

RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2021.23 (Haziran/June)

Diller ve renkler…

languages and colours السنة والوان

وَمِنْ اٰيَاتِهٖ خَلْقُ السَّمٰوٰتِ وَالْاَرْضِ **وَاخْتِلَافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَاَلْوَانِكُمْ** ۗ اِنَّ فِيْ ذٰلِكَ لَاٰيٰتٍ لِّلْعٰلِمِيْنَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

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

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

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

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

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
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
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. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
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. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
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)

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. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN	Dr. Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ	**PUBLISHING DIRECTOR**
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	**REVIEWS AND INDEX EDITORS**
İngilizce Redaksiyon	**English**
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	**Turkish**
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	**Index**
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	**FOREIGN REPRESENTATORS**
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (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

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

DANIŞMA KURULU	**ADVISORY BOARD**
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

HAKEMLER	**REFEREES**
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ

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)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

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. Füsun SARAÇ	Professor Füsun SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Professor İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN

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

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

Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversity(Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (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

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. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. 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. Alpaslan OKUR	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR

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

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. 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. 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. 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)

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. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN	Assoc. Prof. Ertan ENGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI	Assoc. Prof. Gökhan ARI

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

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ 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. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ľudmila MEšKOVá	Assoc. Prof. Ľudmila MEšKOVá
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

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. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. 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 ALTAY KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)

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. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç . Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç . Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)

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. 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 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. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Aplied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversity (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (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 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
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)

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. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı 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. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ

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

Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe 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)

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. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞIK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL

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. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihat 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)

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. 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 PEACII (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU

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

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. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif 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. 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

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

Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye(	Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN

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. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova Üniversity (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU

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

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. 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. 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 (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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. 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 TÜRKBEN AYDIN	Dr. Funda TÜRKBEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)

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. 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. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. 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 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

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

Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan 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 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 YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes 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. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe 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. Işık ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işık 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. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Kto Karatay Üniversity (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR

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

Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlkin GULUSOY	Dr. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan Üniversity (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCİ	Dr. İlyas SUVAĞCİ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamlaı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
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 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 YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid 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

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

MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kürşat 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. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Linda TORRESİN	Dr. Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (İtaly)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR

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

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

Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. 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. 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. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman Üniversity (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN	Dr. Mehmet KAHRAMAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN	Dr. Mehmet ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN	Dr. Mehmet TOYRAN
Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)

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. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
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 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 Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)

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. 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. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAK	Dr. Neriman NACAK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Üniversity (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN

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 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. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversity (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin Üniversity (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. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Onur 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. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen 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. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ

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

Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim 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 ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN

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

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. 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)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. 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)

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. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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 Beyza TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk Beyza 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. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ

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

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan 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. Sevdiye KÖKSAL	Dr. Sevdiye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi Üniversity (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)

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. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. 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. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (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. 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. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim 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. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz 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. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN

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

İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman Üniversity (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık Üniversity (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldıray 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. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
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. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversity (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

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

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

RumeliDE 2021.23 (Haziran/June) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical 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. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun SARAÇ	Professor Füsun SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel 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. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç, Dr. Neslihan ALTAY KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi(Türkiye)	Yıldız Teknik University(Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Universiy (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT

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

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

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversity (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical 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. 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 ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
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. Çinara RZAYEVA	Dr. Çinara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu 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. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (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. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova Üniversity (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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

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

Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu 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 YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamlaı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ

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

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen 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 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. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER	Dr. Muhammet ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu Üniversity (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ

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. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok Üniversity (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversity (Turkey)
Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas Üniversity (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (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. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

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

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

Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi 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. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

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

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

Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart 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

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 LXIII

EDITOR'S NOTE LXIV

Türk dili ve edebiyatı / Turkish language and literature

2021.23.01. Bayram, B.: Çocuk yazınında karakter geliştirme bağlamında Aytül Akal'ın masal kitapları / Aytül Akal's fairy tale books in the context of character development in children's literature 1

2021.23.02. Karabulut, A.; Tunagür, M.: Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizi / The knowledge of Webb's knowledge of the achievements in the Turkish Language Teaching Program analysis by depth levels 15

2021.23.03. Cevher, T. Y.; Ungan, S.: Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi / The effect of concept teaching based on component display theory on 7th grade students' achievements in Turkish lesson 30

2021.23.04. Gün, M.; Tanrıkulu, L.; Türk, A.: Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi / Teaching idioms with supplementary worksheets in teaching Turkish to foreigners 49

2021.23.05. Aydın, G.; İlhan, E.: Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı incelenmesi / A comparative analysis of master's degree programs on teaching Turkish and English to speakers of other languages 66

2021.23.06. Sevim, O.; Toyran, M.: Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademede kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması / A comparison of mother tongue teaching textbooks used in first-level primary schools in Turkey and England in terms of basic language skills 88

2021.23.07. Erol, T.: Uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasına yönelik farkındalıkları / Awareness of international students towards Turkey's intangible cultural heritage 106

2021.23.08.Özden, M.; Meydan, E.: Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri / The digital story's contribution to education 123

2021.23.09. Barikan Topci, Ç.: Divân-ı Hikmet'te geçen Arapça sözcüklerin işletimi / Arabic loanwords operations in Divân-ı Hikmet 133

2021.23.10. Kurt, E.: Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımı / The use of story in teaching Turkish as a foreign language to children 145

2021.23.11. Tiryaki, E. N.; Ateş, B.: Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlence önerisi / Curriculum recommendation on critical writing teaching ın the context of argumentative text 154

2021.23.12. Yurdakul, Y.; Duman, G. B.: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi / Evaluation of Basic Skills' achievements in the Process of Teaching Turkish Language to Foreigners through Online (Distance) Education on Educators' Perspective..... 167

2021.23.13. Karadağ Toprak, F.: Tuvacada çokluk anlamı veren sözcükler ile bu sözcüklerin kullanım özellikleri / The plural lexemes in Tuvan and usage features of these words..... 187

2021.23.14. Varol, Ç.; Akçataş, A.: Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantik işlevleri / In Turkish the morpho-semantic functions of suffixes deriving nouns from verbs 199

2021.23.15. Mert, O.; Şimşek, B.: Türkiye Türkçesindeki renklerle ilgili kavram işaretlerinin kavram işaretleme yöntemlerine göre incelenmesi / The analysis of the term significations related to color names in Turkish according to the term signification methods 227

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

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

2021.23.16. Yılmaz, Y.: Genel Türkçe sözlüklerde etimolojik gönderme / Etymological reference in general Turkish dictionaries 251

2021.23.17. Bülbül Oğuz, B.: Atasözlerinde yönelim metaforları / Orientational metaphors in proverbs 263

2021.23.18. Zengin, A.: "Üzeri" kelimesi hakkında bazı dikkatler / Some attentions about the word "üzeri" 278

2021.23.19. Işık, P.; Işık, Ö. F.: Çinli Türkoloji öğrencilerine uygulanan yaz okulu değerlendirmesi: İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesi / Summer school evaluation applied to Chinese Turcology students: "The Turkish Language Caravan of the Silk Road" Project 288

2021.23.20. Karaduman, M.; Livberber, T.: Kadın cinayeti haberlerinde söylem pratiklerini aramak: Pınar Gültekin cinayeti haberleri üzerine eleştirel bir değerlendirme / Searching for discourse practices in news about femicide: A critical assessment of Pınar Gültekin femicide news 306

2021.23.21. Tahiroğlu, B. T.: Metin madenciliği açısından Dede Korkut Kitabı söz varlığının bazı özellikleri / Some features of The Book Of Dede Qorkut vocabulary in terms of text mining..... 325

2021.23.22. Akçalı, B.: Türkçedeki bazı Batılı alıntıların kökenleri üzerine / On the origins of some loanwords of Western origin in Turkish..... 345

2021.23.23. Çavuş, B.; Namlı, T.: Adalet Ağaoğlu'nun *Üç Beş Kişi* romanında toplumsal cinsiyet ve kimlik sorunu / Gender and identity problem in Adalet Ağaoğlu's novel *Üç Beş Kişi* 355

2021.23.24. Karadeniz, M.: B. Nihan Eren'in *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabı üzerine bir inceleme / A study on B. Nihan Eren's storybook *Sleeping in the Blind Window*..... 375

2021.23.25. Oymak, A.: Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *İffet* ve *Son Arzu* romanlarında hayal ve hakikat karşıtlığı / The dichotomy between dreams and reality in Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels *İffet* and *Son Arzu* 387

2021.23.26. Sağlam Can, E.: "Meşâhîrin Karnaval Alayı": Papağan Gazetesi'nde devrin edebiyatçılarından bahseden mizahî yazılar / "Celebrities' Carnival Cortege": Humorous writings about poets and authors in The Newspaper of Papağan..... 396

2021.23.27. Gökgöz, T.: Modern Mısır tiyatrosunda Ya'kûb Sannû' (Ebû Nazzâra) ve tiyatrocu kişiliği / Ya'qûb Sannû' (Abû Naddârah) and his theatrical personality in modern Egyptian theater..... 412

2021.23.28. Uğuş, M.: Wael Hallaq'ın 'Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek' eseri temelinde Şarkiyatçılık ve eleştirel yaklaşım / Oriantalism and critical approach based on Wael Hallaq's 'Restating Orientalism: A Critique of Modern Knowledge' 428

2021.23.29. Çetin Yıldırım, S.: Tuna'ya hasret gönüller: 1930-1939 arasında tuna nehri için yazılmış şiirler / Hearts longing for the Danube: Poems written for the danube between 1930-1939 436

2021.23.30. Çandır, K.: Namdar Rahmi Karatay'ın "Geçti Bor'un Pazarı"nda yer alan hiciv şiirleri üzerine bazı tahlil ve tespitler / Namdar Rahmi Karatay's "Passed Bor's Market" Some analysis and determinations on satire poems 448

2021.23.31. Rami, İ.: Tatar yazar Galiesgar Kamal'ın *İstanbul Mektupları* adlı eserinde toplumsal hayat ve Türk imgesi / Social life and Turkish ımage in *Istanbul Letters* by Tatar writer Galiesgar Kamal ... 481

2021.23.32. Başpınar, F.: Şiirden tarihe notlar: Beyânî'nin tarih şiirleri / Notes from peotry to history: Chronograms in Beyani's Diwan 493

2021.23.33. Kuzu, F.: Bazı tespitler ışığında Neşâtî Dîvânı'ndaki "su" redifli gazel üzerine bir inceleme / In the light of some determinations a review on the ghazal with "su" redif within Nesati's Divan . 528

2021.23.34. Şenyurt, G.: Mühürnâme-yi Caferî / Muhurname-yi Jafari 537

2021.23.35. Okay, H.; Aktan, M. F.: Sezai Karakoç'un şiirlerinde Hz. Muhammed algısı / The perception of precious Mohammed in Sezai Karakoç's poems 555

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

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

2021.23.36. Güler, Ö. F.: XVI. yüzyılda kaleme alınmış manzum-mensur karışık bir eser: Fevrî Efendi'nin "Zeheb-nâme"si / A mixed verse-prose work written in the 16th century: Fevrî's "Zeheb-nâme" 569

2021.23.37. Çakır, E.: Toplumsal cinsiyet açısından *Saç Adağı*: *Kara İyeleri* kandırmak / Hair vote in terms of social gender: *Bad spirits* fooling 595

2021.23.38. Atasever, M.: Aşın kutu yahut kutsuz aş / Ritual of food or food without ritual 606

2021.23.39. Kuyma, E.: Bilmecelerde metaforik dil üzerine / On metaphorical language in riddles ... 620

2021.23.40. Alan, Y.: Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları / Pre-service teachers' perceptions of speaking self-efficacy 635

2021.23.41. Aydeniz, S.: Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği / Values education in tales and legends: Sample of city of Muş 650

2021.23.42. Baki, Y.: Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler / Competencies that Turkish teachers need to have in the 21st century 676

Dünya dilleri ve edebiyatları / World languages and literatures

2021.23.43. Albiz, Ü.: Übersetzungsrelevante Textanalyse und Übersetzungsprobleme am Beispiel eines Kinderbuches: Die Konferenz der Tiere von Erich Kästner / Bir çocuk kitabı örneğinde çeviri amaçlı metin analizi ve çeviri problemleri: Erich Kastner'in Hayvanlar Toplantısı / Text analysis for translation and translation problems in a children's book example:Erich Kästner's Animal Meeting 702

2021.23.44. Elbasan Bozdoğan, Z.: The role of performance in constructing identity in the East and the West: comparison of the narratives of *Köroğlu* and *the Knight with the Lion (Yvain)* / Doğu ve Batı'da kimlik inşası sürecinde işlevselliğin rolü: Köroğlu ve Yvain hikayelerinin mukayesesi 724

2021.23.45. Bölükbaşı, M.: Araplar'da çeviri biliminin ortaya çıkışı ve Câhiz'in konu hakkındaki düşünceleri / The emergence of the science of translation in the Arabs and Câhiz's thoughts on the subject 720

2021.23.46. Alnajjar, H. B.:الصدق العاطفي في شعر مروان بن أبي حفصة / Marvân Bin Abi Hafsa'nın şiirinde duygusal gerçekçilik / Emotional truth crediblity in Marwan Bin Abe Hafsa poems 748

2021.23.47. Çimen Karayürek, E.; Kurt, M.: Analyse de *Çılgın Gibi* dans le contexte de l'autotraduction / Analysis of *Çılgın Gibi* in the context of selftranslation / Özçeviri bağlamında Suat Derviş'in *Çılgın Gibi* eseri 758

2021.23.48. Özbek, Ö.: İki Fransızca öğretim kitabının dilbilgisi öğretimi açısından karşılaştırmalı çözümlemesi: Défi ve L'atelier / A comparative analysis of two French course books in terms of grammar teaching: Défi and L'atelier 772

2021.23.49. Balaman, S.: Investigating the relationship between the perception of self-efficacy and the use of self-regulated learning strategies in the English writing skill / İngilizce yazma becerisindeki öz-yeterlik algısı ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi 788

2021.23.50. Günaydın Albay, N.: *Shame* by Salman Rushdie from a postmodern frame / Postmodern açıdan Salman Rushdie'nin *Utanç* adlı romanı 817

2021.23.51. Tuzcu Eken, D.: English education in Turkey: Why are we 'very low level'? / Türkiye'de İngilizce eğitimi: Neden 'çok düşük seviyeyiz'? 824

2021.23.52. Yürük, N.: Training translators in the Digital age: Students of translation and their readiness for online learning / Dijital çağda çevirmen eğitimi: Mütercim ve Tercümanlık Bölümü öğrencileri ve çevirimiçi öğrenmede hazırbulunuşlukları 843

2021.23.53. Uysal, N. M.: An in-depth analysis of the professionalization process of the translation profession in Turkey from the perspective of the sociology of professions / Meslek sosyolojisi çerçevesinde Türkiye'de çevirmenliğin meslekleşme süreci üzerine kapsamlı bir inceleme 861

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

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

2021.23.54. Tezel, K. V.: Enriching program evaluation through insiders' opinions: An American university graduate program / Programın parçası kişilerin görüşleriyle zenginleştirilmiş program değerlendirmesi: Bir Amerikan üniversitesi yüksek lisans programı* 882

2021.23.55. Kani, Z. G.; Yılmaztürk, S.: A critical inquiry into in-service EFL teachers' intercultural self-efficacy beliefs and experiences / Hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası öz-yeterlik inançları ve deneyimleri üzerine eleştirel bir araştırma 897

2021.23.56. Karatepe, Ç.; Civelek, M.: A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics / İngilizce öğretmenlerinin edimbilim öğretimi için materyal uyarlaması konusundaki görüşleri üzerine örnek bir inceleme..... 917

2021.23.57. Dolgunsöz, E.: The effect of family characteristics on communication apprehension during online EFL courses in the Covid-19 remote education period / Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi İngilizce dersleri sırasında aile özelliklerinin iletişim kaygısı üzerindeki etkisi..... 934

2021.23.58. Turgut, Z. R.: Where is reality? Is It In the painting?: The representation of problematised reality in Peter Ackroyd's *Chatterton* / Gerçek nerede? Resimde mi?: Peter Ackroyd'un *Chatterton* adlı romanında sorunlu gerçekliğin temsili 947

2021.23.59. Duran, Z.: Polisiye romanda doğa ve mit: *Baztán Üçlemesi* / Nature and myth in detective novel: *The Baztán Trilogy*..... 958

2021.23.60.Aydınalp, E. B.: Clarice Lispector'un *Yaşam Suyu*'nda öznenin silinişi ve dilin imkansizliği / The Effacement of the Subject and Impossibility of Language in Clarice Lispector's "*The Stream of Life*" 977

2021.23.61. Çetinkaya, E.: Yeraltı Adamı'ndan Kaybolan Adam'a: F. M. Dostoyevskiy, Tarık Tufan / From The Underground Man to Disappeared: F. M. Dostoevsky, Tarık Tufan..... 987

2021.23.62. Coşkun, J.: Somatik deyim olan 'kalp' sözcüğünün Rusça ve Türkçe karşılaştırmalı analizi / A comparative analysis of the word 'heart' as a somatic idiom in Russian and Turkish**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Çeviribilimi / Translation and interpreting

2021.23.63. Sulha, P.: Sesli betimlemede görsel efektler: *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* / Visual effects in audio description: *The SpongeBob Movie: Sponge Out of Water* 1011

2021.23.64. Baytar, İ.; Dural, S.: Çeviride özel isimler: Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı eseri örneğinde özel isimlerin aktarımı üzerine bir inceleme / Proper names in translation: A study on the transfer of proper names in the case of Charles Dickens' *A Christmas Carol*..... 1025

2021.23.65. Dindar, S.: İletişim ve çeviri: Kitle iletişim kuramlarına çeviri açısından bir yaklaşım / Communication and translation: An approach to mass communication theories from the perspective of translation 1039

2021.23.66. Şan, F.: Psikoterapi çevirmenliği: Psikososyal destek hizmetlerinde çevirmenin rolü ve önemi / Psychotherapy interpreting: the role and importance of interpreters in psychosocial support services 1054

2021.23.67. Öztürk Kasar, S.; Gülmüş Sırkıntı, H.: Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter* / A watermark translation within the scope of semiotics of translation: *The Clown and His Daughter*..... 1071

2021.23.68. Valizadeh, M.; Vazifehkhah, A. E.: Applied strategies in translating idiomatic expressions: Cultural-bound analysis in Brida novel by Paulo Coelho / Deyimsel ifadeleri çevirmede uygulanan stratejiler: Paulo Coelho'nun Brida romanında kültüre bağlı analiz 1086

2021.23.69. Öztürk Kasar, S.; Çelik, K.: Bir özde çeviri örneği *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* ve aslına çevirilerinde kenti temsil eden göstergelerin aktarımı / The

transfer of the urban signs in The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836 as an example of watermark translation and in its retro-translations 1096

2021.23.70. Süter Görgüler, Z.: Teknik çeviri eğitiminde (öz)düşünümsel performanslar: Çeviri yorum yazıları / Self(reflexive) performances in technical translation training: Translation commentaries. 1114

2021.23.71. Şener Erkırtay, O.; Kıncal, Ş.: A Comparative analysis of role perceptions and expectations of medical doctors and interpreters in healthcare settings / Hastane ortamlarında doktor ve çevirmenlerin rol algıları ve beklentilerine yönelik karşılaştırmalı bir analiz..... 1131

2021.23.72. Canım Alkan, S.: Yerelleştirme ve disiplinlerarasılık / Localization and interdisciplinarity 1151

2021.23.73. Seçkin, S.: Serbest çevirmenlerin Türkiye çeviri sektöründe yaşadığı zorluklar / The ıssues freelance translators face on the Turkish translation market..... 1160

2021.23.74. Arzık-Erzurumlu, Ö.: Çeviri çocuk kitaplarında Korona: Çocukları bilgilendirme için bir araç / Corona in translated children's books: A Tool for informing the children 1181

2021.23.75. Özcan, O.: Çeviride zaman kavramı bağlamında tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri üzerine bir değerlendirme: Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi'nin Türkçeye Çevirisi Örneği* / An evaluation on historization and modernization methods within the context of the concept of time in translation: The case of the translation into Turkish of Balzac's *The Physiology of The Employee*..... 1208

2021.23.Ç1. Budu, M.: Aleksandr Samoylovich: Türk dillerin sınıflandırılması: Bazı eklemeler..... 1224

2021.23.T1. İnal, E.: Tiryaki, E. N.; Uysal, B. (Ed.) (2020). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Nobel. ISBN: 978-625-406-944-4..... 1233

2021.23.T2. Dilek, L.: Todur Zanet'in "SEÇMÄ yaratmalar 60 yaşına " adlı eserine dair..... 1236

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **23. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

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

2021.24 Güz sayısı **(21 Eylül)** için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Ağustos 2021**'dir. Bu sayı için yoğunluk olursa makale kabulünü erken kapayacağız.

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

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

RumeliDE 2021.23 (Haziran/June) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

Adres
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 **23th** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

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

Acceptance process of articles for the **Autumn** issue **(21 September)** numbered **2021.24** has started. The deadline for submission is **21 August 2021**. If there occurs an intensity for this issue, we will close the acceptance process of the articles in an earlier time.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2021.23 (Haziran/June)**, 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. Çocuk yazınında karakter geliştirme bağlamında Aytül Akal'ın masal kitapları

Bora BAYRAM[1]

APA: Bayram, B. (2021). Çocuk yazınında karakter geliştirme bağlamında Aytül Akal'ın masal kitapları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.948283.

Öz

Çocuğun her şeyiyle kendine has dünyasında çocuk kitaplarının yeri ayrıdır. Çünkü çocuklar, çocuk edebiyatı ürünleri vasıtasıyla farklı farklı pek çok karakterle tanışmaktadırlar. Bu karakterler, sahip oldukları olumlu nitelikler dolayısıyla çocuk için rol model teşkil etmektedir. Bundan dolayı çocuk edebiyatı yazarları, sözcü olarak belirledikleri kitap kahramanları yardımıyla çocuğun dünyasına dâhil olarak onlara iyiyi, güzeli ve doğru olanı seçme konusunda ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda kurgulanan eserlerdeki karakterlerin nasıl geliştirildiği önem taşımaktadır. Çünkü çocuk edebiyatı ürünlerinde rol model olmada aracı kılınan karakterlerin konuşmaları, davranışları, görünüşleri, diğer karakterler veya yazar tarafından algılanışlarıyla ilgili detaylar yardımıyla çocuklara doğrudan veya dolaylı şekilde pek çok mesajlar verilmektedir. Bu araştırmada çocuk yazınında karakter geliştirme açısından Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için Akal'ın çocuk kitaplarındaki karakterler tespit edilerek karakter çeşitleri ve karakter geliştirme bakımından taşıdığı özelliklere bakılmıştır. Tarama modelinde betimsel nitelikteki bu çalışmada Akal'ın üç farklı masal serisinde yer alan toplam 24 adet kitap içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma verilerini desteklemesi bakımından betimsel analiz yöntemi de araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, yüzde ve sıklık (frekans) olarak ifade edilerek tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Akal'ın incelenen masal türü eserlerinin tamamında kapalı ve durağan karakterlerin daha çok kullanıldığı, Lukens'in karakter geliştirme yollarının tamamına rastlandığı, tüm masal serilerinde karakterlerin en çok davranışlarla geliştirildiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, karakter geliştirme, Aytül Akal

Aytül Akal's fairy tale books in the context of character development in children's literature

Abstract

Children's books have a special place in the child's unique world. Because children meet many different characters through children's literature works. These characters serve as role models for the child due to their positive qualities. Therefore, writers of children's literature take part in the world of the child through the book and offer them tips on choosing the good, beautiful and right with the help of the book heroes they have determined as spokespersons. In this context, it is important how the characters in the fictionalized works are developed. Because many messages are conveyed to children directly or indirectly with the help of details about the speech, behavior, appearance, perception of the characters by other characters or the author, who are the role models

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Alanya, Antalya, Türkiye), bora.bayram@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 0693 4651
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948283]

in children's literature. In this research, it is set out to examine Aytül Akal's children's books in terms of character development in children's literature. For this, firstly, the characters in Akal's children's books have been determined and the character types have been tried to be determined, and then their features in terms of character development have been examined. In this descriptive study conducted in descriptive survey model, a total of 24 books in Akal's three different fairy tale series have been analyzed through content analysis. Descriptive analysis method has also been used in the research to support the research data. The data obtained as a result of the research have been presented in tables by expressing the percentage and frequency. As a result of the research, it has been determined that closed and stable characters are used more in all of Akal's fairy tale works, all of Lukens's methods of character development is used in the works, and characters are mostly developed with behaviors in all fairy tale series.

Keywords: Children's literature, character development, Aytül Akal

Giriş

Çocukluk dönemindeki kimselerin duygu, düşünce ve hayallerine dair yazılı ve sözlü tüm eserleri içeren (Oğuzkan, 2000: 3) çocuk edebiyatı; ele aldığı konular, kurgusu ve dili bakımından çocukların ruh dünyasına hitap etmektedir. Nitekim çocuklar için meydana getirilmiş bir edebiyat olan çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimlerine katkı sunarak onların edebiyat ihtiyacını karşılamaktadır (Dursunoğlu, 2013: 31). Çocukların düşünerek, duyarak karar verebilme yeterliliğine sahip duyarlı birer birey olarak yetiştirilmesine dönük bir çabanın sonucu olan (Seven, 2010: 24) çocuk edebiyatı, sunduğu yaşam deneyimiyle çocuklara içinde yaşadıkları toplumdaki insan ilişkileriyle farklı kültürlerdeki insan ilişkilerini tanıma ve karşılaştırma olanağı sunar. Toplum içinde kabul gören veya görmeyen, beğenilen veya karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesi; anne, baba, kardeş dışındaki sosyal çevrenin tanınması ve bunlar arasındaki farklı iletişim biçimleri vasıtasıyla sorunların çözümü, sevinç, paylaşma, dayanışma duygularının örneklendiği farklı yaşantılar sunması bakımından çocuk kitaplarının yeri yadsınamaz (Karagül, 2019: 48-49). Çocuk kitapları içinde hem yetişkin hem de çocuklar açısından zenginleştirici ve tatmin edici bir tür olarak masallar öne çıkmaktadır. İnsanların içsel problemlerinin ve toplumda yaşanılan zor durumların doğru kanallarla çözümü bakımından herhangi bir hikâye çeşidine nispeten masallar daha öğreticidir. Masallar sayesinde çocuk, içsel kaynaklarının müsaade ettiği ölçüde içinde yaşadığı toplumun koşullarıyla da başa çıkmayı öğrenecektir (Bettelheim, 2019: 9-10).

Nitelikli çocuk edebiyat yapıtları; çocuğun bilişsel, dilsel, toplumsal, ruhsal, kişilik gelişimini ve çocuk gerçekliğini göz ardı etmemesinin yanında edebî niteliğinden de taviz vermeksizin hazırlanmıştır (Dilidüzgün, 2005: 41). Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa görelik ilkesi doğrultusunda hazırlanmış olması da beklenmektedir. Çocuğa görelik; çocuğun seviyesine inip ona onun anlayacağı bir dille seslenmek, onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapıtı tasarlamak demektir. Bunun gerçek olabilmesi de ancak çocuğu tanımak, onun nelerden hoşlandığını bilerek eser hazırlamakla mümkündür (Şirin, 1998: 4). Nitekim çocuklar; şarkıları, dansları, resimleri, kıyafetleri, oyunları vs. ile yetişkin insanlardan farklıdır (Önder, 2019: 6)

Çocuk kitaplarında yazarlar asıl söylemek istediklerini kendilerine sözcü olarak seçtikleri karakterler üzerinden vermektedirler. Bu durum bir zaman çocuk kitaplarında kusursuz, hatasız, melek kadar iyi karakterlerin ortaya çıkmasına sebep olsa da son dönemde bunun yerine daha insani karakterlerin oluşturulması söz konusudur (Karataş, 2014: 65-66). Çocuk kitaplarındaki karakterlerin günlük

yaşamda karşılığı olan, gerçeğe uygun olaylara karşı tutumları çocuk okurların söz konusu kahramana sempati duymasını ve onu gizil model almasını tetiklemektedir (Kıymaz, 2019: 634). Bu bağlamda karakterlerin tek boyutlu değil, çok yönlü aktarılması gerekmektedir (Burç, 2013: 7). Şimşek'e (2011) göre çocuk kitaplarındaki karakterler; evrensel ve ahlaki değerlere sahip, iyiliğin ve doğruluğun savunusu, barışı destekleyici, çevresini ve kültürel değerlerini koruyan, adil, çalışkan ve yardımsever olma gibi niteliklere sahip olursa çocuk o karakterle kendini özdeşleştirebilir. Ancak çocukların okudukları öykülerde kendi kopyalarını görmelerine de gerek yoktur. Çünkü kurmaca yazın, farklı yaşantılara tanık olmaya ve istenilen kişi veya karakterlerle bütünleşmeye imkân tanır (Rundell, 2020: 58).

Çocuklar, okudukları her yeni kitapla birlikte yeni karakterlerle tanışarak yeni yaşantılara tanık olur, ve farklı tecrübeler elde ederler (Şimşek, 2011: 104) Bu yüzden çocuğun özdeşim kurduğu karakterlerin çocuğa örnek olabilecek niteliklere sahip olması gerektiği bir gerçektir (Ceran, 2015: 138). Bununla birlikte çocuğa yönelik eserlerde yer alan karakterlerin haddinden fazla olması da çocuğun hedef davranışa dönük odağını değiştirebileceğinden sakıncalı olabilir.

Çocuk kitaplarında yer alan karakterler, rastgele bir kurguyla değil, yaş ve seviye gözetilerek çocuğun ana kahramanla özdeşim kurmasına açık olan hedef davranışını öne çıkarmak üzere iyi düşünülerek tasarlanmalıdır. Bu tasarlama sürecinde insan karakterler kadar hayvan karakterler de oldukça sık kullanılır. Hayvan karakterler çocuk kitaplarında hayvansı özelliklerini yitirerek insansı nitelikleriyle karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda yetişkinlerin dünyasında bilgi, cüsse, akıl gibi nitelikler karşısında ezilen çocuğun hayvanlarla özdeşim kurması daha anlaşılırdır. Bununla birlikte çocuk okurun muhtemel kötü davranışlar sergileyen kahramana karşı özdeşim kurmaktan çok savunma refleksi geliştirmesi söz konusudur. Bundan dolayı, kahraman olarak eğer hayvan karakterler seçilmişse, çocuk okur olumsuz davranışı yabancılaştırma etkisiyle kendinden uzaklaştırır ancak kitapta verilen mesaja duygusal bir blokaj koyması da önlenmiş olur (Erdoğan, 2019: 89).

Çocuk yazınında yazarın geliştirdiği karakterler, sahip oldukları niteliklere göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Sever'in (2015) karakter özellikleriyle ilgili sınıflamasına göre karakterler açık ve kapalı karakter olmak üzere iki grupta incelenebilir. Buna göre açık karakterler okurun iyi bildiği, inandırıcılık özellikleriyle önce çıkan ve yazarın vermek istediği mesajın paylaşılmasında sorumluluk üstlenen karakterdir. Kapalı karakterlerse kahramanın kişilik özelliklerinin onaylanmasına ve anlaşılmasına yardımcı olan, esas kahramanın yönlendirdiği olayın sonucundan etkilenen karakterdir (Sever, 2015: 104-105). Yardımcı karakterler, kahramanın bazı eksikliklerinin kapatılmasına, çözüm arayışlarına, kimi seçeneklerin elenmeden önce okurla paylaşılmasına yardımcı olurlar (Erdoğan, 2019: 115)

Karakter özelliklerini durağan ve kapalı olarak sınıflandıran Lukens'e (2007) göre anlatı süresince değişen, dönüşen karakterler devingen; herhangi bir değişikliğe uğramayan karakterlerse durağan karakter olarak sınıflandırılmıştır.

Bunlar dışında olaya dayalı metinlerdeki karakterlere ilişkin bir diğer sınıflamaysa Lukens'in (2007) karakter geliştirme yollarına dair yapmış olduğu beş alt başlıktan meydana gelen tasniftir. Buna göre karakterler davranış ve eylemler, konuşmalar, fiziki özellikler, diğer karakterlerin yorumu ve anlatıcın yorumu vasıtasıyla geliştirilmektedir. Buna göre çocukların, eser kahramanlarını rol model olarak görebildikleri ve onlara ne denli yakın oldukları düşünüldüğünde bu karakterlerin davranışlarıyla mı, konuşmalarıyla mı, fiziksel özellikleriyle mi, diğer karakterlerin yorumuyla mı yoksa yazarın

yorumuyla mı şekillendiği sorusu da akla gelmektedir. Çünkü rol model olmada aracı kılınan unsur vasıtasıyla çocuğa üstü kapalı olarak güzel konuşmak, güzel davranmak, iyi bahsedilmek, iyi görünmek, iyi algılanmak gibi mesajlar da verilmektedir.

Bu araştırmada çocuk yazınında karakter geliştirme açısından Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle Akal'ın çocuk kitaplarındaki karakterler tespit edilerek karakter çeşitleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından da bu karakterlerin karakter geliştirme bakımından taşıdığı özelliklere bakılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında yer alan karakterin karakter çeşitleri sınıflamasına göre dağılımı nasıldır?

2. Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin karakter geliştirme sınıflamasına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Aytül Akal'ın masal kitaplarında yer alan karakterlerin, karakter geliştirme yolları bakımından incelendiği bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda var olan bir durum, var olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2009). Aytül Akal'ın masal kitabı serilerinden üçü örneklem olarak belirlenerek söz konusu kitaplarda yer alan masallar, karakter geliştirme yollarına göre incelenmiştir. İncelemede betimsel çözümleme çeşitlerinden kategorisel çözümleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma materyalleri

Araştırmanın çalışma materyalini Aytül Akal'ın yazmış olduğu *Güzel Dünyamıza Masallar, Çocuğuma Masallar, Orman Masalları* isimli masal serilerinde yer alan toplam 24 masal kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenen masal kitaplari

Sıra	Seri	Eserin İsmi	Yayınevi	Sayfa	Yayım Yılı	Baskı
1	Güzel Dünyamıza Masallar	Canı Sıkılan Aydede	Uçanbalık Yayınları	16	2017	10. baskı
2		Cadı Burunlu Fabrika	Uçanbalık Yayınları	16	2017	4. baskı
3		Park Yiyen Robot	Uçanbalık Yayınları	16	2016	5. baskı
4		Denizin Altını Merak Eden Vapur	Uçanbalık Yayınları	16	2017	7. baskı
5		Buruşuk Kâğıt Parçası	Uçanbalık Yayınları	16	2016	6. baskı
6		Rengini Arayan Top	Uçanbalık Yayınları	16	2017	5. baskı
7		Yaramaz Trafik Lambası	Uçanbalık Yayınları	16	2016	8. baskı

8		Işığını Yitiren Yıldız	Uçanbalık Yayınları	16	2015	5. baskı
9		Bu Dünya Kimin	Uçanbalık Yayınları	16	2016	6. baskı
10	Çocuğuma Masallar	Ben Büyüğüm	Uçanbalık Yayınları	16	2017	7. baskı
11		Dağınık Çocuk	Uçanbalık Yayınları	16	2016	10. baskı
12		Küçük Anne	Uçanbalık Yayınları	16	2017	5. baskı
13		Nerden Çıktı Bu Kardeş	Uçanbalık Yayınları	16	2017	7. baskı
14		Yaşlı Çocuk	Uçanbalık Yayınları	16	2010	3. baskı
15		Terlikleri Kim Giyecek	Uçanbalık Yayınları	16	2017	6. baskı
16		Bütün Oyuncaklar Benim	Uçanbalık Yayınları	16	2016	8. baskı
17		Ben Ne Zaman Büyüyeceğim	Uçanbalık Yayınları	16	2016	7. baskı
18		Ben Ne Olacağım	Uçanbalık Yayınları	16	2015	6. baskı
19	Orman Masalları	Suda Oynamayı Kim Sevmez	Uçanbalık Yayınları	16	2015	5. baskı
20		Küçük Kertenkele	Uçanbalık Yayınları	16	2011	3. baskı
21		Ormandaki Apartman	Uçanbalık Yayınları	16	2016	4. baskı
22		Masalını Arayan Ejderha	Uçanbalık Yayınları	16	2016	5. baskı
23		Ormanın Renkleri Kimde	Uçanbalık Yayınları	16	2013	5. baskı
24		Ormanın Yeni Komşuları	Uçanbalık Yayınları	16	2017	5. baskı

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

İncelenen eserlerdeki karakterlere yönelik elde edilen veriler, farklı karakter sınıflamaları dikkate alınarak kategorize edilmiştir. Araştırılacak olan eserlerdeki karakter özelliklerini tespit etmek üzere Sever'in (2015), kapalı ve açık karakterler ile Lukens'in (2007) durağan ve devingen karakterler şeklindeki sınıflamalarından istifade edilmiştir. Karakter geliştirme yollarını tespit etmek içinse Lukens (2007) tarafından ortaya konan "davranış ve eylemler, konuşmalar, fiziki özellikler, diğer karakterlerin yorumu ve anlatıcın yorumu" şeklinde beş basamaktan oluşan sınıflama kullanılmıştır.

Araştırmada incelemeye konu olan masal türü eserlerde yer alan tüm karakterler, içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma verilerini desteklemesi bakımından betimsel analiz yöntemi de araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, yüzde ve sıklık (frekans) olarak ifade edilerek tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın güvenirliği açısından, araştırmada incelenen masal kitaplarından beş tanesi seçkisiz (random) örneklem olarak iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. İki araştırmacının da birbirinden ayrı olarak gerçekleştirdiği değerlendirmeler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu tespit için "Güvenirlik= Uzlaşma sayısı/ Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı" formülü (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılmıştır. Buna göre her iki bağımsız değerlendirme arasındaki tutarlılığın 0,83 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Akal'ın incelemeye konu masal kitaplarına yönelik

metin çözümlemelerinin 0,70'in üstünde bir değer ifade etmesinden dolayı (Strauss ve Corbin, 1990) güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde Aytül Akal'ın araştırma kapsamında belirlenen *Güzel Dünyamıza Masallar*, *Çocuğuma Masallar* ve *Orman Masalları* serilerine ait masal kitaplarındaki karakter çeşitleri ve karakter geliştirme yolları incelenerek tablolar halinde sunulmuştur. İncelemenin anlaşılabilirliği açısından bulgulara ilişkin yorumların ardından incelenen metinlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Güzel Dünyamıza Masallar* serisindeki karakter çeşitleri

Hikâyenin Adı	**Açık karakter**		**Kapalı karakter**		**Devingen karakter**		**Durağan karakter**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Canı Sıkılan Aydede	1	9,1	7	14,3	1	4,8	7	17,9
Cadı Burunlu Fabrika	2	18,2	5	10,2	2	9,5	5	12,8
Park Yiyen Robot	1	9,1	3	6,1	2	9,5	2	5,1
Denizin Altını Merak Eden Vapur	1	9,1	5	10,2	1	4,8	5	12,8
Buruşuk Kâğıt Parçası	1	9,1	8	16,3	1	4,8	8	20,5
Rengini Arayan Top	1	9,1	4	8,2	2	9,5	3	7,7
Yaramaz Trafik Lambası	1	9,1	5	10,2	1	4,8	5	12,8
Işığını Yitiren Yıldız	1	9,1	4	8,2	2	9,5	3	7,7
Bu Dünya Kimin	2	18,2	8	16,3	9	42,9	1	2,6
Toplam	11	18,3	49	81,6	21	35	39	65

Güzel Dünyamıza Masallar serisinde toplam 60 karakter tespit edilmiştir. Tespit edilen karakterlerin %81,6'sı kapalı karakter, % 18,3'ü ise açık karakterlerden oluşmaktadır. En fazla açık karakter barındıran kitap *Cadı Burunlu Fabrika* (%18,2) ve *Bu Dünya Kimin* (%18,2); en fazla kapalı karaktere sahip olan kitaplar *Buruşuk Kâğıt Parçası* (%16,3) ve *Bu Dünya Kimin* (%16,3)'dir. Bu seride belirlenen karakterlerin %65'i durağan karakter, %35'i ise devingen karakterlerden meydana gelmektedir. En fazla devingen karaktere sahip olan kitap *Bu Dünya Kimin* (%42,9); en fazla durağan karaktere sahip olan kitaplarsa *Buruşuk Kâğıt Parçası* (%20,5) ve *Canı Sıkılan Aydede* (%17,9)'dir. Araştırma sonucunda genel itibarıyla masallardaki açık ve devingen karakterlerin başkişilerden, kapalı ve durağan karakterlerinse yardımcı karakterlerden meydana geldiği görülmüştür.

Tablo 3. *Güzel Dünyamıza Masallar* serisindeki karakter geliştirme yolları

Hikâyenin Adı	**Karakter Geliştirme Yolları**

	Davranışlarla		**Konuşmalarla**		**Fiziksel özelliklerle**		**Diğer karakterlerin yorumuyla**		**Yazarın yorumuyla**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Canı Sıkılan Aydede	13	13,8	5	7,7	4	9,5	-	-	6	16,7
Cadı Burunlu Fabrika	7	7,4	13	20	1	2,4	1	5	1	2,8
Park Yiyen Robot	10	10,6	6	9,2	6	14,3	3	15	4	11,1
Denizin Altını Merak Eden Vapur	15	16	7	10,8	8	19	-	-	2	5,6
Buruşuk Kâğıt Parçası	12	12,8	7	10,8	7	16,7	3	15	9	25
Rengini Arayan Top	4	4,3	8	12,3	8	19	2	10	5	13,9
Yaramaz Trafik Lambası	16	17	3	4,6	4	9,5	2	10	4	11,1
Işığını Yitiren Yıldız	10	10,6	6	9,2	3	7,1	2	10	2	5,6
Bu Dünya Kimin	7	7,4	10	15,4	1	2,4	7	35	3	8,3
Toplam	94	36,6	65	25,3	42	16,3	20	7,8	36	14

Tablo 3'e göre *Güzel Dünyamıza Masallar* serisinde en çok tercih edilen karakter geliştirme yolu, davranışlarla (%36,6)'dır. Bunu sırasıyla konuşmalarla (%25,3), fiziksel özelliklerle (%16,3), yazarın yorumuyla (%14) ve diğer karakterlerin yorumuyla (%7,8) izlemektedir. Davranışlarla karakter geliştirme açısından *Yaramaz Trafik Lambası* (%17) ve *Denizin Altını Merak Eden Vapur* (%16); konuşmalarla karakter geliştirme açısından *Cadı Burunlu Fabrika* (%20) ve *Bu Dünya Kimin* (%15,4); fiziksel özelliklerle karakter geliştirme açısından *Denizin Altını Merak Eden Vapur* (%19) ve *Rengini Arayan Top* (%19); yazarın yorumuyla karakter geliştirme açısından *Buruşuk Kâğıt Parçası* (%25); diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme açısından *Bu Dünya Kimin* (%7) adlı masal kitapları öne çıkmaktadır. Aşağıda karakter geliştirme yollarına dair tespit edilen bulguları desteklemesi açısından *Güzel Dünyamıza Masallar* serisindeki kitaplardan alıntılara yer verilmiştir:

> "Çocuk üşenmemiş, hemen aynı gün belediyeye gidip sokak lambasının kırıldığını haber vermiş. Lambanın bulunduğu yeri de iyice tarif etmiş." (Davranışlarla karakter geliştirme, Işığını Yitiren Yıldız, s.13)

> "Aman, sakın fabrikaları kapatmasınlar. Sonra annelerimiz ve babalarımız işsiz kalır. Hem fabrikalarda üretilen şeyler de insanlar için çok gereklidir." (Konuşmalarla karakter geliştirme, Cadı Burunlu Fabrika, s.8)

> "Sonra hepsi robotun bir parçasını söküp yerine bir dal, bir yaprak, bir çiçek takmışlar. O zaman park yiyen robot, tenekeden paslı bir robota değil, yeşil yapraklı bir ağaca benzemiş." (Fiziksel özelliklerle karakter geliştirme, Park Yiyen Robot, s. 15)

> "… Çocuksun ama birçok büyükten dikkatlisin. Çevreni inceliyor, her değişikliği fark ediyorsun. Eğer herkes senin gibi olsaydı, her yer düzenli, her yer tertemiz olurdu." (Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme, Işığını Yitiren Yıldız, s.11)

"Şişman adam kâğıdı görmüş, kaşlarını da çatmış. Ama eğilip alamamış. Çünkü kocaman bir göbeği varmış. Belli ki çocukluğundan beri pek sağlıksız beslenmiş. Yeterli meyve ve sebze yememiş." (Yazarın yorumuyla karakter geliştirme, Buruşuk Kâğıt Parçası, s.7)

Tablo 4. *Çocuğuma Masallar* serisindeki karakter çeşitleri

Hikâyenin Adı	**Açık karakter**		**Kapalı karakter**		**Devingen karakter**		**Durağan karakter**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Ben Büyüğüm	1	11,1	3	6	1	8,3	3	6,4
Dağınık Çocuk	1	11,1	9	18	1	8,3	9	19,1
Küçük Anne	1	11,1	9	18	2	16,7	8	17
Nerden Çıktı Bu Kardeş	1	11,1	4	8	1	8,3	4	8,5
Yaşlı Çocuk	1	11,1	2	4	1	8,3	2	4,3
Terlikleri Kim Giyecek	1	11,1	10	20	1	8,3	10	21,3
Bütün Oyuncaklar Benim	1	11,1	5	10	3	25	3	6,4
Ben Ne Zaman Büyüyeceğim	1	11,1	3	6	1	8,3	3	6,4
Ben Ne Olacağım	1	11,1	5	10	1	8,3	5	10,6
Toplam	9	15,2	50	84,7	12	20,3	47	79,6

Çocuğuma Masallar serisinde toplam 59 karakter tespit edilmiştir. Tespit edilen karakterlerin %84,7'si kapalı karakter, % 15,2'si ise açık karakterlerden oluşmaktadır. Serideki tüm masal kitaplarında birer tane açık karakter tespit edilmiştir. En fazla kapalı karaktere yer veren kitaplar *Terlikleri Kim Giyecek* (%20), *Küçük Anne* (%18) ve *Dağınık Çocuk* (%18)'tur. Bu seride belirlenen karakterlerin %79,6'sı durağan karakterlerden, %20,3'ü ise devingen karakterlerden meydana gelmektedir. En fazla devingen karaktere sahip olan kitap *Bütün Oyuncaklar Benim* (%25), en fazla durağan karaktere sahip olan kitaplarsa *Terlikleri Kim Giyecek* (%21,3) ve *Dağınık Çocuk* (%19,1)'tur. *Çocuğuma Masallar* serisinde genel itibarıyla açık ve devingen karakterlerin başkişilerden, kapalı ve durağan karakterlerinse yardımcı karakterlerden meydana geldiği görülmüştür.

Tablo 5. *Çocuğuma Masallar* serisindeki karakter geliştirme yolları

Hikâyenin Adı	**Karakter Geliştirme Yolları**									
	Davranışlarla		**Konuşmalarla**		**Fiziksel özelliklerle**		**Diğer karakterlerin yorumuyla**		**Yazarın yorumuyla**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Ben Büyüğüm	10	10,2	14	15,4	14	23,3	1	4	2	6,7
Dağınık Çocuk	8	8,2	10	11	3	5	3	12	3	10
Küçük Anne	21	21,4	20	22	31	51,7	4	16	3	10

Nerden Çıktı Bu Kardeş	11	11,2	12	13,2	3	5	2	8	3	10
Yaşlı Çocuk	4	4,1	12	13,2	1	1,7	4	16	2	6,7
Terlikleri Kim Giyecek	12	12,2	10	11	4	6,7	2	8	4	13,3
Bütün Oyuncaklar Benim	14	14,3	4	4,4	3	5	-	-	3	10
Ben Ne Zaman Büyüyeceğim	9	9,2	2	2,2	1	1,7	3	12	9	30
Ben Ne Olacağım	9	9,2	7	7,7	-	-	6	24	1	3,3
Toplam	98	32,2	91	29,9	60	19,7	25	8,2	30	9,9

Tablo 5'e göre *Çocuğuma Masallar* serisinde en çok tercih edilen karakter geliştirme yolu, davranışlarla (%32,2)'dır. Bunu sırasıyla konuşmalarla (%29,9), fiziksel özelliklerle (%19,7), yazarın yorumuyla (%9,9) ve diğer karakterlerin yorumuyla (%8,2) izlemektedir. Davranışlarla (%21,4), konuşmalarla (%22) ve fiziksel özelliklerle (%51,7) karakter geliştirme açısından *Küçük Anne*; yazarın yorumuyla karakter geliştirme açısından *Ben Ne Zaman Büyüyeceğim* (%30); diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme açısından *Ben Ne Olacağım* (%24) adlı masal kitapları öne çıkmaktadır. Aşağıda karakter geliştirme yollarına dair tespit edilen bulguları desteklemesi açısından *Çocuğuma Masallar* serisindeki kitaplardan alıntılara yer verilmiştir:

> "Bütün oyuncakları isteyen çocuk sonunda oyuncakları almanın bir yolunu bulmuş. Hangi oyuncağı istiyorsa, arkadaşına göstermeden cebine koyuyor ya da ceketinin içine gizliyor ve evine götürüyormuş. Annesiyle gittiği yerlerden oyuncakla dönüp, onları odasında bir çekmecede biriktiriyormuş." (Davranışlarla karakter geliştirme, Bütün Oyuncaklar Benim, s.5)

> "Şuraya bakın! Yerlerde bıraktım diye ne hale gelmişler. Keşke onları yerlerine kaldırsaydım, ortalarda bırakmasaydım, demiş." (Konuşmalarla karakter geliştirme, Dağınık Çocuk, s.15)

> "Üç yaşında mini mini bir çocuk varmış. Küçücük elleri, küçücük ayakları, küçücük bir burnu varmış. Bu çocuğun bir de ağabeyi varmış. Ağabeyin elleri, ayakları, burnu kocamanmış." (Fiziksel özelliklerle karakter geliştirme, Ben Büyüküm, s.3)

> "Yaşlı ağaç devam etmiş: Terliyken soğuk su içmez, soğuk havalarda da iyi giyinirsen, hasta olmazsın. Ekran karşısında uzun süre oturmak da sağlığa zararlı, biliyor muydun? Neden bol bol spor yapmıyorsun? Ya sigara? Büyüyünce sigara içecek misin? –Asla, demiş çocuk." (Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme, Yaşlı Çocuk, s.13)

> "Ama küçük kız, annesi görmeden buzağıyı eve nasıl sokacak? Küçük kız süt içmedi ki! Süt içmedi, büyümedi, güçlenmedi! Buzağıyı kucağında taşıyamaz." (Yazarın yorumuyla karakter geliştirme, Küçük Anne, s.11)

Tablo 6. *Orman Masalları* serisindeki karakter çeşitleri

Hikâyenin Adı	**Açık karakter**		**Kapalı karakter**		**Devingen karakter**		**Durağan karakter**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Suda Oynamayı Kim Sevmez	1	7,7	5	11,6	1	5,3	5	13,5
Küçük Kertenkele	1	7,7	1	2,3	1	5,3	1	2,7
Ormandaki Apartman	8	61,5	5	11,6	13	68,4	-	-
Masalını Arayan Ejderha	1	7,7	23	53,5	2	10,5	22	59,5
Ormanın Renkleri Kimde	1	7,7	5	11,6	1	5,3	5	13,5

Ormanın Yeni Komşuları	1	7,7	4	9,3	1	5,3	4	10,8
Toplam	13	23,2	43	76,7	19	33,9	37	66

Orman Masalları serisinde toplam 56 karakter tespit edilmiştir. Tespit edilen karakterlerin %76,7'si kapalı karakter, % 23,2'si ise açık karakterlerden oluşmaktadır. En fazla kapalı karaktere yer veren kitap *Masalını Arayan Ejderha* (%53,5); en fazla açık karaktere yer veren kitapsa *Ormandaki Apartman* (%61,5)'dır. Bu seride belirlenen karakterlerin %66'sı durağan karakterlerden, %33,9'u ise devingen karakterlerden meydana gelmektedir. En fazla devingen karaktere sahip olan kitap *Ormandaki Apartman* (%68,4), en fazla durağan karaktere sahip olan kitapsa *Masalını Arayan Ejderha* (%59,5)'dır. *Orman Masalları* serisinde genel itibarıyla açık ve devingen karakterlerin başkişilerden, kapalı ve durağan karakterlerinse yardımcı karakterlerden meydana geldiği görülmüştür.

Tablo 7. *Orman Masalları* serisindeki karakter geliştirme yolları

Hikâyenin Adı	**Karakter geliştirme yolları**									
	Davranışlarla		**Konuşmalarla**		**Fiziksel özelliklerle**		**Diğer karakterlerin yorumuyla**		**Yazarın yorumuyla**	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Suda Oynamayı Kim Sevmez	14	20,9	7	16,7	15	53,6	2	20	1	8,3
Küçük Kertenkele	9	13,4	6	14,3	4	14,3	3	30	1	8,3
Ormandaki Apartman	12	17,9	5	11,9	4	14,3	-	-	3	25
Masalını Arayan Ejderha	11	16,4	14	33,3	3	10,7	-	-	1	8,3
Ormanın Renkleri Kimde	9	13,4	4	9,5	-	-	3	30	4	33,3
Ormanın Yeni Komşuları	12	17,9	6	14,3	2	7,1	2	20	2	16,7
Toplam	67	42,1	42	26,4	28	17,6	10	6,3	12	7,5

Tablo 7'ye göre *Orman Masalları* serisinde en çok tercih edilen karakter geliştirme yolu, davranışlarla (%42,1)'dir. Bunu sırasıyla konuşmalarla (%26,4), fiziksel özelliklerle (%17,6), yazarın yorumuyla (%7,5) ve diğer karakterlerin yorumuyla (%6,3) izlemektedir. Davranışlarla karakter geliştirme açısından *Suda Oynamayı Kim Sevmez* (%20,9), *Ormandaki Apartman* (%17,9) ve *Ormanın Yeni Komşuları* (%17,9); konuşmalarla karakter geliştirme açısından *Masalını Arayan Ejderha* (%33,3); fiziksel özelliklerle karakter geliştirme açısından *Suda Oynamayı Kim Sevmez* (%53,6); yazarın yorumuyla karakter geliştirme açısından *Ormanın Renkleri Kimde* (%33,3), *Ormandaki Apartman* (%25); diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme açısından *Ormanın Renkleri Kimde* (%30) ve *Küçük Kertenkele* (%30) adlı masal kitapları öne çıkmaktadır. Aşağıda karakter geliştirme yollarına dair tespit edilen bulguları desteklemesi açısından *Orman Masalları* serisindeki kitaplardan alıntılara yer verilmiştir:

> "Kazı işini çok iyi bilen tavşanlar, köstebekler ve yılanlar da kazıya yardımcı olmuşlar. Tuğlaların taşınmasına maymunlar yardım etmiş, üst üste dizilip harçlanmasına zürafalar… Filler ise binanın

boyanmasında gönüllü olarak çalışmış, boyayı hortumlarıyla püskürterek binanın çabucak bitmesi için ellerinden geleni yapmışlar." (Davranışlarla karakter geliştirme, Ormandaki Apartman, s.5)

"Ayı karşı çıkmış: Siz mışıl mışıl uyurken ben çalıştım, çiçek topladım. Tembellik etmek yerine siz de çalışın, kendinize bir iş bulun." (Konuşmalarla karakter geliştirme, Ormanın Renkleri Kimde, s.11)

"Canavara benzeyen kocaman bir kafası, keskin sivri dişleri ve uzuuun bir kuyruğu varmış." (Fiziksel özelliklerle karakter geliştirme, Küçük Kertenkele, s. 5)

"Hem annenizin sözünü dinlemiyor hem de arkasından gülüyorsunuz. Oysa anneniz yalnızca sizin iyiliğinizi düşünüyordu." (Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme, Suda Oynamayı Kim Sevmez, s.13)

"Ne mi olmuştu? Ayı, ormanın renklerini çalmıştı! Oysa çiçekler, ormanda yaşayan herkesin değil miydi?" (Yazarın yorumuyla karakter geliştirme, Ormanın Renkleri Kimde, s.15)

Sonuç ve tartışma

Araştırmada karakter çeşitleri ve karakter geliştirme yolları açısından incelenmiş olan üç masal kitabı serisinin sonuçları da birbirleriyle benzerlik göstermektedir. *Güzel Dünyamıza Masallar* serisinde tespit edilen toplam 60 karakterin %81,6'sı kapalı karakter, % 18,3'ü ise açık karakter; *Çocuğuma Masallar* serisinde tespit edilen toplam 59 karakterin %84,7'si kapalı karakter, % 15,2'si açık karakter; *Orman Masalları* serisinde tespit edilen toplam 56 karakterin %76,7'si kapalı karakter, % 23,2'si ise açık karakterlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar, incelenen eserlerdeki kahramanların büyük bir kısmının kapalı karakterlerden oluşması bakımından Baş ve Ucuzsatar'ın (2020) okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterler üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarıyla aynıdır. Buna göre açık karakter özelliği gösteren başkişileri desteklemesi, kurguda çatışma unsuru sağlaması veya ana karaktere yardımcı olarak anlatımı güçlü kılması bakımından kapalı karakterlere yer verilmelidir (Baş ve Ucuzsatar, 2020: 349). Nitekim çocuk kitaplarında çocuk okurlara verilecek mesajlar, daha ziyade açık karakterlerin söz, davranış vb. nitelikleri üzerinden olumlu model oluşturacak şekilde verilmektedir. Bulut (2018: 726), yazınsal karakterlerle ilgili yaptığı araştırmasında kitap seçiminde karakterlerin önemine işaret ederek seçilen karakterin çocukların okuma sürecinde kitapla etkileşimine, karakterlerle özdeşim kurmalarına imkân sunduğunu ifade etmektedir.

Güzel Dünyamıza Masallar serisinde tespit edilen karakterlerin %65'i durağan karakter, %35'i ise devingen karakter; *Çocuğuma Masallar* serisinde tespit edilen karakterlerin %79,6'sı durağan karakter, %20,3'ü ise devingen karakter; *Orman Masalları* serisinde tespit edilen karakterlerin %66'sı durağan karakterlerden, %33,9'u ise devingen karakterlerden meydana gelmektedir. Bu sonuç, Baş ve Ucuzsatar'ın (2020: 349) okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki hayvan karakterler üzerine yaptığı araştırma sonuçlarıyla aynıdır. Her üç seride de karakterlerin büyük bir kısmının durağan karakter özelliği göstermesinin sebebi, genel itibarıyla her üç masal serisinde de açık ve devingen karakterlerin başkişilerden, kapalı ve durağan karakterlerinse yardımcı karakterlerden meydana gelmiş olmasıdır. Eserlerde yer alan başkarakterlerin sayıca yardımcı karakterlerden az oluşu bu sonucun nasıl ortaya çıktığını açıklamaktadır. Çünkü metinlerdeki olayların gelişmesi ve sürükleyiciliği açısından başkişilerin önemi büyüktür. Sever'e göre (2015: 115) eserdeki kahramanların sayıca fazla olması, okurun hangi kahramanla özdeşim kuracağını şaşırması ve nihayetinde okuma eyleminden uzaklaşabilmesi riski taşımaktadır. Başkişilerin devingen olarak öne çıkması ve diğer karakterlerden ayrışması, özellikle küçük yaşlardaki çocukların sağlıklı özdeşim kurabilmelerine yardımcı olması bakımından olumlu görülebilir. Ancak hatalardan arınık olarak idealize edilmiş karakterlerin, çocuğun özdeşim kurması açısından birtakım sorunlara yol açacağı unutulmamalıdır. Özmen'e (2016:

23) göre çocuk kitaplarında kahramanların ve yaşamın tüm yönleriyle birlikte aktarılması, gerçek hayatın hem iyi hem de kötü tarafları olabileceği mesajını taşıdığı için gerçek yaşamda çocuğun yaşayabileceği hayal kırıklıklarını da önleyecektir. Bulut'a (2018: 727) göre öğretmenlerin, içinde hatalar yapabilen ama bunlara çözümler arayan, düzeltmek için çabalayan gerçek bir çocuk özellikleri gösteren karakterler bulunan kitaplara yönelmeleri gerekmektedir. Çünkü bu nitelikteki kitaplarda yer alan başkişi, daha ziyade birtakım tecrübeler sonrasında hatasını anlayan, davranış değiştiren devingen karakterler olarak öne çıkmaktadırlar. Sever'e (2015: 114-115) göre herhangi bir dirençle karşılaşmadan, olayla ilgili bir nedensellik ilişkisi kurulmadan gerçekleşen değişimler, kitaptaki karaktere karşı çocuğun güvensizlik hissetmesine sebep olabilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise tüm masal serilerinde ve incelenen hemen hemen tüm kitaplarda Lukens'in (2007) karakter geliştirme yollarının her birinin kullanılmasıdır. Bu sonuç, Baş ve Ucuzsatar'ın araştırma sonuçlarıyla aynıdır. Buna göre bir eserdeki karakterlerin farklı şekillerle geliştirilmesi, okura karakterin niteliklerini anlamlandırması açısından kolaylık sağlamakla birlikte, çocukların karakterleri tek boyutlu değil, pek çok farklı özelliğiyle tanımasına da olanak tanımaktadır (Baş ve Ucuzsatar, 2020: 349).

İncelenen tüm masal serilerinde davranışlarla karakter geliştirme, en çok tercih edilen karakter geliştirme yolu olarak öne çıkmıştır. Bu sonuç, Önder'in (2019) Gülçin Alpöge'nin eserlerinde kullandığı karakter geliştirme yolları üzerine yaptığı çalışmasının sonuçlarıyla aynıdır. Önder, araştırmasında Alpöge'nin eserlerinde en çok kullandığı karakter geliştirme yolunun karakterlerin davranış ve eylemleriyle olduğu sonucuna ulaşmıştır (Önder, 2019: 133). Ural'a (2013: 48) göre, çocuklar okuduğu kitaplardaki karakterlerin karşılaştığı sorunları görünce sadece kendisinin sorunları olmadığını görerek rahatlar ve özgüveni gelişir. Bununla birlikte karakterlerin davranışları çocuğa sosyal ve etik değerler de kazandırmaktadır. Nitekim Ceran'a (2015: 153) göre yazar, bir çocuğa vermek istediği mesaj ve çocukta meydana getirmek istediği kişilik özelliğini ana kahramana yüklemektedir.

En çok başvurulan karakter geliştirme yollarından ikincisiyse konuşmalar yoluyladır. Eser kahramanlarının olaylar karşısındaki tavırları, diğer karakterlerle ilişkileri, eser sonunda devingen karakter özellikleri bağlamındaki olumlu dönüşümleri kadar söyledikleri de çocuk okurlar açısından kahramanların model olarak benimsenmesine neden olmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki öykü metinlerinde yer alan karakter geliştirme yolları üzerine yaptığı araştırmasında en çok başvurulan karakter geliştirme yolunun konuşmalar vasıtasıyla olduğunu tespit eden Karagül'e (2019: 300) göre çocuğa, konuşarak kendini ifade edebilmeyi ve kendini başkalarına tanıtmayı yazınsal kurgu yoluyla sezdirmesi açısından bu bulgu oldukça önemlidir.

Fiziksel özelliklerle karakter geliştirme, Akal'ın kitaplarında rastlanan bir diğer bulgudur. Karakterlerin fiziki niteliklerinin öne çıkarılarak sunulması, anlatılanların çocuğun zihninde şekillenmesi, somutlaşması bakımından değerlidir. Ancak bu noktada unutulmamalıdır ki özellikle okul öncesi dönem çocuk kitaplarında fiziksel özelliklerle karakter geliştirme, resimler üzerinden gerçekleştirilmektedir (Baş ve Ucuzsatar, 2020: 350).

İncelemeye konu masal serilerinde yazarın yorumuyla karakter geliştirmeye de yer verildiği görülmektedir. Çocuk okurun eserde verilmek istenen mesajı doğru algılaması, istendik düzeydeki değer, tutum ve davranışların kazandırılması için çocuğun sağlıklı şekilde yönlendirilmesi bakımından yazarın eser içerisindeki yorumları değerlidir. Ancak bu noktada Eziler Kıran ve Kıran'ın,

çocuğun kitaptaki karakteri önyargısız şekilde tanıyarak nesnel görüşlere sahip olması, yazarın bıraktığı anlamsal boşlukları kendi âleminde doldurması için başkalarının yorumlarını içeren bilgiler olmaksızın tanıma fırsatı yakalaması gerektiğini yönündeki görüşleri de göz önünde bulundurulmalıdır (2003: 153).

Tüm seriler içerisinde en az tercih edilen, diğer karakterlerin yorumlarıyla karakter geliştirmedir. Baş ve Ucuzsatar'ın araştırma sonuçları, bu bulguyu destekler niteliktedir. Eserde yer alan karakterlerin tavır, davranış, söz ve tutumlarının diğer karakterler tarafından onaylanması veya reddedilmesi, ana karakterle özdeşim kuran çocuğun kahramanı çok yönlü tanıması, kişiliği hakkında fikir edinmesi için önem taşımaktadır (Baş ve Ucuzsatar, 2020: 350).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında tek bir yolla karakter betimleme, karakterin derinlikten uzak olmasına, hikâye sonucununsa kalıplaşmış yargı olmasına sebep olabileceği için (Karatay, 2016: 103) dikkat edilmesi gereken bir husustur. Araştırma sonucunda Aytül Akal'ın araştırmaya konu çocuk masalları serilerinde, kimi daha çok kimi daha az olmak üzere, Lukens'in belirlediği karakter geliştirme yollarının hepsinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kaynakça

Baş, B. ve Ucuzsatar, N. (2020). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarındaki Hayvan Karakterlerin Geliştirilme Yolları Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 336-353.

Bettelheim, B. (2019). *Masalların Büyüsü*, İstanbul: İnkılâp Yayıncılık.

Bulut, S. (2018). Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükledikleri Anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.

Burç, B. (2013), *Rıfat Ilgaz'ın Bacaksızın Başından Geçenler Adlı Hikâye Serisindeki Eserlerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ceran, D. (2015). Çocuklara Rol Model Olması Bakımından Millî Mücadele Kahramanları ve Edebî Eserlere Yansıması: "Kurtuluşun Kahramanları" Kitap Dizisi Örneği, *Journal of History School*, 8(XXIV), 135-157.

Dilidüzgün, S. (2005). *Türkiye'de Çocuk Edebiyatına Bakışlar ve Çağdaş Çocuk Edebiyatı*, Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı. İstanbul: Maltepe Üniversitesi No:25, 37-46.

Dursunoğlu, H. (2013). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (4.Baskı). Ö. Yılar ve L. Turan (ed.), Çocuk-Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı içinde (s.1- 36). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, F. (2019). *Çocuklar İçin Yazmak*, İstanbul: Binbirkitap.

Eziler Kıran A. & Kıran Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin.

Karagül, S. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykü Metinlerindeki Karakter Geliştirme Yollarının İncelenmesi, *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 293-303.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, E. (2014) Çocuk Edebiyatında "Karakter" Kavramı, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 33, 60-79.

Karatay, H. (2016). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. Tacettin Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 81-129). Ankara: Grafiker.

Kıymaz, M. S. (2019). Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Roman: Dönemeç Romanında Kahramanların Yaşadığı Dönüşümler. *Turkish Studies*, 14(2), 625-642.

Lukens, R. J. (2007). A Critical Handbook of Children's Literature. 8 th ed. USA: Allyn & Bacon, Incorporated.

Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı.

Özmen, S. (2016). *Çocuk Hikâyelerindeki Kahramanların Çocuklara Rol-Model Olma Durumları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Rundell, K. (2020). *Neden Çocuk Kitapları Okumalıyız*. (Çev. Şiirsel Taş), İstanbul: Domingo.

Seven, S., (2010). Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı. Şener Demirel (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem.

Strauss, A. & J. Corbin (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage Publications.

Şimşek, T. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Şirin, R.M. (1998). *Çocuk Edebiyatı Ders Notları*. https://docplayer.biz.tr/2530959-Cocuk-edebiyati-ders-notlari-mustafa-ruhi-sirin.html

Tavşancıl, E. ve A. E. Aslan (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

Ural, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Mübeccel Gönen (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

02. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizi

Ahmet KARABULUT[1]

Muhammed TUNAGÜR[2]

APA: Karabulut, A.; Tunagür, M. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 15-29. DOI: 10.29000/rumelide.948285.

Öz

Bu araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracını, (çalışma materyali) 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde Webb'in bilgi derinliği ile ilgili literatür taraması yapılarak tematik çerçeve oluşturulmuş ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıfa ait kazanımlar liste halinde çıkarılmıştır. Her bir kazanım Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine uygun oldukları bir veya birden fazla seviye ile kodlanmıştır. Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerinde sınıf bazında en fazla bilgi seviyesinin seviye 2'de toplandığı, bu bilgi seviyesini seviye 3 ve seviye 1'in takip ettiği görülmektedir. En üst basamak olan seviye 4'ün ise kazanımlarda çok az yer kapladığı, 5. ve 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıfın bilgi derinliği seviyelere göre yüzdelik ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ortaokul seviyesi kazanımlarının yarısına yakınının 2. seviyede, %25´e yakınının 3. seviyede, kazanımların %20´ ye yakınının 3. Seviyede ve son olarak da %5 civarlarında 4. Seviyede dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, kazanımların genellikle 2. Seviye yani yetenekler ve kavramlar kısmında yığılma gösterdiğini, stratejik düşünmeye yönelik kazanımların % 20, geniş düşünmeye dönük kazanımların ise sadece % 5 seviyesinde dağılım göstermesi, programın üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer ayırmadığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, öğretim progamı, Webb'in bilgi derinliğ, kazanım

The knowledge of Webb's knowledge of the achievements in the Turkish Language Teaching Program analysis by depth levels

Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the achievements in the 2019 Turkish Language Curriculum in terms of Webb's level of knowledge. The study was carried out according to the qualitative research method. In this context, document review method was used. The data collection tool of the

[1] Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ağrı, Türkiye), karabulut.ahmet25@gmail.com, 0000-0002-2222-4078 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948285]

[2] Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ağrı, Türkiye), mutanagur@hotmail.com, 0000-0002-6427-6431

research consists of the Turkish Lesson Curriculum published in 2019. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. During the research process, the thematic framework was created by scanning the literature on the depth of knowledge of Webb and the acquisitions of the 5th, 6th, 7th and 8th grade in the 2019 Turkish Language Curriculum were listed. Each acquisition is coded with one or more levels that are suitable for Webb's knowledge depth levels. It is seen that in Webb's depth of knowledge levels, the highest level of knowledge on class basis is gathered at level 2, followed by level 3 and level 1. It is seen that the highest level, level 4, occupies very little space in achievements, and the percentage averages of the 5th and 6th grade and 7th and 8th grade are close to each other according to the depth of knowledge levels. It was found that almost half of the middle school level gains in the Turkish Lesson Program were at the 2nd level, 25% at the 3rd level, 20% of the gains at the 3rd level, and finally around 5% at the 4th level. The findings show that the achievements are generally accumulated in the 2nd level, namely the skills and concepts, the distribution of the gains for strategic thinking at the level of 20% and the acquisitions for broad thinking at the level of only 5% shows that the program does not devote much to high-level thinking skills.

Keywords: Turkish lesson, teaching program, Webb's depth of knowledge, outcome

Giriş

Teknolojinin gelişmesi; bilginin çoğalmasına, bilgiye kolayca ulaşılmasına ve dolayısıyla bilgi kirliliğine sebep olmaktadır. Bundandır ki günümüzde, bireyin hazır bilgiye ulaşmaktan ziyade bilgiyi üretmesi amaçlanmaktadır. Teknoloji çağında gerçekleştirilmesi hedeflenen birey modeli, bilgiyi olduğu gibi kabul eden değil bilginin oluşturulma ve zihinde yapılandırma sürecine aktif olarak katkı sunandır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224).

Bilgiyi edinme ve zihinde yapılandırma süreci ise eğitimle gerçekleşebilir. Eğitim ise; bireyin kendi yaşantısı bağlamında, istendik davranışları ve becerileri elde etmesi olarak tanımlanan süreçtir. Bu uzun süreçte öğrenen ve öğretenlere rehber olan ise öğretim programlarıdır. Öğretim programı; bireye, okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları örüntüsüdür (Demirel, 2012: 6). Dünyada değişen sistemler ve yeni ihtiyaçlar dâhilinde eğitim programları da ülkelerin gereksinimlerine ve bu gereksinimleri belirlemek üzere yapılan analizlere göre yenilenmektedir. Öğretim programlarının içeriğinin bulunulan dönemin gereklerini karşılayamaması ya da istenen sonuçların alınamaması, öğretim programlarının yenilenmesini gerekli kılabilir. Nitekim ülkemizde de ortaokul seviyesindeki ana dili öğretim programı, farklı dönemlerde yenilenmiş ve değiştirilmiştir. Çünkü toplumsal canlılık, eğitim programlarının da değişken ve esnek olmasını gerektirmektedir.

21. yüzyılın ortasından itibaren eğitimde yaşanan değişimler ve gereksinimler, yeni bakış açılarına dayanan eğitim sistemlerini zorunlu kılmış ve kökleri Kant'a uzanan, 1960'lı yıllarda Bruner tarafından geliştirilen yapılandırmacı anlayışı ortaya çıkarmıştır (Özerbaş, 2007:611). Ülkemizde de bu minvalde 2004 yılında yayımlanıp 2005 yılında uygulanmaya başlayan yapılandırmacılık esaslı Türkçe Öğretim Programı uygulanmaktadır. Yapılandırmacılıkta esas, öğrencinin merkeze alınarak öğretmenin rehber görevini üstlenmesi ve bireyin yaparak, yaşayarak, araştırarak öğrenmesini sağlamaktır.

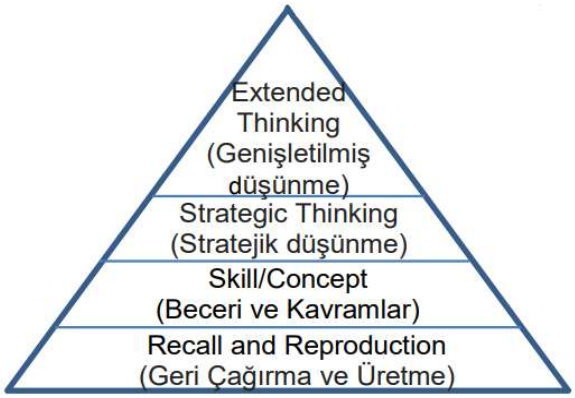
Dil eğitimi, iletişim ve akademik başarı bağlamında ilkokul 1. sınıftan itibaren büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin ilköğretim çağlarında kazanacakları dil becerileri, onların hem eğitim hem de sosyal hayatlarını başarılı ve sorunsuz bir şekilde devam ettirmelerini sağlayacaktır (Güzel & Karadağ, 2013: 46). Bu noktada bu eğitimin ne zaman, nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu soruların yanıtları ise, öğretim programlarında yer almaktadır.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri temele alınarak hazırlanan 2019 Türkçe Öğretim Programı; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede farklı seviyelerde farklı amaçları hedeflemektedir. Bu programın ortaokul kısmının genel amacı ise: "Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, 'Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak." (MEB, 2019: 3) olarak ifade edilmiştir.

2018-2019 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; programın önemi, perspektifi, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, programda kazandırılması hedeflenen beceriler (ana dilinde iletişim, yabancı dillerle iletişim, bilim ve teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade), öğrencilere temel dil becerileri ve dil bilgisinde kazandırılması hedeflenen davranışlar, öğretmen ve öğrencinin rolü, programda uygulanması gereken strateji ve yöntem ile birlikte programın yapısı detaylı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2019).

Programların hazırlanmasındaki en önemli hedefler ise yenilenen kazanımlardır. Kazanımlar; öğretim programının yenilenmesinde, gelişen ve değişen eğitim-öğretim faaliyetlerinin uyumlu bir hâle gelmesinde temel belirleyicidir. Zira öğretim programında yer alan konuların nasıl, ne şekilde öğretileceğinin kapsamını ve sınırlarını kazanımlar belirler (Çakmak & Gürbüz, 2012). 1981 İlkokul Türkçe Dersi Müfredat Programında öğrencilere kazandırılması planlanan hedef ile öğrencide oluşturulması istenen davranış değişikliği olarak nitelendirilen ifadeler, 2005 Türkçe Öğretim Programı ile kazanım tanımını almış ve günümüzde kullanılan programlara kadar da bu şekilde süregelmiştir. Kazanım, öğrencinin eğitim yaşamı boyunca planlanmış bir program dâhilinde edinmesinin beklenildiği beceri ve istendik davranışlardır. Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, (2008: 182) ise kazanımları, Türkçe öğretiminde her beceri alanı için belirlenmiş somut hedefler olarak tanımlamışlardır. 2005 Türkçe Öğretim Programında da kazanım konusu, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarındaki gelişimleri ise bu kazanımların edinilmesine bağlıdır.

Eğitim bilimlerinde soruların ve kazanımların dağılımlarını ve bilişsel düzeylerini belirlemek için kullanılan bazı ölçütler vardır. Bloom Taksonomisi, MATH Taksonomisi bunlardan bazılarıdır. Webb (2009) tarafından alanyazına kazandırılan bilgi derinliği seviyeleri ise, bir sınıflandırma olmanın ötesinde bilginin derinliğine odaklanan bir yapıdır. Sunduğu bu yapı olanakları sayesinde bilgi derinliği seviyelerinin farklı hedeflere dönük sınavlarda, soruların oluşturulması ve bunlara dair formlar hazırlanması sürecinde kullanımının geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşüncesi git gide kuvvetlenmektedir (Özden, Akgün, Çinici vd. 2014: 93). Webb'in bilgi derinliği taksonomisinin dört seviyesi vardır. Bunlar:



Webb'in Bilgi Derinliği Taksonomisi

olarak sınıflandırılmıştır (Webb, 2002: 1-2). Bu sınıflandırmanın her bir seviyesi şu şekilde özetlenebilir.

Seviye 1- Hatırlama: Bir bilgiyi hatırlama ve uzun süreli bellekten geri çağırmayı kapsar. Anahtar kelimeleri: listele, tanımla ve belirle olarak tanımlanmıştır. Bu seviyede öğrenci, sorunun cevabını biliyor ya da bilmiyordur. Cevabın bulunması adına zihinsel işlemler ve uygulamalar yapılmasına gerek yoktur. Tanımlamak, ezberlemek, okumak, hatırlamak, 5N1K etkinlikleri bu seviyenin kapsamına girmektedir.

Seviye 2- Yetenek ve Kavramlar: Birinci seviyede var olan bilginin iki veya daha fazla işlemle kullanılmasını kapsar. Bu basamakta daha çok; şahısların, olayların, yerlerin ve kavramların karşılaştırılması, sınıflandırılması veya problemin ne olduğuna dair tanımlaması yapılır. Bu seviyede cevap, zihinsel işlemlerden geçirilerek verilir. Seviye 2'nin zihinsel kodları: özetle, tahmin et, organize et, sınıflandır ve ayırt et olarak belirlenmiştir. Sınıflandırmak, karşılaştırmak, anlamlandırmak, yorumlamak, bağlamın ipuçlarını kullanmak, özetlemek bu seviyenin içerisinde kullanılan fiillerdir.

Seviye 3- Stratejik Düşünme: Üst düzey düşünme becerisi ile kısa bir zaman diliminde birden fazla cevabı analiz ederek bir sonuca varma basamağıdır. Bu seviyede, zihindeki cevapla gerçek cevabın kısa bir süre içinde analizi ve değerlendirmesi yapılır. Stratejik düşünmenin belirgin ifadeleri şunlardır: analiz, açıklama, bir dayanakla ispat etme, tüme varma ve yaratma. İletmek, değerlendirmek, eleştirmek, sonuca varmak, araştırmak bu seviyede beklenen fiillerdir.

Seviye 4- Geniş Düşünme: Geniş bir süreçte birçok basamak içerisinden düşünmeyi ve ileri düzeyde araştırma yapmayı kapsar. Genellikle bir projeye dayandırıldığından yaparak yaşayarak öğrenme evresini kapsar. Bu seviyedeki programın ögeleri planlamaların;yansıma, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerin daha derinleştirilmesini gerektirir. Öğrenciler tahmin edilemeyen sonuçlarla gerçek dünya problemlerini çözmek için araştırmaları yönetmeyle uğraştırılır. Var olan hedefe ulaşmak için uzunca bir zaman diliminde planlı olarak çalışmalar yapma ve sürdürme bu basamağın kodlarındandır. Bu seviyenin belirgin anahtar kelimeleri şunlardır: sentezlemek, iletmek ve başarmaktır. Analiz, sentez, kavramları uygulama, eleştiri oluşturma, yargıya varma bu basamağın içerdiği fiillerdir.

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 yılı itibari ile uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nın ortaokul seviyesindeki kazanımlarının (5, 6, 7, 8) Webb 'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizinin yapılması amaçlanmıştır. Ülkemizde öğretim programlarının analizine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Balcı, Coşkun ve Tamer (2012) tarafından yapılan araştırmada, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın genel amaçları bakımından değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda programlar, dil becerileri amaçlarına göre incelenmiştir. Aktürkoğlu (2005) ise 2004 yayımlanıp 2005 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu ile 1981 yılında hazırlanan Türkçe Programı'nın benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Durukan da (2013) öğretmen görüşleri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını incelemiş ve kazanımları dil becerilerine sınıflandırarak uygun olup olmadıkları hakkında görüşler almıştır. Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) ise Türkçe dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre ele almışlardır.

Webb'in bilgi derinliği ile analizlerin yapıldığı çalışmalara daha fazla matematik alanında rastlanmaktadır. Şengül ve Işık (2014) 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine dönük soruları çözme sürecini incelemiştir. Üregen, Oral & Özkirişçi (2011) ise 2007- 2008 eğitim öğretim yılına ait 8. Sınıf OKS matematik sorularının analizini yapmıştır. Birinci (2014) tarafından ise, 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanan MSOS matematik soruları Webb'in Bilgi Derinliği çerçevesinde analiz edilmiştir.

Bu çalışmada ise literatürdekilerden farklı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları Webb'in Bilgi Derinliğine göre ilk defa analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların Bloom Taksonomisi çalışmaları ile karşılaştırılmasına ve her iki sınıflamanın alanyazına farklı bir bakış açısına olanak sunacağı düşünülmektedir. Araştırma 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar, Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri bakımından nasıldır?" sorusu araştırmanın ana problem sorusu olup aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- 5. sınıf Türkçe dersi kazanımları, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından dil becerileri ve genel olarak nasıldır?
- 6. sınıf Türkçe dersi kazanımları, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından dil becerileri ve genel olarak nasıldır?
- 7. sınıf Türkçe dersi kazanımları, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından dil becerileri ve genel olarak nasıldır?
- 8. sınıf Türkçe dersi kazanımları, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bakımından dil becerileri ve genel olarak nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde bulundukları ortamları gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada üç tür bilgi toplama yöntemi yaygın olarak kullanılmaktadır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Doküman incelemesi, incelenmesi amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Bowen; doküman incelemesini, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olarak tanımlamaktadır (2009: 27). Bu bağlamda, Webb'in bilgi derinliği ile ilgili literatür taraması yapılarak tematik çerçeve oluşturulmuş, ardından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıfa ait kazanımlar liste hâlinde çıkarılmıştır. Her bir kazanım Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine uygun oldukları bir veya birden fazla seviye ile kodlanmıştır.

Veri toplama aracı

Çalışmanın materyalini (veri toplama aracı) 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ikinci kademe 5, 6, 7 ve 8.sınıflarına ait kazanımları Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre incelenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve bağıntılara ulaşmaktır. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okurların anlayabileceği bir şekilde yorumlanarak sunulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar, dört temel dil becerisi başlığında; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak verilmiştir. Bu çalışmada ise ortaokul kısmına ait Türkçe dersi kazanımları incelenmiş ve her bir kazanımın hangi bilgi derinliği seviyesine yönelik olduğu belirlenmiştir.

5. Sınıf kazanımlarına ait bulgular

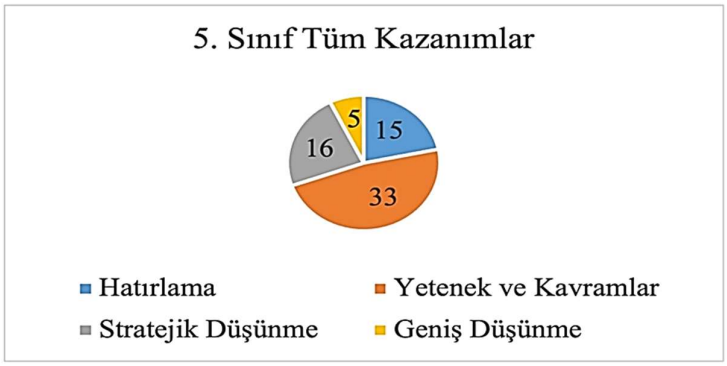
Bu bölümde 5. sınıf dil becerilerine ait kazanımlar, ilk aşamada ayrı tablolar olarak çıkarılmış, hemen ardından kazanımların sınıf bazında genel bulguları verilmiştir. Elde edilen bulgular beş tabloda sunulmuş, bu sınıf seviyesinin genel kazanımlarını içeren tabloda ise kazanımlara ve bilgi seviyelerine dönük bulgular aktarılarak yorumlanmıştır.







Şekil 1: 5. Sınıf Kazanımlarının Dil Becerilerine Göre Analizi



Şekil 2: 5. Sınıf Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi

Şekil 2'de görüldüğü gibi, Türkçe dersi 5. sınıf kazanımları; %47 (33) beceriler/kavramlar, %23 (16) stratejik düşünme, %22 (15) hatırlama/yeniden üretme ve %8 (5) geniş düşünme seviyesindedir.

Tablo 1: Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre 5. Sınıf Kazanımları

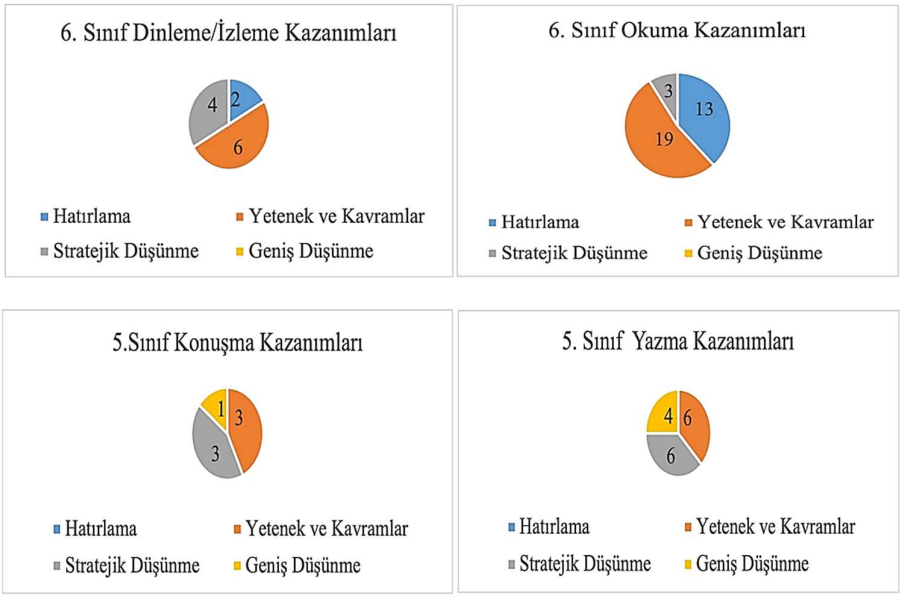
Kazanımın Beceri Alanı ve Seviyesi	Kazanım	Webb Bilgi Derinliği Seviyesi
5. Sınıf Dinleme/İzleme	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
5. Sınıf Konuşma	T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
5. Sınıf Okuma	T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2

	T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
5. Sınıf Yazma	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	Geniş Düşünme-Seviye 4
	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.5.4.8. Sayıları doğru yazar.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1

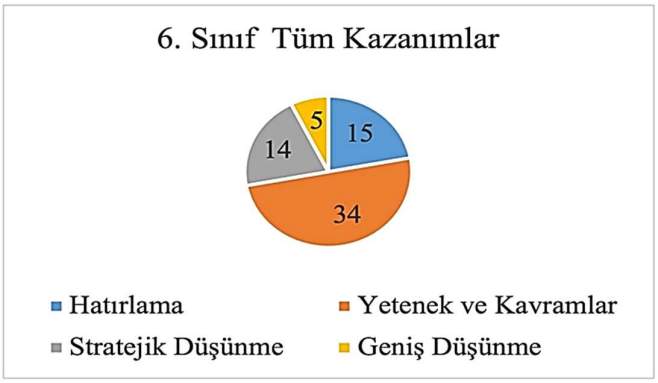
Tablo 1'de görüldüğü gibi Webb'in bilgi seviyesine göre 5. sınıf kazanımları yer almaktadır. Tüm kazanımlar yerine her beceriden birkaç kazanım örneğine yer verilmiştir. Örnek kazanımlar verilirken her bir bilgi seviyesinden örnekler verilmeye, dil becerilerinin hepsinden kazanım aktarmaya ve farklı sınıf seviyelerinde aynı kazanımları örnek vermemeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, 5. sınıf kazanımlarının hatırlama/yeniden üretme, yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme ve geniş düşünme açısından 1, 2, 3 ve 4.seviyelere göre analizi yapılarak kazanım örneklerine yer verilmiştir.

6. Sınıf kazanımlarına ait bulgular

Bu bölümde 6. sınıf dil becerilerine ait kazanımlar, ilk aşamada ayrı tablolar olarak çıkarılmış, hemen ardından kazanımların sınıf bazında genel bulguları verilmiştir. Elde edilen bulgular beş tabloda sunulmuş, bu sınıf seviyesinin genel kazanımlarını içeren tabloda ise kazanımlara ve bilgi seviyelerine dönük bulgular aktarılarak yorumlanmıştır.



Şekil 3: 6. Sınıf Kazanımlarının Dil Becerilerine Göre Analizi



Şekil 4: 6. Sınıf Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi.

Şekil 4 incelendiğinde, Türkçe dersi 6. sınıf kazanımlarının %50'sinin (34) beceriler/kavramlar seviyesinde, %22'sinin (15) hatırlama/yeniden üretme, %21'inin (14) stratejik düşünme ve %7'sinin ise (5) geniş düşünme seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre 6. Sınıf Kazanımları

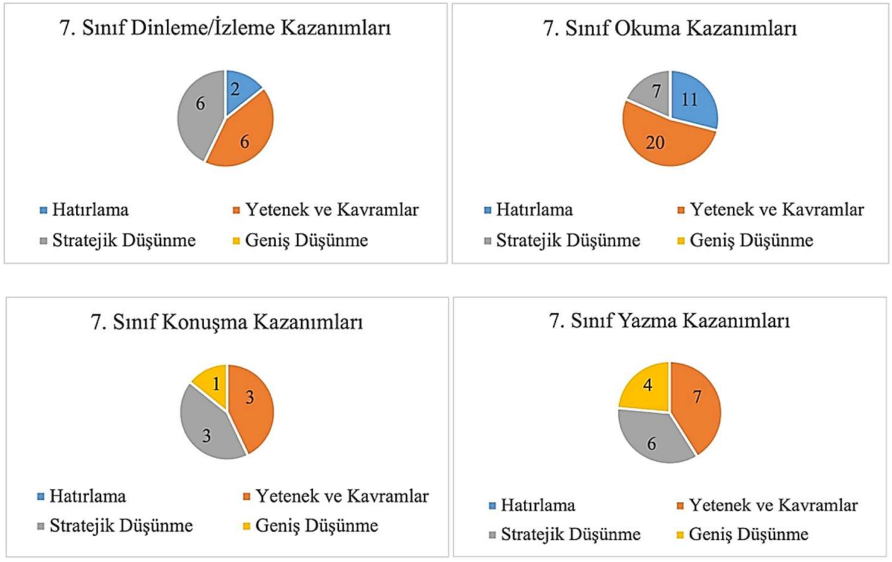
Kazanımın Beceri Alanı ve Seviyesi	Kazanım	Webb Bilgi Derinliği Seviyesi
6. Sınıf Dinleme/İzleme	T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
6. Sınıf Konuşma	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
6. Sınıf Okuma	T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
6. Sınıf Yazma	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Geniş Düşünme-Seviye 4
	T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2

Tablo 2'de görüldüğü gibi Webb'in bilgi seviyesine göre 6. sınıf kazanımları yer almaktadır. Tüm kazanımlar yerine her beceriden birkaç kazanım örneğine yer verilmiştir. 6. sınıf kazanımlarının

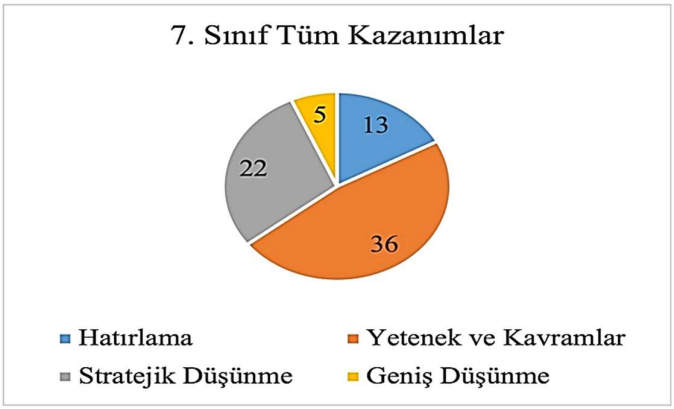
hatırlama/yeniden üretme, yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme ve geniş düşünme açısından 1, 2, 3 ve 4. seviyelere göre analizi yapılarak kazanım örneklerine yer verilmiştir.

7. Sınıf kazanımlarına ait bulgular

Bu bölümde 7. sınıf dil becerilerine ait kazanımlar, ilk aşamada ayrı tablolar olarak çıkarılmış, hemen ardından kazanımların sınıf bazında genel bulguları verilmiştir. Elde edilen bulgular beş tabloda sunulmuş, bu sınıf seviyesinin genel kazanımlarını içeren tabloda ise kazanımlara ve bilgi seviyelerine dönük bulgular aktarılarak yorumlanmıştır.



Şekil 5: 7. Sınıf Kazanımlarının Dil Becerilerine Göre Analizi.



Şekil 6: 7. Sınıf Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi.

Şekil 6 incelendiğinde, Türkçe dersi 7. sınıf kazanımlarının %47'sinin (36) beceriler/kavramlar seviyesinde, %29'unun (22) stratejik düşünme, %17'sinin (13) hatırlama/yeniden üretme ve %7'sinin (5) geniş düşünme seviyesinde olduğu görülmektedir.

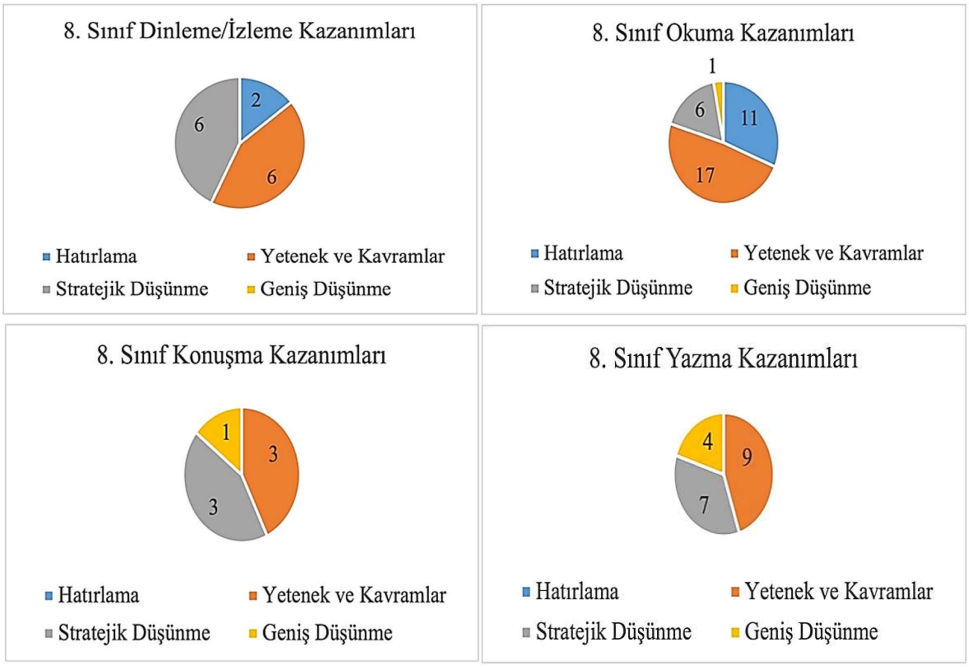
Tablo 3: Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre 7. Sınıf Kazanımları

Kazanımın Beceri Alanı ve Seviyesi	Kazanım	Webb Bilgi Derinliği Seviyesi
7. Sınıf Dinleme/İzleme	T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
7. Sınıf Konuşma	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
7. Sınıf Okuma	T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
7. Sınıf Yazma	T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	Geniş Düşünme-Seviye 4
	T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2

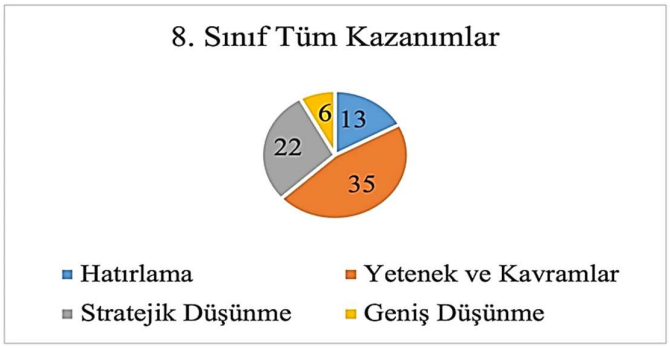
Tablo 3'te görüldüğü gibi Webb'in bilgi seviyesine göre 7. sınıf kazanımları yer almaktadır. Tüm kazanımlar yerine her beceriden birkaç kazanım örneğine yer verilmiştir. 7. sınıf kazanımlarının hatırlama/yeniden üretme, yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme ve geniş düşünme açısından 1, 2, 3 ve 4. seviyelere göre analizi yapılarak kazanım örneklerine yer verilmiştir.

8. Sınıf kazanımlarına ait bulgular

Bu bölümde 8. sınıf dil becerilerine ait kazanımlar, ilk aşamada ayrı tablolar olarak çıkarılmış, hemen ardından kazanımların sınıf bazında genel bulguları verilmiştir. Elde edilen bulgular beş tabloda sunulmuş, bu sınıf seviyesinin genel kazanımlarını içeren tabloda ise kazanımlara ve bilgi seviyelerine dönük bulgular aktarılarak yorumlanmıştır.



Şekil 7: 8. Sınıf Kazanımlarının Dil Becerilerine Göre Analizi



Şekil 8: 8. Sınıf Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi

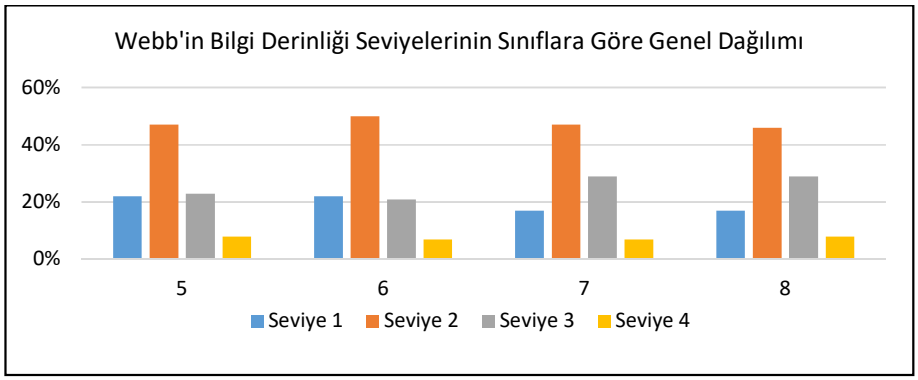
Şekil 8 incelendiğinde, Türkçe dersi 8. sınıf kazanımlarının %46'sının (35) beceriler/kavramlar seviyesinde, %29'unun (22) stratejik düşünme, %17'sinin (13) hatırlama/yeniden üretme ve %8'inin (6) geniş düşünme seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre 8. Sınıf Kazanımları

Kazanımın Beceri Alanı ve Seviyesi	Kazanım	Webb Bilgi Derinliği Seviyesi
8. Sınıf Dinleme/İzleme	T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya	Geniş Düşünme- Seviye 4

	metinlerini değerlendirir.	
8. Sınıf Konuşma	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
	T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama/Yeniden Üretme-Seviye 1
8. Sınıf Okuma	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Stratejik Düşünme-Seviye 3
	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	Geniş Düşünme- Seviye 4
8. Sınıf Yazma	T.8.4.8. Yazılarında mizahi ögeler kullanır.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.8.4.12. Kısa metinler yazar.	Yetenek ve Kavramlar-Seviye 2
	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.	Stratejik Düşünme-Seviye 3

Tablo 4'de görüldüğü gibi Webb'in bilgi seviyesine göre 8. sınıf kazanımları yer almaktadır. Tüm kazanımlar yerine her beceriden birkaç kazanım örneğine yer verilmiştir. 8. sınıf kazanımlarının hatırlama/yeniden üretme, yetenek ve kavramlar ile stratejik düşünme ve geniş düşünme açısından 1, 2, 3 ve 4. seviyelere göre analizi yapılarak kazanım örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 9: Webb'in Bilgi Seviyelerinin Sınıflara Göre Yüzdelik Dağılımları

Şekil 9 incelendiğinde, sınıf bazında en fazla bilgi seviyesinin seviye 2'de toplandığı, bu bilgi seviyesini seviye 3 ve seviye 1'in takip ettiği görülmektedir. Webb'in bilgi derinliğinin en üst basamağı olan seviye 4'ün ise kazanımlarda çok az yer kapladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Tablodan çıkan bir başka sonuçta ise, 5 ile 6. sınıf ve 7 ile 8. sınıfın bilgi derinliği seviyelere göre yüzdelik ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen başka bir sonuç da bu sınıf seviyelerinin kazanım sayılarının birbirlerine eşit olmasıdır.

Ayrıca bulgulardan gözlemlenen başka bir durum ise bilgi derinliği seviyelerinin sınıf seviyeleri ve dil becerileri bağlamında ele alındığında dinleme, okuma, yazma becerileri kazanımlarında 2. seviyede yoğunlaştığı görülürken konuşma becerisinde ise 2 ve 3. seviyeye ortak dağıldığıdır.

Sonuç ve tartışma

Yapılan çalışmada, 2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı incelenmiş ve bu programın ortaokul kısmında yer alan dil becerilerine ait kazanımlar Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirilmede, Türkçe Dersi Programında yer alan ortaokul seviyesi kazanımlarının % 50'sinin 2. seviyede, %25´inin 3. seviyede, kazanımların %20'sinin 3. seviyede ve son olarak da %5'inin 4. Seviyede dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular kazanımların genellikle 2. seviye yani yetenekler ve kavramlar kısmında yığılma gösterdiğini, stratejik düşünmeye yönelik kazanımların % 20, geniş düşünmeye dönük kazanımların ise sadece % 5 seviyesinde dağılım göstermesi, programın üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer ayırmadığını göstermektedir.

İlgili litetatürde Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların ya da sınav sorularının Webb'in Bilgi Derinliği seviyesine göre analiz edildiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesine göre analiz edilen sınav soruları ve öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Şengül ve Işık (2014) 8.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine ilişkin problemleri çözme açısından inceledikleri araştırmalarında, 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin matematiksel problemlerinin çözümünde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Birinci (2014) matematik sorularını Webb'in Bilgi Derinliği seviyesinde analiz etmiş ve soruların bazı öğrenme alanlarını kapsamadığı ve soruların da alt seviyelerde yer aldığı sonucuna erişmiştir. Özden vd. (2014), ortak sınavlarda yer alan fen bilimleri sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz ettikleri çalışmasında soruların daha çok seviye 1 ve seviye 2'de yoğunlaştığı seviye 3'te ise soruların daha az yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Eke (2016) ise fizik dersi öğretim programında yer alan kazanımları Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz ettiği araştırmasında 9. sınıf kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyesine daha çok uyduğunu; 10, 11 ve 12. sınıf öğretim programı kazanımlarının daha az uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

2019 Türkçe Öğretim Programı ortaokul kısmında yer alan dil becerilerine ait kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analiz edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, sınıflar arasında kazanımların dengeli bir şekilde dağılmadığı ve seviyelere göre kazanımlarda eşit dağılımın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ulusal ve uluslarası ölçekte yapılan sınavlarda sorulan Türkçe sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyeleri dikkate alınarak hazırlanabilir,
- Öğretim programının hedeflediği amaç, kazanım ve derslerde sorulan sorular arasında Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizler yapılarak aralarındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynakça

Aktürkoğlu, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.

Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s .1-13.

Birinci, D.K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative research journal, 9(2), 27-40.

Çakmak, M , Gürbüz, H . (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (19) , 162-173 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606603

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara:Pegem.

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*, 1-15.

Filiz, S. B. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online,* 18(4).

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.

Nuhoğlu, M. M.; Başoğlu ve N.; Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (1), 323- 343.

Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., Taş, M.M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(4), 609-635.

Şengül, S. ve Işık, S.C. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin "Webb'in bilgi derinliği seviyeleri"ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies,*24, 93-127.

Üregen, R. N., Oral, K. H., Özkirişçi, N. A. ve Ünal, H. (2011). 2007-2008 oks matematik sorularının webb'in taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, ss. 382-391. KKTC.

Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Webb, N. L. (2002, March). *Depth of knowledge levels for four content areas.* Unpublished manuscript. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

03. Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi[1]

Taha Yasir CEVHER[2]

Suat UNGAN[3]

APA: Cevher, T. Y.; Ungan, S. (2021). Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 30-48. DOI: 10.29000/rumelide.948286.

Öz

Bu araştırmanın amacı Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini inceleyerek bu kurama yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun 2 farklı şubesinde öğrenim gören 45 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından kavram başarı testi her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. 6 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dersler Öge Gösterim Kuramı ile işlenirken kontrol grubunda programa dayalı öğretim süreci devam etmiştir. Uygulama sürecinin ardından her iki gruba kavram başarı testi uygulanarak araştırmanın nicel veri toplama süreci sona ermiştir. Araştırmanın nitel verileri ise deney grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kavram başarı testinden elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, eşleştirilmiş gruplar t testi, yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu kuramın kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öge gösterim kuramı, kavram öğretimi, Türkçe öğretimi

The effect of concept teaching based on component display theory on 7th grade students' achievements in Turkish lesson

Abstract

The aim of this research is to investigate the effect of concept teaching with Component Display Theory (CDT) on middle school seventh-grade students' academic achievements in Turkish lesson and to explore students' views on this theory. To this end, the study used a mixed methods

[1] Bu makale Prof. Dr. Suat UNGAN'ın danışmanlığında Taha Yasir Cevher'in Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde hazırladığı aynı başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Arş. Gör. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hakkari, Türkiye), tahayasircevher@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2437-2354 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948286]

[3] Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Trabzon, Türkiye), ummagan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4020-6655

research design which combines quantitative and qualitative research methods. The sample consisted of 45 seventh-grade students attending two separate sections of a middle school located in the Yomra District of Trabzon. One section was treated as the experimental group and the other as the control group. The data were collected using a concept achievement test and a semi-structured interview form. The concept achievement test was administered to both groups as a pretest. During the six-week experimental procedure, lessons were taught using CDT in the experimental group and curriculum-based instruction in the control group. After the experimental procedure, the concept achievement test was re-administered to both groups. Thus, the process of quantitative data collection was ended. The qualitative data were collected through semi-structured interviews held with the experimental group. The quantitative data from the achievement test were analysed using an independent samples t-test and a paired-samples t-test and the qualitative data from the interviews were analysed through content analysis. The analysis results showed that concept teaching with CDT has a positive effect on students' achievement and the students have positive views on the use of CDT in concept teaching.

Keywords: Component display theory, concept teaching, Turkish teaching

1. Giriş

İnsanoğlunun dünyaya gelişi ile başlayan kavram öğrenimi, ölünceye kadar devam eder. Kavramlar yaş, tecrübe, sosyoekonomik durumlar ve eğitim geçmişi gibi sebeplere bağlı olarak düşünce dünyasında anlamlar oluşturur. Yaş ilerledikçe, bilgi ve deneyim arttıkça daha karmaşık kavramlar öğrenilir. Yeni öğrenilen her kavram, öğrenilmiş olan kavramlarla ilişkilendirilerek anlamlı hâle gelir. Zamanla öğrenilen bu kavramların bir kısmı zihnimizde kalıcı bir şekilde yer bulurken, bir kısmı da unutulur.

Bilgi çağı şeklinde adlandırılan 21. yüzyılda; bilgiye erişmek, onu kullanmak ve üretmek tüm toplumların ortak hedefleri arasındadır. Bilgiyi hayatının olmazsa olmazı şeklinde düşünen toplumlar, yeryüzünde olup biten her şeyden haberdar olmak istemekte ve diğer toplumlarla etkileşime girmektedir. Bilginin bu denli önemli olması ve eğitim, kültür, sanat vb. birçok boyutta insan yaşamına etki etmesi, bilgi toplumunun oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamaktadır.

Bilgi toplumu, bilginin üretim için temel bir kaynak olduğu, bilginin üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişim ve gelişimin kaçınılmaz hâle geldiği yeni bir dönemi ifade etmektedir (Öğüt, 2003). Sanayi devriminden sonra insanlığı etkileyen en önemli olay olarak nitelendirilen bilgi toplumunun, ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda köklü değişiklere yol açtığı görülmektedir (Kaplan, 1991). Bu dönemin etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiş, devletler eğitim sistemleri üzerinde kapsamlı değişikliklere gitmiş, birçok yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikler; eğitim reformları, modern eğitim kurumları oluşturma çabaları, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanması, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasını, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik uygulamaları kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Yeni eğitim teknolojilerinin ve uygulamalarının gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi herkes için olanaklı bir duruma getiren bilgi çağında (Kaplan, 1991), elde edilen bilgi birikiminin bütünüyle öğrenenlere aktarılması mümkün olamayacağı için, son yıllarda artık kavramlar düzeyinde öğretime önem verilmeye başlanmıştır (Özmen, 2005). Eğitim çoğunlukla kavramlarla ilgilidir. Kavramlar, tanımlama

ve adlandırma özelliklerine sahip olmaları sebebiyle öğrenmenin en önemli unsurlarından biridir. Bu öğretimle uyaranları belli kategorilere ayırarak zihinde bilgiler oluşturulması sağlanmaktadır. Bilginin oluşturulması sürecinde gelişigüzel veya ezbere öğrenmeden ziyade bireyi merkeze alan bir yaklaşımla, bireyin doğrudan katılımını sağlayan keşif yapma ve etkileşimde olma gibi boyutlar da önem kazanmaktadır.

İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur (MEB, 2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da gerek temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretimi gerekse dil bilgisi öğretimi bağlamında kavram öğretimi önemlidir. Özellikle ana dili öğrenimi sürecinde birey, sahip olduğu kavramlarla dil becerilerini etkin bir şekilde kullanır.

Araştırmanın amacı, öğrenme kuramlarından biri olan Öge Gösterim Kuramı (Component Display Theory) temel alınarak yapılan kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini inceleyerek bu konudaki öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda "Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi nedir?" problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu ile programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretimi öğrencilerin başarıları üzerinde ne düzeyde etkilidir?

3. Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretiminde deney grubu öğrencilerinin başarı puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

4. Deney grubu öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramına dayalı yapılan kavram öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2. 1. Araştırma modeli

Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığı için karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma araştırma, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için toplamış olduğu iki veri setini (nitel, nicel) bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda karma yöntem kullanılmasının sebebi yeni bir öğretim yaklaşımı ile tanışan öğrencilerin başarı durumları, görüşleri ve hisleri gibi durumların incelenmesidir. Araştırmada nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin kullanılmasının sebebi nicel verileri desteklemenin yanı sıra öğrencilerin farklı durum ve bakış açılarını ortaya koymaktır.

Bu araştırmada nicel bir araştırmaya nitel verilerin destekleyici olarak dâhil edilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda araştırmanın deseni karma gömülü desen olarak belirlenmiştir. Gömülü desen, nitel veya nicel veriden herhangi birisinin diğerini desteklemesi için kullanıldığı karma yöntem tasarımıdır. Bu tasarım, tek bir veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği ve her soru türünün farklı türde veri gerektirdiği durumlarda kullanılır. Bu desen büyük ölçüde nicel olan bir çalışmaya nitel verilerin veya büyük ölçüde nitel olan bir çalışmaya nicel verilerin destekleyici olarak dâhil edilmesi gerektiğinde kullanılır (Cresweel ve Plano-Clark, 2007). Bu çalışmada ağırlıklı olarak nicel verileri desteklemek için nitel veriler kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desene yönelik tasarlanmış olan bu çalışmanın nicel boyutunda, nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. "Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 195). Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
DG	O_1	X	O_3
KG	O_2		O_4

Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

2. 2. Araştırma grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Yomra ilçesinde bulunan bir ortaokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 45 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sınıflardan birisi Öge Gösterim Kuramına yönelik hazırlanmış ders planının kullanıldığı deney grubu (n=22), diğeri ise programa dayalı öğretim yöntemine devam eden kontrol grubu (n=23) olarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
DG	Kız	10	22,3
	Erkek	12	26,7
KG	Kız	12	26,7
	Erkek	11	24,3
Toplam		45	100

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

"Maksimum çeşitlilik örnekleme; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır" (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90). Görüşme yapmak için seçilen öğrencilerin cinsiyetleri, başarı durumları (yüksek, orta, düşük) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır.

2. 3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmanın nicel boyutunda Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla *Kavram Başarı Testi,* araştırmanın nitel boyutunda ise uygulanan kuramın öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır.

2. 3. 1. Kavram başarı testi

Araştırmada, Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Kavram Başarı Testi" hazırlanmıştır. Kavram başarı testi hazırlanırken öncelikle 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve yıllık plan incelenerek uygulamanın yapılacağı zaman zarfında işlenecek konular ve Türkçe öğretmenlerinin görüşü doğrultusunda kavramlar belirlenerek soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan çoktan seçmeli soruların ölçülmek istenen bilgi ve becerileri ne kadar ölçtüğünü ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğunu belirlemek amacıyla hazırlanan sorular Türkçe Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin ve farklı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzeltmelerin ardından toplam 35 maddeden oluşan çoktan seçmeli kavram başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan test, pilot uygulama için daha önce bu konunun anlatılmış olduğu 8. sınıfta öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin TestAn – Test ve Madde Analizi Programı'nda madde analizi yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda testte yer alan her bir maddeye ait madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Yapılan madde analizi sonucunda, testte yer alan maddelerden madde ayırt edicilik indeksi 0.30 ve üzerinde olan maddeler teste dâhil edilmiş 0.30 altında değer alan maddeler (1, 2, 9, 14, 15, 16, 18, 22, 30, 34) testten çıkarılmıştır. Kavram başarı testinde yer alan 25 maddenin ortalama güçlüğü 0.55, madde ayırt ediciliği ise 0,51 olarak hesaplanmıştır. Testin madde analizi hesaplandıktan sonra testin ne derece güvenilir olduğunu belirlemek için KR-20 katsayısı hesaplanmış ve .81 olarak bulunmuştur.

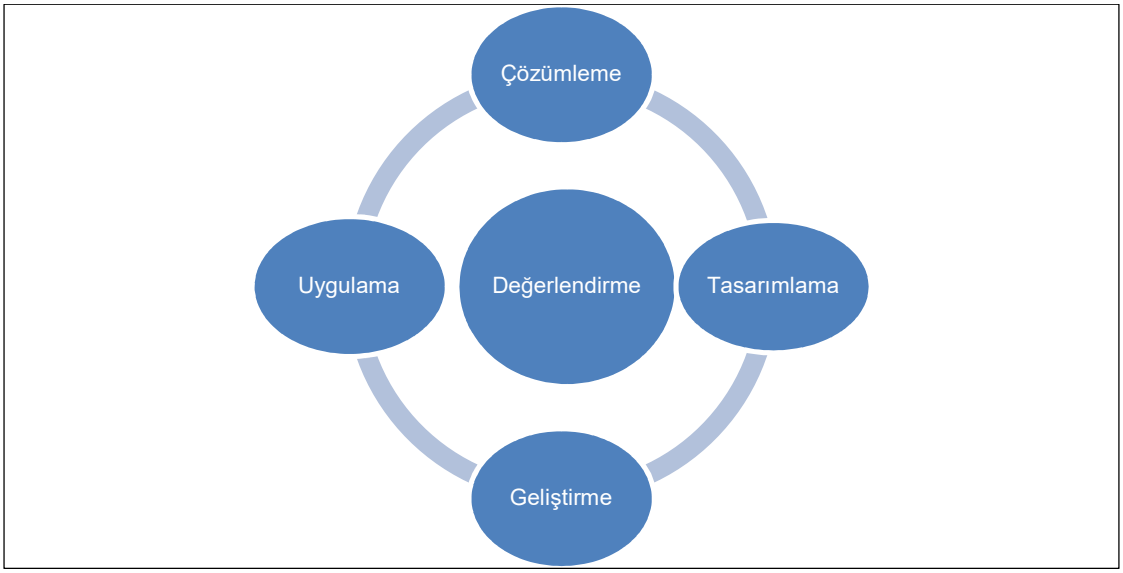
2. 3. 2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme, özellikle belirli araştırma türleri için bilgi toplarken verilerin belirli varsayımlara dayandırılmasında etkili bir yöntemdir. Özellikle araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını anlamak ya da katılımcıların olgu ve olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini öğrenmek istediklerinde, görüşme yapmak etkili bir yöntem olmaktadır (Berg ve Lune, 2015: 139). Görüşmenin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri vardır. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular genellikle her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur (Berg ve Lune, 2015: 136).

Bu araştırmada, nicel verileri desteklemek ve Öge Gösterim Kuramının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken literatürden yararlanılmış taslak sorular hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinin ve farklı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeninin görüşünden gelen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler Öge Gösterim Kuramı ile uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencileri ile yapılmıştır.

2. 3. 3. Öğretmen kılavuzu ve uygulama sürecinin tasarlanması

Araştırmanın uygulama süreci ve öğretmen kılavuz kitabı ADDIE tasarım modeline göre hazırlanmıştır. ADDIE modeli; Çözümleme (Analysis), Tasarımlama (Design), Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamalarından oluşmaktadır (Şimşek, 2017). ADDIE modelinin şematik modeli Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. ADDIE tasarım modeli

Çözümleme (Analysis): Çözümleme aşamasında ilk olarak Öge Gösterim Kuramı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda kuramın ne olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında bilgi edinilerek uygulamanın hangi kavramlar üzerine ve hangi sınıf düzeyinde yapılacağını belirlemek amacıyla müfredat programı incelenmiştir. Belirlenen kavramlar uzman görüşüne sunulmuş ve 7. sınıf öğrencileri ile dil bilgisi kavramlarının Öge Gösterim Kuramı ile öğretimine karar verilmiştir.

Tasarımlama (Design): Tasarımlama aşamasında, bir önceki aşamada belirlenmiş olan 7. sınıf müfredatında yer alan dil bilgisi kavramlarının Öge Gösterim Kuramı ile öğretimine yönelik etkinlikler (kavram haritası, yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritası) geliştirilmiştir. Tasarlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda etkinlikler düzenlenmiştir.

Geliştirme (Development): Öge Gösterim Kuramı ile öğretilmesi düşünülen kavramlara ve bu kavramların öğretimine yönelik etkinliklerin tasarlanmasından sonra bu etkinliklerin geliştirilmesi

aşamasına geçilmiştir. İlgili kavramların öğretimi için kavram öğretim tekniklerinden kavram haritası, yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritası, otobiyografi gibi farklı etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikler öğrenme sürecinde gerekli yerlerde kullanılmıştır.

Çalışmada geliştirilen ve ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitabının genel çerçevesini ve kurallarını ise ÖGK'nın temel esasları oluşturmaktadır. Çalışmanın literatür kısmında tüm ayrıntılarıyla anlatılan bu esaslar ve kurallara göre öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır.

ÖGK'nın *örnek-hatırlama düzeyinde öğretim, tanım-hatırlama düzeyinde öğretim, uygulama düzeyinde öğretim* ve *yaratma düzeyinde öğretim* olmak üzere 4 öğrenme aşaması her haftaya serpiştirilmiştir. Çalışmanın içerik düzeyinde *olgu*, zarfları; *kavram*, zarf çeşitlerini; *işlem*, zarf çeşitlerinin kullanımını; *ilke* ise zarf çeşitlerinin kullanımına ilişkin kuralları kapsamaktadır. Türkçe dersinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan şablonun teması "kişisel gelişim", konusu "zarflar", kazanımı ise "zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar." şeklindedir. Öğretmen her hafta derse başlamadan önce kuralları gözden geçirir. Bu süreçte öğrenme düzeylerinin her aşamasında (sunu, alıştırma, değerlendirme) kavram öğretim tekniklerinden yararlanılır.

2. 4. Verilerin analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Nicel veri analizinde parametrik ya da nanparametrik testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Ön test ve son test verileri normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları ve problemleri göz önünde bulundurularak;

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bilgilerin belirlenmesinde frekans, yüzde,

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları açısından başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi,

3. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi,

4. Uygulanan kuramın deney grubu öğrencilerinin başarıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (n^2) değeri hesaplanmıştır.

5. Uygulanan öğretim yöntemine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili bulgular

Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmanın birinci sorusuna yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kavram Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle akademik başarı ön bilgi düzeylerine yönelik Kolmogorov Smirnov Normallik testi ve Levene's testi sonuçlarına ve betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney işlemine başlamadan önce öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirlemek ve grupların eşit bir şekilde oluşturulmasını sağlamak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kavram Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere öncelikle Kolmogorov Smirnov normallik testi ve grupların homojenliğini belirlemek için Levene's testi yapılmıştır. Analizler Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Kavram başarı testi verilerinden elde edilen puanların Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları

Gruplar	İstatistik	sd	p
Deney Grubu	,127	22	.20
Kontrol Grubu	,165	23	.10

Kavram Başarı Testi ön test verilerinden elde edilen puanların Kolmogorov Simirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin (Deney Grubu (p=.10; p>.05), Kontrol Grubu (p=.20; p>.05)) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kavram Başarı Testi ön test verilerinin Levene's testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kavram başarı testi verilerinden elde edilen puanların Levene's testi sonuçları

	Levene's	Sd1	Sd2	P
Ön test	.011	1	43	.91

Tablo 4 incelendiğinde Levene's testi sonucunda grupların varyansının homojen olduğu (p=.91; p>.05) görülmektedir.

Kavram başarı testinde elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır.

Kavram başarı testi verilerinin ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırması için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kavram başarı testi puanlarının gruplar arası karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplar t-testi

Puan	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	Sh_X	t	sd	P
Ön test	Kontrol Grubu	23	10,57	3,42	0,71	0,94	43,00	0,355
	Deney Grubu	22	9,59	3,57	0,76			
Son test	Kontrol Grubu	23	14,00	4,50	0,94	-3,12	39,81	0,003
	Deney Grubu	22	18,82	5,75	1,22			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testinden aldıkları ön test puanlarının birbirine yakın olduğu (Deney grubu $\bar{x}$= 9,59, Kontrol grubu $\bar{x}$= 10,57), ön test puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna göre öğrencilerin çalışma öncesi seviyelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testinden aldıkları son test puanlarında (Deney grubu $\bar{x}$= 18,82, Kontrol grubu $\bar{x}$= 14,00) deney grubu lehine tespit edilen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p>0,05). Buna göre, yapılan deneysel çalışmanın deney grubundaki öğrencilerinde anlamlı düzeyde gelişime katkı yaptığı söylenebilir.

Ancak deney gurubunun çalışma öncesi ve çalışma sonrası puanları da karşılaştırılarak deneysel çalışmanın etkisinin grup içerisindeki verimliliğini göstermesi gerekir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu kavram başarı testi ön test son test puanlarının karşılaştırması için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi

	Gruplararası istatistik				Grup Ortalaması		T Testi		
Puan	N	X_{ort}	SS	Sh_X	X_{ort}	SS	t	sd	P
Ön test	22	9,59	3,57	0,76	-6,27	4,43	-9,48	44,00	0,000
Son test	22	18,82	5,75	1,22					

Tabloda 6'da görüldüğü gibi, deney grubunun kavram başarı testi puanları deneysel çalışma öncesi 9,59 iken deneysel çalışma sonrası 18,82 olmuştur. Ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine ortaya çıkan farklılaşma p<0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($X_{ön\ test}$ -$X_{son\ test}$=6,27; p=0,000). Buna göre yapılan deneysel çalışma öğrencilerin kavram başarı puanlarının artmasına anlamlı katkı sağlamıştır. Ayrıca etki büyüklüğü değeri (Eta squared) n^2=0,54 olarak hesaplanmış ve bu değerin güçlü düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmüştür.

Yapılan deneysel çalışmanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu kavram başarı testi puanlarının cinsiyete karşılaştırması için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi

Puan	Cinsiyet	N	X_{ort}	SS	t	sd	P
Ön test	Kız	22	11,09	3,54	1,94	43,00	0,059
	Erkek	23	9,13	3,22			
Son test	Kız	22	17,50	5,42	1,34	43,00	0,186
	Erkek	23	15,26	5,75			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubu kavram başarı testi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, ön test puanlarında (kızlar X_{ort} =11,09; erkekler X_{ort} =9,13) ve son test puanlarında (kızlar X_{ort} =17,50; erkekler X_{ort} =15,26) arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Kızlar ve erkekler arasında son test puanlarındaki

farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmaması, deneysel çalışmada yapılan çalışmanın kızlar ve erkekler arasında farklılık barındıran uygulamalar içermediğini göstermektedir.

3. 2. Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖGK'ya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere 6 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların içerik analizi sonuçları tablolaştırılarak verilmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasına Yönelik Görüşleri: Öğrencilere ilk olarak "Türkçe derslerinde kullanılan ÖGK ile ilgili ne düşünüyorsun?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile ilgili görüşleri

Kategori	Öğrenci	F
Eğlenceli olması	$Ö_1, Ö_2, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8$	6
Kalıcı öğrenme	$Ö_1, Ö_4, Ö_7$	3
Anlaşılır olması	$Ö_3, Ö_7, Ö_8$	3
Derste aktif olma imkânı	$Ö_5, Ö_6, Ö_{10}$	3
Uygulamalı olması	$Ö_2, Ö_9$	2

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler sırasıyla Öge Gösterim Kuramının eğlenceli olması, kalıcı öğrenme sağlaması, anlaşılır olması, derste aktif olma imkânı sunması ve uygulamalı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden $Ö_2$ Öge Gösterim Kuramının eğlenceli ve uygulama imkânı sunduğunu;

"Bu şekilde ders işlemek daha eğlenceliydi çünkü daha çok uygulama yapıp daha çok oyun oynuyoruz sadece yazıyla değil uygulayarak öğreniyoruz."

Öğrencilerden $Ö_1$ Öge Gösterim Kuramının eğlenceli ve kalıcı olduğunu;

"Ben çok eğlendim. Güle oynaya ders işledik. Bizler küçük olduğumuz için eğlenceli dersleri daha çok seviyoruz. Bu açıdan dersler daha kalıcı oluyor. Dersleri bu yöntemle anlatmak daha unutulmaz oluyor. Sanki dün gibi aklımızda kalıyor."

Öğrencilerden $Ö_5$ Öge Gösterim Kuramının derste aktif olma imkânı sunduğunu;

"Derslerde daha çok uygulama yaptığımız için daha çok oyun oynuyoruz, sadece yazı yazarak değil derse daha çok katılarak uygulama yapıyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Uygulama Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere "Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumlu tarafları nelerdir?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Öğrenci	F
Daha çok etkinlik yapmak	$Ö_1, Ö_2, Ö_5, Ö_7, Ö_9$	5
Örneklerin fazla olması	$Ö_1, Ö_6, Ö_7$	3
Daha anlaşılır olması	$Ö_2, Ö_3, Ö_{10}$	3
İlgi çekici olması	$Ö_8, Ö_9$	2
Derse aktif katılım	$Ö_4, Ö_{10}$	2

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile uygulama sürecinin olumlu yönlerine ilişkin; daha çok etkinlik yapmak, örneklerin fazla olması, daha anlaşılır olması, ilgi çekici olması ve derse aktif katılım sağlaması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden $Ö_1$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak derste daha çok etkinlik yapıldığını;

"*Diğer derslerde hiç etkinlik yapmıyoruz. Ama bu derste daha fazla etkinlik yaptığımız için fazlasıyla olumlu yönü vardır*."

Öğrencilerden $Ö_2$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak daha anlaşılır olduğunu;

"*Daha çok tekrar yaptığımız ve birçok farklı etkinlik yaptığımız için ders çok güzeldi ve dersi daha çok iyi anladım*."

Öğrencilerden $Ö_{10}$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumlu yönü olarak derse aktif katıldığını;

"*Ders daha zevkli geçtiği için dersi daha iyi anlıyorum ve daha çok parmak kaldırıyorum*." sözleri ile ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Uygulama Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere "Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramı ile ders işlenmesinin olumsuz tarafları nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Tekrarların fazla olması	$Ö_3, Ö_4$	2
Olumsuzluk yaşamayan	$Ö_1, Ö_2, Ö_5, Ö_6, Ö_7, Ö_8, Ö_9, Ö_{10}$	8

Tablo 10 incelendiğinde; 2 öğrencinin Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin olumsuz taraflarına yönelik tekrarların fazla olması yönünde görüş bildirdiği görülürken 8 öğrenci bu süreçte herhangi bir olumsuzluk yaşamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Uygulama sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden $Ö_3$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumsuz yönü olarak derste çok etkinlik yapıldığını;

"*Öğretmenimiz bu derslerde bence çok tekrar yapıyor bu yüzden dersten bazen sıkılıyorum. Bazı konuları öğrendiğim hâlde tekrardan işlemek hoşuma gitmiyor*." sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının Kullanılmasını İstedikleri Derslere ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere "Türkçe derslerinde kullanılan Öge Gösterim Kuramının diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramının kullanılmasını istedikleri derslere ve bunun nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Fen Bilgisi		
Dersin zor olması	$Ö_6, Ö_{10}$	2
Konuların fazla olması	$Ö_3, Ö_4$	2
Matematik		
Dersin zor olması	$Ö_2, Ö_7, Ö_9$	3
Sebep belirtmeyen	$Ö_1$	1
İngilizce		
Kelime öğrenme	$Ö_5, Ö_6, Ö_8$	3

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler Öge Gösterim Kuramının en çok Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde, daha sonra İngilizce derslerinde kullanılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Fen Bilgisi derslerinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler bu dersin zor olması ve konuların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Matematik dersinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrencilerin büyük bir kısmı dersin zor olmasını gerekçe gösterirken İngilizce dersinde bu kuramın kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler ise kelime öğrenmeye yardımcı olabileceğini sebep olarak göstermiştir. Öğrencilerin görüşlerine yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının Fen Bilgisi dersinde kullanılmasını isteyen $Ö_{10}$;

"*Evet isterim. Fen Bilgisi dersi zor olduğu için, bu dersi daha iyi öğrenmek için bu etkinlikleri kullanılmak iyi olur*." sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının Matematik dersinde kullanılmasını isteyen $Ö_7$;

"*Matematik dersinde kullanılmasını isterim. Çünkü matematik dersi bana çok zor geliyor ve yazılılardan düşük not alıyorum. Matematik dersini böyle işlersek daha iyi öğrenebilirim*." Sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerden Öge Gösterim Kuramının İngilizce dersinde kullanılmasını isteyen $Ö_6$;

"*Evet İngilizce dersinde kullanılmasını isterim. İngilizce dersinde çok kelime ezberlediğimiz için bu yöntemle daha kolay öğrenirim diye düşünüyorum*." sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere "Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersindeki başarını etkiledi mi?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin başarılarına etkisine yönelik görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Kalıcı öğrenme	$Ö_1, Ö_4, Ö_6, Ö_7, Ö_{10}$	5
Konuyu daha iyi öğrenme	$Ö_2, Ö_3, Ö_9$	3
Sınav başarısı sağlama	$Ö_5, Ö_8, Ö_9$	3

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin başarılarına etkisine yönelik sırasıyla kalıcı öğrenme, konuyu daha iyi öğrenme ve sınav başarısı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerden $Ö_6$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik kalıcı öğrenme sağladığını;

"*Dersler zihin açıcı oluyor ve akılda kalıyor. Derste öğrendiğim konuları hiç unutmuyorum. Bu sayede yazılılardan daha iyi not alıyorum.*"

Öğrencilerden $Ö_2$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik daha iyi öğrenme sağladığını;

"*Evet etkiledi. Derslerde yaptığımız etkinliklerle konuyu daha iyi öğrendim. Daha iyi öğrendiğim için derslerde daha başarılı oldum.*"

Öğrencilerden $Ö_9$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin başarıya etkisine yönelik daha iyi öğrenme sağladığını;

"*Tabi ki de evet. Bu tarzda eğitim sıkıcı olmadan, derse kendimizi kaptırarak geçiyor. Bu yüzden dersi daha iyi öğreniyorum. Bütün okullarda böyle eğitim olsa tembel öğrenci olmaz. Ve herkes iyi bir meslek sahibi olabilir*." sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile Yürütülen Ders Sürecinin Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Tutumlarına Etkisine İlişkin Görüşleri: Öğrencilere "Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders süreci senin Türkçe dersine olan ilgi ve tutumunu etkiledi mi? Neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutumlarına etkisine yönelik görüşleri

Kategori	Öğrenci	f
Olumlu Etki		

Dersin eğlenceli geçmesi	$Ö_1, Ö_2, Ö_6, Ö_{10}$	4
Başarıyı arttırması	$Ö_5, Ö_9$	2
Dersin anlaşılır olması	$Ö_7$	1
Olumsuz Etki		
Tekrarların fazla olması	$Ö_3$	1
Hiç Etkisi Olmayan		
	$Ö_4, Ö_8$	2

Tablo 13 incelendiğinde Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutuma etkisine yönelik öğrencilerin büyük bir kısmı olumlu etki olduğuna yönelik görüş bildirirken 1 öğrenci olumsuz etkilediğini, 2 öğrenci ise hiç etki etmediğini söylemiştir. Olumlu etki ettiğini belirten öğrenciler gerekçe olarak sırasıyla dersin eğlenceli geçmesi, başarıyı arttırması ve dersin anlaşılır olmasını gösterirken olumsuz etki olarak 1 öğrenci tekrarların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Öğrenci görüşlerine yönelik bazı doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Olumlu değişikliğe sebep olan öğrenci görüşlerinden

Öğrencilerden $Ö_{10}$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin

"*Evet etkiledi. Bundan sonra Türkçe derslerinin bu modelle işlenmesini isterim. Çünkü dersler daha eğlenceli geçiyor. Bu yüzden Türkçe derslerini daha çok seviyorum.*"

Olumsuz değişikliğe sebep olan öğrenci görüşlerinden

Öğrencilerden $Ö_3$ Öge Gösterim Kuramı ile ders işleme sürecinin olumsuz yönünü

"Evet bu derste çok fazla tekrar yapmamız yüzünden dersler benim için çok sıkıcı geçiyor. Türkçe dersini sevdiğim hâlde fazla tekrar yapmak bu dersten sıkılmama sebep oldu." sözleriyle ifade etmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmanın amacı, öğrenme kuramlarından biri olan Öge Gösterim Kuramı (Component Display Theory) temel alınarak yapılan kavram öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini inceleyerek bu konudaki öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanarak ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışmalar başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Öge Gösterim Kuramının Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkisi: Araştırmada deney işlemine başlamadan önce deney ve kontrol grubunun eşit bir şekilde oluşturulmasını sağlamak ve öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirleme amacıyla uygulanan kavram başarı testinden elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}$= 9,59) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 10,57) birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları açısından birbirine denk olduğu

söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön bilgi düzeylerinin birbirine yakın olması uygulanan yöntemin karşılaştırılabilmesi için önemli bir avantaj sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin kavram başarı testi son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}$= 18,82) kontrol grubu öğrencilerinin kavram başarı testi son test puanlarının ortalamasından ($\bar{x}$= 14,00) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Öge Gösterim Kuramı ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öge Gösterim Kuramına dayalı kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olmasının sebebinin, bu kuramın derslerde öğrenciyi daha aktif kılması, dersin eğlenceli geçmesi ve yapılan tekrarlarla öğrenilenlerin kalıcı öğrenmeyi sağlaması olduğu söylenebilir. Deney işlemi sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler de araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuç literatürde Öge Gösterim Kuramının akademik başarıyı arttırmada programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu belirten bazı araştırma sonuçlarıyla (Von Hurst, 1984; Karataş Coşkun, 1999; Dede, 2003; Eryılmaz, 2010) paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin geleneksel kavram öğretim yöntemlerinden farklı olarak bir kavramın öğretiminde o kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilerek öğretilmesinin başarıyı arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen Kılıç (2008), "kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi" adlı çalışmasının sonucunda bir kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilmesinin kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı da artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretimi sürecinin başarıyı arttırmada önem taşıdığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin deney grubundaki öğrencilere göre başarı oranlarının son testte düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun sınıf içi gözlemlerden de anlaşıldığı gibi programa dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı ders sürecinde soru-cevap, anlatım ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılması şeklinde derslerin işlenmesi, soyut bir kavramın öğretiminde yetersiz kalması durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Programa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kavramları anlamaları ve öğrenmelerinde etkinliğinin az olduğu sonucu, konuyla ilgili birçok çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Akbaş, 2008; Kılıç, 2008; Kurt, 2018; Tan, 2008). Dolayısıyla programa dayalı öğretimin yanı sıra özellikle soyut kavramların öğretiminde, farklı kavram öğretim tekniklerinin kullanımı daha etkili bir kavram öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin Öge Gösterim Kuramına Yönelik Görüşleri: Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda Öge Gösterim Kuramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenen deney grubu öğrencilerinin genel olarak bu kurama yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak Öge Gösterim Kuramı ile ders sürecinin eğlenceli olması, kalıcı öğrenme sağlaması, anlaşılır olması, ilgi çekici olması, derste aktif olma imkânı sunması ve uygulamalı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak; Eryılmaz (2009), Öge Gösterim Kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin öğrencilerin, tutumlarına etkisini de incelediği çalışmasında öğrencilerin bu kurama olumlu tutum geliştirdikleri yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Öğrencilerin bu kurama ilişkin olumlu tutumlarının sebebi kuramın öğretimi sırasında kullanılan kavram öğretim tekniklerinin kullanılması da olabilir. Sarıgül (2009)'ün çalışmasında öğrencilerin yapılandırılmış grid, kavram

haritası teknikleri ile kavram öğretimi tekniklerine ilişkin öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmesi de bu sonucu desteklemektedir.

Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutuma etkisi konusunda öğrencilerin büyük bir kısmı olumlu etkisi olduğuna yönelik görüş bildirirken 1 öğrenci olumsuz etkilediğini, 2 öğrenci ise hiç etkisi olmadığını söylemiştir. Olumlu etkisi olduğunu belirten öğrenciler gerekçe olarak sırasıyla dersin eğlenceli geçmesi, başarıyı arttırması ve dersin anlaşılır olmasını göstermişlerdir. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerinin kavram öğretim modelinin içerisinde kullanılan kavram öğretim teknikleri ile desteklenerek hazırlanan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Öztürk (2011), çalışmasında kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri kullanılarak yürütülen ders sürecinin öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz görüş olarak tekrarların fazla olmasını gerekçe gösteren bir öğrencinin bu görüşünün sebebi ise genel olarak Öge Gösterim Kuramının içerisinde bir kavramın öğretimi gerçekleştirilirken her adımda tekrar edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Orhan Karsak (2018), "Merrill'in Bileşen Gösterim Kuramı'na genel bir bakış" isimli çalışmasında da bu kuramın süre sınırı olmaksızın devam eden bir süreç gerektiren bu modelin ülkemizde uygulanabirliğinin zor olmasından ve daha çok bilgisayar destekli bir sürecin bu kuramın uygulanmasını daha kolaylaştıracağından bahsetmiştir.

Öğrenciler Öge Gösterim Kuramı ile yürütülen ders sürecinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisine yönelik sırasıyla kalıcı öğrenme, konuyu daha iyi öğrenme ve sınav başarısı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun sebebi Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretimi sürecinin sıkça tekrar içermesi ve kavram ile ilgili örnek çeşitliliğinin fazla olması olabilir. Bir kavramın tanımının, özelliklerinin, özellik olmayanlarının, örneklerinin ve örnek olmayanlarının verilmesinin (kavram analizi) kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı da artırdığı söylenebilir (Kılıç, 2008). Aktepe ve diğerleri (2017)'nin çalışmasında kavram öğretiminde; kavram haritalarının, kavram ağlarının, kavram karikatürlerinin ve kavram bulmacalarının kullanılmasıyla öğrenmenin daha doğru ve anlamlı bir hâl aldığı, öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaştığı, kavram yanılgılarının da ortadan kalktığı sonucuna varması da öğrencilerin görüşünü desteklemektedir.

Öğrenciler Öge Gösterim Kuramının en çok Fen Bilgisi ve Matematik derslerinde, daha sonra İngilizce derslerinde kullanılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Fen Bilgisi derslerinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler bu dersin zor olması ve konuların fazla olmasını gerekçe göstermiştir. Matematik dersinde kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrencilerin büyük bir kısmı dersin zor olmasını gerekçe gösterirken İngilizce dersinde bu kuramın kullanılmasına yönelik görüş bildiren öğrenciler ise kelime öğrenmenin olmasını sebep olarak göstermiştir. Literatürde Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretimi çalışmalarının genel olarak Matematik derslerinde yapılmasının da öğrencilerin bu görüşleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir (Dede, 2003; Dede, 2004; Adır Erben, 2011). Öğrencilerin bu görüşü, kullanılan kavram öğretimi tekniklerinin daha çok öğrenmekte güçlük çektikleri kavramların öğretimini kolaylaştırması bakımından anlamlı görünmektedir.

5. Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, Öge Gösterim Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve bu kurama yönelik öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu ile programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasındaki başarı düzeylerinin belirlenmesi bağlamında; Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamalarının ($\bar{x}$= 18,82) programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamalarından ($\bar{x}$= 14,00) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin başarıyı arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerine etki büyüklüğünün saptanması bağlamında; Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{x}$= 9,59) ve son test puanları ($\bar{x}$= 18,82) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Etki büyüklüğü değeri (Eta squared) n^2=0,54 olarak hesaplanmış ve bu değerin güçlü düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmüştür.

Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretiminin cinsiyet değişkenine göre etki düzeyinin belirlenmesi bağlamında; Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test (kızlar X_{ort} =11,09; erkekler X_{ort} =9,13) ve son test puanları (kızlar X_{ort} =17,50; erkekler X_{ort} =15,26) arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Kızlar ve erkekler arasında son test puanlarındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmaması, deneysel çalışmada yapılan çalışmanın kızlar ve erkekler arasında farklılık barındıran uygulamalar içermediğini göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Öge Gösterim Kuramı ile yapılan kavram öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi bağlamında ise; Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin Öge Gösterim Kuramına yönelik genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları ve diğer derslerde de bu kuramın kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

1. Türkçe eğitimi kavram öğretiminde öğrenci başarısını arttırmak ve öğrencilerin derse ilgisini çekmek amacıyla öğretim programında yer alan diğer kazanım ve konular Öge Gösterim Kuramına uyarlanarak ders planları hazırlanabilir.

2. Araştırmada elde edilen verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ders sürecinde kavramın örneklerinden ve örnek olmayanlarından verimli bir şekilde yararlandıkları ve örneklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Buradan hareketle kavram öğretimi gerçekleştirilirken bir kavramın örnekleri kadar örnek olmayanlarının da sunulması önerilebilir.

3. Öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda öğrencilerin Öge Gösterim Kuramı ile kavram öğretiminin diğer derslerde de kullanılmasına yönelik görüş bildirmeleri doğrultusunda, bu kuramın diğer derslerde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırmada kullanılan öğretmen kılavuz kitabının öğretmene öğretim sürecinde destek olması sebebiyle, programda yer alan başka kavramlar ile kavram öğretimi stratejilerine yönelik öğretmenlerin faydalanabileceği öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.

5. Öğretmenler kavram öğretimi ile ilgili öğretim stratejileri ve modelleri hakkında bilgilendirilerek klasik ders işleme yöntemlerinin yerine daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin hedeflendiği yeni yöntemler kullanmaya teşvik edilmelidir.

6. Öge Gösterim Kuramı teknoloji ile desteklenerek yeni öğretim materyalleri geliştirilebilir.

Kaynakça

Adır Erben, T. (2011). *Öge Gösterim Teorisi modeli ile bilgi değişim tekniğinin birlikte kullanılmasının matematik öğretimindeki etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aktepe, V. vd. (2017). "Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma". *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (H. Aydın, Çev. Ed.).* Ankara: Eğitim Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegema.

Creswell, Jw. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev. Ed.).* Ankara: Pegema.

Creswell, Jw. and Plano-Clark, Vl. (2007).*Designing and conducting: mixed methods research (Third Edition*). Thousand Oaks, California: Sage Publication.

Dede, Y. (2003). *Arcs Motivasyon Modeli ve Öge Gösterim Teorisi'ne (component display theory) dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dede, Y. (2004). "Öge Gösterim Teorisi'nin bir uygulaması: Fonksiyon kavramının öğretimi". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2).

Eryılmaz, S. (2009). *Web ortamında Öge Gösterim Kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, S. (2010). "Web ortamında Öge Gösterim Kuramına göre tasarlanan kavram öğretiminin uygulaması: Programlamada dizi kavramının öğretimi". *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 100-127.

Kaplan, Y. (1991). *Enformasyon devrimi efsanesi*. İstanbul: Rey

Karataş Coşkun, M. (1999). *Ögeleri Belirleme Kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). "Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi". *Eğitim Yönetimi* 2(2): 245-247.

Kılıç, F. (2008). "Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18/2, 223-238.

Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara.

Orhan K. ve H. G. (2018). "Merrill'in Bileşen Gösterim Kuramı'na genel bir bakış". *Turkish Studies*. 13/3, 495-524.

Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel.

Özmen, H. (2005). "Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: bir literatür araştırması". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 3/1. 23-43.

Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sarıgül, Z. (2009). *Çoktan seçmeli, yapılandırılmış grid ve kavram haritası tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından etkililiğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu tekniklere ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.

Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Von Hurst, E. M. (1984). *The effectivenes of component display theory in the remedition of self-İnstructional materials for japanese learners, unpublished doctoral dissertation,* California: University of Southern California.

04. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi

Mesut GÜN[1]

Lokman TANRIKULU[2]

Aslıhan TÜRK[3]

APA: Gün, M.; Tanrıkulu, L.; Türk, A.. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64. DOI: 10.29000/rumelide.948289.

Öz

Deyimler bir milletin tarihî geçmişini, yaşayış tarzını, maddi ve manevi kültürel değerlerini yansıtan söz varlığıdır. Deyimler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ehemmiyeti yüksek bir konudur. Bir milletin dilini öğrenmek aslında o dile ait kalıp ifadelerin doğru kullanımı ile mümkündür. Sağlıklı ve düzgün bir iletişimin gerçekleşmesi için de söz varlığımız olan deyimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrenilmesi ya da doğru öğretilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilere sunulan ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretiminin etkili ve kalıcı olabilme yollarını belirlemek esas alınmıştır. Çalışma kâğıtlarında deyimi tahmin etmeye ve somutlaştırmaya yönelik görseller kullanılmış, daha sonra deyim hikâyesi ile birlikte metin içerisinde anlatılmıştır. Deyimlerin hikâyesi İskender Pala'nın 'İki Dirhem Bir Çekirdek' kitabından alınmıştır. Deyim öğretiminde kitapta yer alan 100 deyimden sadece dokuz tanesi üzerinde uzman görüşlerinden hareketle çalışma kâğıtları geliştirilmiştir. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deyimlerin öğretimi hususunda yapılacak etkinliklerin ve ek çalışma kâğıtlarının daha etkili ve kalıcı öğrenmelere hizmet edebileceği tespit edilmiştir. Öğrenme eyleminin sadece sınıf içinde değil de günlük hayatta ve okul dışında da devam ettiği ulaşılan bulgulardandır. Öğrencinin sürece aktif katılımı ve bu şekilde takip edilmesi dil öğretimi açısından bir gereklilik arz etmektedir. Elde edilen bulgular bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara örnek olabilecek niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, deyimler, ek çalışma kâğıtları

Teaching idioms with supplementary worksheets in teaching Turkish to foreigners

Abstract

Idioms are lexical items that reflect the historical background, lifestyle, material and spiritual cultural values of a nation. Idioms are a subject of high importance in the field of teaching Turkish as a foreign language. Learning the language of a nation is possible with the correct use of the expressions of that language. Therefore, for effective and healthy communication, it is important

[1] Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Mersin, Türkiye), mesutgun@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9663-1066 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948289]

[2] Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), ltanrikulu@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1862-8176

[3] YL Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), aslihan.turk42@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4709-457X

that idioms should be learned or taught correctly in teaching Turkish as a foreign language. This study aims to determine the ways in which idiom teaching can be effective and permanent with supplementary worksheets presented to students in the field of teaching Turkish as a foreign language. The visuals aimed at guessing and concretizing the idioms were used in the worksheets and then explained in the text along with its story. The story of the idioms is taken from the book 'İki Dirhem Bir Çekirdek' by İskender Pala. Based on expert opinions, worksheets were developed on only nine of the 100 idioms in the book. Document analysis method was used in this study. It was determined at the end of the study that using activities and preparing supplementary worksheets would provide more effective and permanent learning of idioms. It is one of the findings that the learning continues not only in the classroom but also in daily life and outside the school. The active participation of the students in the process is a necessity for language learning. The findings of the current study would help to contribute ongoing literature in teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, idioms, supplementary worksheets

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda önem kazanan bir alan haline gelmiştir. Bu alan içerisinde dil öğretimine dair kelime öğretimi, atasözü öğretimi, deyim öğretimi, kültür aktarımı vb. çalışmalar yapılmaktadır. Deyim öğretimi yapılırken hem dört temel dil becerisi hem kültür aktarımı gibi çoklu eğitim stratejileri uygulanmaktadır.

> "Deyimler asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimeden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan bu sözler duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır" (Elçin, 1986: 642).

Deyimler içerisinde asıl anlamlarını koruyan grubun yanında asıl anlamından uzaklaşarak karşılaştığımız deyimler de bulunmaktadır. Genellikle –mek/-mak mastar ekini alırlar ve özlü anlatıma sahiptirler. Deyimlerin atasözlerinden ayrılan yönü de çoğunluğunun mastar şeklinde olmasıdır.

> "Deyimler de ulusal damga taşıyan dil varlıklarıdır. Ulusun söz yaratma gücünden doğar. Her deyim hoş bir buluştur. Bir küçük söz dağarcığına koca bir anlam sığdırılmıştır "(Aksoy, 1983: 47).

Kısa kalıplarla yoğun bir anlama sahiptirler. Az sözle dilimize dair gelenek, görenek, kültürel değerler vb. gibi pek çok ögeye rastlama olanağımız vardır. Kalıp sözler hâlinde karşımıza çıktıkları için kelimelerin yerleri değiştirilemez ya da bir sözcüğün yerine başka bir sözcük getirilemez.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deyimlerin öğretilmesindeki asıl amaç bu deyimlerin yerli yerinde ve anlamına uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Dilimiz açısından büyük öneme sahip olan deyimlerin bir diğer özelliği de her deyimin kendine ait bir hikâyesinin bulunmasıdır.

> Aksan, (2000: 82)'a göre bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturdukları ve çeşitli özelliklerini yansıttıkları için deyimler öğrenilmedikçe, "dil öğrenimi çabası eksik kalır", dolayısıyla, "dile iyice egemen olabilmek için deyimlerin öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir".

Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi ve öğrenilen dilin kurallarına uygun olarak konuşulmasında deyimler hayati bir önem taşımaktadır. Deyimlerin hikâyeleri ile işlenmesi yukarıda da belirtildiği gibi ve buna dair yönlendirici soruların sorulması bireyin okuma, yazma, kara verme, analiz, sentez vb. pek çok üst düzey öğrenme yollarına hizmet edecektir. Bu çalışmada deyimler görsellerle tahmin ettirilmeye çalışılmış ve ardından deyimin hikâyesi işlenmiştir. Çalışmaya esin kaynağı olan deyimler günümüzün Divan Edebiyatı sanatçısı İskender Pala'nın 'İki Dirhem Bir Çekirdek' kitabından alınmıştır. Deyime ait hikâye anlatıldıktan sonra deyimle ilgili sorular metnin bağlamına uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular açık uçlu, çoktan seçmeli, var-yok, doğru-yanlış, evet-hayır, olumsuz köklü maddelerden seçilmiştir. Çalışmada dilimizin üretici becerilerine hitap etmesi için de bireylere deyimleri cümle içinde kullanma, deyime ait bir olayı anlatma gibi etkinlikler sunulmuştur. Deyimlerin bu şekilde ek çalışma kâğıtları ile öğretilmesi kalıcı izli öğrenmeleri gerçekleştirmelerine, öğrenilenlerin tekrarı ve pekiştirilmesine hizmet etmesi açısından önemlidir. Bundan sonra yapılacak dil öğretimi çalışmalarına bir örnek teşkil etmesi, çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi' alanında deyim öğretiminin daha kalıcı ve etkili nasıl yapılması gerektiği sorusuna cevap bulmak, ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimini bağlama uygun bir şekilde gerçekleştirmede nelere dikkat edilmesi gerektiğini göstermektir.

Araştırmanın önemi

Deyimler dilimizin sözlü iletişim varlıklarıdır; mecaz ve gerçek anlam olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. Bu da deyim öğretimi konusunda birtakım problemlere yol açmaktadır. Dil öğrenen bireyler sadece o dilin gramer yapısını değil kullanım alanlarını da öğrenmek zorundadırlar. Günlük hayatta karşılarına çıkan kalıp sözü anlamlandıramazlarsa sağlıklı bir iletişim gerçekleşmez. Bu sebeple deyimlerin öğretimi bu alan için önemlidir. Deyim öğretiminin tek başına değil de metin içerisinde, deyimlere yönelik sorulara cevap verilerek ve öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleşmesine olanak tanıyan ek çalışma kağıtlarına dayanması önemlidir. Özellikle deyim öğretimi sürecinde ek çalışma kâğıtlarının kullanılması bireylerin okul dışı öğrenmelerine hizmet edebilir. Öğrenme ortamını günlük hayata taşıyarak sınıf dışında çalışmaların yapılması açısından da üzerinde durulması gereken diğer bir konudur.

Araştırmanın problem cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyimler nasıl öğretilmelidir? Bu problem cümlesinin alt problemleri şunlardır:

a. Yabancı dil olarak Türkçe alanında deyim öğretimi hazırlanan ek kağıtlar aracılığıyla nasıl yapılmalıdır?

b. Yabancı dil olarak Türkçe alanında ek kağıtlarla deyim öğretiminin öğrencilere dil becerileri bağlamında faydaları nelerdir?

Araştırmanın yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin

analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek 2002: 140-143).

Araştırmanın uygulama boyutu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deyim öğretimine yönelik ek çalışma kâğıtlarının belirlenmesinde kullanılan ana kaynak İskender Pala'nın İki Dirhem Bir Çekirdek adlı kitabında yer alan deyimlerdir. İlgili kaynakta yer alan 100 deyimden araştırma amaç ve problemiyle en uyumlu olanların seçimi için Miles-Huberman modelinde genel aşamaları olan verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi (Baltacı, 2017: 15-27) takip edilmiştir. İlgili kaynağın iç tutarlılığını sağlamak için alan uzmanı üç akademisyenin görüş birliği dikkate alınarak 100 deyimden 9 tanesi yabancı dil olarak Türkçe alanında deyim öğretiminde kullanılabilecek ek çalışma kâğıdı olarak belirlenerek tasarlanmıştır.

Araştırmanın temel kaynağını da oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak ek çalışma kâğıtlarıyla ilgili iç tutarlılığı sağlamak için Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği dikkate alınmıştır. $\Delta = C \div (C + \square) \times 100$ formülü kullanılarak yapılan hesaplamada ilgili kaynağın güvenirlik katsayını da belirleyen içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre ilgili konuda uzman üç akademisyenin (kodlayıcılar arası görüş birliği) %88 olarak belirlenmesi (Miles ve Huberman, 1994) ilgili kaynağın içsel tutarlığının yeterli olduğunu göstermektedir. Çünkü ilgili alan yazına göre içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Patton, 2002).

Sınırlılıklar

İskender Pala'nın 'İki Dirhem Bir Çekirdek' kitabında yer alan 100 deyimden alan uzmanlarından alınan görüş birliği sonucunda belirlenen 9 deyimin hikâyesine yönelik ek çalışma kağıtlarıyla sınırlandırılmıştır.

Bulgular ve yorum

Ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi

Deyim öğretimini daha etkili hâle getirmek için sınıf dışında tekrar amaçlı ek çalışma kâğıtları öğrencilere verilerek sınıfta öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Ek Çalışma Kâğıdı-1



Deyim: ……

Deyimin Hikâyesi

Çok eski zamanlarda erkekler ve kadınlar arasında canı istediği bir şeye ulaşamayınca bu deyim kullanılırmış. Kadınların özellikle canı bir şey çektiğinde sıklıkla söylenen deyimlerdendir. Fakirlik, yokluk dönemlerinde herkesin istediğini alamadığı zamanlarda kullanılmaktadır. İşte böyle durumlarda tadılamayan şeye ulaşıldığı düşünülerek insanlar avuçlarının içini yalarmış. Günümüzde de kullanımı olan deyimlerdendir.

Sorular

1) Deyimin ne anlama geldiğini yazınız. (20 puan)

2) Anlatılan deyim hakkında örnek cümle kurunuz. (20puan)

3) Aşağıdaki cümlelerden hangisi avucunu yalamak deyimine uygun olarak kullanılmıştır? (20puan)

A) Arkadaşı ona dondurma vermeyince avucunu yaladı.

B) Sınıf çok kalabalık olduğu için avucunu yalamış.

C) Evimiz postaneye uzak olunca avucumu yaladım.

D) Bilgisayarımız bozulduğu için avucumuzu yaladık.

4) Avucunu yalamak deyimini hangi durumlarda kullanırız? İşaretleyiniz. (20 puan)

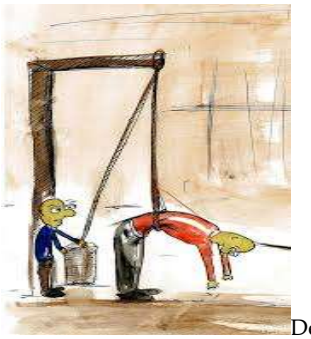
	Doğru	Yanlış
Canı bir şey çekince		
Sevdiği bir yiyeceğe ulaşmak istendiğinde		
Zor durumlarda		
Mutlu bir haber alınca		

5) Avucunu yalamak deyimi ile ilgili kısa bir metin yazınız. (20 puan)

Şekil 1: Ek Çalışma Kâğıdı-1

Çalışma kâğıdı-1'de 'avucunu yalamak' deyimi görsel olarak öğrenciye tahmin ettirilmek istenmiştir. Görselden hareketle bu deyimi tahmin eden öğrenciye deyimin ne anlama geldiği kendi hikâyesi ile anlatılmıştır. Öğrenci seviyesine uygun sorular aracılığıyla öğrencinin deyimi anlayıp anlamadığı kontrol edilebilir. Açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış şeklinde farklı soru kökleri kullanılarak deyim öğretiminin daha verimli olması sağlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin yazma, okuma, özgün cümlelerle kendilerini ifade etme vb. beceriler de etkinlik yoluyla geliştirilebilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-2



Deyim:……..

Deyimin Hikâyesi

Bir konuda birisine güvenmek anlamında kullanılır. O kişiye güvenerek bireyler ümitsizlik beslemezler. Özellikle tasavvufta kullanılır. Tarikata yeni gelen bireylere kemer şeklinde bellerine bir nesne (kuşak) bağlanır. Bu tarikata giren kişiler bundan sonra tarikatın bütün emirlerine uyar, yasaklarından kaçınmaya çalışır. Bu şekilde de huzura ulaşacağını düşünür. Günümüzde ise bu anlamından uzaklaşmıştır. Olumsuz durumlar için kullanılır. Güvensizlik bildiren hallerde karşımıza çıkmaktadır.

Sorular

1) Bel bağlamak deyiminin anlamı neden değişmiştir? (25 puan)

……
……

2) Deyimi günümüzdeki anlamı ile kullanınız. (25puan)

……

3) Aşağıdaki soruları deyime uygun bir şekilde yanıtlayınız. (25 puan)

Evet Hayır

a) Deyimin kullanım alanı zamanla değişmiştir.

b) Birisine güvenildiği zamanlarda kullanılır.

c) Güvensizlik bildiren hallerde tercih edilir.

d) Öğrenilmesi karışık durumlarda karşımıza çıkar.

4) Aşağıdaki cümlelerden hangisi deyimin anlamına uygun olarak kullanılmamıştır? (25 puan)

A) Yapacağın işte kimseye bel bağlama.

B) Bel bağlayacak kimse kalmadı mı?

C) Bu devirde kimseye bel bağlanmaz.

D) Pantolonun ölçüsü için bel bağladı.

Şekil 1: Ek Çalışma Kâğıdı-2

Ek çalışma kâğıdı-2'de bel bağlamak deyimi görsellerle sezdirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan ek çalışma kâğıdı aracılığıyla ilgili deyim açık uçlu, çoktan seçmeli, evet-hayır ve olumsuz soru kökleri ile öğrenciye sorulup kavratılabilir. Deyimin günümüzdeki ve önceden kullanılan anlamı arasındaki farkların öğrenciye buldurulması öğrencinin kavrama basamağına uygun kazanımlara sahip olduğunu test etmeye yöneliktir.

Ek Çalışma Kâğıdı-3



Deyim:……

Deyimin Hikâyesi

Osmanlı Devleti zamanında padişahlar vezirlerinin hizmetinden memnun değilse vezirlerin kaldığı çadırı söktürüp başlarına yıktırırlarmış. Tarihte Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim gibi pek çok padişah bu şekilde davranmıştır. Günümüzde ise bu deyim 'damını başına yıkmak' şeklinde kullanılmaktadır.

Sorular

1)Deyimin ne anlama geldiğini kendi cümlelerinizle anlatınız. (20 puan)

2)Deyim günümüzde nasıl kullanılmaktadır? (20 puan)

3)Tarihte bu şekilde davranan padişahlar aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir? (20 puan)

A) Orhan Gazi-Osman Bey

B) Çelebi Mehmet-Yıldırım Bayezid

C) Yavuz Sultan Selim-Fatih Sultan Mehmet

D) Kanuni Sultan Süleyman-Abdülmecit

4) Aşağıdaki cümlelerden uygun yerlere bu deyimi yerleştiriniz. (20 puan)

Tarihte Yavuz Sultan Selim vezirlerinin……

Durumdan memnun olmayınca……

Görevini yerine getirmeyen vezirin…….

Çocuk dışarı çıkınca……

5) Siz de çadırını başına yıkmak deyimi ile ilgili bir cümle kurunuz. (20 puan)

Şekil 3: Ek Çalışma Kâğıdı-3

Ek çalışma kâğıdı-3'te deyim görsel ile öğrencilere tahmin ettirilmeye çalışılabilir. Hazırlanan sorularda deyimin anlamı buldurmaya yönelik etkinlikler mevcuttur. Bu şekilde hem deyim öğretimi hem de kültürel aktarım unsurlarıyla öğrencilerin karşılaşması sağlanabilir. Deyimin hikâyesinden hareketle Türkçeyi öğrenen bir birey Osmanlı Devleti padişahlarını, yönetim şeklini, ülke yönetiminde önem verilen değerleri de öğrenebilir. Ayrıca öğrencilere yöneltilecek sorular öğrencinin düşünme yeteneğini, karar verme, seçim yapma vb. üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkılar sunabilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-4



Deyim:…….

Deyimin Hikâyesi

Gizli işler yapıldığı zamanlarda kullanılan bir deyimdir. Eskiden konak geleneği yaygındı. Erkekler ve kadınlar konaklarda bir arada oturmazdı. Zengin konaklarda hizmetler yapılırken arada bir dolap bulunurdu. Erkek tarafından kadın tarafına ya da kadın tarafından erkek tarafına bir şey verileceğinde hizmetçiler dolaba koyar ve çevirerek karşı tarafa geçmesini sağlarlardı. Dolap da silindir şeklinde dönerek hareket ederdi. Bu gelenek Türklerde bulunan mahremiyet duygusundan kaynaklanmaktaydı. Özellikle birbirine sevdalanan kişiler de bu yolla birbirine kırmızı gül demeti, ipek mendil, lokum, lavanta gibi hediyeleri dolaba koyup karşı tarafa gönderir, ilan-ı aşk edilirdi. Böylece konak sahibi sezmeden dolap çevrilmiş olurdu.

Sorular

1) Dolap çevirmek deyiminde bulunan Türk geleneklerini yazınız. (20 puan)

2) Bu deyimi cümle içinde kullanınız. (20 puan)

3) Günlük hayatınızda bu deyimi kullandığınız bir anı yazınız. (20 puan)

4) Bu deyimi aşağıdaki uygun yerlere yazınız. (20 puan)

Sen böyle……seninle kimse konuşmaz.

Akıllı ol, bir daha kimsenin arkasından……

Senin böyle……aklıma gelmezdi.

Ağlayınca kendi kendine hüzünlendi ve……

5)Aşağıdaki etkinliği deyimin kullanım alanlarına uygun şekilde doldurunuz. (20 puan)

	Var	Yok
a) Hile, hüzün durumlarında		
b) Gizli işlerde		
c) Kimsenin duymasını istemediğimizde		
d) Bayram törenlerinde		

Şekil 4: Ek Çalışma Kâğıdı-4

Ek çalışma kâğıdı-4'te deyimin anlamını verilen görselle birlikte öğrenciye tahmin ettirme amaçlanmıştır. Anlatılan hikâye ile eski Türk gelenekleri, yaşam tarzı vb. değerler karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere yöneltilecek sorularla deyimin kullanım alanı, bağlam içerisinde karşımıza nasıl çıktığını öğrencilerin daha iyi anlamaları sağlanabilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-5



Deyim:……

Deyimin Hikâyesi

Gerçekleşmesi yakın olan işlerde kullanılan bir deyimdir. Henüz olmadı ama olmasına az kaldı anlamına gelmektedir. İslam dininin kabul edildiği zamanlarda Bilal-i Habeşi elini kulağına götürerek ezan okurmuş. Bu yüzden de günümüzde müezzinler ezan okurken elleri ile kulaklarını kapatıyorlar. Hem ses daha iyi çıkıyor hem de çevreden gelen sesler ezan okuyan kişiyi rahatsız etmiyormuş. Bu yüzden ezan okunmaya az kaldığında eli kulağında denmeye başlanmış. Okunmadı ama eli kulağında denirmiş. Günümüzde de anlamını koruyan ve sıklıkla kullanılan bir deyimdir.

Sorular

1) Eli kulağında deyiminin kullanım alanlarını açıklayınız. (25 puan)

2) Aşağıdakilerden hangisinde deyim anlamına uygun kullanılmıştır? (25 puan)

A) Eli kulağındadır, şimdi gelir.

B) Eli kulağında oyun oynuyor.

C) Hastaneye eli kulağında gitti.

D) Soruları eli kulağında cevapladı.

3) Eli kulağında deyimi ile avucunu yalamak deyimini anlam olarak karşılaştırınız. (25 puan)

4) Siz de günlük hayatınızdan bu deyime uygun örnekler veriniz. (25 puan)

Şekil 5: Ek Çalışma Kâğıdı-5

Ek çalışma kâğıdı-5'te görsel ile verilen bir deyimin anlamı hikâyesi ile öğretilmeye çalışılmıştır. Sorularda öğrencilerin okuma, yazma becerilerini ölçmeye yönelik etkinlikler mevcuttur. Aynı zamanda bilinenden bilinmeyene ilkesi gereği öğrencilerin öğrendiği bir deyimi diğerleriyle ilişkilendirme becerileri de geliştirilebilir. Öğrencilerin kendi yaşamından örnek vermeye çalışması deyimi aktif bir şekilde kullanmasına yardımcı olabilir. Kültür aktarımı açısından Türklerin ezana duyduğu saygı, İslam dinini önemi vb. unsurların metin bağlamından hareketle öğrencilere sezdirilmesi mümkündür.

Ek Çalışma Kâğıdı-6



Deyim:……

Deyimin Hikâyesi

Eskiden kabakları muhafaza etmek için içine su koyarlarmış. Günlük hayatta gidilen yere götürmek için hafif olduğundan kolaylık sağlarmış. Zengin olanlar kabağın üzerine desen çizer, süslemeler yaparmış. Bazı süslemelere mücevher dahi ekleniyormuş. Bütün bunlar su kabağının değerini artırırmış. Ama su kabağını gizli taşımak gerekirmiş. Aslında bu kabağın içine insanlar şaraplarını koyarmış. Kimse görmesin diye de yer altına bir yere saklanırmış. Bu işi de en çok meyhanelerde yaparlarmış. Meyhaneleri teftiş etmeye gelen asesbaşları da bu durumu fark edince kabakları sırasıyla 'pat pat' patlatırmış. Kabaklar patlayınca içlerindeki sıvı boşalır ve suçu olmayanlar da bu olaya dâhil olurmuş. Çıkan sesten dolayı kabak başında patlamak deyimi suçüstü anlarda kullanılan bir deyim haline gelmiştir. Burada olan suçluya değil haksız bir biçimde suçsuz kişiye olmaktadır.

Sorular

1) Kabağın üzerine resim çizmek, süslemeler yapmak metne göre neyin göstergesidir? (20 puan) Yazınız.

2) Anlatılan hikâyeye göre kabak niçin saklanırmış? (20 puan)

3) Öğrendiğiniz deyimi bir cümle içerisinde kullanınız. (20 puan)

4) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim anlamına uygun bir şekilde kullanılmıştır? (20 puan)

A) Yorulduğu için kabak başında patladı.

B) Karnesi kötü gelince kabak başında patladı.

C) Bu olayda yine kabak başına patladı.

D) Canım sıkıldığında kabak başıma patladı.

5) Siz de bu deyime uygun kısa bir hikâye yazınız. (20 puan)

Şekil 6. Ek Çalışma Kâğıdı-6

Ek çalışma kâğıdı-6'da deyim hikâyesi ile verilmiş daha sonra da hatırlama, anlama, kavrama, sentez basamağını yansıtacak sorular ile deyimin öğrenilip öğrenilmediği kontrol edilebilir. Ayrıca deyim hakkında bir resim verilerek tahmin ettirmeye yönelik etkinlik önerisi öğrencilerin zihinsel becerileri geliştirilebilir. Çalışma kâğıdında okuma ve yazma becerilerine yönelik sorular yanında; açık uçlu, çoktan seçmeli madde köklerine yer verilerek öğrencilerin deyimi birçok açıdan kavraması sağlanabilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-7



Deyim:……

Deyimin Hikâyesi

Osmanlı Devleti'ni en çok uğraştıran beylik Karamanoğulları'dır. II. Murat zamanında Karamanoğlu Mehmet Bey ile aralarında geçen bir hadise bu deyimin hikâyesi ile bağlantılıdır. Padişah, Karamanoğlu Beyi'ni huzuruna çağırır. Bundan sonra kendisi ile iyi geçinmesi için söz vermesini ister. Karamanoğlu elini kalbinin üzerine götürerek birkaç kez yemin eder. Çok geçmeden bu sözünden döner. Çünkü yemin ettiği sırada eliyle vurduğu yerde bir güvercin saklıdır. O elini kalbine vurdukça güvercin oradan uçar, Bey de sözünden vazgeçer. Eskiden söz verip de vazgeçen insanlar için kullanılan bir deyim haline gelir.

Sorular

1) Anlatılan hikâyeden anladıklarınızı kendi cümlelerinizle yazınız. (20 puan)

2) Deyimin kullanım alanları aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (20 puan)

A) Alışveriş ortamları

B) Seyahat zamanları

C) Eski zamanlar

D) Sözünden vazgeçme

3) Deyimin anlamını kısaca yazınız. (20 puan)

4) Aşağıdaki cümlelerden hangileri deyimin anlamına uygun şekilde kullanılmıştır? (20 puan)

Doğru Yanlış

Biraz bekleyelim, Karaman'ın koyunu sonra çıkar oyunu derler.

Hastalanınca Karaman'ın koyunu sonra çıkar oyunu diye ziyarete geldiler.

Yarışmada Karaman'ın koyunu başarılı oldu.

Karaman'ın koyunu sonra çıkar oyunu diye hiç kimse bana güvenmedi.

5) Siz de sözünüzden döndüğünüz bir olayı anlatınız. (20 puan)

Şekil 7: Ek Çalışma Kâğıdı-7

Ek çalışma kâğıdı-7'de anlatılmak istenen deyim bir görsel ile tahmin ettirilmeye çalışılarak öğrencinin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk seviyesi harekete geçirilebilir. Deyimin bu şekilde öğretimi öğrencide dikkat uyandırabilir. Hazırlanan açık uçlu, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış madde kökleri ile deyim öğretimi pekiştirilmeye çalışılabilir. Öğrencilerin üretici dil becerilerini harekete geçirilmesi için kendi başlarından geçen bir olayı deyime uygun şekilde anlatması istenebilir. Aynı zamanda

deyimin hangi bağlamda kullanıldığına dair sorular da yöneltilerek deyimin birçok açıdan öğrencilerce kavranması sağlanabilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-8



Deyim:……

Deyimin Hikâyesi

Haksız kazanç elde edilen durumlarda, başkasının hakkına geçip zengin olunduğunda, hak etmediği yerlere gelen insanlar için hukuk âleminde kullanılan bir deyimdir. Olumsuz durumlar için tercih edilir. Osmanlılar zamanında yargıçlara 'kadı' denirdi. Kadılar belli bir eğitimden geçmeli ve adil davranmalıdır. Dürüst olmak da gereken şartlar arasındadır. Eski zamanlarda Rumeli'de bir kasabaya bir kadı tayin olur. Ama kısa zamanda halkı canından bezdirir. Halk bu kadıdan şikâyetçi olur ve İstanbul'a bildirir. Padişah da bunun üzerine kadıyı görevinden alır. Kadı bu sırada eşyalarını toplamaya başlar. Halk da onu izlemeye gelir. Kasabaya ilk geldiğinde hiçbir şeyi olmayan kadı yüklü bir miktar eşya ile geri dönecektir. En son evin mahzeninden bir küp çıkarır. Kâhyalar küpü zorlukla taşırlar ve arabaya yükleyemezler. Bu yüzden de içinde ne olduğunu merak ederler. Küpü açınca içi dolu altınla karşılaşırlar. Kadı halkına döner:

-Ey ahali! Halinize acıyorum. Küpümün dolmasına iki parmak kalmıştı, sabredemediniz. Yeni gelen kadı boş küp ile gelecek. Küpüm dolunca size hizmet verecektim. Hizmetimden beni mahrum bıraktınız.

Sorular

1) Metne göre kadıların sahip olması gereken özellikler nelerdir? (20 puan)

2) Padişah kadıyı neden görevinden almıştır? (20 puan)

3) Deyimin anlamını kısaca yazınız. (20 puan)

4) Aşağıdaki cümlelerden hangisi deyimin anlamına uygun değildir? (20 puan)

A) İşini becerdi, küpünü doldurdu.

B) Kalabalığa kalmadan küpünü doldurmuş.

C) Hiç fark ettirmeden küpünü doldurdu.

D) Eline fırsat geçince küpünü doldurdu.

5) Deyimin anlamına uygun olumsuz bir cümle kurunuz. (20 puan)

Şekil 8: Ek Çalışma Kâğıdı-8

Ek çalışma kâğıdı-8'de deyimin anlamına ilişkin sorular sorularak öğrencilerin metnin bağlamından hareketle deyimin hikayesini ne kadar anladıkları sorgulanabilir. Olumsuz soru kökleri kullanılarak ve olumsuz yapıda cümle örnekleri kullanılarak öğrencilerin analiz etme becerisi geliştirilebilir.

Ek Çalışma Kâğıdı-9



Deyim:……..

Deyimin Hikâyesi

Uzun yıllar eğitim görmüş kişilere mürekkep yalamış derler. Bu deyim matbaa olmadan önce sık kullanılan bir deyimdir. El yazması eserlerin olduğu dönemde kullanılırdı. El yazması eserler yazılırken mürekkebi silecek bir silgi yokmuş. Hattatlar yanlışlarını silecek vakit serçe parmaklarının ucunu yalar ve yanlışı silermiş. Bu şekilde mürekkep yalamış olurlarmış. Eskiden bir insan ne kadar çok mürekkep yalarsa o derecede bilgili, okumuş, kültürlü kabul edilirmiş. Toplum da ayrıca bu insanlara saygı duyarmış. Günümüzde de hala kullanılan bir deyimdir.

Sorular

1) Bu deyim hangi alanlarda kullanılır? (25 puan)

	Var	Yok
Okumuş kişiler için		
Bilgili insanlar için		
Matbaanın olmadığı zamanlarda		
Zor durumlarda		

2) Sizin de çevrenizde böyle insanlar var mı? Anlatınız. (25 puan)

3) Deyimin ne anlama geldiğini yazınız. (25 puan)

4) Siz de deyimi cümle içinde kullanınız. (25 puan)

Şekil 9: Ek Çalışma Kâğıdı-9

Ek çalışma kâğıdı-9'da metnin bağlamına yönelik sorular sorulmuştur. Diğer çalışma kâğıtlarında olduğu gibi tahmin ettirme, yazma, okuma, seçenekler arasında ayrım yapma vb. bilişsel ve üretici beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Açık uçlu, var-yok şeklinde madde kökleri kullanılarak deyim öğretilmeye çalışılmıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

"Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dil bilim incelemeleriyle, bu dilin sözvarlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz" (Aksan, 2009: 65). Türkçe, söz varlığı olarak diğer diller ile karşılaştırıldığında çok zengin bir altyapıya sahiptir. Türkçenin bu zenginliğinden ana dili olarak Türkçe öğretiminde yararlanıldığı gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de yararlanılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığı konusunda yapılan çalışmalarda; genellikle kitap inceleme, incelenen kitapları karşılaştırma, deneysel çalışmalara rastlanmaktadır. Açık ve Akpınar'ın (2010) çalışmalarında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme- Öğretme Sürecine Aktarımı incelenmiş ve sonucunda yazılı ve sözlü iletişimde atasözlerinin taranması gerektiği, bulgularının da bu alanda kullanılması zorunluluğuna kanaat getirilmiştir. Gün ve İkizçınar'ın (2019) çalışmasında ise bazı kitaplarda bir söz öbeğinin deyim olmadığı halde karşımıza deyim şeklinde çıkarıldığı tespit edilmiştir. Bu tespit ve yorumlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında deyimlere ilişkin çalışmalar bulunsa da konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Koparıcı'nın (2019) çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve içerik analizi kullanılmıştır. Deyim gibi geniş söz varlığı içeren bir kavramın diğer söz gruplarından ayrı değerlendirilmesi gerektiği; bu konuda kaynak, materyal, sözlük gibi eksiklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin temel aldığı eylem odaklı yaklaşıma göre deyimlerin öğretimi yapılması gerektiği ve bu şekilde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sürece daha aktif katılım sağlayacakları da bulgular arasındadır. Bu araştırmadaki bulgu ve öneriler bu çalışmaya başlanmasında etkili olmuş, yabancılara Türkçe öğretiminde ek çalışma kağıtlarından nasıl yararlanılabileceği ve ek çalışma kağıtlarıyla deyim öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini nasıl etkileyeceği araştırılmaya başlanmıştır.

Mutlu'nun (2016) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzer Atasözü ve Deyimlerin Önemi ve Polonyalılara Türkçe Öğretiminde Bunların Kullanımı" başlıklı çalışmasında Türkçe ile lehçe arasında benzerlik olduğu tespit edilen öğrencilerden derlenmiş 60'ı atasözü, 140'ı da deyim olmak üzere 200 tane atasözü ve deyim sınıflandırılmıştır. Bu tasnif "Kelime/Yapı ve Anlam Benzerliği Olan Atasözleri ve Deyimler" ile "Yalnızca Anlam Benzerliği Olan Atasözleri ve Deyimler" şeklinde yapılmıştır. Özellikle hedef dil ve ana dil arasındaki benzerlikler ölçüt alınmıştır. Araştırma sonucunda ise Türkçe ve Lehçe arasında yapı ve anlamca benzer atasözü ve deyimlerin sayısının özgün olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Fakat cümle şeklinde olan ve öğüt veren kelime benzerliği açısından atasözü ve deyim sayılarının az olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları ise yurt dışında yaşayanlara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinden nasıl yararlanılabileceğini göstermesi açısından önemli olduğu ve bu çalışmayla ilintili olduğu ifade edilebilir.

Alan yazındaki çalışmalar dikkatle incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde deyimlerin daha çok sıklık analizlerinin yapıldığı, kitaplarda kullanım özellikleri üzerinde durulduğu, eylem odaklı çalışmalar ile deyimlerden yabancılara Türkçe öğretiminde daha çok yararlanılması gerektiğinin önerildiği görülmektedir. Koparıcı'nın (2019) çalışmasında dikkat çekildiği gibi deyim gibi geniş söz varlığı içeren ve diğer söz gruplarından ayrı değerlendirilmesi gereken doğal bir dil kaynağından bu

alanda nasıl yararlanılabileceğini örneklemek için hazırlanan bu çalışmada ise uzman görüşleriyle hazırlanan ek çalışma kağıtları aracılığıyla deyimlerden derslerde nasıl yararlanılabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ek çalışma kağıtlarının bulgular kısmında da üzerinde durulup açıklandığı gibi kullanılmasıyla Gipe'nin (1978) çalışmasında belirtildiği gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe kelimelerin anlamı üzerinde düşünmesi sağlanabilir. Yeni kelimelerle; cümle tamamlama, kelimeleri eş anlamlılarıyla eşleştirme, eş anlam ve zıt anlam için sözlük kullanma gibi birçok yol denenebilir. Böylece öğrencilerin özellikle üretici dil becerileri olan yazma ve konuşma becerileri daha verimli bir şekilde geliştirilebilir. Ayrıca Tekin ve Baş'ın (2019) çalışmalarının sonuç bölümünde önerildiği ve bu çalışmada da uygulama örneklerine yer verildiği gibi; anlamı çözmeye yönelik stratejilerde ağırlıklı olarak eşleştirme yapma alt stratejisi ile öğrencilerden deyimlerin anlamlarını bulmalarının istenmesi öğrencilerin seçenekler arasında hem eleme yapabilme hem de sözlüğe bakmadan anlamı bulabilme becerilerini geliştirebilir.

Tespit edilen bulgular bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitaplarında materyal olarak ünite sonu değerlendirme kapsamında ek çalışma kâğıtlarının kullanılması öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilir.

- Görsel materyaller ile birleştirilen deyim hikâyeleri dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için alternatif bir ölçme aracı olarak yabancılara Türkçe öğretiminde değerlendirilebilir.

- Deyimlerin günlük dilde kullanımını daha fazla sağlayacak benzer ders dışı uygulama çalışmalarıyla (proje çalışmaları, drama uygulamaları vb.) öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanabilir.

- Deyimlerin geçtiği şarkı, afiş, metin vb. öğrencilere hem derslerde hem de ders dışı çeşitli etkinliklerle buldurularak öğrencilerin seçici dinleme, seçici okuma vb. becerileri geliştirilebilir.

- Atasözleri, ikilemeler vb. diğer kalıp sözlere yönelik benzer çalışmalar yapılarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik daha fazla materyal ve etkinlik tasarımı yapılabilir.

Kaynakça

Açık, F. & Akpınar, M. (2010). III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK.

Aksan, D. (2009) Her Yönüyle Dil. Ankara: TDK.

Aksoy, Ö. A. (1983). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. İstanbul.

Baltacı, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. European Journal of Educational Research, 6(1), 15-27. doi:10.12973/eu-jer.6.1.15

Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözü ve Deyimlerin Önemi. Turkish Studies.8.13.564.

Dinçel Keray, B. ve Savur, H. (2019). Yabancılara Türkçe Deyim ve Atasözü Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Araç: Tarkan Şarkıları, International Journal of Language Academy Volume 7/1 March 2019 p. 39/55.

Elçin, Ş. (1986). Halk Edebiyatına Giriş. Ankara: Sevinç.

Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Master's thesis, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü).

Gipe, Joan P. (1978). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly.* 624-644.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı Sözlük Özel Sayısı. *Turkish Studies*, *4*(4), 1025–1055.

Gün, M. & İkizçınar, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı Yedi İklim Örneği. *International Journal of Language Academy*, *7*(3), 214–233.

Koparıcı, I. F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe B1 Seviyesinde Deyim Öğretimi/ Öğrenimi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzer Atasözü ve Deyimlerin Önemi Ve Polonyalılara Türkçe Öğretiminde Bunların Kullanımı, Belleten, 64-2, 245-268

Pala, İ. (2014). İki Dirhem Bir Çekirdek, İstanbul: Kapı.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). London: Sage Publications.

Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(2), 157-171

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2002). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

05. Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı incelenmesi

Gülnur AYDIN[1]

Elif İLHAN[2]

APA: Aydın, G.; İlhan, E. (2021). Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 65-86. DOI: 10.29000/rumelide.948293.

Öz

Türkçe, dünyada yabancı dil olarak en çok öğrenilen/öğretilen dillerden biridir. Talebin artması öğretici ve onları yetiştirecek akademisyen gereksinimini de artırmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi lisansüstü programlarının açılması kadar bunlara profesyonel bir kimlik kazandırılması da oldukça önemlidir. Profesyonel bir lisansüstü program kimliği oluşturmak için ise dünyada bu anlamda bilimsel birikimi güçlü olan benzer programları incelemek, benzerlik ve farklılıkları belirlemek gerekmektedir. Yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programları (MA-TESOL) bu bağlamda incelenmesi gereken programlar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimi ile İngiltere'deki yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarında yer alan derslerin karşılaştırmalı incelenmesidir. Karşılaştırmalı tarama modelinde tasarlanan bu nitel araştırmada, İngiltere ve Türkiye'den ölçüt örneklemeye uygun olarak belirlenen toplam 20 üniversitenin yüksek lisans programlarına ait program kılavuzları, ders katalogları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi formları doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada, hem yabancılara Türkçe öğretimi hem de yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarında zorunlu ve seçmeli derslere ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur. Buna göre yüksek lisans programlarında bulunan dersler; araştırma, kuram, pedagoji, sosyoloji ve psikoloji olmak üzere beş ana tema ile bunlara bağlı pek çok alt temada toplanmıştır. Yüksek lisans programlarının ağırlıklı olarak ilk üç tema üzerine yapılandırıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarının kuram teması altında dil bilimi ve dil edinimi; pedagoji teması altında öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ve program geliştirme alt temalarına ilişkin seçmeli/zorunlu derslerin sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yüksek lisans programı, yabancılara İngilizce öğretimi

A comparative analysis of master's degree programs on teaching Turkish and English to speakers of other languages

Abstract

[1] Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi ABD (Ankara, Türkiye), gulnur.aydin@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0490-9580 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948293]

[2] Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Rektörlük (Ankara, Türkiye), elif.ilhanoo@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8536-1571

Turkish is one of the most widely learned/taught languages in the world as a foreign language. The increase in demand also increases the need for instructors and academicians to train them. For this reason, it is very important to provide a professional identity to postgraduate programs in teaching Turkish to speakers of other languages as well as founding them. To establish a professional graduate program standard, it is necessary to examine similar programs with strong scientific knowledge in the world in this sense and to take steps by identifying similarities and differences. Master's degree programs in teaching English to speakers of other languages (MA-TESOL) are among the programs to be examined in this context. The study aims to examine the courses in the graduate programs, namely teaching Turkish to speakers of other languages in Turkey and teaching English to speakers of other languages in England. In this qualitative research designed based on a comparative survey model, program guides, course catalogs, European Credit Transfer System forms of a total of twenty master's degree programs in the UK and Turkey determined via criterion-based sampling method were analyzed using document analysis technique. A general framework regarding the compulsory and elective courses in both master's degree programs is presented in the study. Accordingly, the courses in graduate programs were gathered under five main themes, namely research, theory, pedagogy, sociology and psychology, and many sub-themes. It has been determined that master's degree programs are mainly structured on the first three themes. Based on the results, it may be suggested to increase the number of elective/compulsory courses of the master's degree programs on teaching Turkish to speakers of other languages, related to the sub-themes namely linguistics and language acquisition under the theory theme; the sub-themes namely teaching methods and techniques, curriculum development and measurement-evaluation under the pedagogy theme.

Keywords: Teaching Turkish to speakers of other languages, master's degree program, teaching English to speakers of other languages

1. Giriş

Günümüz dünyası bireyi temel bir değer olarak gören, dolayısıyla ona ait dile ve kültüre de değer yükleyen; böylelikle kültürlerarası iletişim ve etkileşimin önem kazandığı bir yöne evrilmiştir. Bu durum çok dilli ve çok kültürlü toplumların inşaasını hızlandırmış, bunun bir getirisi olarak da yabancı dil eğitimi gün geçtikçe daha da ilgi görmeye başlamış, tüm eğitim kademelerinde farklı ortam ve koşullara uyum sağlayabilecek, dünya algısı geniş bireyler yetiştirmek öncelenmiştir. Dil merkezli sosyal, kültürel, akademik ve mesleki roller, ihtiyaç duyulan yetkinliklere göre yeniden biçimlendirilirken bu rollerin bireylere kazandırılmasında eğitim programları, üzerinde düşünülmesi gereken bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

21. yüzyılda Türkçe bir dizi gerekçeyle yabancı dil olarak en çok öğrenilen/öğretilen dillerden biri olmuştur. Artan talebi karşılayacak öğretici ihtiyacı, onları yetiştirecek akademisyen ihtiyacını da artırmaktadır. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak uluslararasılaştırılması için bilimsel sınırları aşması gerektiği de açıktır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi lisansüstü programları büyük önem arz etmektedir. Bu programlar, alanda bilimsel bilgi üretebilecek bilim insanları yetiştirebilmek kadar bilimsel birikimi olan bir alanın oluşmasında ve Türkçenin dünyaya daha nitelikli biçimde yayılmasında da belirleyicidir (Özbay ve Bahar, 2016; Uçgun, 2013).

Her ne kadar tarihi yüzyıllar öncesine dayandırılsa da yabancılara Türkçe öğretiminde bilimsel ve kurumsal bir nitelik kazanma gereksinimi 20. yüzyılın sonlarında yaşanan hızlı küreselleşme

sonucunda hissedilmeye başlanmıştır (İşcan, 2014). Bu bilimsel ve kurumsal nitelik kazanma sürecinde atılan geç kalınmış önemli adımlardan biri özellikle eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümleri bünyesinde açılan lisansüstü programlardır. YÖK verilerine göre[3] Türkiye'de halihazırda yaklaşık 80 Türkçe Eğitimi lisans programı bulunmaktaysa da Türkçe eğitiminin bir alt alanı olarak kabul edilen yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü programların sayısı oldukça azdır (Özbay ve Bahar, 2016; Uçgun, 2013). 2021 yılı itibarıyla onyedi üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans (tezli), iki üniversitede doktora; bunun yanında beş üniversitede Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı bulunmaktadır.

Özel bir alan olduğu vurgulanan (Büyükaslan, 2007; Güzel, 2010; Yağmur, 2009) yabancılara Türkçe öğretiminin geciken kurumsallaşması niteliksel ve niceliksel sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Başta Türkçe eğitimi alanı olmak üzere bugün yabancılara Türkçe öğretme sorumluluğunu üstlenen alanların lisans ve lisansüstü program içerikleri, yabancılara Türkçe öğretmek gibi özel bir alana öğretici yetiştirmek için yeterli değildir (Candaş-Karababa, 2009). "Bu alanda hem kuramsal hem de uygulamaya dayalı birikime sahip öğretim elemanları, ders kitapları, yardımcı ders materyalleri, ders programları ve genel olarak yabancılara Türkçeyi öğretme deneyimi konularında hazırlıksız pek çok üniversite, bu sınırlılıkları giderecek kadroları oluşturmaya çalışırken diğer taraftan da bu alanda uzun süredir faaliyet yürüten kurumların deneyimlerine başvurmaktadır" (Durmuş, 2013, s. 110). Bu bakımdan dünyada en yaygın kullanılan dillerden biri olan İngilizcenin yabancılara öğretimi (Teaching English to Speakers of Other Languages =TESOL) ile ilgili birikimden yararlanmak, olumlu ve olumsuz deneyimleri değerlendirmek faydalı olabilir. Eğitim programlarının, eğitimi yapılandırmadaki rolü ve eğitimin niteliğinin programla ilgisi dikkate alındığında henüz bir standardı olmayan yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) yüksek lisans programları ile yabancılara İngilizce öğretimi (YİÖ)[4] yüksek lisans programlarını karşılaştırarak incelemek; mevcut durumun tespitinde ve içerik/süreç planlamada katkı sağlayabilir. YTÖ yüksek lisans programları ile YİÖ yüksek lisans programlarının deneyimlerini bütünleşik olarak değerlendirmenin YTÖ yüksek lisans programlarına beklenen bilimsel ve akademik kimliği kazandırmada faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yabancılara İngilizce öğretimi (YİÖ) yüksek lisans programları; ekonomik, teknolojik, siyasi gelişmelerin etkisiyle İngilizcenin dünya genelinde yaygınlaşmasına paralel olarak yaklaşık yüz yıldır özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversiteler başta olmak üzere pek çok ülkede üniversiteler tarafından sunulmaktadır. İngiltere'de elliden fazla üniversitede YİÖ yüksek lisans programı bulunmaktadır (Wu, Qiu, Hutagalung ve McNeill-Keay, 2020). YİÖ yüksek lisans programlarının genel amacı; İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgilerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu programı uzun yıllardır başarıyla uygulayan Mancaster Universitesi programın genel amaçlarını; öğrencilere ilgili alanyazındaki kuram, araştırma ve tartışmalar hakkında farkındalık kazandırmak; ihtiyaç analizi, öğrenme- öğretme materyallerinin geliştirilmesi/ uygulanması/ tasarlanması gibi mesleki beceriler kazandırmak (Mancaster Üniversitesi, 2021); York Universitesi ise öğrencilerin dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin güncel kaynakları/yeni eğilimleri anlamasını, bunların öğrenme ortamlarında nasıl uygulandığının farkına varmasını ve ilgili araştırmalar yapmalarını sağlamak olarak sıralamaktadır (York Üniversisitesi, 2021).

---

3 https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215 /18 Mart 2021

4 "Teaching English to Speakers of Other Languages" yüksek lisans programının Türkçe karşılığı olarak araştırma kapsamındaki Yabancılara Türkçe Öğretimi programlarıyla karşılaştırmada anlaşılırlığı sağlamak için "Yabancılara İngilizce Öğretimi" adının kullanılması tercih edilmiştir.

İlgili alanyazın tarandığında doğrudan YTÖ yüksek lisans programlarına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aytan, Uzun ve Günaydın (2020) hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirmesini yapmışlardır. Demiral ve Kökçü (2018) yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programları hakkındaki görüşleri; Kurt (2020) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırılmalı analizi; Çetin (2020) ise yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri üzerine çalışmışlardır. Bunun yanında Balcı ve Melanlıoğlu'nun (2020) çalışmasında Türkiye Maarif Vakfının örgün eğitim kurumları için tasarladığı "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" içerik bakımından değerlendirilmiş ve benzer programlarla karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaların hiçbiri doğrudan lisansüstü programlar özelinde yapılmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, alanyazındaki gereksinimi karşılayacak niteliktedir.

YİÖ yüksek lisans programlarıyla ilgili alanyazını incelendiğinde pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Hasrati & Tavakoli, 2015; Ilieva, Li & Li, 2015; Ilieva & Ravindran, 2018; Murphy, 1997; Di Pietro, Lantolf & Labarca, 1983; Ramanathan, Davies & Schleppegrell, 2012; Vasquez & Sharpless, 2009; Wu, Qiu, Hutagalung ve McNeill-Keay, 2020 vb.). Bu araştırmalarla ve artık standart haline gelen uygulamalarla YİÖ yüksek lisans programlarının uluslararası bilimsel kimlik kazandığı söylenebilir. YTÖ yüksek lisans programları ile ilgili de uluslararası bilimsel kimlik kazandıracak nitelikte çalışmalara gereksinim vardır.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimi ile İngiltere'deki yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarında yer alan derslerin karşılaştırmalı incelenmesidir. Bu amaçla, yabancılara Türkçe öğretimi ile yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarında yer alan zorunlu/seçmeli derslerin niceliksel ve tematik dağılımı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli/ deseni

Bu araştırmada YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programları karşılaştırmalı bir biçimde incelendiğinden karşılaştırmalı tarama modeli benimsenmiştir (Karasar, 2016, s. 109). Bu doğrultuda Türkiye ve İngiltere'den onar farklı üniversitenin yabancılara dil öğretimi yüksek lisans programları belli değişkenler açısından detaylı bir şekilde betimlenmiş, daha sonra ise bu betimlemeler karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur (Karasar, 2016, s. 117). Betimleme/karşılaştırma sürecinde doküman incelemesi yöntemi kullanıldığından araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

2.2. Çalışma grubu ve veri kaynakları

Araştırmanın çalışma grubunu, YTÖ yüksek lisans programları için Türkiye'den 10, YİÖ yüksek lisans programları için İngiltere'den 10 olmak üzere toplam 20 üniversite oluşturmaktadır. Bu üniversiteler; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçütler; incelenecek üniversitelerin tezli yüksek lisans programlarının hâlihazırda eğitim veriyor olması, programa ait ders bilgi paketlerinin resmi web sitelerinde ulaşılabilir olması; İngiltere'de lisansüstü eğitim programı sayısının çok fazla olmasından dolayı ilk iki ölçüte ek olarak incelenecek üniversitelerin, dünya genelindeki üniversite başarı sıralamasında ilk 150'de yer alması olarak belirlenmiştir[5]. Amaçlı örneklemede, araştırmanın amacına göre en geçerli ve güvenilir bilgiyi sağlayacak kurum, nesne veya

5 The Times Higher Education World University Rankings 2020 temel alınmıştır.

kişiler araştırmacı tarafından seçilir (O'Leary, 2013). Buna göre belirlenen üniversiteler ve ilgili üniversitelerdeki programlar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversiteler ve yüksek lisans programları

TÜRKİYE			**İNGİLTERE**		
	Üniversite	**YL Programı***		**Üniversite**	**YL Programı****
1	**Ankara Hacı Bayram Veli**	Yabancılara Türkçe Öğretimi	**1**	**Andrews**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
2	**Bolu Abant İzzet Baysal**	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	**2**	**Birmighman**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
3	**Bursa Uludağ**	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	**3**	**Glasgow**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
4	**Çanakkale 18 Mart**	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	**4**	**King's College of London (KCL)**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
5	**Hacettepe**	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	**5**	**Lancaster**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
6	**Istanbul**	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	**6**	**Mancaster**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
7	**Kocaeli**	Yabancılara Türkçe Öğretimi	**7**	**Nottingman**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
8	**Nevşehir Hacı Bektaş Veli**	Yabancılara Türkçe Öğretimi	**8**	**University College London (UCL)**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
9	**Sakarya**	Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi	**9**	**Warvick**	Yabancılara İngilizce Öğretimi
10	**9 Eylül**	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	**10**	**York**	Yabancılara İngilizce Öğretimi

*Türkiye'deki yüksek lisans programları arasındaki adlandırmalar açısından görülen farklılıklar dikkate alınarak kavram karışıklığına neden olmamak için bu araştırmada "Yabancılara Türkçe Öğretimi" adının kullanılması tercih edilmiştir.

** "Teaching English to Speakers of Other Languages" yüksek lisans programının Türkçe karşılığı olarak "Yabancılara İngilizce Öğretimi" adının kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan Türkiye ve İngilitere'deki toplam 20 üniversitenin resmi internet sayfalarında yayınlanan bilgiler, program kılavuzları, ders katalogları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS-ECTS) formları, veri kaynakları olarak incelenmiştir. Veri kaynaklarının, güncellik, geçerlik ve güvenirlik durumu göz önünde bulundurulmuştur.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Araştırmada veriler, doküman incelemesi formu aracılığıyla toplanmıştır. YTÖ-YİÖ Yüksek Lisans Programları İnceleme Formu olarak adlandırılan bu form, iki satır ve altı sütundan oluşmaktadır.

Tablo 2. YTÖ-YİÖ Yüksek Lisans Programları İnceleme Formu

Üniversite	Program Adı	Zorunlu Dersler	Seçmeli Dersler	Toplam Ders Sayısı	Notlar

Araştırmada kullanılan doküman inceleme formunun kapsam, yapı ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla nitel araştırma ve yükseköğretimde eğitim programları alanından çalışmaları olan iki program geliştirme uzmanından ve yabancı dil eğitimi alanında çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşlerine dayalı olarak doküman inceleme formunda dersler zorunlu ve seçmeli olarak ayrılmış, form, biçimsel olarak tekrar düzenlenmiştir.

Veri toplama süreci ve analizi

Bu araştırmanın verilerine; Kasım,2020 ile Ocak,2021 tarih aralığında ulaşılmıştır. Kapsama alınan üniversitelerin/ programların resmi siteleri üzerinden ulaşılan veriler, YTÖ-YİÖ Yüksek Lisans Programları İnceleme Formu aracılığıyla sınıflandırılmış ve incelenmiştir. Türkiye'deki YTÖ yüksek lisans programları ve programlardaki 205 ders ile İngiltere'deki YİÖ yüksek lisans programları ve programlardaki 119 derse ilişkin veriler incelenmiştir. Her iki programda da birinci ve ikinci yarıyıl dersleri inceleme kapsamına alınmıştır. Her bir yüksek lisans programı için ayrı ayrı doldurulan doküman inceleme formları dosyalanarak analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra oluşturulmuş olan tablolardaki veriler; Mart, 2021 tarihinde tekrar incelenmiş, güncelliği kontrol edilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin analizinin yapılabilmesi için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.217). Bu kapsamda erişilen dokümanlardaki programlarda yer alan derslere ilişkin veriler sistematik bir yöntemle (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 1993) aşağıdaki aşamalara göre analiz edilmiştir (Forster'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s.223-231):

1. *Dokümanlara Ulaşma:* İncelenen yüksek lisans programlarının bağlı olduğu üniversitelerin resmi internet sayfalarında yayınlanan bilgiler, program kılavuzları, ders katalogları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS-ECTS) formlarına ulaşılmıştır.

2. *Orijinalliğini Kontrol Etme:* Araştırmada birincil veri kaynakları kullanılmış, dokümanlardaki verilerin güncelliği kontrol edilmiştir.

3. *Dokümanları Anlama:* Dokümanlardaki bilgiler ilgili alanyazın kapsamında incelenerek anlamlandırılmıştır.

4. *Veriyi Analiz Etme:* Ulaşılan dokümanlardaki ders sayıları nicel, derslere ilişkin bilgiler ise tematik olarak analiz edilmiştir. Bu aşamanın *analize konu olan veriden örneklem seçme* alt aşamasında; dersler ve bunlarla ilişkili bilgiler analize dâhil edilmiştir. *Temalar geliştirme* alt aşamasında; derslere ilişkin bilgiler irdelenerek, araştırmacılar tarafından temalar/alt temalar belirlenmiştir. *Analiz birimini saptama* aşamasında ders adlarındaki/genel tanıtımlarındaki sözcük, cümle ve içerik, analiz birimi olarak belirlenmiştir. *Sayısallaştırma* alt aşamasında ise sayısal değerler ve yüzde dağılımları belirlenmiştir.

5. *Veriyi Kullanma:* Yapılan analiz sonuçları tablo ve grafiklere dönüştürülerek açıklanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmanın veri analizi sürecinde iç güvenirliği (tutarlılığı) artırmak için araştırmacılardan kaynaklanması olası yanlılığın ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınmıştır (Merriam, 2013). Bu amaçla öncelikle toplanan verilerin %20'si için ayrı ayrı temalar oluşturulmuş, bu temalar araştırmacıların bir araya geldiği eleştirel inceleme toplantısında değerlendirilerek bir analiz tablosu hazırlanmıştır. Bu toplantıda alınan kararlar ve oluşturulan tablo kullanılarak verilerin geriye kalan kısmı yine iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra *araştırmacılar arası uyum geçerliliğ*ini sağlamak için kodlayıcılar arası güvenirlik [uzlaşılan temalar/(uzlaşılan + uzlaşılmayan temalar)]x100 formülü (Miles & Huberman, 1994, s.64) ile hesaplanmış ve %88 olarak belirlenmiştir ([53/(53+ 7)]x 100 = 88). Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenirlik %80'den büyük ve mümkün olduğunca %90'a yakın olmalıdır. Bu sonuç, kodlamaların tutarlılığını sağlamada yeterlidir. Bununla birlikte oluşturulan temaların doğru ve etkili sunumu için veri toplama araçlarının hazırlanma sürecinde görüşleri alınan uzmanların görüş ve önerilerine tekrar başvurulmuştur. Araştırmanın ham verileri (her bir YTÖ-YİÖ Yüksek Lisans Programları İnceleme Formu), başka araştırmacıların denetimine sunulabilecek şekilde saklanmıştır

3. Bulgular ve yorum

3.1. YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarındaki zorunlu ve seçmeli ders sayıları

Araştırma kapsamında incelenen YTÖ yüksek lisans programlarına ait zorunlu ve seçmeli ders sayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programlarındaki Dersler***

Üniversiteler	Ders Sayısı**			
	Zorunlu	Sunulan Seçmeli	Seçilen Seçmeli	Toplam
Ankara Hacı Bayram Veli	2	21	6	8
Bolu Abant İzzet Baysal	3	12	3	6
Bursa Uludağ	2	27	7	9
Çanakkale 18 Mart	3	29	5	8
Hacettepe	4	28	6*	10
Istanbul	2	8	6	8
Kocaeli	3	8	6	9
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	2	19	8	10
Sakarya	5	11	5	10
9 Eylül	3	15	5*	8

***Tabloda yer alan bilgiler yüksek lisans programlarının birinci ve ikinci ders dönemine ilişkindir.

**Ders sayılarının açıkça belirtilmediği programlarda mezuniyet için gerekli toplam ve her bir dersin AKTS yükleri dikkate alınarak ders sayısı belirlenmiştir.

*Seçilen dersin AKTS kredisine göre farklılık gösterebilmektedir.

İncelenen yabancılara Türkçe öğretimi tezli yüksek lisans programlarında öğrencilerin tezli yüksek lisans programlarının birinci ve ikinci döneminde almak zorunda oldukları toplam ders sayıları altı ila

on arasında değişiklik göstermektedir. Türkiye'de yüksek lisans programlarında genel olarak toplamda öğrencilere sekiz ders verilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi programının disiplinlerarası olma özelliği dikkate alındığında bu nispeten fazla olan ders sayılarına gereksinim olduğu düşünülebilir. Çünkü farklı disiplinlerden gelen öğrencilerin tez dönemine geçmeden önce yabancılara Türkçe öğretimi alanına ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgi/beceriler ile temel bilimsel araştırma bilgi/becerilerini kazanmaları beklenmektedir.

İncelenen programlarda zorunlu derslerin sayısı en az iki, en fazla beştir. YÖK tarafından zorunlu tutulan "araştırma teknikleri ve yayın etiği" ile ilgili derslerin farklı adlandırmalarının yanı sıra genelde başka zorunlu dersler de yer almaktadır. İncelenen programlarda öğrencilere sunulan seçmeli ders sayıları da en az sekiz ve en fazla yirmi dokuz olmak üzere geniş bir ölçekte değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin seçmek zorunda oldukları ders sayısı ile sunulan ders sayısının oranları dikkate alındığında da yine programlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin; İstanbul ve Kocaeli üniversitelerindeki YTÖ yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin istediği dersi seçme özgürlüğü daha sınırlı iken Hacettepe, Çanakkale, Uludağ üniversitelerinde bunun daha geniş olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin daha geniş bir ders listesinden ders seçme hakkına sahip olmaları, onların kendi ilgi/istek/ihtiyaçları doğrultusunda belirleyecekleri alt uzmanlık alanlarında akademik/mesleki kariyerlerine devam etmeleri açısından çok önemlidir.

Araştırma kapsamında incelenen YİÖ yüksek lisans programlarına ait zorunlu ve seçmeli ders sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yabancılara İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Programlarındaki Dersler

Üniversiteler	Ders Sayısı			
	Zorunlu	Sunulan Seçmeli	Seçilen Seçmeli	Toplam
Andrews	5	5	3	8
Birmighman	4	12	2	6
Glasgow	4	9	2	6
KCL	3	12	2	5
Lancaster	5	0	0	5
Mancaster	3	10	1	4
Nottingman	2	5	2	4
UCL	1	10	3	4
Warvick	6	8	2 ya da 3*	8 ya da 9*
York	5	10	1	6

*İlgili programda, öğrencilere iki ya da üç ders seçme şansı tanınmıştır.

İncelenen yabancılara İngilizce öğretimi tezli yüksek lisans programlarında öğrencilerin almak zorunda oldukları ders sayıları dört ila dokuz arasında değişiklik göstermektedir. İncelenen programlarda zorunlu derslerin sayısı en az bir, en fazla altı olacak şekilde değişiklik göstermektedir. YİÖ yüksek lisans programlarında sunulan zorunlu dersler tamamen ilgili yüksek lisans programında görev yapan öğretim üyelerinin kararı ile eğitim programlarına dâhil edilmektedir. YTÖ yüksek lisans

programlarında olduğu gibi herhangi bir üst denetleme kurulu tarafından programlara müdahale edilmemektedir. İncelenen programlardan Lancaster Üniversitesi YİÖ yüksek lisans programında öğrencilere seçmeli ders sunulmaması dikkat çekicidir. Bunun nedeni programın tamamen uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere sunulması olabilir. Bunun haricindeki programlarda sunulan seçmeli ders sayıları da en az beş ve en fazla on iki dersdür. Öğrencilerin seçmek zorunda oldukları ders sayısı ile sunulan ders derslerinin oranları dikkate alındığında da yine programlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin; Birmighman, Mancaster ve York üniversitelerinde YİÖ yüksek lisans programlarına devam eden öğrencilerin daha geniş bir yelpazeden ders tercihinde bulunabildiği görülmektedir. Öte yandan seçmeli derslerin sayısı dikkate alındığında ise öğrencilerin ders seçme özgürlüğünün incelenen programların çoğunda sınırlı olduğu düşünülebilir. Örneğin York ve Mancaster üniversitelerinde öğrenciler yalnızca bir ders seçme hakkına sahiptir. Öğrencilerin kendi ilgi/istek/ihtiyaçları doğrultusunda belirleyecekleri ders sayısının az olması onların akademik/mesleki kariyerlerinde alt uzmanlık alanları belirleme durumlarını olumsuz etkileyebilir.

3.2. YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin tematik olarak incelenmesi

Araştırma kapsamında on üniversitedeki YTÖ yüksek lisans programlarına ait toplam 205 ders incelenmiştir. Bu derslerin belirlenen temalara göre dağılımı ve zorunlu/ seçmeli ders sayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programlarındaki Zorunlu ve Seçmeli Derslerin Temalara Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTELER		**Ankara Hacı Bayram Veli**		**Bolu Abant İzzet Baysal**		**Bursa Uludağ**		**Çanakkale 18 Mart**		**Hacettepe**		**Istanbul**		**Kocaeli**		**Nevşehir Hacı Bektaş Veli**		**Sakarya**		**9 Eylül**		**Toplam**	
TEMALAR	**ALT TEMALAR**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**
Araştırma	Bilimsel araştırma	2		1		2	1	3	1	2	2	2		3		2	1	1		2		20	5
	Toplam																					**20**	**5**
Kuram	Dil bilimi		2		1		1		2		3		1		1		2		2	1	3	1	18
	Dil edinimi		1		1		1		1		1		1				1		1				8
	Söz varlığı		1		1		2		1				1		1						2		6
	Dilin gelişimi ve yayılımı		1								2												3
	AB çerçeve		1				1				1												3
	YTÖ tarihi				1		1																2
	Toplam																					**1**	**40**
	Öğretim yöntem ve teknikleri		4		2		10		8	2	2		1		2		3	2	4		2	4	38
	Dilbilgisi ve öğretimi		1		1		2		2		3		2		2		3		1		3		20
	Materyal geliştirme/		2		2		5		3		2				1		2	2	1		2	2	20

	değerlendirme												
Pedagoji	Dil becerilerinin öğretimi	2	2	2	5	2	1	2	2	1	2	2	19
	Öğretim teknolojileri	1		3	2	1	1		1				9
	Ölçme-değerlendirme		1	1		1			1	1			5
	İki/çok dillilik ve öğretimi	1								2			2
	Gözlem-uygulama				1								1
	Program geliştirme					1							1
	Sınıf yönetimi					1							1
	Toplam											**8**	**116**
Sosyoloji	Kültür	1		1	3	3		1	2	1	2		14
	İletişim					2							2
	Cinsiyet eşitliği								1				1
	Toplam											**0**	**17**
Psikoloji	Motivasyon							1	1				2
	Dil öğrenme psikolojisi					1							1
	Toplam											**0**	**3**

Tablo 5'te de görüldüğü gibi YTÖ yüksek lisans programlarındaki zorunlu ve seçmeli dersler, beş tema altında gruplandırılmıştır. YTÖ yüksek lisans programlarındaki derslerin temalara göre dağılımı incelendiğinde programların tamamında öğrencilere; *araştırma, kuram* ve *pedagoji* temalarıyla ilgili derslerin sunulduğu görülmektedir. Bu üç temanın, YTÖ yüksek lisans programlarının temel boyutları olarak kabul edildiği görülmektedir. Bunlar arasından *araştırma* teması altında her programda en az bir zorunlu dersin yer alması ve toplam ders sayısının fazlalığı, YÖK tarafından belirlenen yüksek lisans programı açmaya ilişkin düzenlemelerle ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan *kuram ve pedagoji* temalarında seçmeli ders sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. İlgili temalarda seçmeli derslerin sayısı artırılarak programı geliştirenler/bölüm başkanları/öğretim üyeleri tarafından öğrencilerin bu temalardan ders seçme şanslarını artırmaya yönelik bir politika izlendiği düşünülebilir.

Kuram teması incelendiğinde *dil bilimi* alt temasına ilişkin her programda zorunlu veya seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir. Hatta *kuram* teması altındaki tek zorunlu ders de *dil bilimi* alt temasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ders, Dil Biliminin Temel Kavram ve İlkeleri adı ile 9 Eylül Üniversitesi YTÖ yüksek lisans öğrencileri tarafından zorunlu olarak alınmaktadır. Ayrıca *dil edinimi* ve *söz varlığına* ilişkin dersler de incelenen programların çoğunda öğrencilere seçmeli ders olarak sunulmaktadır.

Pedagoji temasında yabancı dilde *öğretim yöntem ve tekniklerine* ilişkin dersler zorunlu ve seçmeli olarak programlarda yer almaktadır. Öğrencilere, incelenen programların tamamında seçmeli; ikisinde ise hem seçmeli hem zorunlu olarak sunulmaktadır. Ayrıca bu derslerin sayısının da çok fazla olduğu

görülmektedir. Örneğin Sakarya Üniversitesinde ikisi zorunlu olmak üzere toplam altı ders öğretim yöntem ve teknikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu dersler şunlardır: Çokdilli Türk Kökenlilere Türkçe Öğretimi, Çağdaş Türk Edebiyatı Metinleri ile Yabancılara Türkçe Öğretimi (Z), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yöntemleri (Z), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metindil bilimisel Yaklaşım ve Uygulamalar, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunlar, İki Dilli Ortamlarda Anadili Öğretimi. Ayrıca bu dersler arasında yer alan iki dillilik/çok dillilik durumuyla ilişkili dersler de dikkat çekmektedir. İncelenen diğer üniversitelerdeki derslerde buna vurgu yapan bir ders yer almamaktadır.

Öte yandan *pedagoji* temasında, *dilbilgisi ve öğretimi* ile *dil becerilerinin öğretimi* alt temalarıyla ilişkilendirilen ders sayılarının fazlalığı da dikkat çekicidir. Örneğin Hacettepe Üniversitesinde YTÖ yüksek lisans programı, *dilbilgisi ve öğretimi* temasıyla ilişkilendirilebilecek yabancı dil olarak Türkçenin Yapısal Özellikleri I- II ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi üç farklı seçmeli ders olarak öğrencilere sunulmaktadır. Dil becerilerinin öğretimine ilişkin ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında sunulan beş seçmeli ders; Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca *pedagoji* temasında yabancı dilde öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bazı derslerin belirli bir özel alana odaklandığı da ifade edilebilir. Hacettepe Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında Türk Dilinin Engellilere Öğretimi; Sakarya Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında Çokdilli Türk Kökenlilere Türkçe Öğretimi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında Türk Halk Edebiyatı Ürünleri Aracılığıyla Yabancılara Türkçe Öğretimi; Uludağ Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında ise Film Materyaliyle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi gibi dersler buna örnek olarak gösterilebilir.

Pedagoji teması altında *materyal geliştirme/değerlendirme* alt temasıyla ilişkilendirilebilecek seçmeli dersler, incelenen programların neredeyse tamamında bulunmaktadır. Bu kapsamdaki zorunlu derslerin tamamının ise aynı üniversite tarafından bu alt temayla ilişkili şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Sakarya Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programının sunduğu bu dersler; Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri ve Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Metin İncelemeleri'dir. Yine *pedagoji* teması altında incelenen üniversitelerin yalnızca dördünde toplam beş farklı derste *öğretim teknolojileri* alt temasıyla ilgili dersler bulunmaktadır. Bu derslere, Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı (İstanbul Üniversitesi), Teknoloji Destekli Dil Öğretimi (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) örnek verilebilir.

Sosyoloji teması altında *kültür* alt temasıyla ilişkilendirilebilecek seçmeli dersler, incelenen üniversitelerin neredeyse tamamında (n=8) bulunmaktadır. *Kültür* alt temasıyla ilişkilendirilen derslerin Çanakkale ve Hacettepe üniversitelerindeki YTÖ yüksek lisans programlarında sayıca fazla olması dikkat çekicidir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hedef Kültür, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Uygarlığı; Hacettepe Üniversitesi YTÖ yüksek lisans programında ise Kültür ve Dil Öğretimi, Türk Dili ve Kültürünün Evreleri dersleri örnek gösterilebilir.

İncelenen programlarda *psikoloji* temasıyla ilişkilendirilen dersler, programlar arasında yaygınlık ve benzerlik göstermemektedir. Yalnızca üç üniversitede *psikoloji* temasıyla ilişkilendirilen üç farklı ders bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında on üniversitedeki yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarına ait 119 ders incelenmiştir. Bu derslerin belirlenen temalara göre dağılımı ve zorunlu ve seçmeli ders sayıları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarındaki zorunlu ve seçmeli derslerin temalara göre dağılımı

ÜNİVERSİTELER		**Andrews**		**Birmighman**		**Glasgow**		**KCL**		**Lancaster**		**Mancaster**		**Nottingman**		**UCL**		**Warvick**		**York**		**Toplam**	
TEMALAR	**ALT TEMALAR**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**	**Z**	**S**
Araştırma	Bilimsel araştırma	1		1		1	1	1		1		1	1		1	1		1	2	2		10	5
	Toplam																					**10**	**5**
Kuram	Dil bilimi	1		1	6	1	2		3	1			1	1			1	3	1	1	2	9	15
	Dil edinimi	1	1						1					1	1		1	1			2	3	6
	Dilin gelişimi ve yayılımı				1												1				1		3
	Söz varlığı				2																		2
	Toplam																					**12**	**26**
Pedagoji	Öğretim yöntem ve teknikleri	2	3	2	3	4	6	2	5	2		1	2	1	3	1		1	3	1	2	17	25
	Öğretim teknolojileri		1						1			1	2		1				1		1	1	7
	Dil becerilerinin öğretimi				3				1				1				1						6
	Materyal geliştirme/ değerlendirme		1			1			1				1		1		1					1	5
	Ölçme-değerlendirme		1			1			1	1				1	1		1		1		1	3	5
	İki/çok dillilik ve öğretimi				1				1								1				1		4
	Program geliştirme			1		1			1	1			1	1							1	4	3
	Dil bilgisi ve öğretimi				3																		3
	Öğretmen eğitimi								1				1				1						3
	Gözlem-uygulama						1												1	1		1	2
	Toplam																					**27**	**63**
Sosyoloji	Kültür				2				1				1				2		1				7
	İletişim				2												2						4

	Dil ve kimlik			1	1								2
	Göç-çeşitlilik		1		1								1
	Dil ve medya		1										1
	Dil ve güç				1								1
	Toplam											**0**	**16**
Psikoloji	Dil öğrenme psikolojisi		1				1	1			1		4
	Motivasyon									1			1
	Toplam											**0**	**5**
Diğer	Edebiyat drama									1			1
	Okur yazarlık			1									1
	Eğitim felsefesi			1									1
	Toplam											**0**	**3**

Tablo 6'da da görüldüğü üzere YİÖ yüksek lisans programlarındaki zorunlu ve seçmeli dersler, altı tema altında gruplandırılmıştır. YİÖ yüksek lisans programlarındaki derslerin temalara göre dağılımı incelendiğinde tamamında öğrencilere; *pedagoji, kuram* ve *araştırma* temalarıyla ilgili derslerin sunulduğu görülmektedir. Bu üç tema, YİÖ yüksek lisans programlarının temel boyutları olarak belirlenmiştir. Ayrıca incelenen programların çoğunda (n=8) *araştırma* temasıyla ilgili en az bir zorunlu ders bulunmaktadır.

Kuram teması altında *dil bilimi* alt temasına ilişkin incelenen programların neredeyse tamamında (n=9) zorunlu derslerin; toplam 15 adet de seçmeli dersin yer aldığı görülmektedir. Özellikle Birmingham Üniversitesi YİÖ yüksek lisans programında bir zorunlu dersin yanı sıra toplam 12 seçmeli dersin altısı *dil bilimi* alt temasıyla ilişkilendirilebilir. Bu derslerden bazıları şunlardır; Sosyo-dil bilimi (Sociolinguistics), Bütünce dil bilimii (Corpus Linguistics), YİÖ'de Psikodil bilimi (Psycholinguistics in TESOL). İncelenen YİÖ yüksek lisans programlarında *dil edinimi* alt teması ile ilişkilendirilen derslerden üçünün zorunlu olduğu görülmektedir. *Dil bilimi* ve *dil edinimi* alt temalarıyla ilişkilendirilen zorunlu derslerin fazlalığı, bu konulara verilen önemi göstermektedir.

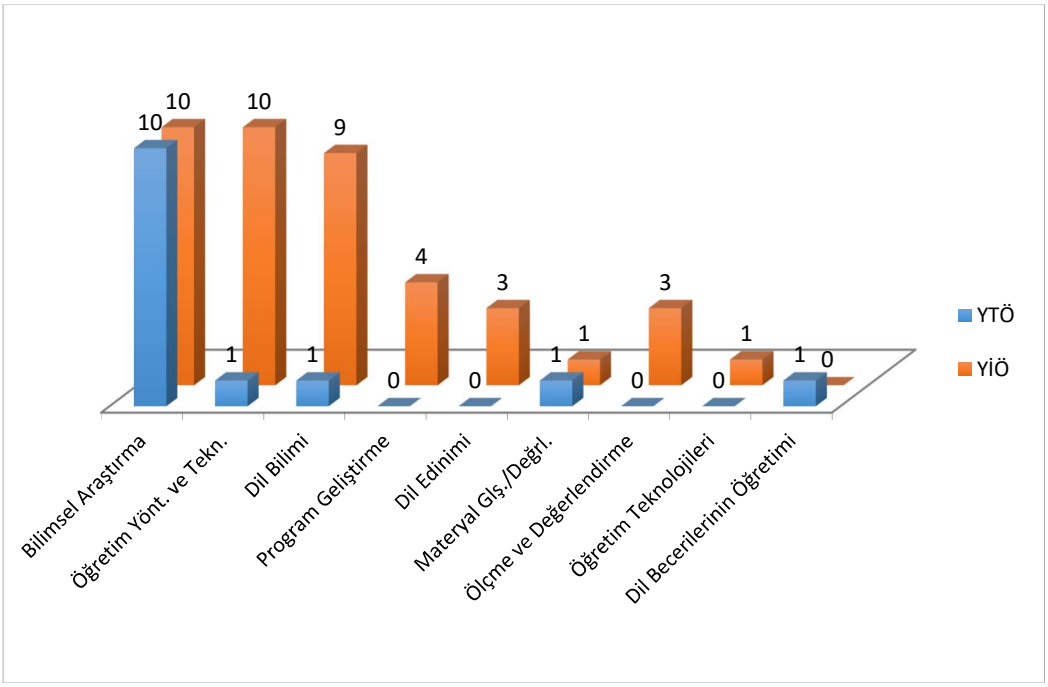
İncelenen programlardaki dersler en fazla *pedagoji* teması ile ilişkili olarak yapılandırılmıştır. *Öğretim yöntem ve teknikleri* alt temasına ilişkin ise en az bir ve en çok dört olmak üzere zorunlu dersler bulunmaktadır. Bu zorunlu derslerin toplam sayısındaki fazlalığın (n=17) yanı sıra 25 seçmeli dersin bulunması dikkat çekicidir.

İncelenen programların neredeyse tamamında *ölçme ve değerlendirme* alt teması; yarısından fazlasında da *öğretim teknolojileri* ve *program geliştirme* alt temalarıyla ilişkili dersler bulunmaktadır. *Program geliştirme* alt temasıyla ilgili dört zorunlu ders dikkat çekicidir. Bu derslere, YİÖ'de Pedagoji ve Eğitim/Öğretim Programı (Pedagogy and Curriculum in TESOL-Bristol Uni.) ve YİÖ için İlkeli Materyaller ve Ders Tasarımı (Principled Materials and Course Design for TESOL-Mancaster Uni.) örnek gösterilebilir. *Ölçme ve değerlendirme* alt temasıyla ilgili üç zorunlu derse ise Dil, Yeterlilik, Değerlendirme ve Dönüt (Language Profıcıency, Assessment And Feedback- Glasgow Uni.) ile Sınıf-içi Dil Düzeyi Değerlendirme (Classroom Language Assesment- Lancaster Uni.) dersleri örnek verilebilir.

Sosyoloji teması ise özellikle *kültür ve iletişim* alt temalarına ilişkin seçmeli derslerin sayısı fazladır. Ayrıca *dil ve kimlik, göç-çeşitlilik, dil ve medya, dil ve güç* gibi alt temalarla ilişkili dersler de dikkat çekicidir. Öte yandan bu dersler incelenen programlar arasında yaygınlık ve benzerlik göstermemektedir. Üniversitelerde *psikoloji* ve *diğer* gibi temalar altında sunulan dersler ise incelenen programlar arasında yaygınlık ve benzerlik göstermemektedir. Dört farklı üniversitede *psikoloji* temasıyla ilişkilendirilen üç farklı ders bulunmaktadır. *Diğer* teması altında ise Warwick YİÖ yüksek lisans programında; YİÖ'de Edebiyat ve Drama (Literature and Drama in TESOL), Glasgow YİÖ yüksek lisans programında da Okuryazarlık (Literacy) adlı dersler yer almaktadır.

3.3. Zorunlu derslerin ilişkili olduğu alt temaların YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarına göre dağılımı

Araştırma kapsamına dâhil edilen yüksek lisans programlarında zorunlu olan derslerin ilişkili olduğu alt temaların YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarına göre dağılımı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Yüksek lisans programlarının zorunlu alt temalarının ilişkili olduğu derslerin YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarına göre dağılımı

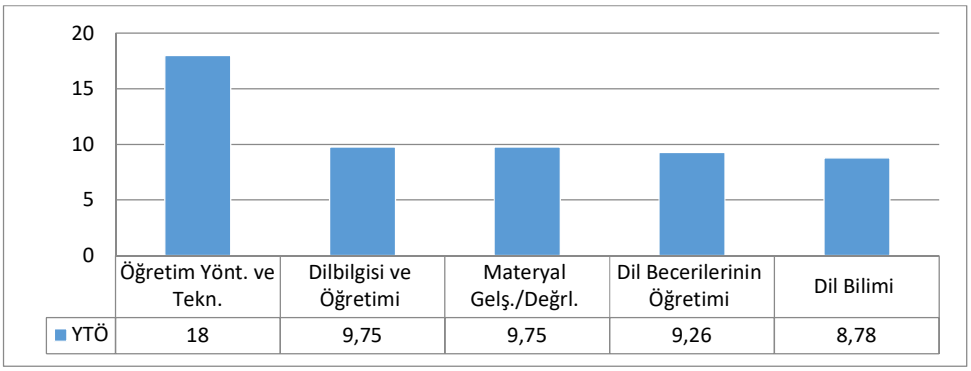
Bilimsel araştırma alt temasına ilişkin dersler hem YTÖ hem de YİÖ yüksek lisans programlarının tamamında zorunlu olarak bulunmaktadır. YTÖ yüksek lisans programlarında bilimsel araştırmaya yapılan vurgunun YİÖ yüksek lisans programlarıyla benzer olduğu görülmektedir. *Öğretim yöntem ve teknikleri* alt temasına ilişkin dersler yalnızca bir YTÖ yüksek lisans programında zorunlu olarak yer alırken; YİÖ yüksek lisans programlarının tamamında ilgili dersler yer almaktadır. Öte yandan bu alt temaya ilişkin vurgunun bir önceki Tablo 6'da görüldüğü gibi seçmeli dersler ile sağlanmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Dil bilimi alt temasına ilişkin zorunlu dersler, YTÖ yüksek lisans programlarının yalnızca birinde; YİÖ yüksek lisans programlarının ise yarısından fazlasında bulunmaktadır. Bu açıdan incelenen YTÖ ve

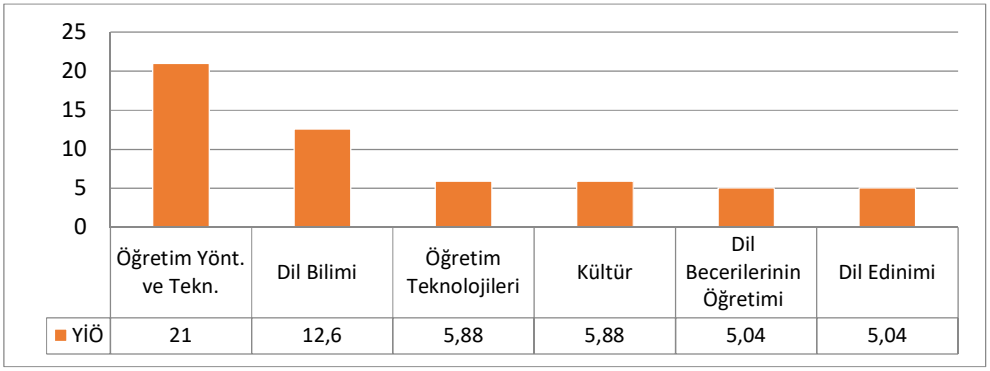
YİÖ yüksek lisans programlarının farklılaştığı belirtilebilir. Ayrıca *program geliştirme, ölçme ve değerlendirme* ile *dil edinimi* alt temalarına ilişkin de benzer şekilde YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programları farklılaşmaktadır. YTÖ yüksek lisans programlarının hiçbirinde bu alt temalara ilişkin zorunlu bir ders bulunmazken YİÖ yüksek lisans programlarının bazılarında bu temalarla ilişkili zorunlu dersler yer almaktadır. Bunun tam tersi bir durum ise *dil becerilerinin öğretimi* için geçerlidir. YİÖ yüksek lisans programlarının hiçbirinde bu alt temaya ilişkin zorunlu ders yer almazken; YTÖ yüksek lisans programlarının birinde zorunlu dersler yer almaktadır.

3.4. Seçmeli derslerin ilişkili olduğu alt temaların YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarına göre dağılımı

Yüksek lisans programlarında seçmeli derslerin en çok ilişkilendirildiği alt temaların YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarındaki dağılımı Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmektedir. Bu dağılım ve karşılaştırmalar yapılırken ders sayıları yerine derslerin tüm seçmeli dersler içerisindeki yüzdelik oranları temel alınmıştır.



Şekil 2. YTÖ yüksek lisans programlarında seçmeli derslerin en yüksek oranda ilişkilendirildiği alt temalar



Şekil 3. YİÖ yüksek lisans programlarında seçmeli dersin en yüksek oranda ilişkilendirildiği alt temalar

YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarının her ikisinde de *öğretim yöntem ve teknikleri* alt temasına ilişkin seçmeli derslerin oranı en yüksektir. Oranı en yüksek olan ilk beş ders ve ilk altı ders arasında ortak olan diğer alt temalar *dil bilimi* ve *dil becerilerinin öğretimi*dir. Bunlar haricinde YTÖ yüksek lisans programlarında *dil bilgisi ve öğretimi* alt temasına ilişkin derslerin oranının oldukça yüksek olduğu; yine benzer şekilde YİÖ yüksek lisans programında da ilk beşte yer aldığı görülmektedir. Ayrıca YTÖ

yüksek lisans programlarında *materyal geliştirme-değerlendirme*yle ilişkili derslerin oranının yüksek olduğu, öte yandan YİÖ yüksek lisans programlarında da *öğretim teknolojileri*ne ilişkin derslerin oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunların haricinde YİÖ yüksek lisans programlarında seçmeli ders oranlarının en yüksek olduğu alt temalar arasında *kültür* ve *dil edinimi*nin olması da YTÖ ile YİÖ yüksek lisans programlarını birbirinden farklı hale getirmektedir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada Türkiye'de her geçen gün gerekliliği daha fazla hissedilen ve buna bağlı olarak yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programları ile bilimsel birikim açısından oldukça köklü olan İngiltere'deki yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarında yer alan zorunlu/seçmeli dersler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarından belirlenen benzerlik/farklılıklar, daha nitelikli yüksek lisans programlarının geliştirilmesi için temel bir çerçeve oluşturmaya yardımcı olacak niteliktedir.

İncelenen YTÖ yüksek lisans programlarının ders döneminde almak zorunda olunan toplam ders sayıları altı ile on arasında, YİÖ yüksek lisans programlarının ise dört ile dokuz arasında değişiklik göstermektedir. Ders çeşitliliğinin fazlalığı, disiplinlerarasılığı gerektiren bu bölümler için farklı bakış açılarını destekleyecek/geliştirecek bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Programlardaki zorunlu ders sayıları YTÖ için iki ile beş arasında, YİÖ için bir ile altı arasında değişmektedir. YİÖ yüksek lisans programlarında yer alan zorunlu dersler tamamen programın öğretim üyeleri tarafından belirlenirken YTÖ'de hem programın öğretim üyelerinin belirlediği hem de YÖK tarafından programa konan "araştırma teknikleri ve yayın etiği" ile ilgili dersler mevcuttur. Türkiye'de 2016'dan sonra programlara bir üst müdahalenin olmasının bilimsel araştırma ve etik konularına ilişkin farkındalık yaratmak adına somut bir adım olduğu düşünülse de bir uygulama birliğinin olmadığı, evrensel kod ve ilkeler doğrultusunda içerikler oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Daştan, Bayraktar ve Bellikli, 2019).

Programlarda sunulan seçmeli ders sayılarının YTÖ için sekiz ile yirmidokuz; YİÖ için ise beş ile oniki arasında değiştiği, ancak bir YİÖ yüksek lisans programında hiçbir seçmeli ders sunulmadığı tespit edilmiştir. YTÖ yüksek lisans programlarıyla YİÖ programları arasında nicelik olarak ciddi bir fark olduğu görülmektedir. Zorunlu dersler, eğitim sürecinde öğrenilmesi gereken temel bilgi ve becerileri içerirken seçmeli dersler, ilgi ve yeteneklere göre tercih edilebilir olması yönüyle alternatifler yaratır, olumlu tutum geliştirir. Ancak alternatiflerin de alan uzmanlığı, fiziksel ve zihinsel altyapı gibi bazı temel ölçütler çerçevesinde oluşturulması önemlidir. Buna göre Bologna süreciyle birlikte YÖK'ün 2010 yılında verdiği talimatla programlardaki derslerin en az %25'inin seçmeli olması gerektiği bilgisi, oransal artışın temel tetikleyicisi olurken program yeterlilikleriyle çelişebilecek çeşitlilikte seçimlik dersin ortaya çıkması problemini de doğurmuştur (Toprak ve Erdoğan, 2013). YTÖ yüksek lisans programlarındaki seçmeli ders sayısının fazlalığının, bir öğretim üyesinin açtığı birkaç farklı dersten birinin seçilme oranını artırmak için mi yoksa tamamen alana ivme kazandıracak bir gereksinimden, alt uzmanlık alanlarını zenginleştirme amacından veya programdaki kadroların durumundan mı kaynaklandığı tartışmaya açıktır. Aynı şekilde YİÖ yüksek lisans programlarındaki sınırlı seçmeli ders sayılarının da bu kapsamda üzerinde düşünülmesi gerekmektedir.

Hem YTÖ hem de YİÖ yüksek lisans programlarında dersler tematik olarak beş temada toplanmıştır. YTÖ için 205 dersin, YİÖ için 119 dersin incelenmesi sonucunda araştırma, kuram, pedagoji, sosyoloji ve psikoloji temaları ile bunlara bağlı pek çok alt tema ortaya çıkmıştır. Hem YTÖ hem YİÖ yüksek

lisans programları tematik olarak sırasıyla *pedagoji, kuram* ve *araştırma* üzerine yapılandırılmıştır. YİÖ yüksek lisans programlarında beş ortak tema ile ilişkilendirilemeyen dersler diğer teması altında toplanmıştır.

Araştırma temasında YTÖ yüksek lisans programlarında en az bir ders, YİÖ yüksek lisans programlarında ise en az bir ders zorunludur. YTÖ programlarındaki toplam zorunlu ders sayısı 20, seçmeli ders sayısı beş iken YİÖ programlarında toplam zorunlu ders sayısı 10, seçmeli ders sayısı beştir. YTÖ ile YİÖ yüksek lisans programlarındaki *araştırma* temasına ilişkin derslerin sayılarındaki buna benzer bir farklılaşma İngiltere ve Amerika'daki YİÖ yüksek lisans programları arasında da belirlenmiştir (Li, 2014). Her ne kadar niceliksel olarak bir farklılaşma olsa da programların tamamında araştırma ile ilişkilendirilen derslerin olması bu programların genel amaçlarına uygundur. Pek çok çalışmada bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği ile ilgili derslerin programlardaki önemi vurgulanmaktadır (Aslan, 2010; Aslan ve Karagül, 2016; Daştan, Bayraktar ve Bellikli, 2019). Tuzcu (2003) lisansüstü programların kişilere bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bakış açısı ile irdeleyerek yorumlama ve yeni sentezlere ulaşma yeteneği kazandırdığı belirtmektedir. YTÖ programlarındaki ders sayısının fazlalığı bu açıdan düşünüldüğünde uzun vadede araştırma kültürü gelişmiş bireylerin yetişmesi anlamına gelmektedir.

Kuram temasında YTÖ yüksek lisans programlarında sadece bir zorunlu, 40 seçmeli ders; YİÖ yüksek lisans programlarında 12 zorunlu, 26 seçmeli ders bulunmaktadır. Zorunlu dersler ağırlıklı olarak *dil biliminde* yoğunlaşmaktadır. YTÖ programlarında bir zorunlu ders, YİÖ programlarında dokuz zorunlu ders *dil bilimi* alt temasıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca YTÖ'de 18 seçmeli ders, YİÖ'de 15 seçmeli ders de *dil bilimi* alt temasına yöneliktir. Aslan (2010) araştırmasında dil bilimiyle ilgili derslerin yetersizliğinin terminolojiyi anlama ve kullanma konusunda sorun yarattığını belirtmekte, zorunlu ya da seçmeli olarak Türkçe eğitimi lisansüstü programlarında daha fazla bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum YTÖ programlarında dil biliminin (özellikle zorunlu dersler boyutunda) ötelendiği ve bunun sorun yaratabileceği anlamına gelmektedir. YİÖ programlarının bu anlamda zengin olduğu söylenebilir. YİÖ programlarında *dil edinimi* ile ilişkilendirilmiş üç zorunlu, altı seçmeli ders; YTÖ programlarında ise *dil edinimi* ile ilgili zorunlu herhangi bir ders olmamakla birlikte sekiz seçmeli ders bulunmaktadır. *Söz varlığı* alt teması ile ilgili YTÖ'de sekiz seçmeli ders, YİÖ'de ise iki seçmeli ders olması dikkat çekicidir.

Pedagoji temasında YTÖ yüksek lisans programlarında *öğretim yöntem ve teknikleri* alt temasıyla ilişkilendirilen dört zorunlu, 38 seçmeli ders; YİÖ yüksek lisans programlarında ise 17 zorunlu, 25 seçmeli ders bulunmaktadır. Yabancı bir dilin nasıl öğretileceğine ilişkin yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi tercihe bırakılmayacak kadar önemsenmesi gerekir. Lin (2010) YİÖ, Liu ve Pan (2018) de yabancılara Çince öğretimi yüksek lisans programlarına ilişkin gerçekleştirdikleri kapsamlı program değerlendirme çalışmaları sonucunda yabancılara İngilizce/Çince öğretimi yüksek lisans programlarının öğrencilerinin pedagojik bilgi/becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenlerle, programın özü olarak kabul edilen bu derslerin YTÖ'de zorunlu olarak az sayıda yer alması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Özbay ve Bahar (2016) YTÖ'de eğitim ve öğretimle ilgili herhangi bir ders almayan alan uzmanlarının (Türk dili ve edebiyatı vb.) dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ciddi sıkıntılar yaşadığını; Katerinov (1984) ise yabancı dilin genel olarak öğretim bilgisi (didaktik) ve eğitimbilim (pedagoji) ile ilgilenenlerce öğretilmesinin önemini belirtmektedir. Bugün YTÖ lisansüstü eğitim programlarında da alanın *pedagoji* temasında zorunlu ders sayısının artılması ve bu derslerin alanında uzman akademisyenlerce verilmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında YTÖ'de *dilbilgisi ve öğretimi, materyal geliştirme/ değerlendirme, dil becerilerinin öğretimi*

ile *öğretim teknolojileri* alt temaları ön plana çıkarken YİÖ'de *ölçme ve değerlendirme*, *öğretim teknolojileri, program geliştirme, dil becerilerinin öğretimi ve materyal geliştirme/değerlendirme* alt temaları ön plana çıkmaktadır. *Dilbilgisi ve öğretimi* ile ilişkilendirilen dersler YİÖ'de geri plana itilirken, *ölçme ve değerlendirme* ve *program geliştirme* ile ilişkilendirilen derslerin de YTÖ'de geri plana itilmesi söz konusudur. Dilbilgisinin bir beceri alanı olarak görülmemesinden dolayı YİÖ programlarında çok az yer alması, beklenen bir durumdur. YTÖ programlarında da kural öğretmeyi esas alan bu derslerin azaltılması daha doğru bir yaklaşım olabilir. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesinin temel ölçütlerinden oluşturan *program geliştirmenin* yok denecek kadar az ve *ölçme değerlendirmenin* de çok sınırlı dersle ilişkilendirildiği YTÖ yüksek lisans programlarında, asıl sorunun alan uzmanı yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. YTÖ yüksek lisans programlarının disiplinlerarası niteliği göz önünde bulundurulduğunda bu sorunu çözmek için özellikle eğitim bilimleri çatısı altında ayrı uzmanlık alanları gerektiren program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yararlanılmalıdır.

Hem YTÖ hem YİÖ yüksek lisans programlarında *kuram* ve *pedagoji* temalarında seçmeli dersler ağırlıklıdır. *Kuram* temasında YTÖ'de 40, YİÖ'de 26 seçmeli; *pedagoji* temasında YTÖ'de 116, YİÖ'de 63 seçmeli ders bulunmaktadır. YTÖ'deki seçmeli ders yoğunluğu, Ottekin-Demirbolat'ın (2005) yüksek lisans programlarında seçmeli ders sayısının artırılması önerisini destekler niteliktedir. Seçmeli ders sayısının fazla olması, yüksek lisans programlarının öğrencilerin uzmanlaşmak istedikleri özel bir alana yoğunlaşmasını sağlaması açısından da beklentilere uygundur. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre belirleyecekleri alanda uzmanlaşmaları için onlara sunulan ders sayısı fazla olmalıdır (Hedges, Pacheco ve Webber, 2014).

Sosyoloji temasında YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarının özellikle *kültür* alt temasıyla ilişkilendirilebilecek derslere ağırlık verdiği, bunu *iletişim* alt temasının takip ettiği tespit edilmiştir. Dili bağlamında, içinde bulunduğu kültürle öğretmenin, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığından yola çıkarak öğrenenin kültürü ile öğrenilen dilin kültürü arasında yeni bir "üçüncü yer" yaratmak gerekmektedir (Bhabha, 1988; Kovacs, 2017; Kramsch, 1993). Lisansüstü programlarda da "üçüncü yer"i inşaa etmenin önemi vurgulanmaktadır (Ilieva, Li & Li, 2015; Ilieva & Ravindran, 2018). Cortazzi ve Jin (1999) de yabancılara dil öğretimine odaklanan programlara kültürel ögelerin dengeli bir şekilde dahil edilmesini önermektedir. Araştırma verileri hem YTÖ hem de YİÖ'de bu çalışmaları desteklese de YTÖ'nün bu anlamda daha fazla ders sayısına sahip olması dikkat çekicidir. Çünkü bu konuyla ilgili YİÖ'de sayısız akademik kaynak bulunmaktadır. Akademik kaynakları çok fazla olmasına rağmen ders olarak daha sınırlı kalması tartışmaya açık bir sonuçtur. Öte yandan dil öğretiminde özellikle iletişimsel yaklaşımın benimsendiği günümüzde YTÖ'de 2 dersin, YİÖ'de ise 4 dersin bulunması ciddi bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

Psikoloji ve *diğer* temalarındaki alt temalarla ilişkilendirilen derslerin ortaklık/benzerlik gösterdiği söylenemez. *Psikoloji* alt temasında dil öğrenme psikolojisi ve motivasyonla ilişkili dersler bulunurken, *diğer* temasında edebiyat-drama, okuryazarlık, eğitim felsefesi dersleri bulunmaktadır. Bu temalardaki derslerin yaygınlaşması için daha standart bir çerçevede sunulması hem YTÖ hem YİÖ yüksek lisans programları için etkili olabilir. Özellikle dili psikolojik yönden irdeleyen ders sayıları artırılmalıdır. Çünkü dil psikolojisi alanıyla desteklenen eğitim öğretim süreci, dil öğrenme sürecindeki sorunların da ortadan kaldırılmasında etkili olabilir (Özbay ve Barutçu, 2013).

Kapsamlı kuramsallaştırma ve etkili uygulamalar için lisansüstü programlar, akademik kültürün sınırlarını belirginleştirmede başat bir rol üstlenmektedir. Yüksek lisans programlarının kuram ve

uygulama arasında anlamlı bağlantılar oluşturmaları, üniversitelerin ise özellikle kalite ve akreditasyon çalışmalarının bir parçası olarak program geliştirme/değerlendirme çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınan YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programlarınının içeriklerini (derslerin) arasında benzerlikler olmakla birlikte önemli ölçüde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar, program içeriklerini ve hedeflerini yeniden düşünmeyi, bazı değişikliklere gitmeyi, tematik değerlendirmelerin daha ince ayrıntılarıyla ele alınmasının gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları hâlihazırda YTÖ yüksek lisans programı uygulayan ve yeni uygulamaya başlayacak olan üniversitelere, bu programlarda görevli öğretim elemanlarına ve araştırmacılara yol gösterici olabilir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi disiplini için bilimsel ve kurumsal kimlik oluşturma sürecinde yol gösretici olabilir. Kumaravadivelu (2012) küreselleşen dünyada stratejik düşünürler, keşif araştırmacıları ve dönüştürücü entelektüellerin yetiştirilmesi için dil eğitiminde kökten bir yeniden yapılanma önermektedir. Henüz gelişme sürecinde olan yabancılara Türkçe öğretimi disiplini için bu kökten yapılanma fırsatı değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

YTÖ yüksek lisans programları geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapan uzmanlara yönelik öneriler

- Köklü bir geçmişe ve standartlara sahip olan yabancılara İngilizce öğretimi yüksek lisans programlarıyla karşılaştırmalı olarak yapılan bu araştırmanın sonuçları, YTÖ yüksek lisans programı geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapılırken dikkate alınabilir.

- YTÖ yüksek lisans programlarında seçmeli dersler, programın disiplinlerarası olma özelliği de göz önünde bulundurularak belirlenmeli ve öğretim programları geliştirilmelidir.

- YTÖ yüksek lisans programlarında *kuram* teması altında incelenen özellikle *dil bilimi* ve *dil edinimi* alt temalarına uygun seçmeli/zorunlu derslerin sayısı artırılmalıdır.

- YTÖ yüksek lisans programlarında *pedagoji* teması altında incelenen özellikle *öğretim yöntem ve teknikleri* alt temasına uygun zorunlu derslerin sayısı artırılmalıdır.

- YTÖ yüksek lisans programlarında *pedagoji* teması altında *ölçme-değerlendirme ve program geliştirme* alt temalarına uygun seçmeli/zorunlu derslerin sayısı artırılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere'de yer alan onar üniversitenin YTÖ ve YİÖ yüksek lisans programları incelenmiştir. Farklı ülkelerden daha fazla sayıda üniversite araştırmaya dahil edilerek çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada yüksek lisans programları incelenmiştir, doktora programlarının da incelendiği araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemiyle ulaşılan veriler incelenmiştir. Bu programlara devam eden öğrenciler ve program sorumlulukları/ders veren öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirildiği nicel/nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğreinim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 87-115.

Aslan, C. ve Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 201-217.

Aytan, T., Uzun, O., ve Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (21), 70-99.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırıkkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 173-198.

Bhabha, H. K. (1988). The commitment to theory. *New Formations,* (5), 5-23.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Mayıs 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (http://www.turkofoni.org/yabancilara-turkce/ali_buyukaslan._yabanci_dil_turkce.pdf (Erişim Tarihi: 27.03.2021)

Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 265-277.

Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı,* (s. 366-375), Gürcistan-Tiflis.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–220). Cambridge: Cambridge University.

Daştan, A., Bayraktar, Y. ve Bellikli, U. (2019). Türkiye'de sosyal bilimler alanında bilimsel araştırma ve yayın etiği eğitimi: İdeali arayış bağlamında bir araştırma. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi, 8*(15), 21-39.

Demiral, S̨. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programları hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1884-1901

Demirbolat-Ottekin, A. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 47-64.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi.* Ankara: Grafiker.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education.* New York, NY: McGraw-Hill.

Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 371-383

Hasrati, M. & Tavakoli, P. (2015). Globalisation and MA-TESOL programmes in the UK. *High Educ*, 69, 547-565.

Hedges, M., Pacheco, G. A., & Webber, D. J. (2014). *What determines students' choices of elective modules?* Economics working paper series, 1307. Bristol: University of the West of England.

Ilieva, R. & Ravindran, A. (2018). Agency in the making: Experiences of international graduates of a TESOL program. *System*, 79, 7-18.

Ilieva, R., Li, A., & Li, W. (2015). Negotiating TESOL programs and EFL teaching contexts in China: Identities and practices of international graduates of a TESOL program. *Comparative and International Education, 44*(2).Article 3, https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cie-eci/article/view/9274/7460 sayfasından 14.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 3-32). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Ankara: Nobel.

Katerinov, K. (1984). *Rassegna dei principali metodi per l'ınsagnamento delle lingue straniera.* Perugia: Guerra

Kovacs, G. (2017). Culture in language teaching: A course design for teacher trainees. *Acta Univ. Sapientiae, Philologica, 9*(3), 73-86.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.

Kurt, B. (2020), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırılmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 73-90.

Li, X, Q. (2014). The development and prospects of the international education of Chinese language: Commemorating the 10th anniversary of the establishment of the Confucius Institute. *Journal of South Chine Normal University,* 5, 120-129.

Lin, L. L. (2010). *Examining the effectiveness of TESOL master's programs to prepare graduate students for their current and future careers.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510734.pdf sayfasından 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Liu, Y. M., & Pan, J.Y. (2018). Research on the selection and training model of chinese teacher volunteers. O*verseas Chinese Education, 98*(3), 82-87.

Mancester University (2021). *MA TESOL.* https://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/01367/ma-tesol/course-details/#course-profile sayfasından sayfasından 20.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). London: Sage.

Murphy, J. M. (1997). Phonology courses offered by MATESOL programs in the U.S. *TESOL Quarterly, 31*(4), 741-764.

O'Leary, Z. (2013). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dergisi, 1*(1), 1-29.

Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11-Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı), 933-973.

Di Pietro, R. J., Lantolf, J. P. & Labarca, A. (1983). The graduate foreign language curriculum. *The Modern Language Journal, 67*(4), 365-373.

Ramanathan, V., Davies, C. E. & Schleppegrell, M. J. (2012). A naturalistic ınquiry ınto the cultures of two divergent MA-TESOL programs: Implications for TESOL. *TESOL Quarterly, 35*(2), 279-305.

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı. İ. Güleç, Ö.E. Akgün ve M. Bayrakçı (Ed.), *VI. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.10-36). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi,* (160), 155-165.

Uçgun, D. (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı"nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies, 8*(9), 2483-2498.

Vasquez, C. & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly, 43*(1), 5-28.

Wu, Y., Qiu, Y., Hutagalung, F. D., & McNeill-Keay, C. (2020). A comparison study of curriculum between TESOL in the United Kingdom and TCSOL in China. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(4), 568-581.

Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa'da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kuramsal sorunlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (ss. 221-230). Ankara: Anı.

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

YÖK Atlas (2021). *Türkçe öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler,* https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215 sayfasından 18.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

York University. (2021). *MA teaching English to speakers of other languages.* https://www.york.ac.uk/study/postgraduate-taught/courses/ma-tesol/ sayfasından 20.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

06. Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademede kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması[1]

Oğuzhan SEVİM[2]

Mehmet TOYRAN [3]

APA: Sevim, O.; Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademede kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 87-104. DOI: 10.29000/rumelide.948299.

Öz

Teknolojik gelişmeler eğitim-öğretim faaliyetlerine çeşitlilik kazandırmış olsa da ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları bütün dünyada önemini korumaya devam etmektedir. Bu kitaplar her türlü yenilikle birlikte yeniden düzenlenerek gelişimlerini sürdürmektedir. Ülkeden ülkeye, dilden dile farklı yapılarda ve anlayışlarda hazırlanmış ana dili ders kitapları mevcuttur. Bu çalışma Türkiye ve İngiltere'de ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki temel beceri alanlarının nasıl ve ne sıklıkla ele alındıklarını belirlemek, iki dilin öğretimi için hazırlanmış ders kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada 3, 4, 5. sınıf Türkçe ders kitapları ile İngiltere'de aynı seviyeler için kullanılan English Now 2 ders kitapları doküman inceleme yöntemine uygun olarak incelenmiştir. Her iki ülkenin ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler ele alınmış ve bu etkinlikler beceri alanlarına göre sayısallaştırılmış ve yorumlanmıştır. Okuma becerisi oranları iki ülke ders kitaplarında benzerlik gösterse de İngiltere'de görsel okuma etkinlikleri daha çok yer almakta, kitaplarda metinlerin yanı sıra haritalar, diyagramlar, karikatürler, çizimler, şekiller ve yönergeler dikkat çekmektedir. İngiltere'de sözlü iletişim becerileri olan konuşma ve dinleme etkinlikleri dört dil becerisi ortalamasına uygunken Türkiye'de kullanılan 3. ve 4. sınıf Türkçe dersi kitaplarında sözlü iletişim becerileri etkinliklerinin yeterli oranda olmadığı görülmektedir. Yazma becerisi etkinlik oranları ise her iki ülkede birbirine yakındır. Türkiye'deki ders kitaplarında klasik yazma etkinlikleri tercih edilirken İngiltere'de kullanılan ders kitaplarında yönergeler içeren ve yapılandırılmış yazma etkinlikleri kullanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ana dili, ders kitapları, beceri alanları, karşılaştırmalı çalışma

A comparison of mother tongue teaching textbooks used in first-level primary schools in Turkey and England in terms of basic language skills

Abstract

Although technological developments have brought diversity to educational activities, textbooks used in mother tongue teaching continue to be important all over the world. These books continue

---

1 Bu makale Mehmet TOYRAN'ın aynı adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-7533-4724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948299]

3 Dr., Londra Eğitim Müşavirliği, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni (Londra, Birleşik Krallık), toyran1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5685-592X

to develop by being rearranged with all kinds of innovations. However, mother tongue teaching textbooks vary in structures and perspectives from country to country, from language to language. This study was conducted in order to determine in what ways and how often the basic skill areas are utilized in mother tongue teaching textbooks in Turkey and England, and to demonstrate the similarities and differences between them. For this purpose, 3rd, 4th and 5th grade Turkish textbooks and English Now 2 textbooks, used in England for the same levels, were examined in accordance with the document analysis model. The activities in the textbooks used for mother tongue teaching in both countries were examined, and these activities were digitized and interpreted according to skill areas. Although the rates of activities on the reading skill are similar in the textbooks of the two countries, visual reading activities are more common in the English textbooks, and texts are accompanied by maps, diagrams, cartoons, drawings, figures and instructions in them. While the activities on oral communication skills, namely speaking and listening, are at a desired level in the English textbooks, they were found to be insufficient in the 3rd and 4th grade Turkish textbooks. The rates of activities on the writing skill are close to each other in the textbooks of both countries. While conventional writing activities are preferred in the Turkish textbooks, structured writing activities that include guidelines are utilized in the English textbooks.

Keywords: Mother tongue, textbooks, skill areas, comparative study

Giriş

Günümüz dünyasında eğitim yöntem ve teknikleri hızla değişse bile ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları basılı ya da dijital şekilleriyle eğitimin önemli bir unsuru olmaya devam etmektedir. PIRLS tarafından (The Progress in International Reading Literacy Study) 2006'da çeşitli ülkelerden ilkokul öğretmenleriyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin %74'ünün ana dili öğretiminde ders kitabı kullanmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, derslerin bütünlüklü işlenmesine katkı sunduğu için ders kitaplarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Mullis, 2007: 98). Güleç ve Demirtaş (2012: 77), ders kitaplarının, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyali olduğunu söylemişlerdir. Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları; sistemli öğretim imkânı sunması, ünitelerde derinleşmeyi sağlaması, nitelikli edebiyat metinleri içermesi gibi sebeplerle öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ders kitapları, dünyanın birçok ülkesinde ders materyali olarak önemini korusa bile bu kitaplara yüklenen anlam, ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Bazı ülkeler, ders kitaplarını öğrencilere ücretsiz olarak dağıtırken bazıları ise böyle bir yükün altına girmeyi tercih etmemektedir.

Ana dili öğretiminin daha nitelikli yapılabilmesini sağlamak amacıyla son yıllarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılmaktadır. Karababa (2005) Türkçe ders kitaplarıyla Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere'de okutulan ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmada İngilizce ders kitaplarında güncel konuları işleyen metinlere daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Durmuşçelebi (2007: 251) tarafından yapılan çalışmada Türkiye ve Almanya'daki ders kitapları karşılaştırılmış, Almanya'daki ders kitaplarının ciltleme, kapak, kâğıt kalitesi, resimlendirme gibi dış yapı özelliklerinin, nitelik bakımından Türkçe ders kitaplarından daha kullanışlı ve kaliteli olduğunu vurgulamıştır. Topçuoğlu (2010) Türkiye ve İngiltere'de ikinci kademede okutulan ders kitaplarını, Stebler (2014) de Türkiye ve İsviçre'de okutulan ana dili öğretimi ders kitaplarını karşılaştırmıştır. Şentürk ve Aktaş (2015: 231) Türkiye ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından karşılaştırmasını yapmışlar, Romanya'da okutulan 8. sınıf ders kitaplarının ulusal değer aktarımı

açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Kurt (2017) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye ve Macaristan'da ilkokul 1 ve 2. sınıfların ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları karşılaştırılmış, Macaristan'da okutulan ders kitaplarının çeşitliliğinin fazla, tasarım ve içeriğinin de daha zengin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitapları üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmaların daha çok Avrupa ülkeleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye ve İngiltere'de kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının okullarda kullanımı farklılık göstermektedir. Türkiye'de ana dili öğretimi ders kitapları, zorunlu eğitim kapsamındaki örgün eğitim kurumlarındaki bütün seviyelerde 2003 yılından itibaren ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Türkçe öğretim programındaki ilkelere göre hazırlanan Türkçe dersi kitapları da Talim Terbiye Kurulunun onayından sonra okullara dağıtılmaktadır. İngiltere'de öğrencilerin eğitim giderleri hükûmet desteği ve yerel yönetimler eliyle karşılansa bile devlet ücretsiz ders kitabı dağıtımını üstlenmemektedir. Bu sebeple ana dili öğretiminde ders kitabı kullanımı, Türkiye'deki kadar yaygın değildir. İngiltere'deki okullarda derslerde kitap kullanımı öğretmenlerin seçimi ve kararı, okul idaresinin de onayıyla mümkün olabilmektedir. Özellikle son otuz yıl içinde İngiltere'de ana dili öğretiminde ders kitabı kullanımı azalmıştır. Okullarda kullanılan ders kitapları ise *Longman, Oxford* gibi tanınmış yayınevleri tarafından hazırlanmaktadır.

Ana dili öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Anlama; dinleme ve okuma becerilerini, anlatma; konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999: 36). Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitapları, bu dört temel dil becerisini ve bu beceriler içerisine serpiştirilmiş olan dil bilgisini geliştirmeyi hedefler. Kitaplarda bu becerilerle ilgili etkinlikler yer alır. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin dil gelişiminin sağlıklı olabilmesi için ders kitaplarındaki etkinliklerin dil becerileri için eşit oranda ve yetkin olması beklenir. Bu çalışma iki ülkenin ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problemi

Araştırma problemi şöyle belirlenmiştir: *"Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretimin birinci kademesinde okutulan ana dili öğretimi ders kitaplarında beceri alanları nasıl ve ne sıklıkta ele alınmıştır?"* Buna bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Türkiye ve İngiltere'deki ders kitaplarında okuma becerisi, hangi sıklıkla ve nasıl yer almaktadır?

2. Türkiye ve İngiltere'deki ders kitaplarında konuşma becerisi, hangi sıklıkla ve nasıl yer almaktadır?

3. Türkiye ve İngiltere'deki ders kitaplarında yazma becerisi, hangi sıklıkla ve nasıl yer almaktadır?

4. Türkiye ve İngiltere'deki ders kitaplarında dinleme becerisi, hangi sıklıkla ve nasıl yer almaktadır?

5. Türkiye ve İngiltere'deki ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri, hangi sıklıkla ve nasıl yer almaktadır?

6. Türkiye ve İngiltere'deki ana dili öğretimi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri nasıl yapılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2000: 77) tarama modellerinin, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olduğunu söylemektedir. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Araştırmanın kuramsal altyapısı, dört temel dil becerisinin değerlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Türkiye'de İlköğretim birinci kademede 3, 4, 5. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları ile İngiltere'de 3, 4, 5, 6. (Key Stage 2) sınıflar için kullanılan English Now 2 kitabı örneklem olarak seçilerek temel dil becerileri açısından ele alınmış ve yorumlanmıştır. Her iki ülkede kullanılan ana dili öğretimi ders kitapları, oldukları biçimleriyle betimlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın nesneleri

Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere'deki 3, 4 ve 5. sınıflarda kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri bakımından karşılaştırılmış, ders kitaplarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türkçe eğitimi için MEB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için dağıtılmış kitaplar, İngilizce eğitimi için ise Oxford yayınevinin English Now 2 ders kitabı esas alınmıştır. Bu kitaplardaki etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ve bunların işleniş biçimleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI

SINIF	YAZAR	YAYINEVİ
3. Sınıf	Güngör AYDIN Tuncay DEMİREL	MEB Devlet Kitapları Baskı – 2017

Tablo 3. *Türkçe ders kitapları tablosu*

4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI

SINIF	YAZAR	YAYINEVİ
4. Sınıf	Hatice BIYIKLI Yaşar ÖZTAŞ	Doku Yayınları Baskı – 2017

Tablo 4. *Türkçe ders kitapları tablosu*

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI

SINIF	YAZAR	YAYINEVİ
5. Sınıf	Hülya AĞIN HAYKIR Hüseyin KAPLAN Ali KIRYAR Rasim TARAKCI Ercan ÜSTÜN	MEB Devlet Kitapları 1. Baskı – 2017

Tablo 5. *İngilizce ders kitabı tablosu*

ENGLISH NOW 2 DERS KİTABI

SINIF	YAZAR	YAYINEVİ
İlkokul 3, 4, 5, 6. Sınıf (Key Stage 2)	Joanna CREWE Judith KNEEN Julia WAINES	Oxford University Press 2006

Tablo 6. *Türkçe Ders Kitapları Tablosu*

Verilerin toplanması

Bu araştırma boyunca veriler toplanırken belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2000: 183)'a göre var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Yazılı belgelere göre belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Bu yönteme aynı zamanda doküman incelemesi metodu da denilmektedir.

Çalışmamızda öncelikle konumuza kaynaklık eden ders kitapları, ders materyalleri, ülkelerin ana dili öğretimi müfredatları, uzman görüşleri, kaynakçalar, bibliyografyalar tespit edilmiş, incelenmiş ve bir senteze ulaşabilmek için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İncelenen düzenleme listeleri amaçlarımıza uygun olarak derlenerek notlar alınmış ve bu veriler işlenme kolaylığı sağlaması açısından fişlenmiştir.

Bu araştırmada ayrıca nitel veri kaynağı olarak Türkiye ve İngiltere'nin ana dili ders kitaplarından, eğitim sistemlerine ilişkin eğitim bakanlıklarından, eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların web sayfalarından, eğitim müfredatlarından, kitap, dergi, tez, makale, rapor vb. bilimsel kaynaklardan da yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra Londra'daki bazı ilköğretim okullarında ana dili öğretimine dair ders gözlemleri yapılmış, elde edilen bilgiler ve düşünceler amaçlar doğrultusunda değerlendirilip yorumlanmaya çalışılmıştır.

Veri analizi

Çalışmamızın analizi sürecinde Strauss & Corbin'in (aktaran Yıldırım & Şimşek, 1999: 158) önerdiği veri analizi sürecinin iki önemli çeşidi olan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Ders kitapları temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya kaynaklık eden dokümanlar şu aşamalarda analiz edilmiştir:

1. İlk olarak analize konu olan verilerden örneklem seçilmiştir. Türkiye ve İngiltere'de 9-12 yaş grubu için kullanılan ana dili öğretimi ders kitapları betimsel analiz yoluyla betimlenmiştir. 9-12 yaş grubu için ana dili öğretimi ders kitaplarında yer alan tüm üniteler, temalardaki konular teker teker hem içerik hem de görsel olarak betimlenmiştir.

2. İkinci olarak ana dili öğretimi için temel kabul edilen dil becerileri kategorileri oluşturulmuştur. Ders kitaplarındaki okuma, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisi becerilerinin içerik analizi yapılmıştır. Türkiye ve İngiltere'de okutulan ders kitaplarındaki temel dil becerileri kategorileri belirlenmiş ve bu becerilerin kullanım sıklıklarına bakılmıştır.

3. Üçüncü olarak ders kitaplarında beceri alanlarını gösteren analiz birimleri belirlenmiştir. Analiz birimleri olarak okuma, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisi logolarının yer aldığı birimler temel alınmıştır. Aynı dil becerisini de içeren etkinliklerde her iki dil becerisi de ayrı ayrı ele alınmış ve işlenmiştir.

4. Dördüncü olarak elde edilen dokümanlar sayısallaştırılmıştır, sayısallaştırılan dokümanların yüzdelik dağılımları yapılmıştır. Bu sayede iki farklı ülkenin kitaplarından elde edilen dokümanların karşılaştırılmasında izah edilebilir yargılara ulaşılmıştır. Kitaplardaki temel dil becerilerinin her bir tema her bir ünite ve her bir kitap için ne sıklıkta görüldüğünü anlamak için yüzdelik analizinden yararlanılmıştır. Bilgin (1995: 96)'in ifadesiyle frekans analizi, en basit sekliyle birim veya ögelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Kitaplardaki ünite ya da temaların her bir metninde dil becerisi alanlarının kaç kez geçtiği sayısal olarak verilmiş ve yüzdelik ifadelerle bu verilerin analizi yapılmıştır. Analizlere göre temel dil becerilerinin ders kitaplarındaki önemi ve yoğunluğu anlaşılmıştır. Bu analizler ders kitaplarındaki temel dil becerilerinin karşılaştırılabilmesine imkân tanımıştır. Frekanslar sonucu elde edilen sayılar grafiklerle de gösterilmiştir.

5. İki ülkenin ders kitaplarındaki beceri alanları incelenirken eğitim programları da incelenmiş, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yatay yaklaşımdan da faydalanılmıştır. İki ülke ders kitaplarındaki ana dili öğretimindeki benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiş, verilerin analizi için de çerçeve bir plan oluşturulmuştur. Karşılaştırmalar esnasında elde edilen bilgiler mümkün mertebe benzerlik ve farklılıkları göz önüne serecek şekilde düzenlenmiştir. Sonrasında veriler tablolar haline getirilmiştir.

6. Çalışmanın son aşamasında ortaya çıkan veriler anlamlandırılmış, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıklanması ve farklılıklar üzerinden karşılaştırmalar yapılması yaptığımız yorumun daha nitelikli olmasına zemin hazırlamıştır. Çalışmanın sonunda ise Türkiye ve İngiltere'deki genel uygulamalar da dikkate alınarak ana dili öğretimi ders kitaplarına dair önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Türkiye ve İngiltere'de ana dili öğretimi için kullanılan ders kitaplarındaki temalar ve bu temalardaki metinler, dil becerisi etkinlik sayıları açısından incelenmiştir. Bu bölümde her iki ülkede kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki dil becerileri karşılaştırılacaktır.

Tablo 7. Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarındaki Etkinlik Toplamları

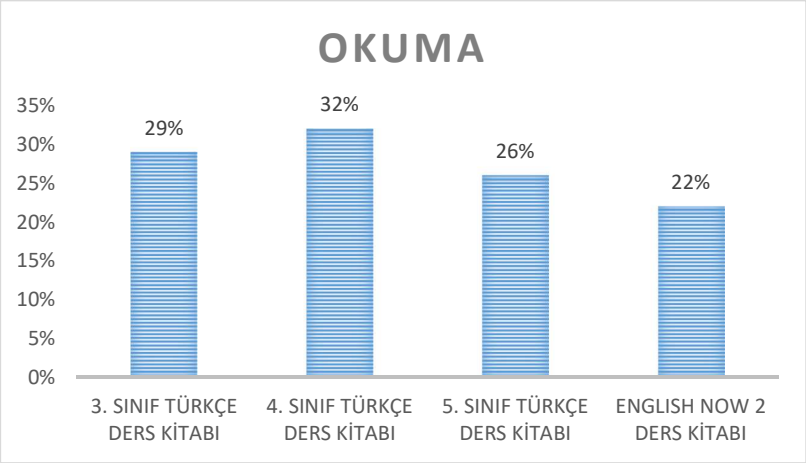
	DERS KİTAPLARINDAKİ DİL BECERİLERİNİN ETKİNLİK SAYILARI				
DERS KİTAPLARI ETKİNLİK SAYILARI	OKUMA	KONUŞMA	DİNLEME	YAZMA	DİL BİLGİSİ
3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	90	6	30	164	20
4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	139	11	25	200	52
5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	105	65	70	132	36

ENGLISH NOW 2 DERS KİTABI	69	106		137	7

Tablo 8. Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarının Yüzdelik Analizleri

	DERS KİTAPLARINDAKİ DİL BECERLERİNİN YÜZDELİK ANALİZLERİ				
DERS KİTAPLARI ETKİNLİK SAYILARI	OKUMA	KONUŞMA	DİNLEME	YAZMA	DİL BİLGİSİ
3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	%29	%2	%10	%53	%6
4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	%32	%3	%6	%47	%12
5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	%26	%16	%17	%32	%9
ENGLISH NOW 2 DERS KİTABI	%22	%33		%43	%2

Okuma becerisi



Tablo 9. Ana dili öğretimi ders kitaplarındaki okuma becerisi etkinlik yüzdeleri

Türkiye'de kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarında okuma becerisi etkinlik sayıları; 3. sınıf Türkçe ders kitabında 90, 4. sınıf Türkçe ders kitabında 139, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 105'tir. İngiltere'de kullanılan *English Now 2* ders kitabında ise 69 okuma becerisi etkinliği yer almaktadır. Etkinliklerin yüzdelik ifadeleri tabloda gösterilmiştir. Ders kitaplarında yer alan okuma ile ilgili etkinliklerin birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.

Türkçe Öğretim Müfredatında ders kitaplarında okutulacak metinler; bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir metinleri olarak tasnif edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında da bu tasnife uygun olarak şiir, hikâye, roman, efsane, masal, destan, fabl, tiyatro, mektup, günlük, biyografi, anı, gezi yazısı ve haber yazısı gibi metin çeşitlerine yer verildiği görülmektedir. Hemen her ünitenin şiirle başladığı Türkçe ders kitaplarında hikâye, masal ve deneme gibi yazınsal metinlerin diğerlerinden daha fazla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Özmen (2001: 19) ders kitaplarında farklı türden metinleri

okumaları, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bu sayede okuma alışkanlığı kazanmalarına, farklı tür bilgiler edinmelerine, değişik yazınsal türleri görüp bunları tanımalarına yardımcı olacağı için kitaplarda yer alan yazınsal türlerin dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiğini söylemektedir.

Türkçe ders kitaplarında okuma becerisinin edinilmesine yönelik kazanımlar, metinler ve bu metinlerle ilişkili etkinliklerle verilmeye çalışılmıştır. Metinlerin kazanımları; okuma kuralları, okumaya hazırlık, metnin anlaşılıp anlaşılmadığının analiz edilmesi, metnin değerlendirilmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bu bakımdan amacına uygun olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında okuma becerisi için yer alan etkinliklerde sessiz okuma, sesli okuma, özetleyerek okuma, göz atarak okuma, işaretleyerek okuma, not alarak okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, metinler arası okuma, eleştirel okuma gibi birçok okuma yöntem ve tekniğinin yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarındaki bütün metinler ve etkinlikler dikkate alındığında sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma etkinliklerine diğerlerinden daha fazla yer verilmiştir.

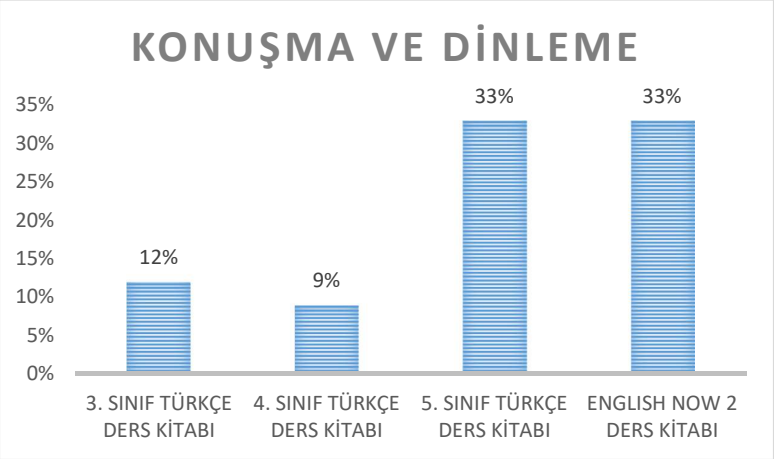
English Now 2 ders kitabında öncelikle metin temelli okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmış, bunun bir gereği olarak da üniteler öğrencilerin ilgi, zevk ve beğenilerine hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Kitapta yer alan; Aydınlık ve Karanlık, Alışveriş, Korku Hikâyeleri, Reklamlar, Endüstri, Hayvan Hakları, Şekerlemeler, Süper Kahramanlar, Deniz Hayatı, Yağmur Ormanları üniteleri öğrencilerin beklenti ve seviyelerine hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra üniteler; genel kültür, sanat, sosyal bilimler, fen bilimleri, hukuk, coğrafya gibi birçok konu hakkında bilgi sahibi olunacak şekilde planlanmış, öğrencilere metinler arası öğrenme ve düşünmeye katkı sunabilecek bir derinlik katılmaya çalışılmıştır.

English Now 2 kitabında da okumak sadece yazılı metni okumak olarak ele alınmamış; fotoğraflar, resimler, grafikler, tablolar, diyagramlar ve haritalarla ders kitabı görsel bir okuma şölenine dönüştürülmüştür. Metne dayalı okuma etkinlikleri metnin okunması, görsellerin incelenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde olmakla beraber kimi zaman metinle ilgili sorular, eşleştirmeler, kelime, cümle ve paragraf çalışmaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Kitaptaki okuma etkinliklerinde sesli ve sessiz okumanın yanı sıra, tartışarak okuma, eleştirel okuma, metinle ilişkilendirerek okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu gibi okuma çeşitlerine yer verilmiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri sekiz tema içerisinde verilirken İngiltere'de on temada okuma becerisi etkinlikleri yer almaktadır. İngiltere'de okuma becerisi oranlarının ve etkinlik sayılarının Türkçe ders kitaplarındakinden daha az olduğu görülmektedir. İngiltere'deki okuma becerisi etkinlikleri verilen metni okumak ve değerlendirmekle ilgili etkinlikledir. Okuma metinleri Türkiye'deki kitaplardan farklı olarak birkaç cümle, bir paragraf kimi zaman da kısa metinlerden oluşmaktadır. Türkiye'deki okuma becerisi etkinlikleri ise hem ders kitabında hem de çalışma kitabında yer alan etkinliklerdir. Bunların yanı sıra her tema sonunda serbest okuma metinleri de yer almaktadır. Ders kitaplarında bir sayfadan yedi sayfaya kadar değişen uzunlukta metinler bulunmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Alis Harikalar Diyarında, Bilmeyen Var mı?, Uzayda Bir gün, Anadolu'nun Cirit Oyunları, Sağlıklı Yaşıyorum; 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki; Paylaşmayı Öğrenen Sincap, Babaanne ve Ihlamur Ağacı, İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, En Büyük Takım Bizim Takım, 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki; Yaşasın Demokrasi, Mor Ülkenin Kuşları, Kardan Adam, Birdirbir Oyunu metinlerinin uzun olduğu görülmektedir.

Konuşma ve dinleme becerisi

English Now 2 kitabında konuşma ve dinleme becerisi sözlü iletişim becerisi olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle konuşma ve dinleme becerileri beraber değerlendirilmiş, etkinlik sayıları tabloda gösterilmiştir.



Tablo 10. Ana dili öğretimi ders kitaplarındaki konuşma ve dinleme becerisi etkinlik yüzdeleri

3. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma ve dinleme becerisi 36, 4. sınıf ders kitabında 36, 5. sınıf ders kitabında 135 etkinlikte yer almaktadır. English Now 2 ders kitabında konuşma ve dinleme becerisi etkinlikleri 106 adettir. Tablodan da anlaşılacağı üzere 3. ve 4. sınıf Türkçe kitaplarındaki konuşma ve dinleme becerisi etkinliklerinin az olduğu görülmektedir. Okulun öğrencilere sağladığı imkânlardan birisi de sosyal hayat içerisinde akranlarıyla ve diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlayabilmektir. Buradan hareketle 3. ve 4. Türkçe ders kitaplarındaki konuşma ve dinleme becerisi oranlarının düşüklüğü, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biridir. Bunun yanı sıra Türkçe kitaplarda yer alan temaların dördüncü metni dinleme/izleme metinleri şeklinde yapılandırılmıştır.

Konuşma becerisi çocuğa özgüven kazandırmak, doğru sesletim yaptırmak ve kurallara uygun konuşmayı öğretmek olarak düşünülmelidir. Türkçe ders kitabında konuşma becerisi etkinlikleri öğrencilerin metinle ilgili sorulara cevaplar vermesi ile sınırlı kalmış, yapılandırılmış konuşma etkinliklerine fazla yer verilmemiştir. Arslan (2012: 229) araştırmasında öğrencilere topluluk karşısında konuşma fırsatının yeterince veril(e)mediği için eğitim kurumlarımızın kendini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştir(e)mediği sonucuna ulaşmıştır. Sebep olarak da konuşmaların az sayıdaki resmî törenlerde sadece iyi olan öğrencilere yaptırılması, belli sınavlara odaklanıldığı için konuşma becerisinin ihmal edilmesi, sınıfta daha çok, en başarılı görülen öğrencilere söz hakkı verilmesi, genellikle öğretmenin konuştuğu bir sınıf ortamının olması, öğrencilerin yanlış veya eksik cevap verdikleri zaman azarlanmaları gösterilmiştir. Konuşma becerisi etkinliklerinin, özellikle öğrencinin dilsel gelişimi için önemli olan 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında en az yer bulan beceri olması, kitapların en çok eleştirilecek yönlerinden birisi olduğu düşünülmektedir.

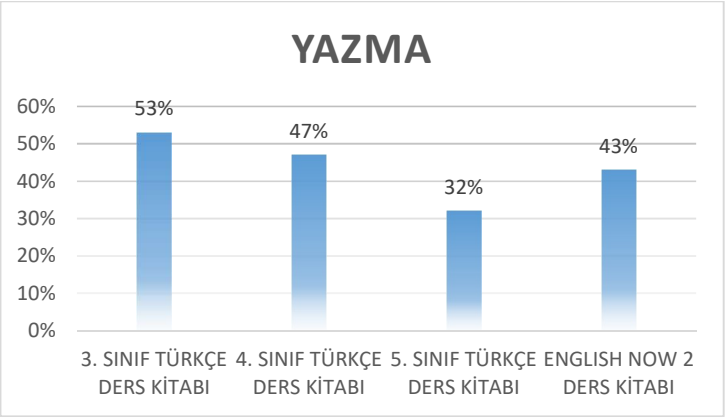
Konuşma ve dinleme becerisi etkinliklerinin English Now 2 kitabında diğer dil becerileriyle dengeli bir biçimde yer aldığı görülmektedir. İngiltere'deki ulusal müfredata göre öğrencilerin dil becerilerini

kullanmalarının tartışma ve ikna kabiliyeti kazanmasında, analiz yapabilmesinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yine ulusal müfredatta, sözel dil becerisini öğrenciye kazandırabilmek için uygulanması gereken adımların ilki dinleme ve bağlama uygun olarak kendini ifade edebilmektir. İkinci aşama ise konuşma ve sınıf ve okul içerisinde sunum yapabilme aşamasıdır. Bu nedenle ders kitabındaki etkinliklerin çoğunda diyalogların önce ikili gruplar halinde yapılması, daha sonra sınıf ortamına taşınması beklenmektedir. Bu yöntem İngiltere'deki dil eğitiminin de temelini oluşturan etkileşimli dil öğrenme yöntemidir. Üçüncü aşama gruplar arası konuşma ve tartışmadır. Bu aşamada ikili diyaloglar sonucunda ortaya çıkan görüşler grup ortamında paylaşılır ve farklı fikirlerden beslenmeleri sağlanır. Dördüncü aşama da rol oynama yani dramadır. Bu aşama konuşma ve dinleme becerileri açısından son derece önemlidir. Drama etkinlikleri İngiltere'de okul içi faaliyetlerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. English Now 2 kitabında da bu aşamaları kapsayan etkinliklerin bulunduğu görülmektedir.

Babayiğit (2019: 36) dünyada ve Türkiye'de ana dili eğitimi konusunda güncel eğilimlerle ilgili yaptığı çalışmada Türkiye'deki ders kitaplarında akıcı konuşma konusunun göz ardı edildiğini söylemektedir. Aynı çalışmada derslerde öğrencilere hazırlıksız konuşma çalışmaları, hazırlıklı konuşma etkinlikleri, tiyatroda rol alma, sesli şiir okuma, sesli okuma etkinliklerinin akıcı konuşmaya katkı sunacağı söylenmektedir. Çocuklar için sosyalleşmenin önemli merkezlerinden biri olan okullarda konuşma/dinleme becerilerini yeteri kadar geliştiremeyen öğrencilerin sosyal hayatında birtakım güçlükler yaşaması da kaçınılmaz olacaktır. Konuşma ve dinleme etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, her iki ülkede benzer gibi görünse de Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin nitelik ve sayı bakımından düşüklüğü, öğrencilerin bu beceri alanını hayata geçirmede olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri anlamına gelmektedir. Ayrancı ve Durmuş (2018: 36), araştırmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre yazılan, bu çalışmaya da kaynaklık eden Türkçe kitaplarından biri olan 5. sınıf Türkçe ders kitabının (MEB) hem 2017 hem de 2018 yıllarında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme kazanımlarına uygun şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ortaya çıkan verilerden hareketle, 5. sınıf Türkçe ders kitabının dinleme/izleme etkinlikleri açısından yeterli olduğu ancak 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma ve dinleme etkinliklerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında temaların dördüncü metni dinleme/izleme metnidir. Öğrenci kazanımları açısından faydalı olduğu görülen nitelikli dinleme/izleme faaliyetlerine Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmeli, sınıf seviyeleri mutlaka göz önünde bulundurulmalı, gereğinden uzun ya da kısa dinleme/izleme etkinlikleri ders kitaplarında yer almamalı, dijital desteklerle bu becerinin daha nitelikli hale gelmesi sağlanmalıdır.

Doğan, (2012: 15) Batı'da, özellikle 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren dinleme becerisi üzerine çalışmalar yapılmasına rağmen, bu çalışmaların sayısının, anlama becerisinin diğer ayağını oluşturan okuma üzerine yapılan çalışmalardan çok geride kalmış olması nedeniyle dinleme becerisi; yetim kalmış, kaybolmuş, ihmal edilmiş, unutulmuş bir dil becerisi olarak değerlendirilmektedir. Gücüyeter (2009: 170) de araştırmasında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin kazanımlar açısından çok önemli olduğunu vurgulayarak dinleme becerisinin bu alanda da ihmal edildiğini, bu sebeple de dinleme becerisinin ne düzeyde geliştiğinin tam olarak tespit edilemediğini söylemektedir.

Yazma becerisi



Tablo 11. Ana dili öğretimi ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlik yüzdeleri

Yazma becerisi 3. sınıf Türkçe ders kitabında %53 oran ile 164 etkinlikte, 4. Sınıf Türkçe ders kitabında %47 oran ile 200 etkinlikte, 5. sınıf Türkçe ders kitabında %32 oran ile 132 etkinlikte, English Now 2 ders kitabında %43 oran ile 137 etkinlikte yer almaktadır. Görüldüğü gibi yazma becerisi etkinlikleri bütün ders kitaplarında, ortalamanın üzerinde yer almaktadır.

Türkçe dersi öğretim programındaki yazma becerisinin kazanım oranı düşünüldüğünde bu becerinin özellikle 3. ve 4. sınıflarda ortalamanın hayli üzerinde yer aldığı, anlatma becerilerinden konuşma becerisi oranlarının da yazma becerisine kaydığı görülmektedir. Karagöl ve Tarakçı (2018: 87) Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerileri ile ilgili araştırmalarında, incelenen kitapların hem kendi içinde hem de birbirleriyle yazma kazanımlarının sayıları bakımından uyum göstermediğini ortaya koyarak bu sonucun yazarların bir sistem gözetmeden kitap yazdıklarını düşündürmektedir, sonucuna varmışlardır.

Duygu, düşünce ve hayallerin dilin imkânları ölçüsünde yazılı olarak dile getirilmesi, yazmanın alışkanlık biçimine dönüştürülmesi, yazılı anlatım kurallarının uygulanması için çok önemli olan yazma becerisinin Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde fazla yer alması elbette olağandır. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki oran, beklenilenin üzerinde ve diğer beceri alanlarını da geride bırakacak düzeydedir.

Türkçe ders kitaplarında yazma becerisi planlama, yazım kurallarına uyma, farklı tür metinler yazma, yazılanları değerlendirme, yazım ve noktalamaya uygun olarak yazabilme üzerine etkinlikler yer almaktadır. Yazma becerisi için verilen etkinliklerde özetleme, not çıkarma, kelime ve kavram havuzundan yararlanma, boşluk doldurma, metin tamamlama, güdümlü yazma, metni yeniden oluşturma, eleştirel yazma gibi yöntem ve teknikler de kimi zaman kullanılmıştır.

Yazma becerisi diğer becerilerden biraz da farklı olarak süreç gerektiren bir anlatma becerisidir. Bu beceriyi durağanlıktan kurtarmak, daha nitelikli hale getirmek için geleneksel yazma etkinliği anlayışları terk edilmeli, yazma süreci adım adım planlanmalı, yazmaya başlamadan önce öğrenciler gerekli teknik bilgilerle donatılmalıdır. Yazma çalışmalarını görsellerle destekleme, not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte, grup yazma çalışmaları, metin tamamlama, duyulardan hareketle yazma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma gibi

farklı şekillerde yazma çalışmaları yaptırılması, yazma ile ilgili önyargıların aşılmasına ve daha nitelikli yazma etkinliklerinin oluşturulmasına yardımcı olabilecektir.

English Now 2 ders kitabında ise temel dil becerilerinden yazma becerisi frekans oranının diğer becerilere oranla fazla olduğu görülmektedir. Ulusal Müfredat Programında öğrencilerin özgüvenli bir şekilde çeşitli türlerde, çeşitli amaçlar için yazmaları tavsiye edilmektedir. Estetik ve yaratıcı yazılar yazması beklenen öğrencilerin ünitenin niteliğine göre bilgi verici, açıklayıcı, öğretici ve öyküleyici yazılar yazmaları istenmektedir.

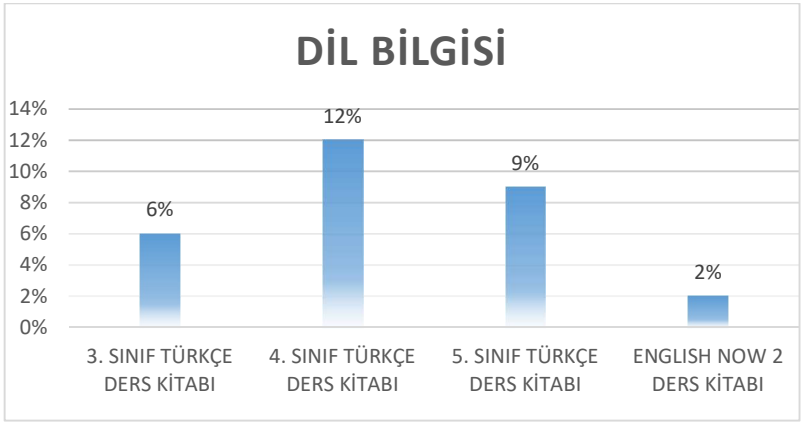
Kitaptaki etkinlikler bu çeşitliliği barındırması açısından uygun görülmektedir. Kimi yazma çalışmalarında planlı yazma ve yazı taslağı üzerinde durulmuştur. Bunların sağlıklı yürüyebilmesi için de çeşitli formlar üretilmiş, bu formlara kurallara uygun bir şekilde yazı yazılması istenmektedir. Bu tarz yazı etkinliklerinde not alma, kelime havuzundan seçerek yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, boşluk doldurma, özetleme, serbest yazma, metin tamamlama, kontrollü yazma, metni yeniden oluşturma, dikte gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

Çocuğun yazma becerisi geliştikçe, bilgiyi transfer etme, düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma, bunları gözden geçirip düzenleme ve metinde tutarlılık sağlama çalışmalarını daha etkili bir şekilde yapar. Bu durum daha üst düzey yazmaların oraya çıkmasını sağlar (Akyol, 2006: 93). Türkiye'deki ders kitaplarında en düşük oranın konuşma ve dinlemede olduğu düşünüldüğünde yazma becerisi oranlarının düşürülmesi ve diğer becerilerle denge sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de yazma becerisini geliştirmek için verilen etkinliklerde metinlerle ilgili sorulara cevap yazma, boşluk doldurma, kontrollü yazma, kelime havuzundan seçerek yazma, özetleme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülür. Bu yazma çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına uyulması hususu üzerinde de özellikle durulmaktadır. English Now 2 ders kitabında güdümlü yazma, yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin diğerlerine nazaran daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yazma çalışmalarında öğrencilerin estetik ve yaratıcı yazılar yazması beklenmektedir. Yazmada yaratıcılığın değeri düşünüldüğünde bunun önemi de ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisi; dikkat, birikim ve zaman isteyen aşamalı bir süreçtir. Kimi zaman yazma becerisini dakikalara sığdırmaya çalışmak, öğrencilerin yeteneklerini tam olarak ortaya koyamamalarına sebebiyet verebilmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı yazma çalışmalarının uzun olması, yazma alışkanlığı olmayan öğrencilerin daha çok sıkılmalarına sebebiyet verecektir. English Now 2 ders kitabında bulunan yazma etkinliklerinin daha kısa etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerde hayatın içinden, kimi zaman bir e-postaya cevap yazma, kimi zaman bir kuruma kısa bir beklenti yazma gibi çalışmaların oluşu dikkat çekmektedir.

Dil bilgisi



Tablo 12. Ana dili öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi becerisi etkinlik yüzdeleri

3. sınıf Türkçe ders kitabında 20 etkinlikte, 4. sınıf Türkçe ders kitabında 52 etkinlikte 5. sınıf Türkçe ders kitabında 36 etkinlikte, English Now 2 ders kitabında 7 etkinlikte yer almaktadır. Görüldüğü gibi Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi oranı bütün seviyelerde English Now 2 ders kitabından fazla yer almaktadır. Türkiye'de ve İngiltere'de dil bilgisi öğretimi ana dili öğretimi sürecinde ayrı bir alan olarak ele alınmamış dört temel dil becerisi etkinlikleri arasına serpiştirilmiştir. Her iki ülkede de dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, yıllardan beri tartışılmaktadır. Geçmiş yıllarda dil bilgisi, ayrı bir başlık olarak ele alınırken son yıllarda bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) dil bilgisi ile ilgili *"Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar, artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır."* ifadesi yer almaktadır. Programda ayrıca dil bilgisi ile ilgili etkinliklere anlatım bozukluklarının kavranmasını sağlamak amacıyla yer verileceği ifade edilmektedir.

Dil bilgisi, Türkçe ders kitaplarında okuma, konuşma, dinleme/izleme ve yazma becerilerini destekleyen etkinliklerde yer almaktadır. Bu yanıyla dil bilgisi, oldukça fazla bir öneme sahiptir. Esas olan, dil bilgisi kurallarını detaylı bir şekilde öğretmek değil, kuralları sezdirmek ve bu kurallardan hareketle dil becerilerinin doğru kazanılmasına yardımcı olmaktır. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak aşamalı bir sıra ile öğrencilere verilmeye çalışılmıştır.

English Now 2 ders kitabında da dil bilgisi etkinlikleri dil becerileri içerisine dağıtılmış, sezgisel öğrenmeye uygun biçimde yapılandırılmıştır. Dil bilgisinin doğru konuşma ve yazmaya yardımcı olduğu düşünüldüğünde beceriler arasına serpiştirilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

Dil bilgisi çalışmalarında asıl olan kural öğretmek değil, gösterme ve uygulamalar sonucu kuralı sezdirmek; kurala bu uygulamalar sonucu ulaşmaktır. Her iki ülkede de dil bilgisi ile ilgili etkinliklerde öncelikle kural sezdirilmiş, arkasından kuralın kelime, cümle ve metin düzeyindeki çeşitli uygulamaları yer almış, öğrencinin bu kurala uygulamalarla ve bu kuralı sezerek ulaşması sağlanmıştır. Ancak Türkiye'de bu kural öğretimi yine çok belirgin ve bilgi depolayıcı şekilde, İngiltere'de ise daha uygulamaya dönük yapılmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (2019: 3) Bu amacın gerçekleşebilmesi için de program, öğrencilerin sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu yüzden ders kitapları, metinleri ve etkinlikleri esas alan temalar halinde (Baskın, S. & Buzukluoğlu, S. 2016: 25) ve dil becerilerini dikkate alarak hazırlanmıştır. Ancak bu düzenleniş ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Özellikle eğitim alanında ilerlemiş ve ana dili eğitimini standartların üzerinde gerçekleştirebilen ülkelerin ders kitaplarının Türkçe ders kitapları ile karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir.

Türkiye ve İngiltere'deki ana dili öğretimindeki ders kitaplarını ve kitaplardaki temel dil becerilerini karşılaştıran çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Türkiye'de kullanılan 3, 4, 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında üçü zorunlu olmak kaydıyla sekiz tema bulunmaktadır. 3. sınıf Türkçe ders kitabı 190 sayfa, 4. sınıf Türkçe ders kitabı 200 sayfa, 5. sınıf Türkçe ders kitabı ise 254 sayfadır. 3. ve 4. Sınıf Türkçe ders kitapları üç ayrı kitaptan oluşmaktadır. 144 sayfa olan English Now 2 ders kitabında on ünite bulunmaktadır.

2. Günümüzde kullanılan ders kitaplarında görsellik çok önemli bir yer tutmaktadır ve (Ametller & Pinto, 2002: 14)'nun da dediği gibi görsellerle desteklenmiş metinlerin okuduğunu anlamaya yönelik olumlu etkisi üzerine araştırmalar yoğunlaşmaktadır. Akyol (2006: 17) günümüz toplumunda okuryazar olmanın, yalnızca yazı ve konuşma dilini değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasi ve ticarî reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirdiğini söylemektedir. Görsellik açısından English Now 2 kitabının oldukça zengin olduğu görülmektedir. Kitapta metinlerle ilgili görsellerin yanı sıra metinlerin türüne ve niteliğine uygun çizimler, şekiller, yönergeler, karikatürler, haritalar, diyagramlar da bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin ise daha çok metinlerle ilgili oldukları görülmektedir. 2008'de yapılan MEB çalıştayından sonra Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin daha nitelikli olduğu görülse de kitaplarda yer alan görseller, hâlâ pedagojik açıdan ve başka açılardan tartışılmaya devam etmektedir.

3. Okuma becerisi etkinlikleri Türkçe ders kitabında %29, 4. sınıf kitabında %32, 5. sınıf kitabında %26, English Now 2 kitabında %22 oranında yer almaktadır. Okuma becerisi oranlarının iki ülke ders kitaplarında da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinler okuma becerisi kazanmada önemli bir yere sahip olsa da tek başına yeterli bir etken değildir. İngiltere'deki okullarda öğrencilere eş zamanlı olarak aynı kitaplar okutulmakta ve bu kitaplara yönelik çok sayıda etkinlik planlamaktadır. Akran öğrenmesini de destekleyen bu tür okuma etkinlikleri, Türkiye'de de çeşitli kitap okuma yarışmalarıyla ortaya konmaktadır. Okuma becerisinin uluslararası arenada PISA sınavlarıyla ölçülebilmektedir. Uluslararası geçerliliği olan PISA sınavında öğrencilerin eleştirel okuma yapabilmesini sağlayan biçimde yapılandırılmıştır. Türkiye PISA 2018 okuma sınavı puanına göre 78 ülke arasında 40. Sıradadır. İngiltere ise 78 ülke arasında 15. Sıradadır. OECD ülkelerinin okuma testinin ortalaması 487'dir. Türkiye'nin puanı 466 iken İngiltere'nin puanı 504'tür. Veriler

İngiltere'nin okuma becerisi kazandırma konusunda Türkiye'den daha iyi olduğunu gözler önüne sermektedir.

4. İki ülkenin ders kitapları arasındaki en dikkat çekici farklardan biri ünite isimleridir. English Now 2 ders kitabında *"Alışveriş, Süper Kahramanlar, Hayvan Hakları, Korku Hikâyeleri, Şekerlemeler"* gibi ilgi çekici ve öğrencilerin dünyalarına hitap eden üniteler bulunmaktadır. Bu ünitelerde de kısa metinler tercih edilmiş; tarih, coğrafya, fen bilgisi gibi birçok dersle ilgili etkinliklerden faydalanılmıştır. Türkçe ders kitaplarında zorunlu temalar *"Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk"* dışındaki temalar yazarlara ve yayıncılara bırakılmıştır. Tekşan ve Özden (2008: 114) *"Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme"* adlı çalışmalarında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin büyük çoğunluğunun ısmarlama metinler olup temalara göre kitap hazırlanırken yazılmış görüntüsü sergilediği, metinlerin estetik duygusu uyandıracak güzellikte olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Solak ve Yaylı, (2009: 24)Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili yaptıkları çalışmada metinlerin uzun olduğu, bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu, bazı Türkçe ders kitaplarının öğrencileri yeni kelimelerle karşılaştırmada ve kök kelime kazandırmada yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. MEB tarafından belirlenen ünitelerin çocuk dünyasına hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi metinlerin de buna göre belirlenmesi gerekmektedir.

5. 3. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma ve dinleme becerisi % 12, 4. sınıf ders kitabında %9, 5. sınıf ders kitabında %33, English Now 2 ders kitabında bu beceri %33'tür. 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma ve dinleme becerisi etkinlik sayılarının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Özbay (2005: 168) sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşın az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimizin iletişimi olumsuz yönde etkilediğini, konuşmanın insan hayatında önemli bir rolü olduğunu gözden uzak tutmadan çocuk ve gençlerimize etkili bir konuşma becerisi kazandırmanın gerekli olduğunu belirtmektedir. İngiltere sözlü iletişim becerilerini istenilen seviyeye yükseltmek ulusal müfredatın en önemli hedeflerinden birisidir. Bu beceriyi geliştirebilmek için ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yanı sıra dönem kostümlerinin de kullanıldığı drama etkinlikleri yapılmaktadır. Sınıflardaki akıllı tahta ve diğer dinleme araçlarıyla etkinlikler yapılmaktadır. Türkiye'de eğitim öğretimin önemli bir unsuru hâline gelen EBA muadili bir platform olan BBC bitesize da dinleme/izleme etkinliklerinin temel kaynaklarından biridir. Konuşma ve dinleme becerisinin okullarda akran etkileşimi ile gelişmesi eğitim sisteminin en temel esaslarından biridir. Çintaş ve Yıldız, (2015: 16)'ın ifadesiyle etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin süreçte aktif olarak kendi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla da etkileşim hâlinde olarak onların da gelişimlerini desteklediği bir stratejidir. İngiltere'deki tüm ilkokullarda küme biçiminde oturmak esastır. Marie, (2002:44), akran öğrenmesinde sınıf düzenlemesinin (ve teknoloji kullanımının) son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Grup çalışmalarına imkân sunan oturma biçimlerinin yanı sıra İngiltere'deki ilköğretim okullarındaki sınıf ortamları ev ortamını çağrıştıracak şekilde tasarlanmıştır. Nitelikli dinleme faaliyetlerine katkı sunabilmek amacıyla öğrenciler halı üzerine otururak öğretmenlerinin anlattığı dersi dinleyebilmektedir.

6. Yazma becerisi oranları, incelediğimiz bütün ders kitaplarında ortalamanın üzerinde yer almaktadır. 3. sınıf Türkçe ders kitabında %53, 4. sınıf %47, 5. sınıf %32 olarak görülmektedir. English Now 2 ders kitabında bu oran %43 olarak görülmektedir. Yazma becerisi oranları birbirlerine yakın gibi görünmesine rağmen iki ülke ders kitaplarında yer alan etkinlikler açısından ciddi farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkçe ders kitaplarında "Aşağıdaki karikatürden hareketle bir hikâye ya da duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir metin yazınız." "Metinden hareketle üç soru yazınız." "Metne

farklı başlıklar yazınız." "Aşağıdaki sözcüklerden hareketle bir şiir yazınız." "Metinle ilgili düşüncelerinizi yazınız." "Dinlediğiniz metnin özetini yazınız." "Anlamını yeni öğrendiğiniz kelimeleri de kullanarak kısa bir hikâye bir hikâye yazınız." gibi yapılandırılmamış ve yönerge içermeyen yazma çalışmaları ağırlıkta iken English Now 2 ders kitabında yazma etkinliğini planlayan yönerge kutucukları yer almaktadır. Bu yönergeler ışığındaki planlı yazma etkinlikleri birkaç hafta sürebilmektedir.

7. 2019'da yayınlanan Türkçe öğretim programında dil bilgisinin Türkçe ders kitaplarında artan bir yoğunluk içerisinde ve aşamalı olarak yapılandırıldığı ifade edilmektedir. Türkçe ders kitaplarında da dil bilgisi ayrı bir başlık olarak ele alınmamıştır. 3. sınıf Türkçe ders kitabında yazım ve noktalama, ismin yerine kullanılan kelimeler, iyelik ekleri ve sık kullanılan yapım ekleri *(-lık, -lı, -sız, -cı)* ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 4. sınıf Türkçe ders kitabında yazım ve noktalama, hâl ekleri, sık kullanılan yapım ekleri -ki ekinin kullanımı, iş-oluş-hareket bildiren kelimelerle ilgili etkinlikler yer almaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında ise yine metinlerle ilişkili yazım ve noktalama etkinlikleri, ses olayları, ek-kök etkinlikleri yer almaktadır. İngiltere'de kullanılan ders kitabında da dil bilgisi ayrı bir başlık olarak yapılandırılmamıştır ve derslerde dil bilgisinin nasıl işleneceği tartışmalı bir konudur. 2013'te gramer, yazım ve noktalama konularının daha hafifletilerek verildiği testlerin gündeme gelmesiyle tartışmalar artmıştır. İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE, 2013) genel bir yaklaşım olarak dil bilgisi öğretiminin kural silsilesi şeklinde verilmekten ziyade anlamlı bir bağlamla sunulduğunda öğrencinin dil becerilerini geliştirmesine olumlu katkı sağlayacağı görüşündedir. Hallidey ve Mathiessen (2013: 36) de grameri anlamdan soyutlamanın onu işlevsel olarak zayıflatacağı görüşündedirler. Onlara göre bağlamından kopuk şekilde öğretilen dilbilgisi öğrenciye sindirme, işleme, muhafaza etme fırsatı vermez. İngilizce telaffuz farklılıklarına sahip bir dil olduğu için kitaplardaki dil bilgisi çalışmalarının sesletim temelli yapıldığı görülür. Bu sebeple ulusal müfredatta da sınıf seviyelerine göre sesletim esaslı söz varlığı listeleri yer almaktadır. Bu listelerde yer alan kelimeler ders kitaplarındaki metinlerde de bağlama uygun olarak yer almaktadır. Eğitim aşamalarının her birinde yapılan SAT sınavlarında da sesletim ayrı bir sınav başlığı olarak yer almaktadır.

8. Temel dil becerilerinin ölçme değerlendirme biçimleri açısından da Türkiye ve İngiltere arasında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'deki ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin ana dili dersiyle ilgili becerileri ders öğretmenleri tarafından yapılan sınavlarla ölçülmektedir. Dönem sonlarında ana dili ders notları diğer tüm notlarla birlikte öğrencilerin karnesine yansımaktadır. İngiltere'deki ilköğretim okullarında öğrencilere belli dönemlerde gelişim raporları verilmektedir. Bu gelişim raporlarında öğrencilerin dille ilgili gelişimleri de sözel olarak yazılmaktadır. İngiltere'de beş aşamaya ayrılmış olan eğitimin her bir aşaması sonunda SAT (Standart Assessment Test) adı verilen merkezî sınavlar yapılmaktadır. Öğrenciden ziyade öğretmenin ve okulun durumunu tespit etmeye yarayan bu sınavlarda okuma, telaffuz, noktalama ve gramer testleri yer almaktadır. Lise bitirme sınavı olan GCSE ve üniversiteye giriş sınavı olan A Level sınavlarında ise dört temel dil becerisi ayrı ayrı ölçülmektedir.

9. Ders kitapları içerikleri tek kaynakta toplaması sebebiyle bir ders materyali olarak bütün dünyada önemini korumaktadır ancak günümüz koşullarındaki eğitim ortamları içerisinde ders materyallerinin de mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerekmektedir. "Görseller ve çoklu ortam araçları (ing. multi-media tools), bize basılı ve tek düze harflerden oluşan metinlerin kullanıldığı tek ortam olan okulları, öğrencinin ilgisini çekecek ve onları motive edecek şekilde yeniden inşa etme şansı vermesi açısından oldukça önemlidir" (Oring 2000). "Yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan; öğrencilerin çevrelerini sarmış durumda olan görsel ve elektronik metinler ile

zenginleştirilmeyen ilköğretim Türkçe dersleri, öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmakta, bu durumda derslerin öğrenciye hitap edememesine neden olmaktadır" (Kurudayıoğlu, 2010: 45). Bu sebeple ana dili öğretiminde kullanılan ders materyalleri modern dünyanın insanlara sunduğu imkânlar nispetince genişletilmeli, zenginleştirilmelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Ametller, J. & Pinto, R. (2002). Students reading of innovative images of energy at secondary school level. International Journal of Science Education, 24(3), pp. 285-312.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*. 7(3), 221-231.

Ayrancı, B. B. & Durmuş, G. (2018). 2017 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme etkinliklerine eleştirel bir bakış. International Journal of Languages' Education and Teaching. 6(2), s. 192-216.

Babayiğit, Ö. (2019). Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitiminde Güncel Yönelimlerin Öğretim Üyelerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2019 7(2) 181-190.

Baskın, S. & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2016). Metin dışı okumalar ve basın dilinin yazma eğitiminde kullanımı, *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.

Çintaş, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi.* Sayı: 1.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi.* 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuşçelebi, M. (2007). Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi – Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma) Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.

Gücüyeter B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *13(2)*, 161- 170.

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2013). Halliday's introduction to functional grammar. 3rd edn. New York: Hodder Education.

Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği). Millî Eğitim(167). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-karababa.htm adresinden alınmıştır.

Karagöl E. & Tarakcı R. (2018). *International Journal of Languages' Education and Teaching* Volume 6, Issue 4, December, Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Writing Skills, p. 87-100.

Karasar, N.(2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (10. baskı). Ankara: Nobel.

Kavcar, C. & Oğuzkan, F. & Sever S. (1998). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Engin.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel. (2010). *21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi* – TÜBAR-XXVIII-/2010.

Kurt, B. (2017). Türkiye ve Macaristan'da Ana Dili Derslerinde Kullanılan Ders Kitaplarının Karşılaştırması. INES (International Academic Research Congress), (s. 407). Antalya.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. & Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. Chestnut Hill, PA: IEA.

Oring, S. (2000). "*A Call For Visual Literacy"*, School Arts, April, s. 58-59.

Özbay, M. (2005). *Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. Millî Eğitim Dergisi*, s.168.

Özmen, R. (2001). *Okuma Becerisi.* A. Ataman (Der.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe* 1-8, (s. 17-59). Ankara: Nobel.

Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.

Stebler, Z. (2014). Türkiye ve İsviçre'deki Ortaokul Öğrencilerinin Ana Dili Öğretimi Ders kitaplarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Tez No. 381634).

Tekşan, K. & Özden, M. (2008). *Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme*, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.

Topçuoğlu, F. (2010). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretim İkinci kademede Kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki Beceri alanlarının karşılaştırılması. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Tez No. 254592).

07. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasına yönelik farkındalıkları

Teymur EROL[1]

APA: Erol, T. (2021). Uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasına yönelik farkındalıkları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 105-121. DOI: 10.29000/rumelide.948303.

Öz

Dil öğretimi, kültürel küreselleşmenin önemli araçlarından biridir. Çünkü dil, kültürün hem bileşeni hem transfer aracıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türk kültürünün uluslararasılaşmasında uygun bir araç gibi görünmektedir. Kültürel küreselleşme eksenli bu çalışmada ileri düzeyde (C1) Türkçe bilen yabancı öğrencilerin somut olmayan kültürel miras listesinde yer alan kültürel ögelerimize yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama desenine göre tasarlanan çalışmada, Türkiye'nin UNESCO tarafından kabul edilen somut olmayan kültürel miras listesi veri toplama aracı işleviyle kullanılmış, toplam 41 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcıların kültürel ögelere yönelik farkındalıkları iki boyutta (görüntüsel gösterge ve sözel gösterge) ve üç düzeyde (habersizlik, nominal ve işlevsel düzey) ölçülmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda somut olmayan kültürel değerlerimizin dil öğretim süreçlerine yeterli düzeyde aktarılmadığı tespit edilmiştir. Somut olmayan kültürel miras listesinde yer alan ve çalışma kapsamına alınan kültürel unsurların tamamının görüntüsel göstergelerini işlevsel düzeyde anlayıp yorumlayabilen katılımcı oranı yaklaşık %8 civarında iken, sözel göstergeleri işlevsel düzeyde anlayıp yorumlayan katılımcı oranı yaklaşık %4'tür. Bu sonuca göre ileri düzey Türkçe bildiği varsayılan uluslararası öğrencilerin, somut olmayan kültürel mirasımıza yönelik farkındalıkları düşüktür. Bir egemenlik göstergesi olarak dilin ve diplomatik bir araç olarak kültürün toplumsal ve siyasal olarak yeniden tanımlandıkları biçimleriyle Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde yer alması gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Somut olmayan kültürel miras, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür, kültürel küreselleşme, kültürel diplomasi

Awareness of international students towards Turkey's intangible cultural heritage

Abstract

Language teaching is one of the important tools of cultural globalization. Because language is both a component of culture and a means of transfer. In this context, teaching Turkish as a foreign language seems to be an appropriate tool for the internationalization of Turkish culture. It is aimed to determine foreign students knowledge and awareness of our cultural elements in the intangible cultural heritage list who can speak Turkish at advanced level. In study which designed as a general survey, list of Turkey's intangible cultural heritage used as a data collection tool,

[1] Dr. Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÖMER (Kahramanmaraş, Türkiye) erolteymur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1738-0858 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948303], ETİK: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 24.03.2021, 2021/18.

recognized by UNESCO, data were collected from a total of 41 participants. Participants' awareness of cultural elements was measured in two dimensions (visual indicator and verbal indicator) and three levels (unawareness, nominal and functional level). The data obtained were analyzed using the descriptive analysis technique. As a result of the analysis of the data, it was determined that our intangible cultural values were not adequately transferred to language teaching processes. While the rate of participants who can understand and interpret the visual indicators of all cultural elements included in the intangible cultural heritage list at a functional level is around 8%, the rate of participants who understand and interpret verbal indicators at a functional level is approximately 4%. According to this result, the awareness of international students, who are assumed to know advanced Turkish, about our intangible cultural heritage is low. It is considered that language as an indicator of sovereignty and culture sovereignty and culture as a diplomatic tool should take place in Turkish teaching in their socially and politically redefined forms.

Keywords: Intangible cultural heritage, teaching Turkish as a foreign language, culture, cultural globalization, cultural diplomacy

1. Giriş

Temel dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımı, sağlam bir gramer bilgisinin yanında, dile renk ve tat veren kültürel unsurlara hâkim olmayı, kültüre dayalı ritüelleri bilmeyi gerektirmektedir. Çünkü sesten cümleye kadar dilin içinde varlık bulan formlar, kültürel özelliklere göre anlam kazanabilmektedir. Sese dökülmeyen, sadece jest, mimik gibi işaret ve ikameler aracılığıyla ortaya çıkan iletişim dili de çoğu zaman kültürel formların ürünüdür. Bu nedenle dil, kültürün ayrılmaz bir parçasıdır ve doğal olarak yaşamla çok sıkı ilişki içindedir (Kaplan, 1992: 160).

Dil; ulusları yansıtan, onları diğerlerinden farklı kılan kimliktir. Değer yargılarımızın ve davranış kalıplarımızın yaşam alanı dildir. Dil, kültürün bir bileşeni olarak ona hayat ve devamlılık veren, ondan soyutlanamayan bir vasıtadır. Gökalp'in ifadesiyle (aktaran: Baltacıoğlu, 1964: 3) kültürü oluşturan değerlerden biridir. Dil aynı zamanda milli kültürün önemli bir parçası (Kavcar, 1987: 261), insanın ait olduğu toplumla kurduğu güçlü bir bağdır (Aksan, 1995: 8). Bu nedenle dil öğretimi kültür öğretimi olduğu gibi (Yüce ve Koçer, 2014: 481), bir toplumun dilde hayat bulan kültürel birikiminin başka bir topluma mensup kişilere aktarım sürecidir (Melanlıoğlu, 2008, 65).

Yaşadığımız zaman diliminde, kültür ve dil geleneksel tanımlarını aşan, toplumsal değişimlerden beslenerek yeniden anlam ve işlev kazanan, dolayısıyla sürekli olarak gelişen iki kavramdır. Gökalp'in (2019: 26) "*bir milletin dinî, ahlaki, hukuki, muakalevi, bedii, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenktar bir mecmuası*" olarak tanımladığı ve adına hars dediği kültür, modernite öncesi toplumların millilik vasfını vurgulayan bir kavramdır. Kültürle ilgili başvuru kaynaklarında (Akarsu, 1988; Güvenç, 1974; Kafesoğlu, 1998; Kaplan, 1992; Turhan, 1994) kavramın millilik vasfı sosyolojik bir terim olarak varlığını sürdürse de 1980'lerden itibaren birçok alanda olduğu gibi kültürün de küreselleşmesi, ona yüklenen geleneksel tanımların revize edilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Kültürel küreselleşme; modern değerlerle geleneksel normların, sembollerin ve söylemlerin bir arada var olmasını mümkün kılan, Batı kaynaklı kültürel kalıpların evrenselleşmesine uygun zemin hazırlarken yerel değerler ile geleneklerin yeniden canlanmasına imkân tanıyan çok boyutlu bir süreç karakteri taşımaktadır (Keyman, 2001: 8).

Dil öğretimi, kültürel küreselleşmenin önemli araçlarından biridir (Kumaravadivelu, 2008: 46). Çünkü dil, kültürün hem bileşeni hem transfer aracıdır. Dil öğretimi aracılığıyla sağlanan kültür aktarımı, aslında bir topluma ait olan kültürel mirasın ve belki de kültürel sistemlerin nüfuz alanının genişletilmesidir. Başka bir deyişle ulusal düzeydeki kültürel formların tanzim edici gücünün uluslararasılaştırılmasıdır. Kültür ve kültürel sistemler sosyolojik olarak toplumu oluşturan değerler bütünüdür (Göçer, 2012: 50) ve aynı zamanda bu değerler siteminden beslenen bir çeşit güçtür (Swidler, 1995: 30). Bunun yanında kültürel normlar ve ritüeller toplumsal alanda düzeni sağlayan, toplumu oluşturan bireyleri belli semboller etrafında bir arada tutan güçlü bir otoritedir (Iriye, 1979: 117). Başta aile olmak üzere yakın çevrenin etkisiyle belirlenen kültürel kodlar nesiller arasındaki geçişkenlikle varlığını sürdüren, kültürün korunması ve kontrolüne dayalı bir egemenlik şeklidir. Dil öğretimi kültürel unsurların ve kültürel sistemlerin öğretimini içerdiğinden, bu faaliyet kültürel değer ve ritüellerin yanında, kültüre atfedilen düzenleyici ve kontrol edici gücün öğretimle transfer edilmesi olarak yorumlanabilir.

Kültürel küreselleşme bağlamında, kültür aktarımı gibi dil öğretimi de coğrafi olmayan egemenlik vasıtasıdır (Kachru, 1986: 123). Aslında dilin bizatihi kendisi sosyolojik olarak güç ve dolayısıyla egemen olma kavramlarıyla ilişkili olarak betimlenmektedir (Bruns, 1984; Janks, 2008; Wodak, 2012). Bu egemenlik bazen bireysel, bazen kitlesel, bazen siyasal nüfuzun kullanımı şeklinde tezahür edebilir. İçinde yaşadıkları toplumlarda, sosyolojik olarak, genel ve güçlü eğilimleri temsil edenler bireysel olarak kullandıkları dilde bile egemen bir söylem taşıyabilir. Bu söylem bireysel alandan daha geniş kitlelerin oluşturduğu topluluk dili olarak da karşımıza çıkabilir. Özellikle iktisadi ve siyasi gücün belli merkezler tarafından kontrol edildiği toplumlarda; benzer düşünceleri, kaygıları, tutum, inanç ve ilkeleri olan sosyal grupların dili veya üslupları bir hâkimiyet aracı olarak daha da belirginleşebilir (Bourdieu, 1991: 503). Toplumların tarihlerinde sözü edilen bu güç merkezlerine bağlı olarak egemen dil ve egemen söylem el değiştirebilir. Ulusal sınırlar içinde toplumsal dinamiklerle birlikte hareket eden dil ve kültür, uluslararası alanda, kültürel küreselleşme yüzüyle ve ait olduğu toplumun gücü nispetinde benzer eğilimler gösterebilir. Örneğin siyasi, askeri ve iktisadi bakımdan güçlü olan toplumların dil ve kültürleri de birer güç vasıtasına kolaylıkla dönüşebilir. Çünkü siyasi, askeri ve iktisadi güç kültürel gücü besleyebilir, birindeki egemenlik alanı diğerlerine kolaylıkla yer açabilir.

Kültürel küreselleşmeyle ilişkilendirilebilecek önemli kavramlardan biri de kültürel diplomasidir. Kültür kavramını oluşturan maddi ve manevi değerlerin, yaşam biçiminin, estetik zevkin, duyuş ve düşünüş tarzının toplumlar arasında paylaşımını esas alan kültürel diplomasi, toplumları yakınlaştıran önemli bir etkileşim aracıdır (Purtaş, 2013: 2). Kavram, bir çeşit kültürel güçtür ve uluslararası ilişkilerde yumuşak güç olarak tanımlanır (Nye: 1990: 168). Küresel dünya düzeninde, kültürel diplomasinin çekirdeğini oluşturan kültürel ve dilsel güç, pratikte toplumlar arasında eşit düzeyli bir paylaşımdan ziyade, egemen olanın güçsüz olana bir dizi küresel acente vasıtasıyla kendinden olanı hâkim kılma, güçsüze "yumuşak" yoldan kendine ait olanı aktarma olarak görülebilir. Dil öğretiminde ve kültürün küreselleşmesinde British Council, Goethe Enstitüsü, Cervantes Enstitüsü, Fransız Kültür Merkezi, Konfüçyus Enstitüsü, Yunus Emre Enstitüsü yumuşak gücü temsil eden önemli kuruluşlar olarak dikkat çekmektedir.

Geçen yüzyılın sonlarından itibaren küresel aktörlerin toplumları homojenleştirici müdahalelerine, yerel ve milli olanı korumak için güçlü reflekslerle karşılık verildiği görülmektedir. UNESCO tarafından kabul edilen insanlığın somut olmayan kültürel mirasının (SOKÜM) korunmasına dair sözleşme bu türden bir karşılık sayılabilir. Söz konusu sözleşme; *"bir toplumun kendi kültürel kimliğinin*

bir parçası olarak gördüğü ve kuşaktan kuşağa aktarmak suretiyle günümüze kadar getirdiği somut olmayan kültürel miraslarını korumasına ve gelecek kuşaklara aktarmasına katkı sağlayacak yol, yöntem ve imkânları tanımlamaktadır." (Öcal, 2009: 8). Sözleşmede geçen SOKÜM kavramı, kültürel mirasın maddi (obje) unsurları yerine, maddi/somut olmayan unsurlarını "*üreten, yaşatan ve kuşaktan kuşağa aktaran bilgi, gelenek ve birikimin bütün unsurlarıyla korunması*" (Öcal, 2013: 11) anlamına gelmektedir.

Kültürel değerlerin korunmasında sürdürülebilir, bütünleşik ve akılcı koruma yaklaşımlarına dayalı miras yönetiminde (Turgut Gültekin ve Uysal, 2018: 2032) ulusal ve uluslararası düzeyde bilinç ve farkındalık oluşturmanın önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu farkındalığın ülke içinde oluşturulmasında, her seviyedeki eğitim ve öğretim faaliyeti; uluslararası düzeyde oluşturulmasında ise Türkçe öğretimi uygun görünmektedir. Çünkü dilin öğrenilmesi ve kullanılması, kültürün de öğrenilmesi ve bilinmesi demektir (Kolaç, 2009: 21). Bu anlayıştan hareketle yapılan çalışmalarda (Akcaoğlu, 2017; Altınok, 2020; Karakoç Öztürk, 2020; Moralı ve Öner, 2019; Okur, 2013; Ünveren Kapanadze, 2018; Yıldız ve Ceran, 2020) genel olarak SOKÜM'ün Türkçe ders kitaplarına yansıma biçimine yoğunlaştığı görülmektedir. Hâlbuki ders kitaplarına yansıyan ve ders kitapları aracılığıyla aktarılan kültürel ögelerin uluslararası öğrencilerde hangi düzeyde farkındalık veya bilinç oluşturduğu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen kazanımlar açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada, ileri düzeyde (C1) Türkçe bilen uluslararası öğrencilerin SOKÜM listesinde yer alan kültürel değerlerimize yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesi "Uluslararası öğrenciler, somut olmayan kültürel mirasımıza yönelik hangi düzeyde bilgi ve farkındalık sahibidir?" şeklinde ifade edilmiş ve bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

İleri düzey Türkçe bilen uluslararası öğrenciler SOKÜM listesinde yer alan;

1. Meddahlık Geleneği'ne,

2. Mevlevi Sema Törenleri'ne,

3. Âşıklık Geleneği'ne,

4. Karagöz Geleneği'ne,

5. Geleneksel Sohbet Toplantıları'na,

6. Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ne,

7. Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah'a,

8. Mesir Macunu Festivali'ne yönelik hangi düzeyde farkındalık sahibidir?

2. Yöntem

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasına yönelik genel bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, belli bir evren hakkında genel bir çıkarımda bulunmak için evrenin tümü veya onu temsil edebilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama işlemidir (Karasar, 2019: 111).

2.1. Çalışma grubu

Araştırma; etik kurul izni alındıktan sonra, Türkiye'nin farklı illerindeki üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinden (TÖMER) C1 düzeyinde yeterlik belgesi almış 41 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 15'i kadın, 26'sı erkektir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubu

		n	**%**	**Katılımcılar**
Milliyet	Suriye	12	29,3	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
	Endonezya	7	17,1	K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19
	Cibuti	5	12,2	K20, K21, K22, K23, K24
	Somali	5	12,2	K25, K26, K27, K28, K29
	Mısır	4	9,8	K30, K31, K32, K33
	Yemen	3	7,3	K34, K35, K36
	Fas	3	7,3	K37, K38, K39
	Afganistan	2	4,9	K40, K41
Türkiye'de Bulunma Süresi	2-3 yıl	29	70,7	
	4 yıl ve üzeri	12	29,3	

Çalışma grubunda yer alan ve Türkiye'ye sekiz farklı ülkeden gelen katılımcıların çok uluslu olmasına gayret edilmiştir. Bu amaçla, katılımcı belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, görece daha küçük bir grup oluşturmak suretiyle problemin ele alınmasında taraf olduğu değerlendirilen kişileri olabildiğince çeşitlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçüt örneklemede ise önceden belirlenen koşulları karşılama durumuna bağlı olarak belli bir grubun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119).

Çalışmada, SOKÜM listesinde yer alan kültürel ögelere ilişkin görüntüsel ve sözel gösterge bilgileri çok uluslu, çok kültürlü bir örneklemle yansıtılmıştır. Katılımcıların TÖMER'den C1 düzeyinde sertifika almış olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu koşulu karşılayan ve gönüllü olarak katılabileceğini beyan edenler çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin toplanması ve analiz

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin SOKÜM'e yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada UNESCO tarafından farklı tarihlerde kabul edilen Türkiye'nin SOKÜM listesi görüşme formu işleviyle kullanılmıştır.

Katılımcıların SOKÜM listesindeki kültürel ögelere yönelik farkındalığı iki şekilde ölçülmüştür: kültürel ögenin görüntüsel göstergesine (görsel) ilişkin farkındalık, kültürel ögenin sözel göstergesine yönelik farkındalık. *Görüntüsel gösterge* belirttiği şeyi doğrudan temsil eden, canlandıran görüntüye dayalı bir fotoğraf ya da çizgisel anlatımlar (karikatürler) olabilir. *Sözel göstergeler* ise dilsel anlatımın tümünü kapsar (Günay, 2008: 2-4).

Hem UNESCO (2021) hem de Kültür ve Turizm Bakanlığının (2021) resmi verilerine göre Türkiye'nin SOKÜM listelerine kayıtlı 20 adet unsuru bulunmaktadır. Bunların bazıları çok ulusludur: *"Nevruz (1), İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka (2), Bahar Bayramı Hıdırellez (3), Dede Korkut-Korkut Ata Mirası: Kültürü, Efsaneleri ve Müziği (4), Minyatür Sanatı (5), Geleneksel Zekâ ve Strateji Oyunu (6)"* çok uluslu kültürel ögelerdir. Türkiye'nin farklı uluslarla birlikte sunduğu dosyalar sonucunda UNESCO tarafından kabul edilen ve SOKÜM listesine alınan bu unsurların ayırt edicilik vasfı taşımayacağı düşünülerek çalışma kapsamına alınmamıştır. Öte yandan veri toplama sürecinde, Türkiye'nin tekil olarak kaydettirdiği bazı kültürel öğelerin de çalışma grubunu teşkil eden katılımcılarda ayırt edicilik özelliği taşımadığı görülmüştür. *"Tören Keşkeği Geleneği (1), Türk Kahvesi ve Geleneği (2), Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı (3), Geleneksel Çini Sanatı (4), Geleneksel Türk Okçuluğu (5) ve Islık Dili (6)"* birçok katılımcının kendi toplumlarında karşılıkları olan kültürel ögelerdir. İslam medeniyeti içinde yer alan toplumların benzer formlarla yaşattığı, ancak farklı olarak isimlendirdiği kültürel ögeler -Karagöz hariç- çalışmaya dâhil edilmemiştir. Karagöz oyunu birkaç katılımcı tarafından kendi ana dillerindeki karşılığıyla ifade edilmiş olmakla birlikte, yukarıda sayılanlardan daha yüksek ayıt edicilik karakteri gösterdiğinden çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece 8 kültürel öge çalışma kapsamına alınmıştır.

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Yapılan analizde, SOKÜM'e yönelik üç farkındalık düzeyi (tematik çerçeve) belirlenmiştir:

Habersizlik düzeyi: Kültürel ögeyi bilmeme veya hiç duymama durumu.

Nominal farkındalık düzeyi: Kültürel ögenin nesnesini kültürel ögenin göstergeleriyle ilişkilendirebilme, kültürel ögenin isminden haberdar olma durumu. Belirli bir fotoğrafın, resmin, sözcüğün verilen kültürel unsurla ilgili olduğunu anlama.

İşlevsel farkındalık düzeyi: Kültürel ögeye ilişkin görüntüsel ve sözel göstergeleri doğru anlama ve yorumlama.

Bu farkındalık düzeyleri Pill ve Harding'in (2013: 383) okuryazarlık için yaptığı sınıflandırmadan uyarlanmıştır. Esasen katılımcıların SOKÜM'deki kültürel unsurlara ilişkin farkındalık düzeyi hedef dilin kültürüne ilişkin okuryazarlık olarak da değerlendirilebilir. Dolayısıyla katılımcının farkındalık düzeyi kültürel ögeye ilişkin okuryazarlık düzeyini ifade etmektedir.

Katılımcılardan elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından düzeylere dağıtılmış, daha sonra güvenirliği sağlamak amacıyla, Türkçe eğitimi alanında akademisyen olarak çalışan bir uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmacı ile uzman görüşleri Miles ve Hubermann (1994: 64) formülü kullanılarak karşılaştırılmıştır. Miles ve Hubermann'a göre %70'lik görüş birliği güvenilir bir sonuçtur. Araştırmacı ile uzman arasındaki küçük çaplı uyumsuzluklar ikinci bir değerlendirme sonucunda revize edilmiş ve tam uzlaşma sağlanmıştır. Daha sonra, SOKÜM'e yönelik farkındalık düzeyleri esas alınarak katılımcı görüşleri tekrarlanma sıklıklarına göre tablolaştırılmıştır. Düzenlenen veriler, katılımcıların cevaplarıyla desteklenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Alıntılarda katılımcılar "K1, K2,…K41" şeklinde tanımlanmıştır.

3. Bulgular ve yorum

SOKÜM listesinde bulunan sekiz kültürel ögeye ilişkin farkındalık düzeyi katılımcı cevaplarına göre belirlenmiştir. Görüntüsel gösterge ve sözel göstergeyle ilgili bilgisizlik "habersizlik" düzeyi olarak belirlenmiştir. Kültürel ögenin görüntüsel ve sözel göstergesine aşinalık durumu "nominal" düzey olarak isimlendirilmiştir. Kültürel ögenin görüntüsel ve sözel göstergesinin doğru biçimde anlaşılıp ifade edilmesi "işlevsel" düzey olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların cevaplarından elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

İleri düzey Türkçe bilen uluslararası öğrencilerin Meddahlık Geleneği'ne yönelik farkındalıkları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Meddahlık Geleneği'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Meddahlık	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	36	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	3	K11, K12, K27
		İşlevsel	2	K7, K35
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	39	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K1, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	0	
		İşlevsel	2	K7, K35

Tablo 2'deki verilere göre katılımcıların büyük bir kısmı meddahlık geleneği ile ilgili görüntüsel göstergelerden (n=36) ve sözel göstergelerden (n=39) habersizdir. Aynı şekilde, bu geleneğin adını karşılayan görüntüsel ve sözel gösterge hakkında işlevsel düzeyde bilgi sahibi olan katılımcı sayısı da çok azdır (n=2). Meddahlık ile ilgili görselleri *"hikâyeci, Behlül"* (K11), *"Osmanlı veya Türk medeniyeti"* (K12), "*eski ecdat oyunu"* (K27) gibi ifadelerle Türk geleneği ile ilişkilendiren (nominal düzey) katılımcıların kültürel ögeden büsbütün habersiz olmadıkları anlaşılmaktadır. Kelimenin Arapça olması ve katılımcıların çoğunun Arapça bilmesi, meddahlık kelimesinin birtakım tahminlerle anlamlandırılmasına imkân vermiştir. Birkaç kişi tarafından kavrama; "*övünmek*" (K4), "*takdir etmek*" (K10), "*bencilik, çok övünme*" (K33), *"müdahale, devletin başka bir devleti işgal etmesi, sömürge*" (K39) gibi literal düzey anlamlar yüklenmiş, diğerleri kültürel ögeyle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. İşlevsel düzeyde farkındalık sahibi olan katılımcılar (n=2) meddahlığı "*komik hikâyeler anlatan kişi*" (K7), "*eskiden taklit yapan insanlar*" (K35) olarak tanımlamışlardır.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Mevlevi Sema Törenleri'ne yönelik farkındalıkları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Mevlevi Sema Törenleri'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Mevlevi Sema Törenleri	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	8	K17, K19, K22, K26, K28, K31, K34, K37
		Nominal	3	K8, K15, K20
		İşlevsel	30	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K21, K23, K24, K25, K27, K29, K30, K32, K33, K35, K36, K38, K39, K40, K41
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	18	K3, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K22, K23, K24, K26, K28, K31, K32, K34, K36, K37, K39
		Nominal	13	K1, K4, K6, K10, K12, K13, K18, K20, K27, K29, K30, K33, K38
		İşlevsel	10	K2, K5, K7, K9, K11, K21, K25, K35, K40, K41

Tablo 3'te katılımcıların "Mevlevi Sema Törenleri"ne ait görsellere aşinalık düzeyi genel olarak yüksek çıkmıştır (n=30). Kültürel ögeyle ilgili görsel aşinalık veya bilgi aynı düzeyde sözel göstergeye yansımamıştır (n=10). Katılımcıların görsel olarak bildikleri kültürel ögeyi tanımlama ya da açıklamada zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir. Sözel göstergeye kıyasla, görüntüsel göstergelerin çağrıştırma ve anlamlandırma gücünün daha fazla olduğu kabul edilmektedir. Çünkü görseller, göstergelerin görüntülü şekilleridir ve belleğe kaydetme ile bellekten çağırma süreçlerinde kolaylaştırıcı işlevler görürler. Mevlevi sema törenlerine ilişkin görseller "*Konya'daki meşhur Mevlana*" (K2), "*dönenler, sema*" (K5), "*Mevlana, Mevlevi*" (K7, K21, K25), "*İlahiyata ait, İslami*" (K20), "*Celaleddin ve ney*" (K35) "*Celalledinî Belhî diyorlar. Biz Afganistan'da Celalledin Afganî diyoruz. Bu bir çeşit zikirdir."* (K41) gibi doğru tanımlayıcılarla ifade edilirken, kültürel ögenin sözel göstergesi daha çok din kavramıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Katılımcıların farkındalık düzeyini gösteren bazı ifadeler şöyledir:

Görüntüsel Gösterge: *"Dans yapanlar, Şam'da çok var."* (K8)

Görüntüsel Gösterge: *"Dini bir şey, dini dans"* (K15)

Görüntüsel Gösterge: "*Mahmut Efendi dansı*" (K17)

Sözel Gösterge: "*Bu bir din."* (K13)

Sözel Gösterge: *"Dini oyun. Sufiler oynuyor."* (K29)

Sözel Gösterge: *"Mevlid"* (K30)

Sözel Gösterge: "*Müslüman medeniyeti*" (K38)

3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Âşıklık Geleneği'ne yönelik farkındalıkları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Âşıklık Geleneği'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Âşıklık Geleneği	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	12	K9, K11, K14, K16, K19, K23, K24, K26, K32, K37, K38, K41
		Nominal	28	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K12, K13, K15, K17, K18, K20, K21, K22, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K33, K34, K35, K36, K39, K40
		İşlevsel	1	K7
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	38	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	2	K27, K35,
		İşlevsel	1	K7

Âşıklık Geleneği'ne ilişkin görseller, Tablo 4'te yer alan katılımcılar tarafından eğlence meclisi gibi algılanmış, âşıklık geleneği içinde önemli bir yeri olan sözden ve içerikten ziyade ezgiye vurgu yapılmıştır (n=28). Görseller; "*müzik*" (K1), "*Türk adetleri, müzik gibi*" (K6), "*Türk müziği*" "(K10), "*kanun*" (K13), "*şarkı*" (K21), "*şarkı ve şiir söylemek*" (K25), "*saz*" (K33), "*müzik aletleri*" (K39) olarak algılanmıştır. Kültürel ögenin zengin içeriğini oluşturan şiir ve hikâyeler, beşeri ve İlahi aşklar, kahramanlıklar, toplumsal olaylar hakkında katılımcıların bilgi sahibi olmadıkları, Anadolu insanının hayat ve tabiat tasavvurunu, estetik ve ahlak anlayışını yansıtan "âşıklık" kavramını büyük oranda duymadıkları anlaşılmıştır (n=38). Bu kavram (sözel gösterge) katılımcılar tarafından yüzeysel anlamda "*sevgili olmak*" (K11), "*birine âşık olmak*" (K17), "*birini sevmek*" (K19), "*sevgi*" (K28) olarak açıklanmıştır. Yalnızca bir katılımcı (K7) kültürel ögenin görüntüsel göstergesini "*âşıklar türkü söylüyor*."; sözel göstergesini "*eskiden âşıklar halk türkülerini sazıyla söylerdi*." şeklinde işlevsel düzeyde anlamlandırmıştır.

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Karagöz Geleneği'ne yönelik farkındalıkları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Karagöz Geleneği'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Karagöz	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	11	K1, K3, K8, K9, K20, K21, K22, K28, K31, K39, K41
		Nominal	4	K10, K19, K23, K30
		İşlevsel	26	K2, K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K24, K25, K26, K27, K29, K32, K33, K34, K35,

			K36, K37, K38, K40
Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	24	K1, K3, K8, K9, K10, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K34, K38, K39, K41
	Nominal	7	K2, K15, K23, K24, K25, K32, K33
	İşlevsel	10	K4, K5, K6, K7, K11, K12, K35, K36, K37, K40

Tablo 5'teki verilere göre, kelime oyunlarına, karşılıklı atışmaya ve yanlış anlamaya dayalı olan "Karagöz"e ait görseller katılımcıların yarısından fazlası tarafından doğru algılanmıştır (n=26). Görüntüsel göstergenin doğru anlamlandırılması, katılımcıların Türkçe öğrenme süreçlerinde Türk kültür yapısını tanımalarına değil, kültürel ögenin küçük telaffuz farklılıklarıyla geniş bir coğrafyada yaşıyor olmasına dayanmaktadır. Suriyeliler "*Karagoz ve Ayvaz*" (K7), Endonezyalılar "*Wayang*" (K15), Mısırlılar "*Karkoz*" (K33), Faslılar "*Karakiz*" (K37) adıyla benzer gölge oyunlarının bir kültür ögesi olarak ülkelerinde yaşadığını beyan etmişlerdir. Kültürel unsuru doğru biçimde anlamlandıran katılımcılar genel olarak "*kukla*" kelimesi etrafında tanımlama yapmışlardır. Katılımcılar arasında Karagöz'ün sözel gösterge olarak bilinirliği görüntüsel gösterge bilinirliğine oranla çok daha düşüktür (n=10). Çünkü görüntüsel göstergeler sözel göstergelere göre daha kolay algılanabilmektedir. Sözel göstergeye yüklenen bazı anlamlar şu şekildedir:

"Bir insanın korkmamasına bizde karagöz derler." (K1)

"İki kişinin kavgası gibi bir şey." (K2)

"Poker" (K3)

"Karagözü duydum. Manalı ve komik hikâyeler anlatırlar." (K5)

"Karagöz ve Ayvaz. Ramazan ayında oluyor." (K11)

"Eski Türk kültürü" (K15).

"Anlamı siyah göz demek." (K21)

"Bu bir karikatür, hikâyesi var." (K23)

"Soyadı olduğunu biliyorum." (K28)

"Kahvelerde bazen yapıyorlar." (K33)

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Geleneksel Sohbet Toplantıları'na yönelik farkındalıkları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Geleneksel Sohbet Toplantıları'na Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	**Farkındalık Türü**	**Farkındalık Düzeyi**	**n**	**Katılımcılar**
Geleneksel Sohbet Toplantıları	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	15	K1, K8, K10, K17, K19, K22, K23, K24, K26, K30, K31, K34, K36, K39, K41
		Nominal	24	K2, K3, K4, K6, K5, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K20, K21, K25, K28, K29, K32, K33, K27, K37, K38, K40

	İşlevsel	2	K7, K35
Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	11	K6, K13, K17, K19, K21, K24, K26, K34, K37, K38, K41
	Nominal	26	K1, K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K20, K22, K23, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K36, K39
	İşlevsel	4	K5, K7, K35, K40

Erkeklerin bir araya geldiği geleneksel sohbet toplantılarında, her bireyin yazılı olmayan kurallar çerçevesinde belli rolleri vardır. Esas amaç sohbet olmakla birlikte, toplantılarda güzel vakit geçirmek de önemlidir. Geleneksel sohbet toplantıları Müslüman toplumların benzer yaşam pratiklerini anımsatmaktadır. Buna rağmen Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların, kültürel unsurun görüntüsel göstergelerini işlevsel olarak yeterli düzeyde algılayamadıkları görülmektedir (n=2). Bu durum, kullanılan görsellerin kültürel ögeyi tam olarak yansıtmamasından kaynaklanmış olabilir. Görseller "*düğün*" (K2), "*toplantı*" (K6), "*çiğ köfte*" (K13), "*oyun oynama*" (K20), "*şarkı söyleme*" (K27), "*hamamdaki gençlerin eğlenmesi"* (K41) gibi ifadelerle daha çok nominal düzeyde açıklanmıştır. Kültürel ögenin sözel göstergesi ise katılımcılara daha fazla tanıdık gelmiştir (n=26). Bunun sebebi, sözel göstergenin karşıladığı nesne veya durumu anımsatıcı olmasıdır. Katılımcıların kültürel ögeyle ilgili nominal farkındalıklarının, bir bilgi veya bilinçten kaynaklanmadığı görüşme esnasında gözlenmiştir. Ortaya çıkan sonuç daha çok "sohbet" ve "toplantı" sözcüklerinin görsellerle ilişkilendirilerek yorumlanmasına dayanmaktadır. Bazı katılımcıların işlevsel düzeydeki farkındalıklarını gösteren ifadeler şöyledir:

"Bunlar toplanırlar, eğlenirler, çiğ köfte de yapabilirler." (K5)

"İnsanlar toplanıyor, çay içiyor ve sohbet ediyor." (K7)

"Bunlar sohbet ediyorlar, düğün sohbeti falan, kıyma yaparlar." (K35)

"Erkekler geleneksel elbise giyip sohbet etmeye gitmişler." (K40)

3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ne yönelik farkındalık düzeyi Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	**Farkındalık Türü**	**Farkındalık Düzeyi**	**n**	**Katılımcılar**
Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	28	K1, K2, K5, K6, K9, K10, K13, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K30, K31, K33, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	9	K4, K8, K11, K12, K16, K21, K29, K32, K34
		İşlevsel	4	K3, K7, K14, K35
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	35	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K41

	Nominal	4	K4, K14, K16, K21
	İşlevsel	2	K7, K35

Yedi asırlık geleneği olan Kırkpınar Yağlı Güreşleri Türklerin ata sporudur. Pehlivanlık kültürünü yaşatmak amacıyla her yıl festival olarak organize edilen Kırkpınar Yağlı Güreşleri yerel bir etkinlik değildir. Aksine kitle iletişim araçlarıyla tanıtımı yapılan, bilinirliği olan bir spordur. Tablo 7'ye göre, katılımcıların, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'nin görüntüsel göstergeleri (n=28) ile sözel göstergesine (n=35) ilişkin farkındalıkları büyük ölçüde "habersizlik" düzeyindedir. Söz konusu kültürel öge "*güreş*" (K4, K8, K11, K12, K16, K21, K29, K32, K34), "*savaş gibi bir şey*" (K9), "*Orta Asya'da, Hindistan, Pakistan ve Türkiye'de olan bir yarış*" (K14), "*geleneksel yağlı güreş*" (K7), "*Sakarya'nın etrafında bir şehirde oldu. Yağ sürüp güreşiyorlar.*" (K35) gibi cümlelerle ifade edilmiştir. Katılımcılara sunulan görüntüsel ve sözel göstergeler, karşıladığı nesneyi büyük oranda çağrıştırmaktadır. Kültürel ögenin genel olarak habersizlik derecesinde bilinmesi, katılımcıların eşik düzeydeki geleneksel spor bilgisinden yoksun olmasıyla açıklanabilir.

3.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah'a yönelik farkındalıkları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah'a Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Alevi-Bektaşi Ritüeli Semah	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	40	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, , K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	1	K35
		İşlevsel	0	
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	38	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K,15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	2	K3, K7
		İşlevsel	1	K35

Tablo 8 incelendiğinde Alevî-Bektaşî ritüeli olarak semahın görüntüsel (n=0) ve sözel gösterge farkındalığının (n=1) işlevsel düzeyde oluşmadığı söylenebilir. Katılımcıların sözü edilen kültürel ögenin görüntüsel göstergelerini (n=40) ve sözel göstergelerini (n=38) anlama ve yorumlama bilgisine sahip olmadıkları tablodan anlaşılmaktadır. Bu nedenle görseller ve sözel gösterge belli ritüeller eşliğinde icra edilen bir inanma biçiminden ziyade, genellikle "*düğün*" (K1), "*oyun*" (K13), "*Türk düğünü*" (K14), "*milli oyun*" (K23), "*kutlama*" (K25), "*halay çekme*" (K39), "*dans etme*" (K40, K41) gibi eğlenmeyle ilişkili kavramlarla karşılanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kültürel unsurla ilgili hiçbir bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Nominal düzeydeki sözel gösterge farkındalığı "Alevî" ve "Bektaşî" sözcükleriyle anlamsal bağ kurulmak suretiyle izah edilmiştir: "*Alevilerin semah*

dansı var. Ne olduğunu bilmiyorum." (K3) ile "*Alevî, Bektaşi duydum*." (K7) ifadeleri kültürel ögeye yönelik düşük düzeyli bir aşinalığın varlığına işaret etmektedir. Alevî-Bektaşi ritüeli hakkında işlevsel düzeyde farkındalık sahibi olduğu değerlendirilen katılımcı (K35) kültürel ögeyi "*Alevilerin ibadet şekli*" olarak tanımlamıştır.

3.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Uluslararası öğrencilerin Mesir Macunu Festivali'ne yönelik farkındalıkları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Mesir Macunu Festivali'ne Yönelik Farkındalıkları

Kültürel Öge	Farkındalık Türü	Farkındalık Düzeyi	n	Katılımcılar
Mesir Macunu Festivali	Görüntüsel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	40	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, , K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	1	K29
		İşlevsel	0	
	Sözel Gösterge Farkındalığı	Habersiz	41	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41
		Nominal	0	
		İşlevsel	0	

Tablo 9'a göre katılımcıların Mesir Macunu Festivali'ne ilişkin görüntüsel gösterge farkındalıkları (n=40) ile sözel gösterge farkındalıkları (n=41) habersizlik düzeyindedir. Katılımcılar Mesir Macunu Festivali'ni hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Kullanılan görsellerin bazıları katılımcılar tarafından "*millete kalem veriyorlar.*" (K17) şeklinde yorumlanmıştır. Yaşadıkları kentlerde muhtemelen gördükleri birtakım organizasyonların tesiriyle, kültürel ögeyi yansıtan görselleri "*mum veya Konya'da abur cubur gibi çocuklara verilen bir şey*"e (K29) benzetenler olmuştur. Görselleri "*havai fişek*" (K3, K11) olarak ifade edenler, büyük olasılıkla küçük ve renkli ambalajlı çubuklar şeklinde görülen nesneyi zihinsel olarak renklerle ilişkilendirme eğilimi göstermişlerdir.

4. Tartışma ve sonuç

Geride bıraktığımız yüzyılın başında ve ortalarında yaşanan iki dünya savaşı, başta insan hayatı olmak üzere, insanlığın biriktirdiği her türden mirasa büyük zarar vermiştir. Savaş ve istikrarsızlıkların tahrip edici sonuçlarını tecrübe eden dünya, ulusal kimliğin korunmasında kültürün önemini fark edince uluslararası boyutta örgütlenme yoluna gitmiştir. Ne var ki yüzyılın sonlarına doğru sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarında yaşanan hızlı değişim küreselleşme olarak adlandırılan yeni bir dünya düzenini beraberinde getirmiştir (Kolaç, 2009: 19). Yüzyılın ilk yarısında, savaşların etkisiyle kültürel mirasın maddi veya somut alanlarında görülen tahribat, yüzyılın sonlarında ortaya çıkan yeni eğilimler yüzünden daha çok kültürün maddi/somut olmayan unsurlarına yönelmiştir. Bunun da etkisiyle, insanlığın ortak hafızası olarak nitelenen kültürel mirasın

yok olmasına yönelik öteden beri var olan entelektüel talep UNESCO tarafından haklı bulunmuş, SOKÜM uluslararası düzeydeki sözleşmelerle resmî belge niteliği kazanmıştır. Böylece folkloru korumanın ulusal kimliği ve kültürü korumak anlamına geldiği düşüncesi UNESCO tarafından kabul edilmiştir (Öcal, 2009: 8).

Kültürel mirası, birtakım yasal enstrümanlara dayanan kamu otoritesiyle korumak ve yaşatmak yeterli olmayabilir. Bunun için kültürel mirası hayatla irtibatlı kılacak, onu sonraki nesillere aktaracak ve belki de günümüzün geçişken dünyasında bir milli kimlik göstergesi olarak uluslararası alanda bilinirliğini artıracak davranış kodlarına ihtiyaç vardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bu alanda kullanılabilecek uygun bir araç gibi görünmektedir. Türkiye, hâlihazırda en fazla uluslararası öğrenci çeken ilk 10 ülke arasında yer almaktadır (YÖK, 2020). Son yıllarda Türkçeye duyulan ilgi, SOKÜM başta olmak üzere, kültürel mirasımızın bilinirliği için önemli fırsatlar sunmaktadır. Küresel dünyanın Batı merkezli, hibrit ve dayatmacı egemenliğine (İçli, 2001: 166) karşı Türk kültürünün tarihsel olarak sahip olduğu perspektifi Türkçe öğretimi aracılığıyla alternatif bir değer olarak sunmak mümkündür. Bu anlayıştan hareketle yapılan bu çalışmada somut olmayan kültürel değerlerimizin dil öğretim süreçlerine yeterli düzeyde aktarılmadığı tespit edilmiştir. SOKÜM listesinde yer alan kültürel ögelerle ilgili çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, görüntüsel göstergelere yönelik farkındalık düzeyi ile sözel göstergelere yönelik farkındalık düzeyi olarak iki kategoride ele alınmıştır:

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaklaşık %88'i Meddahlığı, %20'si Mevlevi Sema Törenleri'ni, %29'u Âşıklık Geleneği'ni, %27'si Karagöz'ü, %37'si Geleneksel Sohbet Toplantıları'nı, %68'i Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ni, %98'i Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah'ı ve %98'i Mesir Macunu Festivali'ni görüntüsel gösterge olarak açıklayamamışlardır. Bu sonuca göre katılımcılar; meddahlık, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah ve Mesir Macunu Festivali'nden büyük ölçüde habersizdir. Mevlevi Sema Törenleri, Âşıklık Geleneği, Karagöz ile Geleneksel Sohbet Toplantıları'nın bilinirliği katılımcılar arasında nispeten daha yüksektir.

Kültürel ögelerin farkındalık düzeylerinin düşük ya da yüksekliğinin, görüntüsel göstergelerin karşıladığı nesne ya da kavramı yansıtma başarısıyla ilişkili olduğu çalışma sürecinde gözlenmiştir. Örneğin Âşıklık Geleneği ile ilgili görseller, kolaylıkla müzikle ilişkilendirilebilecek tarzdadır. Bu nedenle katılımcıların yalnızca %29'u Âşıklık Geleneği'nin görüntüsel göstergesini tanımlayamamıştır. Buna karşılık kültürel ögenin sözel göstergesine yönelik habersizlik düzeyi %93'tür. Bu fark görüntüsel ve sözel göstergelerin gördüğü işlevle de ilgilidir. Görseller bilgi sahibi olmadan da yorum yapabilme imkânı sağlarken, sözel göstergeler nesnenin kendisi hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan kültürel unsurların sözel göstergelerine yönelik farkındalık düzeyi genel olarak daha düşüktür. Katılımcıların %95'i Meddahlık Geleneği'ne, %44'ü Mevlevi Sema Törenleri'ne, %93'ü Âşıklık Geleneği'ne, %59'u Karagöz'e, %27'si Geleneksel Sohbet Toplantıları'na, %85'i Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ne, %93'ü Alevî-Bektaşî Ritüeli Semah'a ve %100'ü Mesir Macunu Festivali'ne sözel gösterge olarak tamamen yabancıdır. Mevlevi Sema Törenleri, Karagöz ve Geleneksel Sohbet Toplantıları ile ilgili nispeten düşük düzeyli habersizlik, diğer kültür ögelerinde oldukça yüksektir. Bu sonuca göre ileri düzey Türkçe bildiği varsayılan uluslararası öğrencilerin, SOKÜM'e yönelik farkındalıkları düşüktür. Mesir Macunu Festivali ise katılımcılar tarafından kavramsal olarak hiç bilinmemektedir.

SOKÜM listesinde yer alan ve çalışma kapsamına alınan kültürel unsurların tamamının görüntüsel göstergelerini işlevsel düzeyde anlayıp yorumlayabilen katılımcı oranı yaklaşık %8 civarında iken, sözel göstergeleri işlevsel düzeyde anlayıp yorumlayan katılımcı oranı yaklaşık %4'tür. Bu oranlar, çalışmaya dâhil edilen kültürel ögelerin görüntüsel ve sözel gösterge ortalamalarıdır. Bu sonuçlar; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki tanımlayıcılara göre ileri düzey Türkçe bilen ve en az iki yıldır Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin SOKÜM listesinde ayırt edici olduğu değerlendirilen kültürel ögeleri yeterli düzeyde bilmediklerini göstermektedir.

Temsil ettiği toplumun zihinsel kodlarını, duygu dünyasını, hayat ve tabiat algısını açık veya örtük biçimde aktarımını da içeren dil öğretimi, bu yönüyle toplumlar arasında güçlü bağların oluşmasını sağlayan önemli bir araçtır. Dil aynı zamanda toplumların saygınlığını, nüfuzunu, kimliğini (Wodak, 2012: 229) yansıtan ve onu değerli kılan bir güç göstergesidir (Fairclough, 1989). Kültür de geleneksel tanımlamaların ötesinde, uluslararası misyonu olan, toplumlar arasında etkileşim kuran (Purtaş, 2013: 2) ve diplomatik misyonlar üstlenen yumuşak güç (Nye: 1990: 168) olarak algılanmaktadır. Bir egemenlik göstergesi olarak dilin ve diplomatik bir araç olarak kültürün toplumsal ve siyasal olarak yeniden tanımlandıkları biçimleriyle Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde yer alması gerektiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda;

1. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarında SOKÜM'e yeterince yer verilebilir.

2. Ders içi ve ders dışında, temel dil becerileri ile ilgili etkinlikler SOKÜM'le ilişkilendirilebilir.

3. İmkân olması halinde, "kültür arkadaşlığı" gibi uygulamalarla SOKÜM listesinde yer alan kültürel unsurlar birer dil öğretim aracı olarak kullanabilir.

4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler, öğrencileri sınıf dışı özerk öğrenme süreçlerinde kültürel miras konularına yönlendirebilir.

5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "Türk Kültürü" adı altında belli yeterlik standartları oluşturulabilir, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bu standartların karşılanması istenebilir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998), *Dil-kültür bağlantısı.* İstanbul: İnkılap.

Akcaoğlu, C. (2017). *Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK.

Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 223-246.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Ziya Gökalp*. Sosyoloji Konferansları, Otuz Üçüncü Konferans, (5), İstanbul.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruns, G. L. (1984). Language and power. *Chicago Review*, 34(2), 27-43. https://doi.org/10.2307/25305244

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili,* (729), 50-57.

Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.

Günay, V. D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi ART-E 1*(1), 1-29.

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi.

Iriye, A. (1979). Culture and power: International relations as intercultural relations. *Diplomatic History,* 3(2), 115-128. https://www.jstor.org/stable/24909929

İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.

Janks H. (2008). Teaching language and power. In S. May and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, language policy and political issues in education* (2nd ed., Vol. 1: pp. 183–193). Springer Science+Business Media LLC.

Kachru, B. B. (1986). The power and politics of English. *World Englishes,* 5(2-3), 121–140. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1986.tb00720.x

Kafesoğlu, İ. (1998), *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken.

Kaplan, M. (1992). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergâh.

Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 288-312. https://doi.org/10.32321/cutad.781673

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (20)1, 261-273. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001077

Keyman, F. (2001). *Globalization and Turkey: Economy, society and culture*. (RSC No. 2001/38). EUI Working Paper. European University Institute.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 11(82), 19-31.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.

Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2021). *UNESCO somut olmayan kültürel miras listesi*. https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50838/unesco-somut-olmayan-kulturel-miras-listesi.html

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.

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

Moralı, G. & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature,* 14(3), 1345-1357. http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.30167

Nye, Joseph. S. Jr. (1990). Soft power. *Foreign Policy*, (80), 153-171. https://doi.org/10.2307/1148580

Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* 6(11), 877-904. https://doi.org/10.14520/adyusbd.470

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

Öcal, O. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Milli Folklor*, 12(100), 5-13.

Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381-402. https://doi.org/10.1177/0265532213480337

Purtaş, F. (2013). Türk dış politikasının yükselen değeri: Kültürel diplomasi. *Gazi Akademik Bakış*, 7(13), 1-14.

Swidler, A. (1995). Cultural power and social movements. In H. Johnston and B. Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 25-40). New York: Routledge.

Turgut Gültekin, N. & Uysal, M. (2018). Kültürel miras bilinci, farkındalık ve katılım: Taşkale köyü örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 2030-2065. https://doi.org/10.26466/opus.446272

Turhan, M. (1994) *Kültür değişimleri.* İstanbul: Marmara Üniversitesi ilahiyat Fakültesi Vakfı, No: 16.

UNESCO. (2021). *İnsanlığın somut olmayan kültürel mirası temsilî listesi*. https://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-%C4%B0nsanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n-Somut-Olmayan-K%C3%BClt%C3%BCrel-Miras%C4%B1-Temsil%C3%AE-Listesi

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies Educational Sciences,* Volume 13(27), 1575-1592. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14396

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

Yıldız, D. & Ceran D. (2020). 5. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *SEFAD*, (44), 295-308. https://doi.org/10.21497/sefad.845421

YÖK, (2020). *Yeni YÖK'ün 2020 yılında hayata geçirdiği yeni projeler ve düzenlemeler.* Yükseköğretim Kurulu. YÖK Yeni YÖK'ün 2020 Projeleri ve Düzenlemeleri (yok.gov.tr)

Yüce, K. & Koçer, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür. (Ed. A. Şahin), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (ss. 479-490). Ankara: Pegem Akademi.

Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233. https://doi.org/10.1017/S0261444811000048

08. Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri

Mehtap ÖZDEN[1]

Engin MEYDAN[2]

APA: Özden, M.; Meydan, E. (2021). Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 122-131. DOI: 10.29000/rumelide.948307.

Öz

Çalışmada öğrencilerin dijital hikâye kavramı ve dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasına dair görüşleri belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılan çalışmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örneklem tekniğiyle seçilmiş ve veriler "*Dijital hikâyeler ve eğitimde kullanılması*" adlı görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrenciler; dijital hikâye kavramı hakkında olumlu kategoride % 80.76 oranında ve altı farklı kodda; olumsuz kategoride ise % 19.23 oranında ve iki farklı kodda görüş bildirmiştir. Dijital hikâye kavramı hakkındaki bilgilerinin en çok dijital ortam ve hikâyenin birleşmesi şeklinde (% 39.58) olduğu ve tam anlamıyla dijital hikâye kavramını bilen öğrencilerin oranının (% 2,3) düşük olduğu belirlenmiştir. Dijital hikâyelerin öğrenmede bilgi ve becerileri kazandıracağına öğrencilerin olumlu baktığı (evet % 67, 94), bu olumlu bakışın öğrenim seviyesi açısından değerlendirildiğinde ön lisans % 52,5, lisans % 72,72 ve lisansüstü % 100 şeklinde olduğu görülmüştür. Dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı konusunda verilen dokuz kod en çok "Katılıyorum" kategorisinde "anlama % 55.81, değer kazanımı % 45.34, ders başarısı sağlama % 44.18, esnek öğretim ortamı % 48.83, kalıcı öğrenme sağlama % 34.88, memnuniyet % 51.16, özgüveni yükseltme % 38.37, somut deneyimler elde etme % 44.18, üretici kılma % 51.16" değerlendirilmiştir. Sonuçta öğrencilerin dijital hikâyeler hakkında tam bir bilgiye sahip olmasalar da öğrenmeye katkısı olacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde kullanılması, öğrenci görüşleri

The digital story's contribution to education

Abstract

In the study, students' views on the concept of digital stories and the use of digital stories in education and training were determined. The sample of the study, in which case study was used as one of the qualitative research methods, was selected with an easily accessible sampling technique, and the data were collected with an interview form called "Digital stories and their use in education". Students; 80.76% of the digital story concept in the positive category and in six different codes; In the negative category, 19.23% of the opinions expressed in two different codes. It was determined that their knowledge about the concept of digital stories was mostly in the form of the combination of digital media and story (39.58%) and the rate of students who fully knew the

[1] Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0385-5744 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948307]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ezine Meslek Yüksekokulu (Çanakkale, Türkiye), enginmeydan@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1860-1715

concept of digital stories (2.3%) was low. It was observed that the students were positive (yes, 67.94%) that digital stories would add knowledge and skills in learning, and this positive view was found to be 52.5% for associate degree, 72.72% for undergraduate and 100% for graduate degrees when evaluated in terms of education level. The nine codes given about the contribution of digital stories to learning are mostly in the category of "I agree" 55.81%, gaining value 45.34%, achieving course success 44.18%, flexible teaching environment 48.83%, providing permanent learning 34.88%, satisfaction 51.16%, increasing self-confidence 38.37%. 44.18% to obtain concrete experiences, 51.16% to make productive. As a result, it was determined that although the students do not have complete information about digital stories, they think that they will contribute to learning.

Keywords: Digital story, use of digital stories in education and training, student views

Giriş

Dijitalleşme 21. yüzyılda hayatın her alanına girmiş ve bu değişimden eğitim ve öğretim ortamları da nasibini almış ve almaya devam etmektedir. Hikâye veya hikâyeleştirme insanoğlunun var olduğu ilk zamanlardan günümüze kadar devam eden ve bundan sonra da devam edecek bir anlatım biçimidir. İnsan, kendisini anlatma ihtiyacını var olduğu ilk günden itibaren duymaktadır. Kendisini ifade etmek, isteklerini, ihtiyaçları vs. çevresindekilere aktarmak için anlatım teknikleri olarak konuşma ve yazmayı kullanır. Konuşurken de yazarken de en kolay ve en akılda kalıcı anlatım tekniği hikâyeleştirmedir. Lambert ve Hessler (2013) hikâyeleri öncelikle deneyimlerimizle bildiğimizi ancak bize anlatılan hikâyelerin kabilemizin, topluluğumuzun, kültürümüzün bir parçası olduğunu ve efsanevi bir modelleme olarak kafamızda şekillendiğini ifade etmektedir. Yolculuğun, romantizmin, gizemin hikâyelerinde kendi hayatlarımızı, kimliğimizi ve en önemli ilişkilerimizi kahramanın, sevgilinin, arayanın, büyücünün, yardımcının, canavarın karakterlerinde gördüğümüzü anlatmaktadırlar. Hikâyeleştirerek olaylar ve olgular belli bir sıraya konulur. Bu sıralama anlatılanların kolay ifade edilmesine ve anlaşılmasına etki eder. Bu sebeple hikâyeleştirilerek anlatılan her şeyin daha fazla akılda kalıcı olacağı ve daha rahat bir şekilde de aktarılacağı uzun yıllardır bilinen bir gerçektir. En eski zamanlardan itibaren masal, destan, fabl ve hikâyelerin bireylerin eğitiminde ve öğretim faaliyetlerinde yararlanıldığı bilinen bir gerçektir. Bu tür metinler görseller, sesler vb. desteklendiğinde akılda kalıcılığı ve iletilmek istenen mesajın ulaştırılması çok daha kolay ve etkili olmaktadır. Bu özelliklerin dijital ortamda hazırlanan materyallerde de olması mümkündür ve bu sebeple dijital ortamda hazırlanan hikâyelerin hedef kitleye ulaşması hem daha etkili hem de daha kolay olacaktır.

Hikâye anlatma geleneği binlerce yıldır devam eden bir gelenektir. "Antik çağ insanlarının eğlenmek, hoş vakit geçirmek, gençlere hayat tecrübelerini, dinî ve kültürel mirası aktarmak amacıyla hikâye anlatma sanatının oluştuğunu böylelikle, edebiyatın ortaya çıktığını söylemek mümkündür" (Russell, 2004, 3). Konuşma becerisinde başarılı olan bireylerin kimi zaman profesyonel bir meslek olarak bile icra ettiği hikâye anlatılıcılığı 21. yüzyılda dijital hikâye anlatıcılığı şekline dönüşmektedir denilebilir. Dijital hikâye anlatıcılığının kökenine bakıldığında 1990'lı yıllar ve Amerika dikkati çekmektedir. "1990'lara gelindiğinde, hikâye anlatımını geliştirmek için bir grup medya sanatçısı ve tasarımcısı bir araya gelmiştir. Bir medya yapımcısı ve disiplinler arası sanatçı olan Dana Atchley ve tiyatro yönetmeni Joe Lambert'in birlikte çalışmaları, çoklu ortam ile hiç deneyimi olmayan bireylerin bile kişisel hikâyelerini yeni teknolojiler ile dijitalleştirebileceğini ortaya çıkarmıştır. 1994'te Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen bir araya gelerek San Fransisco'da Dijital Medya Merkezini

kurmuşlardır. 1998'de Merkez, California'da Berkeley'a taşınarak Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling - CDS) olmuştur. 2015'ten buyana ise merkez, Hikâye Merkezi (Story Center) ismi ile devam etmektedir" (Çıralı Sarıca, 2019, 23). Bugün gelinen noktada gelişen medya teknolojileri dijital hikâye anlatıcılığının da gelişmesine ve çeşitli alanlarda kullanılmasına sebep olmaktadır.

Kearney (2011); dijital hikâyeleri videolar, resimler/fotoğraflar, sesli veya yazılı anlatımlar ve müzikle oluşturulan sanat yönü olan, kuvvetli duygusal içeriğe sahip çekimler olarak ifade etmektedir. Dijital hikâye anlatıcılığının başlangıcı Amerika'da gerçekleştirilen bir gösteri olarak bilinmektedir. "Gelişmiş medya teknolojilerinin kullanılarak hikâye anlatılmaya başlanmasının 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde Kaliforniya Berkley'de Dana Atchley ve Joe Lambert'in deneysel performansı *Next Exit* yer almaktadır" (Şimşek, Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli, 2018, 5).

Dijital hikâyenin bilgisayar çağında yaşayan akademisyenler ve uzmanlar için önemi yadsınamaz, ayrıca dijital hikâyeler oluşturma konusunda öğrencilerden toplumun başka pek çok kesimine kadar verilecek eğitimlerle bireylerin kendilerini ifade etmeleri de sağlanabilir. Yapay zekâ ve eğitimle ilgilenen Schank (1995) insan zekâsını anlamak ve bu yolla yapay zekâyı açıklamayı hikâyeler aracılığı ile yapmıştır. Schank *Tell Me a Story* (1995) kitabında zekâ ve hikâye anlatma sürecini; "hikâyelerde bilgi, hikâyeler nereden geliyor ve neden onlara anlatıyoruz? Diğer insanların hikâyelerini anlamak, hikâyeleri indeksleme, hafızayı şekillendirmek, kültürünün hikâyelerini bilmek, hikâyeler ve zekâ" başlıkları altında anlatmıştır. 21. yüzyılda bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâye oluşturmanın faydaları açıktır. "Dijital hikâye anlatımı öz yönlendirme ve bireysel inisiyatifi desteklerken aynı zamanda yaratıcılığı ve sorun çözme becerisini de geliştirir" (McLellan, 2006, s. 68). İnsanlar daima gayri resmi olarak hikâyeler anlatır ve bunu resmî olarak yapmak da mümkündür. Bireysel gelişme, yaratıcılık ve sorunların çözümünde dijital hikâyeleri kullanmak faydalı olabilir.

Türkiye'de dijital hikâyelerle ilgili çalışmalara bakıldığında 2000'li yıllarda çalışmaların başladığı söylenebilir. Türkiye'de dijital hikâyeciliğin geliştirilmesi için araştırmacılar çeşitli öneriler ileri sürmektedir. "DHA kavramının dünyada yeni medya teknolojilerinin kullanıldığı her türlü hikâye anlatma pratiğine gönderme yapan formunun, Türkiye'de yeni medya hikâyeciliği olarak ayrışmasını akılda tutarak, yeni adıyla Hikâye Merkezi (Story Center) daha öncelerdeki adıyla ise DHA Merkezi'nin yaygınlaştırdığı formun atölye temelli, gerçek hayattan bir deneyim kesitini hikâyeleştirmeye ve bunu dijital teknolojiler yoluyla paylaşılabilir hale getirmeyi hedefleyen bir uygulama olduğuna dikkat çekmenin gereği ortadadır" (Şimşek, Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli, 2018, 21). Türkiye'de dijital hikâye ile ilgili çalışmalar iletişim ve bilgisayar teknolojileri ile ilgili araştırmacılarca başlatılmıştır. Dijital hikâye oluşturma başlangıçta toplumsal bir hareketin yansıtılmasında kullanılan araç olarak görülmüştür. "DHA hareketi, gücünü dayanışmacı hikâye anlatma, hikâye etme pratiklerinden almış ve farklı bir yetkinlik ve okuryazarlık düzeyi gerektiren yazı ile profesyonelleşen ilişkinin karşısına deneyimi önceleyen, sözlü kültürde köklenen daha deneysel bir pratiği yerleştirmiştir. Nitekim Türkiye'de Şimşek (2012), özellikle feminist sivil toplum örgütleriyle düzenlenen DHA atölyeleri deneyimi üstünden, ses ve söz hattındaki hikâye anlatma pratikleri ile yazı ve okuryazarlık hattında örgütlenen öykü yazma pratikleri arasındaki ayrışmaya dikkat çekmiştir" (Şimşek, Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli, 2018, 6).

Dijital hikâye; okulda öğretiminde güçlük yaşanan pek çok ders içeriğinin öğrencilere öğretiminde etkili olabilir. Dili doğru ve etkili kullanma, farklı duyulara yönelik materyaller, doğru iletişim yöntemleriyle yapılacak öğretim süreci eğitimde yaşanılan pek çok sorunun çözümü olabilir. Dijital

hikâyeler yoluyla bir bilgiyi, düşünceyi veya iddiayı vb. açıklamak hatta yeri geldiğinde savunmak mümkün olabilir. Birçok sebepten dolayı yaygınlaşan uzaktan eğitim faaliyetlerinde dijital hikâyelerin etkili birer materyal olarak kullanılması da mümkündür. Dijital hikâyeler ayrıca sınıf içinde yapılacak çalışmalardan, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine varana kadar pek çok çalışmaya, iletişim becerilerinin, üstbilişsel farkındalığın ve bilimsel okuryazarlığın gelişiminde etkilidir. Dijital hikâye anlatımında genellikle otobiyografiler fikir ve güçlü bir duygu uyandırmak için kısa ve öz şekilde kullanır. Akademisyenler gelişmekte olan teknolojilere daha aşina hale geldikçe öğrenciler tarafından oluşturulacak bu tür materyallerin daha fazla ilgi görmesi beklenmektedir" (Kearney, 2011, 184). Günümüzde dijital dünyanın ve hikâye türünün olanaklarından yararlanmak, bu yolla etkili öğretim materyalleri geliştirmek ve kullanmak öğretime katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenler daha etkili öğretim faaliyetleri ile öğrenciler ise daha etkili öğrenim faaliyetleri ile karşılaşacaktır.

Araştırmanın amacı

Çalışma değişen ve gelişen eğitim ortamlarında ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik olarak neler yapılabileceği fikrinden doğmuştur. Araştırmada ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin dijital hikâyeler ve eğitimde kullanılması konusunda farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerine dijital hikâye kavramı ne ifade etmektedir?

2. Ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerine göre dijital hikâyeler eğitim ve öğretimde çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması-geliştirilmesine katkı sağlar mı?

3. Ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma dijital hikâyeler ve eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır ve var olan durumu saptamaya yönelik olduğu için nitel araştırma tekniklerinden yola çıkılarak desenlenmiştir. "Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir" (Subaşı ve Okumuş, 2017, 420). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada katılımcılar veri kaynağı çeşitlemesi yapılmak amaçlandığı için ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerden seçilmiştir. "Farklı veri kaynağı çeşitlemesi, farklı katılımcılardan (öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci vb.) elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı olmasıyla ilgilidir" (Saban ve Ersoy, 2017, 161). Çalışmanın örneklemi; amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş 89 gönüllü ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya 40 ön lisans, 22 lisans ve 16 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla gönderilen görüşme formuna 89 öğrenciden cevap gelmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmişlerdir. Ancak bu öğrencilerden 78'i "Dijital hikâye kavramı ne ifade etmektedir?" ve "Dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması-geliştirilmesine katkısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorularına cevap vermiştir. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğini beyan eden 89 öğrenciden 86'sı da

kapalı uçlu sorulardan oluşan "Dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" bölümündeki sorulara cevap vermiştir. Bu durum sebebiyle çalışmada elde edilen verilerde yarı yapılandırılmış sorularla yapılandırılmış sorular arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 1.Öğrencilerin öğrenim durumlarına göre cinsiyetleri

	Ön lisans		**Lisans**		**Yüksek lisans**		**Toplam**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Kız	24	60	13	59,09	9	56,25	46	58,97
Erkek	16	40	9	40,9	7	43,75	32	41,02
Toplam	40	100	22	100	16	100	78	100

Tablo 1'de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin % 58.97'si kız, % 41.02'si erkek öğrencilerden meydana gelmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenim durumları

	F	**%**
Ön lisans	40	51.28
Lisans	22	28.2
Yüksek lisans	16	20.51
Toplam	78	100

Tablo 2'de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin % 51,28'i ön lisans, % 28,2'si lisans ve % 20,51' yüksek lisans öğrencilerinden meydana gelmiştir.

Verilerin toplanması

Veriler "*Dijital hikâyeler ve eğitimde kullanılması*" adlı görüşme formu ile toplanmıştır. Formda öğrencilerin demografik bilgileri ve araştırmacılar tarafından hazırlanan 2 açık uçlu ve 12 kapalı uçlu soru yer almıştır. Kapalı uçlu sorularda öğrencilerin dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı hakkındaki düşüncelerinin neler olabileceği alan yazın taraması ile belirlenmiş ve belirlenen muhtemel cevaplar beşli derecelendirme ile öğrencilere sunulmuştur. Veriler; Covid-19 salgını sebebiyle Google Formlar aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada toplanılan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kullanılan bilgiler betimsel, görüşme formlarından elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla verilerin içerik analizi aşamasında iki araştırmacı tarafından veriler kodlandıktan sonra karşılıklı olarak veri kontrolü yapmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından sosyal olguların anlaşılması için ortaya konulan *Miles ve Huberman Modeli* verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır ve araştırmada bu modelden yola çıkılarak veriler değerlendirilmiştir. Verilerin güvenirliğinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü

kullanılarak Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kodlayıcılar arası görüş birliği 0.81 bulunmuştur. Bu da kodlama aşamasında çalışmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde dijital hikâye kavramı, dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması-geliştirilmesine katkısı ve dijital hikâyelerin öğrenmeye katkıları hakkında öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen veriler yer almaktadır.

Öğrencilerle dijital hikâye kavramı konusunda yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin dijital hikâye kavramı hakkındaki düşünceleri

Kategoriler	**Kodlar**				
	Kod	**f**	**%**	**Toplam**	
Olumlu	İnternet aracılığı ile sunulan olaylar ve yazılar	**34**	**43.58**		
	Teknolojik gelişmeleri metinlere uygulayabilme	**9**	**11,53**		
	Ekran üzerinden okunabilen e kitap şeklinde yazı	**8**	**10,25**	**63**	**80.76**
	Bir nevi bilgi ve anlatımın birleşimi	**7**	**8,97**		
	Kolaylık	**3**	**3,84**		
	Bir öykü anlatımcısını 3-5 dakika kendi sesiyle anlattığı kısa bir film	**2**	**2,56**		
Olumsuz	Bilmiyorum, anlamadım	**11**	**14,10**		
	Faydasız/ Saçma	**4**	**5,12**	**15**	**19.23**
	Toplam	**78**	**100**	**78**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin dijital hikâye kavramı hakkında düşüncelerinin olumlu ve olumsuz kategorilerden oluştuğu görülmektedir. Olumlu kategoride toplanan düşünceler % 68 oranında ve altı alt kodda, olumsuz kategoride toplanan düşünceler ise % 17.94 oranında ve iki alt kodda toplanmıştır. Olumlu kategorisinden elde edilen kodlamalardan araştırmaya katılan öğrencilerin % 43,58'i dijital hikâye kavramını sanal ortamda daha önce var olan hikâyelerin yer alması, % 10,25'i teknolojik ve yeni olgular, % 8,97'si daha iyi anlama aracı, % 3,84'ü kolaylık, faydalı vb., % 2,56'sı kendi sesiyle anlattığı kısa bir film şeklinde kısaca ifade edilebilecek tanımlamışlardır. Olumsuz kategorisinden elde edilen kodlamalardan araştırmaya katılan öğrencilerin %14,10'u dijital hikâyeler hakkında bilgisi olmadığını, % 5,12'si dijital hikâyeleri faydasız veya gereksiz bulmuş, öğrencilerin % 5,12'si bu tür bir öğrenme aracına faydasız gözüyle bakmış, % 14,10'u bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin yaklaşık % 80'i ise dijital hikâye kavramı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo. 4. Öğrencilerin dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılması-geliştirilmesine katkısı hakkındaki düşünceleri

	Ön lisans		**Lisans**		**Yüksek lisans**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**

Evet	21	52,5	16	72,72	16	100	53	67.94
Kısmen	9	22,5	4	18,18	-	-	13	16.66
Fikrim yok	9	22,5	-	-	-	-	9	11.53
Hayır	1	2,5	2	9,09	-	-	3	3.84
Toplam	40	100	22	100	16	100	78	100

Tablo 4'te öğrencilerin dijital hikâyelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılabilirliği ile görüşlerine bakıldığında % 67,94'ü evet cevabı vererek dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 3,84'ü ise dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde kullanılmaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin % 11,53'ü konu hakkında fikri olmadığını %16,66'sı ise bu tür materyallerin kısmen eğitim ve öğretimde kullanılabileceğini söylemişlerdir. Öğrenim durumlarına göre bakıldığında ise ön lisans öğrencilerinin % 52,5'nin evet, % 22,5'nin kısmen diyerek dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasına olumlu baktıkları anlaşılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin % 22,5'i konu hakkında fikri olmadığını, % 2,5'i ise dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasının mümkün olmadığını söylemişlerdir. Lisans öğrencilerine gelindiğinde öğrencilerin % 72,72'sinin evet, % 18,8'inin kısmen diyerek dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasına olumlu baktıkları görülmektedir. Lisans öğrencilerinin % 9,09'unun ise dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmaması gerektiği düşüncesinde olduğu anlaşılmıştır. Yüksek lisans öğrencileri ise % 100 oranında dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı görüşündedir.

Tablo 5'te öğrencilerin dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı ile ilgili düşüncelerine verilen cevaplar yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı ile ilgili düşünceleri

	Kesinlikle katılıyorum		**Katılıyorum**		**Kısmen katılıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle katılmıyorum**		**Toplam**	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Anlama	24	27.9	48	55.81	10	11.62	4	4,65	-	-	86	100
Değer kazanımı	21	24.41	39	45.34	23	26.74	3	3,48	-	-	86	100
Ders başarısı sağlama	23	26.7	38	44.18	21	24.41	3	3,48	1	1,16	86	100
Esnek öğretim ortamı	24	27.9	42	48.83	17	19.76	3	3,48	-	-	86	100
Kalıcı öğrenme sağlama	26	30.2	30	34.88	21	24.41	7	8,13	2	2,32	86	100
Memnuniyet	25	29.06	44	51.16	11	12.79	3	3,48	3	3,48	86	100
Özgüveni yükseltme	22	25.58	33	38.37	18	20,93	10	11,62	3	3,48	86	100
Somut deneyimler elde etme	24	27.9	38	44.18	17	19,76	4	4,65	3	3,48	86	100

Üretici kılma	19	19.76	44	51.16	17	19,76	5	5,81	1	1,16	86	100

Öğrencilere dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı ile ilgili olarak "*Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılmıyorum ve Kesinlikle katılmıyorum*" kategorileri ve "*Anlama, Değer kazanımı, Ders başarısı sağlama, Esnek öğretim ortamı, Kalıcı öğrenme sağlama, Memnuniyet, Özgüveni yükseltme, Somut deneyimler elde etme ve Üretici kılma*" kodları sunulmuştur. Tablo 5'te öğrencilerin dijital hikâyelerin öğrenmeye katkısı konusunda görüşme formunda verilen dokuz kodu da en çok "Katılıyorum" kategorisinde gördükleri anlaşılmaktadır. Anlama % 55.81, değer kazanımı % 45.34, ders başarısı sağlama % 44.18, esnek öğretim ortamı % 48.83, kalıcı öğrenme sağlama % 34.88, memnuniyet % 51.16, özgüveni yükseltme % 38.37, somut deneyimler elde etme % 44.18, üretici kılma % 51.16 kategorilerinde katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sonuç ve yorumlar

Dijital hikâyelerin öğrenci görüşlerine göre eğitime katkı sağlayacağının tespit edildiği bu çalışmada öğrenciler; dijital hikâye kavramı ile ilgili olarak olumlu (% 80.76) kategoride altı kod ve olumsuz kategoride (% 19.23) ise iki kod altında toplanan görüş bildirmiştir. Dijital hikâye kavramı ile ilgili sonuçlara bakıldığında öğrencilerin her üç lisans seviyesinde de dijital-teknoloji-dijital ortam, ses/görüntü destekli anlatım şeklinde ifade edilebilecek şekilde dijital hikâye kavramını açıkladıkları görülmüştür. Benjamin (2012), "İnsanın bütün yaşamının hikâyelerinin malzemesi olduğu ve hikâyelerin kendini zamanla tüketmediğini, gücünü koruduğunu ve yıllar sonra bile harekete geçirebildiğini belirtmektedir" (Akt. Çıralı Sarıca, 22, 2019). Dijital hikâye kavramını öğrencilerin % 43,58 oranında sanal ortamda daha önce var olan hikâyelerin yer alması şeklinde ifade etmeleri konu ile ilgili ayrıntılı bilgileri olmasa da kavramı oluşturan kelimelerin anlamından yola çıkarak fikir yürüttüklerini göstermektedir. "Dijital hikâyeler, hikâye anlatımının ses, görüntü vb. çoklu ortam araçlarıyla birleştirilmesi sonucu oluşturulan anlatımlardır" (Robin, 2006). Öğrencilerin %14,10'unun dijital hikâye hakkında bilgisi olmadığını söylemesi kavramı oluşturan kelimelerden yola çıkarak da olsa bir düşünce geliştirmediklerini veya geliştirmek istemediklerini göstermektedir. Öğrencilerin % 10,25'i teknolojik ve yeni olgular, % 8,97'si daha iyi anlama aracı, % 3,84'ü kolaylık, faydalı vb. olarak dijital hikâye kavramını ifade etmişlerdir ve bu da öğrencilerin dijital hikâyeleri öğrenmeye katkısı olacak bir materyal olarak zihinlerinde canlandırdıklarını göstermektedir. Dijital hikâye kavramını % 2,56'sı kendi sesiyle anlattığı kısa bir film şeklinde tanımlamışlar ve dijital hikâyeler hakkında tam bilgiyle sahip olduklarını bu şekilde göstermişlerdir. Dijital hikâyelere öğrencilerin % 5,12'si olumsuz bakmıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 80'i ise dijital hikâye kavramı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

"Gerek sınıf ortamında işlenen derslerde gerekse derslere yardımcı olması için çeşitli platformlar (Youtube, facebook, blog vb.) aracılığı ile dijital hikâyeler kullanılmaktadır. Dijital hikâyeler bu özellikleriyle bir e-içerik olmasının yanında öğrenme nesnesi olarak da nitelendirilebilirler" (Yılmaz vd., 1633). Dijital hikâyelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılabilirliği ile görüşlere öğrencilerin gözlerinden genel olarak bakıldığında % 67,94'ünün evet cevabı vererek ve dijital hikâyelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasını olumlu buldukları; öğrenim durumlarına göre ise ön lisans, lisans ve lisansüstü şeklindeki sıralamanın dijital hikâyelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılabilirliğine bakışta da aynı olduğu anlaşılmıştır. Ön lisans seviyesinde % 52,5, lisans seviyesinde % 72,72 ve lisansüstü seviyesinde ise % 100 oranında dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı görüşü çalışmada görülmüştür. "Geleneksel anlatma yönteminden sıkılmış olan öğrencilerle yapılan dijital hikâye anlatma etkinlikleri sırasında öğrencilerin bir arada

çalışıp fikir alışverişinde bulunarak sorunlarına çözüm bulması gerekecek, ortaya çıkan ürünlerini birbirlerine geribildirim vererek geliştireceklerdir" (Kocaman Karoğlu, 102). Dijital hikâyelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanmanın etkileri ile ilgili yapılan bir çalışmada Kearney (2009) ilköğretim öğretmeni adaylarının dijital öykülerin öğretmen adaylarının öğrenme yolculuklarını ilgi çekici şekillerde sunmalarına yardımcı olduğu ve kendi başına bir materyal hâlinde kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Kearney'in (2009) çalışmasında elde edilen sonuç ile bu çalışmada elde edilen sonuç birbiri ile tutarlılık göstermektedir. Pekmezci (2014) tarafından yapılan çalışmada da elde edilen sonuçlara paralel olarak bilişim teknolojileri destekli kısa hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri ve fene karşı öz yeterlik algılarının yükseldiği belirlenmiştir.

Bilişim teknolojilerinin dil gelişimini desteklediği (Chera ve Wood, 2003; Segers ve Verhoeven 2005; Tecen, 2018), çocukların ekranda yaptıklarını anlatma eğiliminde oldukları (Kartal ve Güven, 2006), dijital araçları ebeveynleriyle kullandıklarında daha etkili öğrenmeler gerçekleştirdikleri (Akkoyunlu, 1992, Özkılıç Kabul, 2019) yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulardan bazılarıdır. Bilindiği gibi dil gelişimi bilişsel gelişmede çok önemli bir faktördür. Bilişsel gelişimde ortaya çıkacak olumlu sonuçlar bireyin kendisi için gerekli olan bütün becerilerine etki edecektir. Buradan hareketle dijital hikâyelerin öğretim faaliyetlerinde kullanılması başta bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişmeleri de beraber getirecektir.

Öneriler

21. yüzyılın gereği olarak her öğretim seviyesinde dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyeler elverişli birer araç olarak kullanılabilir.

Dijital hikâyeler her bilim dalında ve her öğretim seviyesinde öğrenmeyi kolaylaştıracak ve etkili hâle getirecek materyaller olarak kullanılabilir.

Dijital hikâyelerle ilgili olarak ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyedeki öğrencilerin olumlu yaklaşımlarından yola çıkılarak etkili ders araç ve gereçleri üretilebilir.

Dijital hikâyeler yoluyla her öğretim seviyesindeki öğrencilerin kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (1992). İlköğretimin niteliğinin artırılmasında bilgisayarların yeri ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 321-324.

Chera, P., Wood, C. (2003). Animated multimedia "talking books" can promotphonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction, 13,* 33–52.

Çıralı Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları Ve Öğretmen Adaylarınca Alımlanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

Kartal, G., & Güven, D. (2006). Okul öncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 23,* 19-34.

Kearney, M. (2009). Investigating Digital Storytelling and Portfolios in Teacher Education. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2009--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1987-1996). Honolulu, HI, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kearney, M. (2011) A learning design for student-generated digital storytelling, *Learning, Media and Technology*, 36:2, 169-188, DOI: 10.1080/17439884.2011.553623.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: *Dijital Hikâye Anlatımı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2) , 89-106. DOI: 10.17943/etku.29277.

Lambert, J., Hessler, B. (2013). *The Work of Story: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Routledge.

McLellan, H. (2006). D*igital Storytelling in Higher Education*. Journal of Computing in Higher Education, 19 (1), 65-79.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pekmezci, S. (2014). *Bilişim teknolojileri destekli kısa hikâyelerin öğrencilerin başarıları, özyeterlik algıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, No. 1, pp. 709-716).

Russell, D. L. (2004). *Literature for Children*. (5th Edition), Pearson Education: USA-Boston.

Saban, A, Ersoy, A., (2017) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı.

Schank, R. C. (1995). *Tell me A Story Narrative and Intelligence*. Northwestern Universty Press, 255ss.

Segers, E., Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning, 21,* 17-27.

Subaşı, M, Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21 (2) , 419-426

Şimşek, Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli, (2018). "Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım". *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, Cilt:8 Sayı:1 Yıl:2018.

Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1621-1640.

09. Divân-ı Hikmet'te geçen Arapça sözcüklerin işletimi[1]

Çağla BARİKAN TOPCİ[2]

APA: Barikan Topci, Ç. (2021). Divân-ı Hikmet'te geçen Arapça sözcüklerin işletimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 132-143. DOI: 10.29000/rumelide.949043.

Öz

Uzun yıllar göçebe bir yaşam süren Türkler, bu yaşamın doğal sonucu olarak hareketli bir toplum kimliği taşımışlardır. Türkçenin Uygurlar döneminden itibaren bu hareketlilikten etkilenerek komşu dillerle etkileşim kurmaya başladığı yazılı ürünlerle takip edilebilmektedir. Türkçenin farklı yaşam ve kültürel ortamla karşılaştığı Uygurlar döneminde başlayan bu etkileşim, XI. yüzyılda İslamiyet'in kabul edilmesi ile birlikte Arapça ve Farsça çizgisinde yoğunlaşmıştır. Dil ilişkileri olarak tanımlanan bu etkileşim, çağdaş dil bilimi çalışmalarının ele aldığı önemli konulardan biridir. Çünkü dil ilişkileri, yalnızca ödünçleme sözcük alışverişinden ibaret olmayan toplumların dile bakış açısının sosyo-kültürel boyutlarını da içine alan disiplinlerarası bir araştırma konusudur. Bu çalışmada Türk edebiyat ve kültür tarihinin en değerli eserlerinden biri olan Divân-ı Hikmet'te söz dizimine girmiş Arapça alıntı sözcükler ele alınacak, çeşitli dil bilgisi kuralları ile Türkçede işletime sokulmuş örnek sözcükler üzerinden bir değerlendirme yapılacaktır. Bu sayede, Divân-ı Hikmet'te yer alan kimi Arapça sözcüklerin Türkçeleşme sürecini nasıl ve hangi dil bilgisi yapıları ile gerçekleştirdiği üzerinde durulacaktır. Türkçenin yabancı dillerle olan etkileşimi üzerine yapılacak olan çalışmalar arttıkça, hangi dil bilgisi özelliklerinin bu etkileşimi teşvik ettiği hangilerinin etkileşime karşı koyduğu gibi soruların cevapları farklı bir bakış açısıyla değerlendirilebilecektir.

Anahtar kelimeler: Ahmet Yesevi, Divân-ı Hikmet, alıntı, dil ilişkileri

Arabic loanwords operations in Divân-ı Hikmet

Abstract

Turks who lived a nomadic life for many years beared a mobile social identity as a natural consequence of this lifestyle. We can track it down with the written findings that show Turkish started to interact with neighboring languages by being affected from this mobility since the Uygurs period. This interaction, which started in the period of Uygurs, when Turkish encountered different life and cultural environment with the adoption of Islam in the 11th century, centered on Arabic and Persian lines. This interaction, defined as language relations, is one of the important issues that contemporary linguistics studies deal with. As language relations are an interdisciplinary research subject that include the socio-cultural aspects of societies perspective on language, it is not just about borrowing and exchanges. In this study, Arabic quoted words entered in syntax in Divân-ı Hikmet, one of the most valuable works of Turkish literature and cultural history, will be discussed and an evaluation will be made on sample words that have been put into

[1] 11-12 Kasım 2020'de çevrim içi düzenlenen III. Uluslararası Hoca Ahmed Yesevi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş, bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır.

[2] Arş. Gör., İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) c.barikan@iku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0034-5386 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949043]

effect in Turkish with various grammar rules. In this way, it will be focused on how and with which grammar structures some Arabic words in the Divân-ı Hikmet were put into practice in the process of becoming Turkish. As the studies on the interaction of Turkish with foreign languages increase, the answers to the questions such as which grammatical features encourage this interaction and which oppose the interaction will be evaluated from a different perspective.

Keywords: Ahmet Yesevi, Divân-ı Hikmet, borrowings, language contacts

Giriş

Canlı bir araç olan dil, sürekli değişim ve gelişim içerisinde hareketli bir yapıya sahiptir. Bu canlı olma özelliği ile komşu dillerle bir etkileşim ağı kurar. Bu etkileşim çoğu zaman sosyo-kültürel, ticari, siyasi, dinî vb. dil dışı sebeplerle gerçekleşir. Türkçe, Uygurlar döneminden itibaren komşu dillerden etkilenmeye başlamıştır. Ahmet Buran, Türkçeye yabancı ögelerin giriş nedenleri arasında din değiştirmek ve tercüme faaliyetlerinden bahseder (Buran, 2001: 79). Uygurlar dönemine bakılacak olursa, Maniheizm ve Budizm gibi farklı dini inançların benimsenmesi ve bu dini inançların öğretilerini halka yaymak için yapılan tercüme faaliyetleri, Türkçede alıntı öge oranının artmasına neden olmuştur. Bu artış Karahanlılar döneminde İslamiyet'in benimsenmesi ile devam etmiştir. Bu dönemde kaleme alınmış olan eserlerde Arapça ve Farsça sözcüklerin kullanım oranlarının arttığı görülmektedir.

Divân-ı Hikmet, Türk edebiyat ve kültür tarihinin kuşkusuz en değerli eserlerinden biridir. Halk söyleyişinin örneği olan hece ölçüsüyle kaleme alınmış olan eser, İslamiyet'i yeni tanımaya başlayan topluma dini öğretme amacı taşımaktadır. Kemal Eraslan, eserin yazılış amacını "Ahmed Yesevî'nin hikmetlerinin başlıca gayesi, İslâm dinine yeni girmiş veya bu dini henüz kabul etmemiş Türkler'e İslâmiyet'in esaslarını, şeriat ahkâmını ve Ehl-i sünnet akîdesini öğretmek, Yeseviyye tarikatı müridlerine tasavvufun inceliklerini, tarikatın âdâb ve erkânını telkin etmektir" şeklinde açıklar (Eraslan, 1994: 429). Ayrıca eserin öğretici kimliği gereği sanat endişesinden uzak sade bir dille kaleme alındığını belirtir (Eraslan, 1994: 429).

Eserde yer alan hikmetler, şekil olarak milli bir muhtevaya sahiptir. Fuad Köprülü eserin bu yönünü "hikmetlerin fikrî yönünü dinî-tasavvufî unsurlar, şekil yönünü de millî unsurlar teşkil eder. Bu sebeple hikmetlerin muhtevasını İslâmiyet, Türkistan'daki tasavvuf, Yesevîliğe ait âdetler ve erkân oluşturmaktadır. Bunun yanında bazı hikmetlerde amelî ahlâk ve sosyal aksaklıklar üzerinde de durulmuştur." şeklinde açıklar (Eraslan, 1994: 429). Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere, Divân-ı Hikmet dini içeriğe sahip olmasının yanında milli ve sosyolojik özelliklere sahip bir eserdir. Eserin sözlü kültür ürünü olarak icra edildikten sonra geç tarihte yazıya geçirildiği tahmin edilmektedir. Eser üzerine Kemal Eraslan'ın[3] ve Hayati Bice'nin çalışmaları vardır. Prof. Dr. Mehmet Mahur Tulum tarafından 2019 yılında yapılmış olan son çalışma ile Divân-ı Hikmet'in en eski tarihli nüshası olduğu belirtilen Mısır nüshası ilim âleminin istifadesine sunulmuştur.

Prof. Dr. Lars Johanson, "Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler" adlı çalışmasında, tarihsel süreçteki Türkçe dil ilişkilerini Türklerin hareketli toplum kimliği ile açıklamaktadır. Bu hareketlilik sınır bölgelerinin sürekli değişimini teşvik etmiş ve coğrafi kopukluklar meydana gelmiştir (Johanson, 2018: 25). Söz konusu hareketliliğin doğal bir sonucu olarak yoğun biçimde coğrafya değiştiren

[3] Bu çalışmanın kapsamını Kemal Eraslan'ın Ahmed-i Yesevî Divan-ı Hikmet Seçmeler adlı eseri oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan örnekler söz konusu eserden alınmıştır.

Türkçe karşılaştığı yeni kültür dairesindeki komşu dillerle çift yönlü etkileşim kurmuştur. Johanson'a göre Türkçe dil ilişkilerinin nedenleri sosyo-kültürel, ekonomik, siyasi, prestij kazanma gibi bilinçli ya da bilinçsiz bir bağlamda gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu olası dil dışı nedenleri Türkçe dil ilişkilerini açıklamada yeterli görmez, bu yetersizliği toplumsal koşullar hakkındaki bilgi eksikliğine bağlar (Johanson, 2018: 25).

Bu makalede, Divân-ı Hikmet'te yer alan Arapça alıntı sözcüklerin Türkçe işletim sistemine nasıl sokulduğu değerlendirilecektir. Söz konusu Arapça alıntı sözcükler öncelikle yapı bilgisi açısından daha sonra söz dizimine giren tamlama yapıları üzerinden incelenmiştir. Türkçe, kaynak dille dil ilişkisi kurarken kendi kuralları bağlamında bir etkileşim alanı yaratmıştır. Divân-ı Hikmet'te geçen Arapça sözcüklerin yardımcı fiiller, yapım ekleri, çekim ekleri ve kimi fiiller aracılığı ile Türkçe işletim sistemine sokulduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde söz konusu alıntılar yapı bilgisi açısından incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Arapça alıntıların tamlama içerisinde Türkçe işletim sistemine nasıl sokulduğu incelenmiştir. Bu bağlamda, Arapça alıntıların Türkçe, Farsça ve Arapça tamlama kuralları ile Türkçe söz dizimine girdiği tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu Arapça alıntıların Farsça ön ek gibi yapılarla da işletim sisteminde yer edindiği gözlemlenmiştir. Arapça-Farsça etkileşimini gösterebilmek için bu yapılar da incelenmiştir.

Divân-ı Hikmet'te Arapça sözcüklerin işletimi

Emek Üşenmez'in çalışmasına göre, Divân-ı Hikmet'te 763 Arapça, 588 Farsça sözcük yer almaktadır. Bu sayılar metnin tümünde % 61 oranına denk gelmektedir. Bir başka deyişle, eserde geçen alıntı sözcük sayısı Türkçe sözcük sayısından fazladır. Üşenmez, bu yoğun alıntı ögenin nedenini, eserde dinî tasavvufî sözcüklerin çok fazla kullanılmış olmasına bağlar. Divân-ı Hikmet'i Karahanlı dönemi eserleri içerisinde Arapça ve Farsça sözcüklerin en yoğun kullanıldığı eser olarak tanımlar (Üşenmez, 2008: 1919). Eserde bu denli alıntı sözcük bulunmasının bir başka sebebi de eldeki Divân-ı Hikmet nüshalarının oldukça geç devirlerde istinsah edilmiş olmasıdır. Devrin diğer eserleri bu açıdan değerlendirildiğinde asıl nüshada, yani Ahmet Yesevi'nin dilinden dökülen hikmetlerde bu kadar alıntı sözcük bulunması pek mümkün görünmemektedir.

1. Yapı bilgisi incelemesi

Divân-ı Hikmet'te yer alan Arapça alıntı sözcükler yardımcı fiiller, yapım ekleri, çekim ekleri ve kimi Türkçe fiiller aracılığı ile Türkçeleştirilerek söz dizimine girmiştir.

1. 1. Fiiller ve yardımcı fiiller aracılığıyla Türkçeleştirilen Arapça sözcükler

Dil, alıntıları eklerden önce yardımcı fiillerle söz dizimine katar. Divân-ı Hikmet'te geçen alıntı Arapça sözcüklerin bol-, kıl-, et-, eyle- yardımcı fiilleri ile işletime sokulduğu görülmektedir. Bu örnek birleşik fiiller şunlardır:

edâ bol-, edâ kıl-, ʿadem kıl-,ʿâdet kıl-,ʿadil kıl-,ʿahd kıl-, âhir bol-, ʿâkil bol-, ʻâmel kıl-, ʿâşık bol-, ʿatâ kıl-, ʿayân kıl-, ʿazâb kıl-, ʿazm it-, bahs it-, beyân eyle-, beyân kıl-, bî-ġam bol-, bî-ġam kıl-, bî-hâl bol-, binâ kıl-, câhil bol-, cârî kıl-, cefâ kıl-, cehd eyle-, cevlân bol-, cevlân kıl-, cilve kıl-, daʿvâ kıl-, daʿvet kıl-, devâ bol-, devâ kıl-, duʿâ kıl-, emr-i maʿrûf kıl-, fehm it-, fenâ bol-, fikir kıl-, fikr it-, ġâfil bol-, ġâret kıl-, ġavvâs bol-, ġâyîb bol-, ġazab kıl-, habâb it-, habîb bol-, hâdî bol-, hâdim+lık kıl-, hâlis bol-ġalklar kıl-, Ĥalk eyle-, harâb it-, harâm kıl-, hâs kıl-, hâsıl bol-, hasret kıl-, hatâ kıl-, havâ kıl-, hayrân kıl-, hâzır bol-, hevâ kıl-, hisâb kıl-, ihânet kıl-, ihlâs kıl-, ihtiyâr kıl-, insâf kıl-, ʿizzet kıl-, kabûl bol-,

karîb bol-, kazâ kıl-, kelâm kıl-, kurbân eyle-, lâ lâ bol-, mahrem bol-, mahrem eyle-, mekân kıl-, melâmet kıl-, mensûh bol-, merhem bol-, muhkem bol-, muztar bol-, münâcât eyle-, nakış kıl-, nazar kıl-, nehy-i münker kıl-, nidâ kıl-, râhat kıl-, rahm eyle-, râzî bol-, revâ kıl-, rızâ bol-, riyâzet kıl-, sâbir bol-, sâbit bol-, sedâ kıl-, sâdır bol-, saf saf bol-, sarf kıl-, sefer kıl-, serâb kıl-, sıfat kıl-, sivâ bol-, sivâ kıl-, sohbet kıl-, sulh eyle-, şürûʿ kıl-, tâʿat kıl-, tâkat kıl-, taksîr kıl-, taleb kıl-, tâlib bol-, tamâm kıl-, tasadduk kıl-, tasdik kıl- tâyib bol-, taʿzîm kıl-, tecrîd bol-, teklif kıl-, teslîm bol-, tuhfe kıl-, ummân kıl-, ülfet bol-, ünvân kıl-, vahşet kıl-, vâsıl bol-, vatan kıl-, vefâ kıl-, vesvâs kıl-, zâyil kıl-, zelzele bol-.

Divân-ı Hikmet'te kimi Arapça alıntı isimlerin yardımcı fiiller dışındaki Türkçe fiillerle de işletime sokulduğu tespit edilmiştir. al-, kör-, kir-, ayt-, yit-, bil-, kit-, tart-, ur- gibi fiiller ile işletime giren söz konusu fiil örnekleri şunlardır:

ʿazâb kör-, beyân sor-, binâ koy-, burâk min-, cefâ çik-, cefâ tig-, cefâ tart-, cemâl körset-, cevâb ayt-, cezâ bir-, cezâ tart-, ders al-, devâ bir-, devlet kör-, devr sür-, devrân sür-, duʿâ al-, dür saç-, dürr ü güher saç-, ecel yit-, ecrin bir-, elem tart-, fetvâ bir-, ġam yi-, ġamını yi-, ġam+ġa tol-, ġurbet içre kal-, gurbet tiġ-, haber al-, haber işit-, haber yit-, hâcet tile-, had+dın aş-, halvet kir-, halvet yör-, hamd ayt-, hat biti-, hayme ur-, hayrân kal-, hâzır tur-, hikmet tüz-, himmet bir-, himmet tut-, hitâb kil-, ʿibret al-, ilhâm kil-, imân kitür-, inʿâm bir-, ʿizzet kör-, kadem koy-, kadr bil-, kâyim tur-, kemâl tap-, kuvvet bir-, kuvvet kit-, mahrûm koy-, makâm öt-, maʿnâ al-, mâtem kur-, mevc ur-, mevvâc ur-, mihnet sal-, mihnet tart-, minnet tart-, muhkem tut-, murâd tap-, murâd yit-, mutlak bil-, mühim tüş-, naʿra tart-, naʿra ur-, nefsi öl-, râhat taşla-, riyâzet tart-, riyâzet tartkuz-, sebeb bir-, selâm ur-, semaʿ ur-, senâ ayt-, sır ayt-, şekk kitür-, şerbet içür-, talâk koy-, tarîk kir-, tekbîr ayt-, telkin bir-, tesbîh ayt-, tevfik bir-, zahmet bir-.

1. 2. Yapım ekleri ve çekim ekleri aracılığıyla Türkçeleştirilen Arapça sözcükler [4]

Türkçenin işletim sistemine isim olarak ve yardımcı fiiller aracılığı ile giren alıntı ögeler, bir ileri aşamada yapım ekleri ve çekim ekleri aracılığı ile yer edinmeye, dilin söz varlığına dahil olmaya başlamıştır. Yapım eklerinin Türkçeleştirme rolü, alıntılamanın ileri aşaması olarak değerlendirilebilir. Divân-ı Hikmet'te geçen Arapça sözcüklerin +lIK ve +sIz isimden isim yapma ekleri, az sayıda +lA- isimden fiil yapma eki ve +lA- eki üzerinde yer alan -n- fiilden fiil yapım eki ile işletime sokulduğu görülmektedir. Çekim eklerine bakıldığında, Arapça sözcüklerin çoğunlukla hal ekleri ile işletime sokulduğu tespit edilmiştir. Bu örnekler şunlardır:

+lIk: ʿârif+lik, ʿâşık+lık, dünyâ+lık, fakîr+lik, ġâfil+lık, ġâfil+lik, ġarıb+lık, hâdim+lık, harâb+lık, mübâriz+lik, şeyh+lık, tevbe+lik, yetîm+lik, ʿadālet+lıġ, celâlet+lıġ, edeb+lıġ, ġarıb+lıġ, hidâyet+lıġ, ʿibâdet+lıġ, icâzet+lıġ, imâmet+lıġ, ʿinâyet+lıġ, irâdet+lıġ, itaʿat+lıġ, iʿttikâd+lıġ, kanâʿat+lıġ, kerâmet+lıġ, kifâyet+lıġ, kitâbet+lıġ, muhabbet+lıġ, mü'min+lıġ, mürüvvet+lıġ, riyâzet+lıġ, sahâvet+lıġ, selâmet+lıġ, siyâset+lıġ, şefaʿat+lıġ, şehâdet+lıġ, tâʿat+lıġ, tamaʿ+lıġ, tilâvet+lıġ, velâyet+lıġ.

+sIz: edeb+siz, ʿışk+sız, melâmet+siz, mihnet+siz, muhabbet+siz, şeriʿat+sız, şuʿle+siz, tevbe+siz.

+lA- ve -n-: ġurbet+le-n-, kahır+la-n-, şevk+le-n-.

[4] Eserde ilgi eki ve iyelik eki ile işletime sokulan Arapça sözcükler tamlamalar başlığı altında örneklendirildiği için ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır.

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

Belirtme durumu: ʿâciz+ni, âhiret+ni, ʿazâzîl+ni, riyâzet+ni, muhabbet+ni, nedâmet+ni, tekebbür+ni, rivâyet+ni, kıyâmet+ni.

Yönelme durumu: ʿahd+ge, âhiret+ka, ʿâlem+ġa, ʿarş+ke, ashâb+ġa, ʿâşık+ka, nûr+ġa, halk+ka.

Bulunma durumu: âhiret+de, ʿâlem+de, vakt+da.

Ayrılma durumu: ʿadem+din, âhiret+din, ʿâlem+din, halâyık+dın, sebeb+din, hakîkat+dın.

Çokluk eki: ahkâm+lar[ın], hulk+lar, hâkim+ler, mücdehid+ler, melâmet+ler, ihânet+ler, melâyik+ler, münâfık+lar, nasîhat+lar.

Eserde, kimi alıntı sözcüklerin iki ekle genişletildiği tespit edilmiştir. Bu iki ekli örnekler, söz konusu alıntı sözcüklerin Türkçede yer edindiğini göstermektedir. Bu ekler iyelik eki-durum ekleri; çokluk eki-durum ekleri, yapım eki-durum ekleri, yapım eki-çokluk eki dizilimiyle işletime sokulmuştur. Söz konusu örnekler şunlardır:

Çekim eki + çekim eki : ʿacz+ing+ni, ʿakbe+ler+din, ʿâkil+ler+ge, ʿakl+ı+n, ʿâlim+ler+ge, ʿâlim+ler+ni, âm+lar+nı, ʿarab+lar+nı, ʿârif+ler+ni, ʿârif+ler+ge, ʿasâ+lar+ı, ʿâşık+lar+nı, ʿâşık+lar+ge, ʿâşık+lar+ġa, ʿâşık+lar+ı, ʿâşık+lar+da, aʿzâ+lar+ım, îmân+ım+ġa, yetîm+ler+ni, cenâze+si+n, nefs+ing+ni, rahmet+ing+ni, hasret+ing+de.

Yapım eki + çekim eki: ʿârif+lik+de, ʿâşık+lık+nı, ġarîb+lik+de, tâʿat+lik+ler, tevbe+lık+nı

Eserde yapım eki + çekim eki + çekim eki dizilimiyle işletime sokulan ʿışk+sız+lar+nı sözcüğü, çok az sayıda yer alan üç ekle genişletilmiş Arapça alıntı sözcüklere örnek olarak gösterilebilir.

2. Söz dizimi incelemesi

Eserde geçen Arapça alıntı sözcüklerin yardımcı fiil ve ekler dışında tamlama içerisinde söz dizimine sokulduğu tespit edilmiştir. Bu tamlamaların Arapça kurallar, Farsça kurallar ve Türkçe kurallar ile yapıldığı gözlemlenmiştir:

2. 1. Türkçe tamlama kuralları ile işletime sokulan Arapça alıntı sözcükler

Belirtisiz isim tamlaması kuran Arapça + Arapça sözcükler

Türkçe belirtisiz isim tamlaması kuralları ile tamlayan ve tamlanan unsurunun Arapça sözcükten oluştuğu kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Söz konusu tamlama örnekleri şunlardır:

ʿâlem fahrı, ʿâlem halkı, ʿâlem mâlı, Allâh yâdı, ʿazâb hasreti, dünyâ mâlı, gûr ʿazâbı, hak vaslı, hak yârânı, hâl ʿilmi, hâl ehli, hû erresi, hû sohbeti, hû şemşiri, hû zikri, ʿışk ehli, ʿışk bâbı, kâl ehli, rahmet bahrı, sır şarâbı, şevk şârabı, vahdet şarâbı, vücûd şehri.

Belirtisiz isim tamlaması kuran Arapça + Türkçe sözcükler

Türkçe tamlama kuralları ile tamlayan unsurunun Arapça, tamlanan unsurunun Türkçe sözcükten oluştuğu kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Söz konusu tamlama örnekleri şunlardır:

ʿâşık işi, ʿarş üsti, bâtın közi, hak yolı, himmet kurı, nefs başı, nefs tağı, nefs yolı, şefaʿat küni, şeytân yolı.

Belirtili isim tamlaması kuran Arapça + Arapça sözcükler

Türkçe belirtili isim tamlaması kuralları ile tamlayan ve tamlanan unsurunun Arapça sözcükten oluştuğu kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Söz konusu tamlama örnekleri şunlardır:

âhiretning esbâbı, bencillerni[n] ʿadâveti, resûlnı[n] ʿammisi, ʿâşıklarnıng meydânı, ʿâşıklarnı[n] talebleri, keyfiyetning şarâbı[n], muhabbetning şarâbı.

Sıfat tamlaması Kuran Arapça + Arapça sözcükler

Türkçe sıfat tamlaması kuralları ile tamlayan ve tamlanan unsurunun Arapça sözcükten oluştuğu kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Söz konusu tamlama örnekleri şunlardır:

ʿaceb makâm, ʿadâlet padişâh, ʿadâletlıġ ʿömer, ʿışksız âdem, câhil âdem, cümle âdem, ġâfil âdem, âhir zamân, ʿâsî ümmet, ʿazîz cân.

Sıfat tamlaması kuran Arapça + Türkçe / Türkçe + Arapça sözcükler

Türkçe sıfat tamlaması kuralları ile tamlayan unsurunun Türkçe, tamlanan unsurunun Arapça olduğu kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Bu tamlamalara iki ʿālem, iki nûr örnekleri verilebilir. Aynı kurallar ile tamlayan unsurunun Arapça tamlanan unsurunun Türkçe olduğu kimi tamlama yapıları da tespit edilmiştir. Bu tamlamalara ġıybet söz, hâs kul, kıyâmet kün örnekleri verilebilir.

2. 2. Farsça tamlama kuralları ile işletime sokulan Arapça + Arapça sözcükler

Farsça tamlama kuralları ile iki Arapça alıntı sözcükten oluşan kimi tamlama yapıları kurulmuştur. Bu tamlamalarda Türkçenin Arapçadan yoğun bir şekilde sözcük alıntıladığı görülmektedir. Ancak Türkçenin Farsça tamlama yapısını kendi işletim sistemine sokması ile Türkçe-Farsça etkileşiminin sözcük alışverişinin ötesinde gramatikal boyutta olduğu söylenebilir. Söz konusu tamlama yapılarına şu örnekler verilebilir:

ʿarz-ı hâl, ashâb-ı suffa, cins-i hayvân, defter-i sânî, derk-i esfel, ehl-i dünyâ**,** ehl-i vefâ, emr-i Hak, emr-i maʿrûf, fahr-ı ʻâlem, fikr-i Sübhân, halk-ı âlem, halk-ı âlemîn, hatt-ı berât, inʿâm-ı Allâh, kavm-i kâfir, kelâm-ı Hak, küll-i hâl, lâyık-ı hazret, levh-i mahfuz, maʿnî-i Kur'ân, misl-i turâb, nâr-ı sakar, nehy-i münker, nûr-ı îmân, şemʿî[-i] îmân, şevk-ı muhabbet, tâlib-i hâs terk-i namâz, zerre-i ışk, zikr-i kalb, zikr-i mevlâ.

2. 2. 1. Farsça tamlama kuralları ile işletime sokulan Arapça + Farsça / Farsça + Arapça sözcükler

Eserde, Farsça tamlama kuralları ile bir Arapça bir Farsça sözcükten oluşan tamlama yapıları kurulduğu tespit edilmiştir. Bu tamlama yapılarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

ʿarz-ı niyâz, câm-ı şarâb, bârân-ı rahmet, bârân-ı sıfat, daʿvā-yı hudâ, fermân-ı sübhân, hâb-ı ġaflet, hulk-ı hoş, hum-ı ʿışk, hükm-i Hudâ, kân-ı hadîs, kûh-ı Tûr, maġz-ı sır, misl-i sipâh, nefs-i bed, pîr-i kâmil, post-ı imân, şemşîr-i hak, tîġ-i bâtın, yâr-ı ġâr, zebân-ı hâl.

2. 2. 2. Farsça tamlama kuralları ile işletime sokulan Arapça + Türkçe sözcükler

Eserde çok az sayıda Farsça tamlama kuralları ile bir Arapça bir Türkçe sözcükten oluşan tamlamalar tespit edilmiştir. Alıntı sözcüklerin yanında Türkçe sözcüklerin kopyalanan Farsça tamlama yapısı içerisinde işletime sokulması, Farsça tamlama etkisinin yoğunluğunu göstermektedir. Söz konusu tamlama yapılarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

misl-i bulak, misl-i ölüg.

2. 3. Farsça ek ve sözcük ile işletime sokulan Arapça alıntı sözcükler

Eserde Farsça ön ek ve sözcükler aracılığı ile birleşik isim ve birleşik sıfat yapıları kurulduğu tespit edilmiştir. Yaygın olarak Farsça ön ek ve Arapça sözcükten oluşan sıfat yapıları dikkat çekmektedir. Farsça ön ekler aracılığı ile genişletilmiş Arapça alıntılara şu örnekler verilebilir:

Farsça Ön Ek	**Arapça Sözcük**	**Anlam**	**Sayfa No**
bâ	hayâ	Hayâlı	(s. 294)
bâ	kerem	Kerem sahibi	(s. 270)
bî	bedel	Bedelsiz	(s. 276)
bî	akl	Akılsız	(s. 272)
bî	edeb	Edebsiz	(s. 272)
bî	ġam	Gamsız	(s. 104)
bî	haber	Habersiz	(s. 112)
bî	had	Hadsiz, sınırsız	(s. 250)
bî	hâl	Halsiz	(s. 182)
bî	mânâ	Manasız	(s. 194)
bî	şekk	Şüphesiz	(s. 234)
bî	tâkat	Takatsiz, güçsüz	(s. 178)
bî	vefâ	Vefasız	(s. 230)
nâ	cins	Cinsi belli olmayan soysuz	(s. 142)
nâ	insâf	İnsafsız	(s. 116)
nâ	mahrem	Mahrem olmayan, yabancı	(s. 116)

Arapça ve Farsça sözcüklerin birleşimi ile kurulmuş birleşik yapılar tespit edilmiştir. Söz konusu birleşik yapılara aşağıdaki örnekler verilebilir:

Arapça Sözcük	**Farsça Sözcük**	**Anlam**	**Sayfa No**
burâk	süvâr	Burak'a binen	s. 126
hâcet	revâ	Hacet gideren, ihtiyaçlarını yerine getiren, Allah	s. 262
rahmet	deryâ	Rahmet denizi	s. 58
subh	dem	Sabah vakti	s. 66

2. 4. Arapça + Arapça sözcükler ile işletime sokulan birleşik yapılar

Dîvan-ı Hikmet'te Arapça alıntı sözcüklerin iki Arapça sözcüğün birleşimi ile de işletime sokulduğu tespit edilmiştir. İki Arapça sözcük ile kurulan birleşik yapılara aşağıdaki örnekler verilebilir:

Arapça Sözcük + Arapça Sözcük	**Anlam**	**Sayfa No**
dünyâ-taleb	Dünyayı isteyen, dünya nimetlerinin peşinde koşan	s. 204
Edhem-sıfat	Edhem gibi	s. 250
Eyyûb-sıfat	Hz. Eyyub gibi	s. 154
Mansûr-sıfat	Mansur gibi	s. 224
Mecnûn-sıfat	Mecnun gibi	s. 114
Mûsâ-sıfat	Hz. Musa gibi	s. 118
şeytân-laʿîn	Allah'ın lanetine uğramış şeytan	s. 198
Yûsuf-sıfat	Hz. Yûsuf gibi	s. 142

3. Arapça tamlama kuralları ile işletime giren Arapça tamlamalar

Metinde Farsça kurallar ile işletime sokulan tamlamalar yoğun olmasına rağmen Arapça kurallar ile söz dizimine girmiş Arapça tamlamalar da tespit edilmiştir. Söz konusu tamlamalara aşağıdaki örnekler verilebilir:

bü'l-ʿaceb, büʿl-heves, ġavsu'l-ġıyâs, hâliku'n-nâs, kâdi'l-hâcât, melekü'l-mevt, sıdretü'l-müntehâ, zü'l-celâl, zü'l-fikâr.

4. Bağlama edatı ile işletime sokulan Arapça alıntı sözcükler

Metinde Arapça sözcüklerin "u", "ü" bağlama edatı ve iki Arapça sözcüğün birleşimi ile işletime sokulduğu tespit edilmiştir. Söz konusu yapılara aşağıdaki örnekler verilebilir:

4. 1. Arapça + bağlama edatı + Arapça sözcükler

ʿarş u kürsî, ʿayş u ʿişret, ʿayş u râhat, cürm ü fısk, cüz ü küll, ehl ü ʿiyâl, hamd u senâ, hayl u haşem, hayr u sahâ, kevn ü mekân, kibr ü hased, kîl ü kâl, mâl u mülk, nefs ü hevâ.

4. 2. Türkçe + bağlama edatı + Türkçe sözcükler

Metinde "u", "ü" bağlama edatı ile işletime sokulan az sayıda Türkçe sözcük örnekleri tespit edilmiştir: big ü han, kurt u kuşlar, iç ü taş, bir ü bar, tağ u taş.

5. Türkçe ek + fiiller aracılığı ile işletime giren alıntı Arapça sözcükler

İslam dinini öğretmeye yönelik bir eser olan Dîvân-ı Hîkmet'te geçen kimi Arapça alıntılar Türkçe hal ekleri ve fiiller aracılığı ile din kavram alanına giren fiil yapıları kurmuştur. Bu yapılar hal ekleri ve bar-, aş-, keç-, sığın-, kaç- tanı- gibi fiiller aracılığı ile işletime sokulmuştur:

Arapça Sözcük	**Türkçe Hal Eki**	**Türkçe Fiil**	**Anlam**	**Sayfa No**
âhiret	+ka	bar-	Öbür dünyaya göçmek, ölmek	s. 70
ʿakbe	[ler]+din	aş-	Engellerden aşmak, dünyevi bağlardan sıyrılmak	s. 50
dîn	+din	keç-	Din emirlerine uymamak	s. 176
hakk	+a	sığın-	Allah'a tevekkül etmek	s. 176
hakk	+nı	tanı-	Allah'ı bilmek, varlık ve kudretini idrak etmek	s. 104
halâyık	+dın	kaç-	Halktan uzaklaşıp Hak yoluna girmek	s. 202
kâfir	+ni	kır-	Kafirleri yenmek, bozguna uğratmak	s. 282
kıyâmet	+din	kork-	Kıyamet günü verilecek hesaptan korkmak	s. 118
mâl	+nı	taşla-	Mal peşinde koşmamak, dünya malına değer vermemek	s. 250
memâlik	+din	kiç-	Dünyaya bağlanmamak	s. 334
nefs	+din	kiç-	Nefs isteklerinden sıyrılmak	s. 110
nefs	+ni	çarp-	Nefsi parçalamak,	s. 190

			nefs isteklerini kırmak	
nefs	+ni	tif-	Nefs isteklerini geri çevirmek	s. 214
nefs	+ni	öltür-	Nefsi etkisiz hale getirmek	s. 332
nefs	+ni	yanç-	Nefsi parçalamak, kuvvetini kırmak	s. 56
nûr	+ġa	bat-	İçini nur kaplamak	s. 80
nûr	+ġa	tol-	Nurla dolmak	s. 128

Metinde geçen kimi Arapça sözcükler Türkçe tamlama kuralları ile kurulmuş tamlamalar ve fiiller aracılığı ile fiil yapıları kurmuştur:

Tamlama	**Türkçe Ek**	**Türkçe Fiil**	**Anlam**	**Sayfa No**
bâtın közi	+ni	aç-	İç gözünü açmak, hakikati görmek	s. 130
hak yolı	+ġa	kir-	Dünya bağlarından sıyrılıp Hakk'a yönelmek	s. 146
hak yolı	+ġa	sal-	Dünya bağlarından koparıp Hak yoluna yöneltmek	s. 76
himmet kurı	+n	bağla-	Himmet kuşağını kuşanmak, himmet yoluna girmek	s. 200
hû sohbeti	+n	kur-	Dervişlerin topluca hû hû diyerek zikre koyulması	s. 142
melâmet[in] okı	-	tig-	Melamete düşmek	s. 50
nefs yolı	+ġa	kir-	Nefsin esiri olmak, nefs isteklerine kapılmak	s. 150
şevk şarâbı	+n	iç-	İlâhî aşkı tatmak	s. 160
vahdet şarâbı	+n	iç-	Birlik şarabını içmek	s. 304

Sonuç

1. Kültürel ve edebî değerinin yanında alıntı söz varlığı açısından % 61 oranla ilgi çekici olan eserde yer alan Arapça alıntı sözcükler yardımcı fiiller, yapım ekleri, çekim ekleri ve diğer filler aracılığı ile Türkçenin işletim sistemine sokulmuştur.

2. Yardımcı fiiller ile Türkçeleştirilen Arapça sözcükler et-, eyle-, kıl-, ol-, bol-, fiilleri ile işletim sistemine sokulmuştur. Bu örneklerin sayıca çokluğu dilin alıntıları eklerden önce yardımcı fiiller aracılığıyla işletime sokması ile ilgilidir. Ayrıca al-, kör-, kir-, ayt-, yit- gibi Türkçe fiiller aracılığı ile Türkçeleştirilmiş fiiller de tespit edilmiştir.

3. Yapım ekleri ile Türkçeleştirilen Arapça sözcükler +lIk ve +sIz isimden isim yapım ekleri ile Türkçeleştirilmiştir. Söz konusu yapım eki ile tespit edilen örnek sayısı azdır. Dilde alıntılamanın ileri bir aşaması yapım ekleri ile gerçekleşir. Bu örneklerin azlığı dilin alıntılamada henüz bu aşamaya geçmediğini gösterir.

4. Arapça alıntı sözcüklerin belirtme durumu eki, yönelme durumu ekleri, bulunma durumu eki, ayrılma durumu eki, ilgi eki ve iyelik ekleri ile işletime sokulduğu tespit edilmiştir. Eserde iki ve üç ekle genişletilen Arapça sözcükler de yer almaktadır. Söz konusu sözcüklerin iki ve üç ekle genişletilmesi, bahsi geçen sözcüklerin Türkçede kullanım sıklığı fazlalılığı ile açıklanabilir. Bu alıntılar dilin söz varlığına yerleşmeye başlayan alıntılar olabilir. Eserde üç ekten fazla genişletilen bir örneğe rastlanılmamıştır.

5. Eserde Türkçe çokluk eki ile işletime sokulan Arapça sözcükler tespit edilmiştir. Bu sözcükler arasında yer alan "melâyik+ler, ahkâm+lar" sözcükleri ilgi çekicidir. Söz konusu sözcükler kaynak dilde çokluk adı olmasına rağmen Türkçe işletim sistemine +lAr çokluk eki ile sokulmuştur. Bunun nedeni, Türkçenin kaynak dilde çokluk bildiren bu sözcükleri basit yapılı kök sözcük olarak işletime sokmasıdır.

6. Çalışmanın söz dizimi incelemesi başlığı altında, tamlama olarak Türkçe işletim sistemine sokulan Arapça sözcüklerin üzerinde durulmuştur. Söz konusu Arapça alıntıların Türkçe, Arapça ve Farsça tamlama kuralları ile işletime sokulduğu tespit edilmiştir. Türkçe tamlama kuralları ile işletime sokulan Arapça alıntı sözcüklerin yanı sıra Arapça kurallı ve Farsça kurallı tamlamaların varlığı, Türkçenin Arapçadan ve Farsçadan tamlama kategorisi açısından etkinlendiğini gösterir. Metinde kurt u kuşlar, iç ü taş örneklerinde olduğu gibi bağlama edatı ve Türkçe sözcüklerle kurulmuş ilgi çekici yapılar tespit edilmiştir. Bu yapılar da genellikle Farsça birleşik isim yapımında kullanılan "u, ü"bağlama edatının Türkçeyi ileri düzeyde etkilediğini gösteren örneklerdir.

7. Eserde Arapça, Farsça sözcüklerin birleşiminden, Farsça ek ve Arapça sözcüklerin birleşiminden, iki Arapça sözcüğün birleşiminden kurulmuş yapılar da yer almaktadır. İki arapça sözcüğün birleşimiyle kurulmuş Mecnûn-sıfat, Edhem-sıfat, Mansûr-sıfat gibi örneklerin yanında tofrak-sıfat sözcüğüne rastlanılması ilgi çekicidir. Türkçe bir sözcük olan toprak, diğer Arapça birleşik sözcüklerle aynı yapıda birleşik bir isim olarak işletime sokulmuştur. Bu örnek ile Türkçenin Arapçadan birleşik kelime yapısı bağlamında etkilendiği düşünülebilir. Farsça ek ve sözcükler ile işletimde yer alan Arapça sözcükler azımsanmayacak derecededir. Bu örnekler Türkçenin Arapça ve Farsça ile etkileşimine örnek teşkil eder. Az sayıda Türkçe kökenli sözcüklerden kurulu Farsça kurallı tamlamaların varlığı Türkçenin Arapçadan sözcük alıntılamasının yanı sıra Farsçanın tamlama yapısından yoğun bir şekilde etkilendiğini gösterir. Bu noktada eserin geç bir tarihte istinsah edilmiş olması da önemli bir etken olarak gösterilebilir.

8. Kimi Arapça alıntıların Türkçe ek ve Türkçe fiiller ile işletime sokulduğu ve din kavram alanına giren sözcükler olduğu tespit edilmiştir. Bu yapılarda Türkçeleşme çabası ile dinî terimleri halka açıklama ve tanıtma amacı güdüldüğü açıktır. Hem Türkçe ek hem fiil ile işletime sokulan bu Arapça

sözcüklerin kimi zaman mecâzi bir anlamla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu yapılara nefs tağı+dın çık-, melâmet okı tig-, ʿışk bâbın aç-, şevk şarâbı iç- gibi örnekleri verebiliriz. Alıntı sözcüklerin temel anlamın dışında mecâzi bir anlam ile Türkçe yapılarla işletime sokulması söz konusu alıntı sözcüklerin dilde sık kullanımına işaret edebilir.

Kaynakça

Buran A. (2001). Yabancı Diller Karşısında Türkçe, Türk Yurdu Dergisi. 162-163: 79-82.

Eraslan, K. (1993). Ahmed-i Yesevî Divan-ı Hikmet Seçmeler, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Eraslan, K. (1994). Dîvân-ı Hikmet, İslam Ansikolopedisi. 9: 429-430.

Bice, H. (2015). Hoca Ahmed-i Yesevî Dîvân-ı Hikmet, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Johanson, L. çev. Demir, N. (2018). Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler, Ankara: TDK

Üşenmez, Emek (2008). Karahanlı Eserlerindeki Söz Varlığı Hakkında, Akademik İncelemeler, 3:1.

Tulum, M.M. (2019). Hoca Ahmed Yesevî Dîvân-ı Hikmet, İstanbul: Ketebe.

Türk, V. (2018). İlk Kur'an Tercümesinde Alıntı Sözlerin İşletime Sokulması, Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı II. Cilt. İstanbul: Kesit.

10. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımı

Emine KURT[1]

APA: Kurt, E. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 144-152. DOI: 10.29000/rumelide.949162.

Öz

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi artan ihtiyaçla birlikte hızla gelişen bir alandır. Türkiye'nin ve dünyanın değişik yerlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklara yönelik materyaller ise sınırlıdır. Çocuklarla çalışmanın doğası gereği onlara çeşitli ve eğlenceli materyaller sunmak önemlidir. Ders kitaplarının dışında hikâye kitapları ve hikâyeler çocukların ana dillerinden de aşina oldukları çok yönlü içerikler olarak ön plana çıkar. Ancak çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan eğitimcilere bu materyallerin nasıl seçilip kullanılacağına dair gereken altyapıyı sunacak çalışmalar sınırlıdır. Türkçe alan yazında bu konuda yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysa yabancı alan yazında çocuklara dil öğretiminde hikâye kullanımı kendisine yer bulmuştur. Çalışmanın temel amacı, çocuklara yabancı dil olarak Türkçeyi eğlenceli ve anlamlı bir şekilde öğretmek için hikâyelerin nasıl kullanılabileceğine dair teorik altyapıyı sağlamaktır. Bu çalışmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hikâyelerin pedagojik değerine vurgu yapılmaktadır. Çocukların ilgi alanlarına ve beğenilerine uygun hikâyeleri seçmek, dili hikâyeler bağlamında öğretmek, Türkçe öğrenmeyi çocuklar için eğlenceli ve yaşam boyu sürecek bir etkinlik haline getirmek nasıl mümkün olabilir sorusunun cevabı aranmıştır. Bu sayede sahada çalışan akademisyenlere, çocuklarla çalışan eğitimcilere ve öğretim materyali hazırlayanlara ihtiyaç duydukları kuramsal desteğin sunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hikâye kullanımı, eğer dersler iyi organize edilirse ve öğretmen gereken hazırlıkları yaparsa öğrencinin dile dair merakını ve dersin başarısını artırmaya katkı sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı literatür taraması temelli derleme çalışması yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, hikâye, okuma becerisi

The use of story in teaching Turkish as a foreign language to children

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language to children is a field that develops rapidly with the increasing need. Turkish learning materials for children are limited in Turkey and different places in the world. Due to the nature of working with children, it is important to offer them diverse and entertaining materials. Apart from textbooks, story books and stories stand out as versatile content that children are familiar with from their mother tongue. However, there are limited studies that will provide educators working in teaching Turkish as a foreign language to children with the necessary infrastructure on how to select and use these materials. The scarcity of studies on this

[1] Dr. Öğr. Gör., Çukurova Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Adana, Türkiye), eminevekurt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5917-4265 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949162]

subject in the Turkish literature draws attention. However, the use of stories in teaching children language has found its way into the foreign literature. The main purpose of the study is to provide the theoretical background on how stories can be used to teach children Turkish as a foreign language in an entertaining and meaningful way. In this study, the pedagogical value of the stories in the classes where children are taught Turkish as a foreign language is emphasized. The answer to the question of how it is possible to choose stories suitable for the interests and tastes of children, to teach the language in the context of stories, and to make learning Turkish an enjoyable and lifelong activity for children was sought. In this way, it is aimed to provide theoretical support to academicians working in the field, educators working with children and those who prepare teaching materials. In the study, it was concluded that the use of stories in classrooms where Turkish is taught to children as a foreign language can contribute to increasing the student's curiosity about language and the success of the lesson, if the lessons are well organized and the teacher makes the necessary preparations. This is a compilation study based on literature review.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language to children, story, reading skill

Giriş

Yabancı dil öğretiminin belirli ilkeler ışığında yapılması gerektiğini vurgulayan Barın (2004, s.29) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici hikâye kitaplarının önemine dikkat çekerek dünyada önde gelen kurumların öğrenci düzeylerini gözeten bu tip kitapları yayımladığını belirtir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de alan uzmanları tarafından bu konuda çalışmalar yapılması gereğini belirtir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkelere bakıldığında hikâye kullanımının gerekliliği ortaya çıkar. Kurt (2020, s. 138) çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilkelerini sıralarken bütüncül bir dil öğretimi yapılması, görsellerin sıklıkla kullanılması, çocukların merak duygusunu canlı tutacak etkinliklere yer verilmesi gibi noktaları vurgular. Anlamlı ve eğlenceli edebî ürünler olan hikâyeler çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda kendisine yer bulabilir.

Edebî ürünlerin dil gelişimine katkısı araştırmacılarca sıklıkla vurgulanmaktadır. Ana dili edinirken yaşamının ilk birkaç yılında zengin dil girdisine sahip olmak belirleyicidir. Öte yandan ikinci dil ediniminde de çocuk edebiyatı ürünleri yararlı bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı erken dönem dil eğitimcisi Marcus Fabius Quintilian (M.S. 35-95)'a kadar götürülebilir. Bu dönemde Latinceyi yabancı dil olarak öğretmek için kullanılan metodolojide bir Ezop masalı yüksek sesle öğretmen tarafından okunur; daha sonra öğrenciden masalı kendi sözleriyle anlatması istenir. Tarihî süreçte edebî metinlerin kullanılma biçimleri gelişmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerine bu açıdan bakıldığında çocuk hikâyeleri temelde karakter tanıtımı, hedef, problem, çatışma ve çözüm sırasını izler. Daha büyük yaş grupları için hikâyeler biraz daha karmaşıklaşabilir. Bu bağlamda kaliteli çocuk edebiyatı ürünleri; içerdikleri basit, canlı, somut dil ile ilgi çekici temaların birleşmesi sayesinde ikinci dil öğretiminde oldukça verimli bir malzeme oluşturur (Chen, 2014, s. 232).

Çocuklar, ana dili ve yabancı dil ediniminde uygun koşullar sağlandığında hızlı ve verimli öğreniciler olabilir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, çocukların gerçek iletişim durumlarına mümkün olduğunca yakın, anlamlı ve eğlenceli içeriklere maruz bırakılmalarıdır. Çocuklar ikinci bir dili edinirken komutlarla öğrenmektense aktif katılımlı öğrenmeyi tercih ederler. Bu bağlamda hikâyeler ve hikâye kitapları ile çocuklara yabancı dil öğretim süreçlerini eğlenceli ve anlamlı hâle getirmek mümkündür.

Çalışmamızda çocuklara yönelik anlatılar bağlamında "hikâye" sözcüğü tercih edilmiştir. Hikâye, Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmaktadır: "1. Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması. (…) 3. Ed. Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü" (TDK, 2011).

Yukarıdaki tanımda hikâyenin karşılığı olarak öykünün de verildiği görülmektedir. Hikâye kavramının içinde güçlü bir "anlatı" anlamı bulunur. Bu konuda M. Kayhan Özgül hikâyenin Arapça taklit etmek, bir metnin kopyasını çıkarmak, aynen nakletmek anlamlarına gelen "hakeve" kökünden geldiğini vurgulayarak şöyle der:

"Hikâye (story, geschichte) kelimesi sanki bir formun adı imiş gibi gösterilse de aslında 'narration' ve 'fiction' özelliği taşıdığı için tahkiyeli diye anılan metinlerin müşterek adı 'hikâye'dir. Hikâye kelimesi; destandan masala, fıkradan menkabeye, romandan tiyatroya hatta senaryoya varana kadar bütün tahkiyeli metinleri kucaklar." (Özgül, 2000, s. 33).

Hikâye anlatımı oldukça uzun zamandır güçlü bir iletişim şeklidir. Bu yönüyle anlatı, deneyimleri organize etmenin yaygın bir yolu olarak kabul edilir. Bu sebeple çok küçük çocuklar bile bir anlatıdan ne bekleyeceklerini ve buna nasıl karşılık vereceklerini bilebilirler (Howe ve Johnson 1992, 3'ten aktaran Gomez, 2010, s. 32). İnsanlar dili kullanmaya başladığından bu yana hikâye anlatımı her türlü bilgiyi aktarmada kullanılmıştır. Bugün hikâye kitaplarının ve hikâye anlatıcılığının gücü iyi öğretmenler tarafından bilinir. Hikâye kullanımı özellikle ilkokul çağındaki çocukların müfredatlarında etkili görülmekle birlikte hikâye anlatmanın ve dinlemenin büyüsü yaşam boyunca devam eder.

Dünyada çocuklara yabancı dil öğretimi çalışmalarının daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hikâyelerin ve hikâye kitaplarının çocuklara dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair kaynaklar mevcuttur. Oysa Türkçede bu konuda yapılan çalışmaların sınırlılığı alan yazında büyük bir boşluk yaratmıştır. Bu boşluk uygulamada da eksiklikler doğurmaktadır. Bu çalışmada uluslararası alan yazından nitel araştırma yöntemlerinden literatür taramasına dayalı olarak toplanan veriler eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutularak derleme çalışması yapılmıştır. Bu yöntemle toplanan veriler ışığında şu soruların cevapları aranmaktadır:

1.Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâyeleri kullanmanın etkisi nedir?

2.Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâyeler seçilirken ve sınıfa sunulurken nelere dikkat edilmelidir?

Çocuklara yabancı dil öğretiminde neden hikâyeler kullanılmalı?

Hikâyelerin ve hikâye anlatıcılığının yabancı dil sınıflarında özel bir pedagojik değeri vardır. Çünkü hikâyeler inandırıcı, hatırlanabilir ve eğlencelidir. Hikâyelerin inandırıcılıkları, gerçek ve güvenilir bilgi kaynağı olan insana veya insanın etrafındaki deneyimlere dayanmasından kaynaklanır. Hikâyeler hatırlanabilirdir çünkü okuyucu, karakterlerin eylemlerine ve niyetlerine dâhil olur. Bu sayede okuyucu hem anlamı keşfeder hem de onu oluşturur. Öte yandan hikâyeler kişisel gelişim ve dönüşüme destek verir. Hikâyelerdeki karakterlerin dönüşüm ve başarı öyküleri yabancı dil sınıfındaki öğrenciler için motive edici ve yol gösterici olabilmektedir (Rossister, 2002, s. 3).

Hikâyelerin ve hikâye kitaplarının çocuklara yalnızca ana dilde değil yabancı dil edindirmede de oldukça etkili olduğu konusunda araştırmacılar çeşitli görüşler ortaya koymuştur. Ellis ve Brewster (2014, s. 6-7) çocuklara yabancı dil öğretiminde hikâye kullanımını şöyle gerekçelendirir:

1. Çocuklar ana dillerinde hikâye dinlemekten zevk alır. Yabancı dil öğrenirken de hikâye dinlemek isteyeceklerdir.

2. Hikâyeler eğlenceli ve motive edici olmanın yanı sıra başka kültürlere karşı olumlu farkındalık yaratır.

3.Hikâyeler, çocuğun kahramanlarla özdeşleşme veya çizimleri (illüstrasyonları) yorumlama gibi yollarla anlatıya kişisel olarak dahil olmasını sağlar. Bu durum çocuğun hayal gücünü kullanmasını destekler. Öte yandan gerçek yaşam ile hayal dünyası arasında kurdukları bağlar çocuğun ev ve okul yaşantısındaki bağları güçlendirir.

4. Sınıf ortamında bir toplulukla hikâye dinlemek çocuğun öz güvenini ve sosyal gelişimini destekler.

5. Çocuklar hikâyeleri tekrar tekrar okumaktan ve dinlemekten oldukça hoşlanırlar. Bu tekrarlar hikâyelerde yer alan dil unsurlarının pekiştirilmesini ve yeni dil unsurlarının öğrenilmesini kolaylaştırır. Hikâyeler belirli dil unsurlarının tekrarlarını taşıdıkları için oldukça kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir.

6. Çocuklar hikâye dinleyerek ritim, telaffuz, tonlama gibi dile dair konularda farkındalık geliştirirler.

7. Hikâye kitapları çocukların dinleme becerisinin geliştirilmesinde özel bir öneme sahiptir. Çeşitli ses efektlerinin kullanıldığı ve kaliteli çizimlerle desteklenen hikâye anlatma etkinlikleri dinleme becerisini destekler.

8. Hikâyelerde kullanılan evrensel temalar, çocukların basit diyalogların ötesine geçerek dünyaya dair konular üzerine düşünmelerini sağladığı için oldukça geliştiricidir.

9. Hikâyelerin ve hikâye kitaplarının çeşitliliği çocukların sahip olduğu zekâ türlerinin çeşitliliğini karşılamakta oldukça başarılıdır.

Shin ve Crandall (2014, s. 214) çocuklara yabancı dil öğretiminde hikâyeleri kullanmanın yeni dil yapılarıyla sözcükleri aktarmanın eğlenceli ve heyecanlı bir yolu olduğunu vurgularlar. Araştırmacılar şu noktalara dikkat çekerler:

1. Bütün kültürlerde hikâye ve hikâye anlatıcılığı mevcuttur. Dolayısıyla hikâye çocukların ilgisini çekecek gerçek bir iletişim şeklidir.

2. Hikâyeler ve hikâye anlatıcılığı başka kültürleri tanımak ve bunlara dair değer ve kavramları deneyimlemek için güçlü araçlardır.

3. Çocukların dikkat sürelerinin düşüklüğü göz önünde bulundurulduğunda hikâye kullanımı dil öğrenme sürecinin gizlendiği eğlenceli bir aktivite olması yönüyle değerlidir.

4. Hikâyeler çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkilidir. Hikâye hakkında yapılan konuşmalar ve sorular kendi fikirlerini oluşturmada çocuklar için destekleyicidir.

Doğru hikâye seçimi

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanmaya karar veren bir öğretmenin dikkat etmesi gereken ilk nokta doğru hikâyeyi veya hikâye kitabını seçmek olmalıdır. Her hikâye her dil sınıfının ihtiyaçlarına cevap vermeyebilir. Bu sebeple hikâyenin çeşitli ölçütlerle ön değerlendirmeye alınması önemlidir.

Hikâyeler, öğrencilerin yaşına ve dil düzeyine bağlı olarak seçilmelidir. Dahası, öğretmenin odaklanmak istediği fikirleri aktarması için hikâye seçiminde belirli bir amaç olmalıdır. Cevaplanması gereken bir diğer önemli soru, çocuklar için basitleştirilmiş hikâye kitaplarının mı yoksa özgün hikâye kitaplarının mı kullanılacağıdır. Özgün hikâye kitapları gerçek dil örnekleriyle doludur ancak basitleştirilmiş hikâyeler ilköğretim öğrencileri için daha kolay olabilmektedir. Bu noktada sınıfın ihtiyaçları ve öğretmenin hikâyeyi adapte etme becerisi son derece belirleyicidir. Her ikisinin de kullanılabileceği durumlar vardır (Gomez,2010, s.38-39).

"Dil sınıflarında kullanılacak iyi hikâye nedir?" sorusunun cevabını Cameron (2011, s. 166-167) çocukların ilgisini çeken bir olay örgüsüne ve karakterlere sahip hikâye olarak verir. Buna göre çocukların hikâyede yaratılan hayal dünyasına girebilmeleri, karakterler ve olaylarla empati kurabilmeleri gereklidir. Bu sebeple çocukların hayal etmelerini sağlayacak detayları içeren hikâyeler daha başarılıdır. Kutuplarda yaşayan çocuklara çölde geçen bir hikâye anlatılacaksa hayal gücünü destekleyici çokça detay verilmelidir. Öte yandan bir hikâyede geçebilecek "kaplanın mutfakta çay içmesi" metaforundaki gibi hayal dünyası ile gerçeklik arasında bağlantılar kurulmalıdır.

Ellis ve Brewster (2014, s. 18) doğru hikâyeyi veya hikâye kitabını seçerken öğretmenin aşağıdaki soruları sorması gerektiğini; bu soruların tamamına olmasa bile belirli bir bölümüne alınacak olumlu cevaplarla yola devam etmesi gerektiğini belirtir:

- Öğretmen hikâyeden hoşlandı mı ve coşkuyla anlatabilecek mi?
- Sınıftaki çocukların seveceği bir hikâye mi?
- Çocukların dikkatlerini çekebilecek ilginç bir hikâye mi?
- Hikâye doğru uzunlukta mı, parçalara bölünebiliyor mu?
- Çocukların ana dillerinden bildikleri bir hikâye mi? (Masal vb.)
- Fazla karmaşık olmayan net bir hikâye mi?
- Tekrarlayan dil bilgisi yapıları var mı?
- Kafiye ve ritim var mı?
- Yansıma sözcükler var mı?
- Gerilim, şaşkınlık ve mizah unsurları içeriyor mu?

- Çocuğun hayal gücünü geliştirmeyi ve aktif katılımı teşvik ediyor mu?
- Evrensel temaları ele alıyor mu?
- Resimler yeterli büyüklükte mi ve güçlü bir görsel destek sunuyor mu?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hikâye kullanımında çocuğun dil düzeyini ve kavramsal yeterlik düzeyini karşılayan materyali kullanmak başarıyı getirir. Çocukların dil öğrendikleri sınıflarda sadece yaşları değil Türkçeyi öğrenmeye başlama yaşları, gördükleri öğrenimin kalitesi, hedef dile maruz kalma oranı, ilgi alanları gibi faktörler oldukça belirleyicidir. Öğretmenler çeşitli hikâye kitapları arasından seçim yapabilirler: Geleneksel hikâyeler, masalları, metin içermeyen resimli hikâye kitapları, mizahî hikâyeler gibi geniş bir yelpaze söz konusudur. Özgün hikâyeler kullanılacaksa bu hikâyelerin dil öğretimi için yazılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan özgün hikâyeler dil unsurları ve kavramlar açısından çeşitlilik barındırır. Özgün hikâyelerle çalışılırken kesin ölçütler kullanılamaz. Ancak bu hikâyelerin yaşa ve seviyeye uyarlanması için çeşitli ölçütlerden söz edilebilir.

Sınıfta kullanılacak özgün hikâyeler uyarlanırken gereğinden fazla değişiklik ve basitleştirme yapılırsa hikâye büyüsünü kaybedebilir. Belirli sınırlar dâhilinde yapılacak uyarlamalar çocuğun seviyesinin ne çok üstünde ne de altında uyarlamalar elde edilmesini sağlayabilir.

Söz Varlığı	Söz varlığını kontrol edin: Bilinmeyen sözcükler çok fazlaysa bilinen karşılıkları ile değiştirilebilir. Deyimleri kontrol edin: Daha açık ifade edilmesi gereken deyimler basitleştirilebilir. Anlatım açıklığını kontrol edin.
Dil Bilgisi	Zamanları kontrol edin: Çok fazla zaman varsa basitleştirilebilir. Geçmiş zaman kullanmaktan çekinmemek gerekir. Çocuk zaten hikâyenin geçmiş zamanda kullanıldığını bilir. Yapıların kullanımını kontrol edin. Söz dizimini kontrol edin.
Fikirler	Cümlelerin uzunluğunu ve karmaşıklığını kontrol edin. Fikirlerin birbirleriyle ilişkisini kontrol edin. Fikirlerin sayısını kontrol edin. Bazı karakter ve olayları hikâyeyi kısaltmak için dışarıda bırakın.

Tablo 1. Sınıfta hikâye kullanım ölçütleri (Ellis ve Brewster, 2014, s.17'den uyarlanmıştır.).

Hikâye sınıfta nasıl sunulmalı?

Yüksek sesle hikâye okuma çocukların sözlü dil ile onu temsil eden yazı arasında bağlantı kurması açısından faydalıdır. Hikâye okuma çocuklara hedef dilde sözlü girdi sağlar; bunun yanında hedef dilin okuryazarlık becerilerine ulaşmada çocuk için köprü görevi görür. Hikâye okurken doğru çizimlerin desteğini almak da önemlidir. Resimli hikâye kitapları kullanılabilir. Resimlerle desteklenen hikâyeler akılda daha kalıcı olmaktadır (Gonzalez, 2010, s. 98-99).

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda uygun hikâyenin seçilmesi kadar bunun sınıfta çocuğa nasıl sunulduğu da önemlidir. Bu noktada öğretmenin vermesi gereken çeşitli kararlar vardır: Hikâyenin okunarak mı yoksa hikâye anlatıcılığı yolu ile mi sunulacağına karar verilmelidir. Hikâye anlatıcılığı birtakım özel beceriler gerektiren bir yoldur. Eğer hikâye okunacaksa öğretmen tarafından mı okunacağına yoksa kayıttan mı dinletileceğine karar verilmelidir. Öğretmenin hikâyeyi okuması öğrenci ile iletişime girmesini kolaylaştıracaktır. Kayıttan dinletmek ise hem farklı ses efektlerinin kullanılması hem de çocukların öğretmenin sesletiminin dışında farklı bir sesletim duymaları açısından yararlıdır.

Hikâye anlatılırken sınıfta rahat bir dinleme ortamının sağlanması önemlidir. Araştırmacılar rahat sınıf ortamının öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir (Gomez, 2010, s. 41). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıfta hikâye anlatımı için hazırlık yapılırken çocuklardan çember şeklinde oturmalarını istemek, mümkünse yerde minderlerde oturmalarını sağlamak; daha paylaşımcı, rahatlatıcı ve eğlenceli bir dinleme ortamı sağlayacaktır. Eğer hikâyeler sınıfta düzenli olarak kullanılıyorsa hikâye anlatma saatlerine özgü bir başlangıç müziği, kukla veya içinden hikâyenin çıktığı bir torba kullanılabilir. Böyle rutinler çocukların hızlıca konsantrasyonunu sağlar.

Çocuklar için yabancı dil sınıflarında hikâyenin kullanımında Cameron (2010, s. 174-175) üç aşamalı bir yöntem önermektedir: İlk aşamada hikâyeye dair bir görseli gösterip söz varlığının tahtaya yazılması ile beyin fırtınası yaratılır. Burada bilinmeyen birkaç sözcüğe de yer verilir. Hazırlık aşaması olarak kabul edilebilecek bu çalışmadan sonra çekirdek etkinlik olarak hikâye öğretmen tarafından okunur veya dinletilir. İlk okumada öğretmen fazla müdahale etmeden sözü öyküye bırakıp ikinci okumada çeşitli duraksamalar ile anahtar kelimelere veya fikirlere dikkat çekebilir. Ardından gelen takip etkinlikleri çeşitlendirilebilir ve dil öğretimi için fazlaca olanak sunar. Anında takip etkinliği olarak çocuğun hikâyenin içinden sevdiği beş sözcüğü seçip çizmesi, daha sonra evde ebeveynleri ile paylaşması istenebilir. Diyalogların basitleştirilip öğrenciler tarafından canlandırılması, hikâyelerdeki cümleleri başka bağlamlarda kullanma, hikâyelerdeki karakterleri başka yerlere aktarma gibi etkinlikler kullanılabilir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımında sınıfa getirilen hikâye için üç aşamadan söz etmek mümkündür: Hazırlık (ön okuma), okuma ve okuma sonrası etkinlikler.

Hazırlık etkinlikleri önemlidir çünkü çocukları hikâyenin içeriği ile tanıştırır. Bu sayede çocukların hikâye ve kullanılan dil hakkında fikir sahibi olarak onu dinlemek için bir sebepleri olur. Hazırlık aşamasında öğretmenin hikâyedeki bilinmeyen sözcükleri tespit etmesi ve çocuğun bunların belirli bir bölümü ile karşılaşmasını sağlaması gerekir. Bu yolla hikâyenin çocuk için tamamen anlaşılmaz olması önlenmiş olur. Öte yandan resimler bu noktada çok işlevseldir. Doğru ve kaliteli çizimler çocuğun her sözcüğün anlamını bilmese bile söylemin yapısını çözmesine yardımcı olur. Hikâye hakkında bir görsel göstermek, hikâyede geçen sözcükleri tahtaya yazmak, hikâye kitabının kapağını gösterip çocuklardan tahminlerde bulunmalarını istemek gibi yollar izlenebilir. Hikâyenin zor olduğu düşünülüyorsa ana dilinde çok kısa bir özet yapılabilir.

Okuma aşamasında öğretmenin anlatma/okuma becerileri önem kazanır. Birden çok okuma veya anlatma yapmak mümkündür. Çünkü çocuklar tekrarı sever. Çocukların düşük konsantrasyon süreleri de göz önünde bulundurularak aktif dinleyiciler olabilmeleri için karakterleri numaralandırmak, en sevdikleri karakteri seçtirmek, hikâyede geçen bir tekerlemeyi veya kafiyeli söz grubunu tekrar ettirmek gibi yöntemler seçilebilir. Okuma aşamasında okunan metin ile resimler

arasında ilişki kurmak önemli olduğundan çocuğun kitabın resimlerini rahatça görebilmesi gereklidir. Bu amaçla büyük boyutlarda hikâye kitapları kullanılabilir. Okuma sırasında çocuğun tahmin becerilerini kullanmak da önemlidir. Bu sayede hikâyenin çocuk tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir. Öte yandan çocuğun önceki bilgilerini aktifleştirip o sırada okunan hikâye üzerine derinleşmesi sağlanır.

Okuma sonrası etkinlikler ise çocuğa dile dair unsurların aktarılmasında çeşitli fırsatlar sunar: Hikâyedeki bir kahramanı, sevdikleri bir sahneyi veya okunan kitabın kapağını yeniden çizmeleri istenebilir. Bu tip etkinlikler çizmeyi ve boyamayı seven çocuklar için ilgi çekicidir. Hikâyenin sözlü ve yazılı olarak yeniden üretimini destekleyecek etkinlikler verimlidir. Hikâyedeki resimlerle ilgili birer cümle söylemleri veya yazmaları istenebilir. Hikâyedeki sorun ya da çatışma çocuğun yaşadığı gerçek dünyaya (eve, mahalleye) aktarılıp sözlü üretim yaptırılabilir. Rol yapma etkinlikleri hikâyedeki bir karakteri veya olayı canlandırma bağlamında kullanılabilir. Yazılı üretim yaptırmak da önemlidir.

Sonuç

Çocuklar eğlenceli ve tanıdık etkinliklerle karşılaşırlarsa oldukça başarılı dil öğrenicileri olabilmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki kaliteli çocuk edebiyatı ürünleri hem ikinci dil öğretiminde hem de çocuğun başka kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmesinde oldukça etkilidir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâyeler; eğlenceli, ilginç ve akılda kalıcı malzemeler olmaları yönüyle oldukça kullanışlıdır. Hikâyelerin kullanımı ile çocuklar dili kavramsallaştırabilir, dilin anlam ve işlevlerini tanıyabilir. Çocuğun sınıfta kendini güvende ve iyi hissetmesini sağlayan hikâye etkinlikleri bu yönüyle ikinci dil edinimini kolaylaştırıcıdır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâyeleri ve hikâye kitaplarını dil öğretim araçlarına dönüştürmek öğretmenin çeşitli bilgi ve becerileri kullanması ile mümkündür. Öğretmen, sınıfta kullanılacak hikâye kitaplarının kalitesini ve dil öğretiminde kullanılma potansiyellerini değerlendirecek ölçütleri bilmelidir. Sınıfa getirilecek hikâyenin belirlenmesinde öğrencinin ilgi alanları, yaş, kavramsal hazır bulunuşluk ve dile dair önceki bilgiler mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca hikâyenin söz varlığı, dil bilgisi ve barındırdığı fikirler açısından da uygun olup olmadığı kontrol edilmeli; gerekiyorsa bunlara çeşitli müdahaleler yapılmalıdır. Kullanılacak hikâyenin veya hikâye kitabının mutlaka yeterli büyüklükte ve kalitede resimlere sahip olması gerekir. Düşük kaliteli resimler, çocuğun metni görsellerle anlamlandırmasına izin vermeyeceği ve ilgisini yeterince çekmeyeceği için etkinliğin başarısız olmasına sebep olacaktır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hikâye kullanılan dersler iyi organize edilirse öğrencinin ilgisini çekecek ve dile dair merakını artıracaktır. Hikâyenin sınıfta öğretmen tarafından okunarak mı yoksa hikâye anlatıcılığı yoluyla mı sunulacağı da öğretmenin vermesi gereken kararlardandır. Bu bağlamda öğretmenin hikâyeyi okumak ile onu anlatmak arasında bir tercih yaptıktan sonra hazırlık, okuma ve okuma sonrası etkinliklerini planlaması gereklidir. Bu etkinlikler dinleme, okuma, konuşma, yazma, telaffuz, dil bilgisi ve kelime öğretimi alanlarında yoğunlaşır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında materyal üretenlerin, akademisyenlerin ve sahada çalışan eğitimcilerin yeterli teorik altyapıya sahip olduğunda daha verimli ürünler ortaya konacağı bir gerçektir.

Kaynakça

Akalın Ş. H. vd. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (1), 19-30. Erişim: 28 Aralık 2020 https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608.

Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, M. L. (2014). Teaching English as a Foreign Language through Literature. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4, No. 2, s. 232-236.

Davies, A. (2007). Storytelling in the Classroom, Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils. London: SAGE Publications.

Ellis, G., Brewster, J. (2014). Tell it again: The New Storytelling Handbook For Primary Teachers. United Kingdom: British Council.

Gómez, A. B. (2010). How to Use Tales for The Teaching of Vocabulary and Grammar in a Primary Education English Class. Resla, 23, s. 31-52.

González, N. I. P. (2010). Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. Profile Issues in Teachers` Professional Development, 12(1), 95-106. Erişim: 17 Mart 17 2021, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165707902010000100007&lng=en&tlng=en.

Kurt, E. (2020). Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (6-11 ve 12-15 Yaş). Adana: Karahan.

Özgül, M. K. (2000). Hikâyenin Romanı. Hece, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı, 46/47, s.31-39.

Rossiter, M. (2002). Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO CE 02 214).

Shin, J. K., Crandall, J. (2014). Teaching Young Learners English from Theory to Practice. Boston: National Geographic Learning / Heinle Cengage Learning.

Žigárdyová, L. (2006). Using Stories in Teaching English to Young Learners (Yayımlanmamış Bitirme Tezi). Masaryk University, Faculty Of Educatıon, Brno.

11. Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlence önerisi

Esra Nur TİRYAKİ[1]

Büşra ATEŞ[2]

APA: Tiryaki, E. N.; Ateş, B. (2021). Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlence önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 153-166. DOI: 10.29000/rumelide.953270.

Öz

Okullarda tartışmacı metinlere ilişkin öğretim gerçekleştirilirken eleştirel düşünme süreçlerinden faydalanılmaktadır. Bu durum eleştirel düşünme kavramının tartışma, sorgulama, değerlendirme gibi süreçleri içermesinden kaynaklanmaktadır. Tartışmacı metinler, bireylerin belirli konular hakkında ileri sürülen görüşler üzerinde düşünmesini, sorgulamasını, çıkarım yapmasını sağlamaktadır. Bu durum tartışma sürecinde eleştirel bakış açısına sahip olmanın önemini de belirtmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin yazma sürecinde kullanılmasında ise eleştirel yazma kavramı ortaya çıkmaktadır. Eleştirel yazma seçilen bir konunun derinlemesine incelendiği konunun çeşitli yönlerine dair değerlendirme ve karşılaştırmaların yapıldığı bir yazma türüdür. Eleştirel yazma sürecinde üst düzey zihinsel süreçler aktif olarak kullanılmaktadır. Bu durum öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişiminde aktif rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin olay ve durumlara eleştirel bakma becerisini kazanabilmesi ve bu beceriyi oluşturduğu metinlerde kullanabilmesi hayatın her alanında kullanılabilecek bir beceri kazanmalarını sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, tartışmacı yazma bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait bir izlence önerisi sunmaktır. Araştırmada eleştirel metin basamakları oluşturulmuş ve bu adımlar üzerinden örnek metin yazımı gerçekleştirilmiştir. Eleştirel yazma basamakları yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamada yapılandırılmış ve ders işleme sürecine uyarlanmıştır. İzlence önerisi, 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerle 2 ders saati süresinde uygulamalı olarak gerçekleştirilebilmektedir. Sonuç olarak eleştirel yazma tartışmacı türlerin öğretiminde kullanılan öğrencilerin karşılaştırma, düşünme, sorgulama, tartışma gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bir yöntemdir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel yazma, tartışmacı metin, yazma becerisi

Curriculum recommendation on critical writing teaching ın the context of argumentative text

Abstract

In teaching on argumentative texts in schools, critical thinking processes have been utilized. This is because the concept of critical thinking involves processes such as discussion, questioning, and evaluation. Argumentative texts enable individuals to think, question and make inferences on the

[1] Doç. Dr. , Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü,Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye) etiryaki@mku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2418-7194. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953270]

[2] Yüksek Lisans, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye) busra-ates@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-1927-0583.

opinions put forward about certain issues. This situation also indicates the significance of having a critical perspective in the discussion process. In the use of critical thinking skills in the writing process, the concept of critical writing emerges. Critical writing is a type of writing in which a selected topic is examined in depth and evaluations and comparisons are made on various aspects of the topic. High-level mental processes are actively utilized in the critical writing process. This situation plays an active role in the development of students' mental skills. Furthermore; students gain the ability to critically look at events and situations and use this skill in the texts they create, enabling them to gain a skill that can be used in all fields of life. The objective of this research is to present a curriculum proposal for teaching critical writing in the context of argumentative writing. In the research, critical writing steps have been created and sample text writing has been carried out through these steps. Critical writing steps are structured in three stages as pre-writing, writing and post-writing and integrated into the coursework process. The sample syllabus can be p with 8th grade students in 2 course hours. As a result, critical writing is a method that can be used to improve students' high-level mental skills such as comparing, thinking, questioning, and discussing.

Keywords: Critical writing, argumentative texts, writing skills

Giriş

Enformasyon çağı olarak nitelendirilen günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artması yeni sosyalleşme alanları da doğurmuş (Karagülle ve Çaycı, 2014), bireylerin etkileşim ortamlarını çeşitlendirmiştir. İletişim ortamlarında yaşanan bu çeşitlilik bireylerin kendilerini net ve doğru bir şekilde ifade etmelerinin önemini de artırmaktadır.

İletişim sürecinde bir araç olarak yazı (Karatay, 2015: 21), diğer insanlara kendini tanıtmanın (Gündüz ve Şimşek, 2019: 19), fikirlerini paylaşmanın en etkili ve kalıcı yolu olarak görülmektedir (Göçer, 2019: 83). Bunlara ek olarak, yazma sürecinde dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerin de kullanılması bireylerin düşüncelerini genişletmesi, bilgilerini düzenlemesi, düşüncelerini aktarması, somutlaştırması gibi çok sayıda becerinin gelişimini de sağlamakta ve bu yönleri sayesinde yazma öğretimi bireylerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşıyan bir süreç hâline gelmektedir (Güneş, 2007). Buna göre, yazma becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde, kendilerini doğru şekilde ifade etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerileri geliştirilirken konularına, yapılarına, türlerine göre sınıflandırılmış metinlerden yararlanılmaktadır. Metinlerin sınıflandırılması, öğretme sürecinde öğretmene dersi daha iyi planlaması için yardımcı olurken yazma sürecinde de öğrencilere yardımcı olmakta; her metnin kendine özgü şematik yapısının bilinmesi öğrencilere yazma sürecinde hazır şemalardan yararlanma fırsatı tanımaktadır. (Yalçın, 2006; Akyol, 2006; Güneş, 2007). Metin türlerinin yapı ve özelliklerinin bilinmesi öğrenme sürecinde öğrenciye rehber olmakta ve düşüncelerini organize edilmiş şekilde sunmasına yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda eleştirel yazma öğretiminin basamaklarının tartışmacı metin basamaklarına uyarlanmasına dair bir izlence gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı eleştirel yazma öğretiminin tartışmacı yazma öğretimine ait izlencesini ortaya koymaktır. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma modelindedir.

1. Tartışmacı metin yapısı

Tartışma kelimesi "birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma" (TDK, 2011; 2273) anlamına gelmektedir. Hamzadayı' ya göre (2019) tartışmacı anlatımların esasında görüş ayrılığı bulunmakta bireyler bir konudaki iddialarını karşı tarafa kabul ettirebilmek için mantıksal gerekçelere ihtiyaç duymaktadır. Tartışmacı metin "Düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip, karşı iddia ve iddiaları çürüttüğü ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Tiryaki, 2011:13)" Tartışmacı metin üzerinde ortak bir anlayışa karar kılınamayan bir konu hakkında yazarın belli bir görüşü kanıtlarıyla beraber savunmasıdır. Bu metin türü öğrencilerin düşünme, tartışma, argüman geliştirme becerilerini desteklemektedir.

Tartışmacı metinler, kendilerine özgü bir yapıya sahiptirler. Tirkkonen- Condit' e göre (1986'dan akt: Hamzadayı, 2019: 253), "Tartışmacı anlatıma dayalı metinleri bir tez içerdiği ve bir sorun-çözüm yapısını ortaya koydukları için diğer anlatım biçimlerine dayalı metinlerden ayırt etmek daha kolaydır." Tartışmacı metnin bu farklı yapısı ona özel model yapıları hazırlanmasını sağlamıştır. Toulmin (1958) altı ögeyi içeren bir tartışma modeli önermiştir. Fakat bu modelin geçerliği tartışılmaktadır. Aldağ'a göre (2006) Toulmin Modeli sınırlılıklara sahiptir ve yazma konusunda daha işlevsel bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Tiryaki (2011) tartışmacı yazmayı ana ve yardımcı elementler olarak iki ayrı kısımda ele almakta olup ana elementleri veri, iddia, karşı iddia, sonuç yardımcı elementleri ise destek gerekçesi ve çürütme gerekçesi olarak belirtmektedir.

1.1.Ana elementler

Ana elementler veri, iddia, karşı iddia ve sonuçtur.

Veri: Bu bölüm tartışmaya giriş niteliğinde bir bölümdür. Konuya dair sahip olunan görüşün alt yapısını oluşturur. Bu bölümde probleme ve konuya dair genel bilgiler verilir.

İddia: Bir konu ya da durum hakkında bireyin sahip olduğu görüşleri ifade etmesidir. Yazarın kendi düşüncesini savunduğu bölümdür. İleri sürülen görüşler veriler ile desteklemelidir.

Karşı iddia: Yazarın savunduğu düşüncenin karşısında yer alan görüşlerdir. Tartışmacı metinde yazarın amacı bu düşünceleri çürütmek, kendi iddiasının doğruluğunu kanıtlamaktır.

Sonuç: Yazarın iddia ve karşı iddiaları bir sonuca bağladığı bölümdür. Bu bölümde ulaşılan bulgular verilirken iddialarla uyum içerisinde olmasına ve net bir şekilde ifade edilmesine önem gösterilmelidir.

1.2.Yardımcı elementler

Yardımcı elementler destek gerekçesi ve çürütme gerekçesinden oluşmaktadır.

Destek gerekçesi: Yazarın fikirlerini desteklemek için ortaya attığı kanıtlar, görüşlerdir. Knudson'a göre (1992) bireyin bilgi eksikliklerine sahip olması tartışma sürecinde iddiasını destekleyememesine neden olmaktadır.

Çürütme gerekçesi: Yazarın karşı iddiaların geçerliliğini azaltmak için ortaya attığı kanıtlardır. Nussbaum ve Schraw' a göre (2007) başka bir iddiayı çürüten iddia veya yazarın temel iddiasına karşı çıkmak için bir neden sunan görüştür.

2.Eleştirel yazma

Eleştirel yazma, bireylerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak metin üretmelerini gerektiren bir yazma tekniğidir. Eleştirel yazabilmek için öğrencinin sorgulama, eleştirel düşünme, tartışma, çıkarım yapma, analiz ve sentez gibi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Paul ve Elder'a göre (2005'den akt. Karabay, 2011:16) eleştirel yazma "Yazarın, yazıya aktarmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yaptığı ve daha sonra içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunduğu ve sonuca vardığı, anlamsal fikirler bütününü sentezleyerek yazıya döktüğü, yazılı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği bir süreçtir." Bu sürecin bileşenlerine dair birçok aşama önerilmiştir. Kurland' e göre (2000'den akt: Karabay, 2012:81) "Eleştirel yazar kanıtları, varsayımları ve tartışmaları ileri sürmek için bir içerik oluşturur ve bu içerikten bir sonuca varır." Buna göre eleştirel yazma etkinliğinde bulunan bir birey önce veri toplamalı daha sonra bir sonuca ulaşmalıdır.

> Stapton (2001'den akt: Karabay, 2012:82) yazılı metinleri eleştirel düşünme elemanları olarak değerlendirebilmek için aşağıdaki ölçütleri önermiştir,
>
> **1.** Tartışmalar
>
> **2.** Nedenler
>
> **3.** Kanıtlar
>
> **4.** Karşı koyma ve yalanlamayı tanımlama
>
> **5.** Sonuç
>
> **6.** Yanlış düşünceler nedensellikteki hatalardır (Karabay, 2012).

Buna göre eleştirel bir yazıda kanıt ileri sürme, iddiaları çürütme iddiaları tartışma, neden belirtme gibi aşamalar bulunmalıdır.

"Wallace & Wray (2008'den akt: Karabay, 2012: 85) ise eleştirel bir yazı yazarken dikkat edilmesi gerekenleri "Eleştirel Yazmanın Elementleri" başlığı altında on madde ile belirtmiştir. Bir metin yazarken;

> **1.** Yazar olarak ne başarılmaya çalıştığını net bir şekilde ifade etme.
>
> **2.** İleri atılan tezi geliştirmede yazara yardımcı olan ve yazarın kolayca izlenebilmesi için okuyucuya yardımcı olsun diye raporun (çalışmanın) mantık yapısını oluşturma.
>
> **3.** Ana iddiaları net bir şekilde ifade etme.
>
> **4.** Eleştirel okuyucuları ikna etmek için uygun kanıtlarla iddiaları destekleme.
>
> **5.** Genellemeleri geniş içerikli yapmaktan (oluşturmaktan) kaçınma.
>
> **6.** Raporda kullanacak anahtar terimleri tanımlama ve tutarlı bir şekilde kullanma.

7. Yazıda yardımcı olacak değerleri netleştirme.

8. Yeterince iddiaları desteklenirse, okuyucuların ikna edilebilir olduğunu varsayma.

9. Raporda ilgisiz ve konu dışı sözlerden kaçınarak ve konu ile ilgili her şeye yer vererek baştan sona dikkati sürdürebilme.

10. Metin içinde atıfta bulunduğu kaynaklara ve kaynakçanın tam ve yanlışsız olmasına dikkat etme (Karabay, 2012: 85)".

Buna göre yazar, konusunu net bir mantık düzlemine oturtmalı ve iddialarını kanıtlarıyla birlikte sunmalıdır. Bunları yaparken de tutarlı olmalı, genelleme yapmaktan kaçınmalı ve okurun ilgisini canlı tutmayı başarmalıdır.

Cottrell (2013:197) eleştirel yazmaya dair aşağıda verilen önerileri sunmaktadır. Cottrell 'in önerileri şu şekildedir,

- Konuyla ilgili pozisyonunuz hakkında net olun.
- Sonuçlarınız hakkında net olun.
- Net bir akıl yürütme planı inşa edin.
- Sebeplerinizi açıklarken kanıt kullanın.
- Çoklu bakış açısından bakın.
- Kendi çalışmanızı eleştirel bir şekilde analiz edin.

Eleştirel yazma
Verinin (eleştirel yazmaya konu olan olay, durum, konunun) önemini tanımlar.
Verinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir.
Bilgileri birbirleriyle karşılaştırır.

Bu önerilere göre yazar, eleştirel yazma sürecinde kendine bir konum belirlemeli ve bu konumdan hareketle bir plan oluşturmalıdır. Yazar, oluşturduğu plandan hareketle, kanıtlarıyla birlikte sebeplerini ileri sürerek bir sonuca ulaşmalı ve ulaştığı sonucu da analiz etmelidir.

Cottrell (2013), Paul ve Elder (2005), Kurland (2000), Stapton (2001) ve Wallace and Wray (2008) 'in öne sürdüğü düşünceler değerlendirildiğinde eleştirel yazmaya dair ortak bir çerçeve oluşturulmaktadır. Buna göre eleştirel bir yazıda; iddialar belirli bir plan dahilinde verilmelidir, ileri sürülen veya karşı çıkılan iddialar kanıtlarla temellendirilmelidir, yazar gerektiğinde kendi bakış açısından çıkıp çoklu açıdan metne yaklaşabilmelidir. Sürecin sonunda tartışmalar sentezlenmeli ve sonuca varılmalıdır.

Mantıklı yargılarda bulunur.
Kanıtlara göre bir yargıyı savunur.
Bir verinin (iddianın, düşüncenin, teorinin) konuyla neden alakalı olduğunu gösterir.
Savunulan bir verinin neden işe yarayacağını gösterir. (En iyi)
Verinin uygun veya kabul edilir olup olmadığını tanımlar.
Zamanlamanın neden önemli olduğunu tanımlar.

Bileşen parçalarının önemini vurgular.
Seçilebilecek her seçenek için nedenleri verir.
Ayrıntıların önemini belirtir.
Bilgileri önem sırasına göre yapılandırır.
Ögeler arasındaki bağlantının arka planını gösterir.
Bilgileri değerlendirir ve sonuçlar çıkarır.

Aşağıda Cottrell (2013)'in eleştirel yazmaya ilişkin oluşturduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 1: Eleştirel yazma (Kaynak: Cottrell,2013)

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre eleştirel yazma sürecinde var olan bir durumun değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Cottrel' in (2013) eleştirel yazmaya ilişkin tablosu ve Tiryaki'nin (2011) belirttiği tartışmacı metin yazma aşamalarından hareketle Tablo 2' de tartışmacı metin ve eleştirel metne dair karşılaştırma yapılmaktadır.

Tartışmacı Yazma	Eleştirel Yazma
Problem durumunu belirler.	Konunun önemini belirler.
İddiasını ortaya atar.	Konuya dair bilgileri karşılaştırır.
İddiaya ait destek gerekçesini belirtir.	Kanıtlara göre bir yargıyı savunur.
Karşı iddia belirtilir.	Zayıf bulunan yargı belirtilir.
Karşı iddiaya yönelik destek gerekçeleri belirtilir.	Zayıf bulunan yargıya ait destek gerekçelerine yer verilir.
Karşı iddia çürütülür.	Yargının neden zayıf bulunduğu kanıtlarıyla belirtilir.
Karşı iddianın kabul edilebileceği durumlar verilir.	Zayıf bulunan yargı ile güçlü bulunan yargı arasındaki bağ vurgulanır.
Sonuca varılır.	Veriler değerlendirilir.

Tablo 2: Tartışmacı Yazma- Eleştirel Yazma

Tablo 2'de yer alan karşılaştırmadan hareketle izlence gerçekleştirilecektir.

2.1. Eleştirel yazma basamaklarının uygulanması

Tartışmacı metin yazımında eleştirel yazma basamaklarını kullanacak öğrenciler için yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamalı bir izlence oluşturulmuştur. Bu aşamalar

oluşturulan örnek bir metinle desteklenmiştir. İzlence önerisi, 8.sınıf düzeyindeki öğrencilere 2 ders saatinde uygulanabilir.

2.1.1. Yazma öncesi

Yazma öncesi aşamada öğrencilerin bir konu belirlemesi istenebilir ya da öğretmen belirlediği bir konu hakkında hazırlık çalışmaları yaptırabilir. Konu seçimi öğrenci tarafından yapılacaksa öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir. Öğrencinin konu seçiminde hedef kitleyi, yazma amacını, yazının türünü, seçilen konuya dair önbilgilerini ve ilgisini göz önünde bulundurması ve konuyu sınırlandırması sağlanmalıdır.

Konunun öğretmen tarafından verildiği durumlarda verilen konuyla ilgili ön hazırlık çalışmaları yapılmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin konuyla ilgili önbilgilerini ortaya çıkarmak için zihinsel çalışmalar yaptırılmalıdır. Bunun için öğrencilerle beyin fırtınası, kümeleme gibi çeşitli teknikler yapılabilir, öğrencilere konuyla ilgili çeşitli görsel ve işitsel malzemeler sunulabilir. Örneğin "Sizce öğrenim sürecinde uzaktan eğitim mi yüz yüze eğitim mi daha etkilidir?" şeklinde bir konu verilir. Öğrencinin bu konudaki bilgilerini ortaya çıkarmak ve konuya ilgisini çekmek amacıyla güncel haberler, çeşitli köşe yazıları sunulabilir, öğrencilerin sınıf içerisinde kendi deneyimleri hakkında konuşmaları istenebilir. Aşağıda öğrencileri zihinsel olarak konuya hazırlamak için kullanılabilecek kurgu bir diyaloğa yer verilmiştir.

Örnek Diyalog

-Öğretmen: *Biliyorsunuz ki bilgisayar teknolojilerini derslerimizde çok sık kullanmaya başladık. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim kavramı öne çıktı. Siz de bazı derslerinizi internet üzerinden dinlemişsinizdir. İnternet üzerinden dinlediğiniz derslerde süreç sizin için nasıl geçiyor? Bu süreçte yaşadığınız ilginç bir olay var mı?*

-Öğrenci 1*: Evet öğretmenim uzun süredir derslere bilgisayardan giriyorum. Ama internetimiz sürekli kopuyor. Derslerden hiçbir şey anlamıyorum. Sürekli ağ bağlantısı ile ilgili sorunlar çıkıyor.*

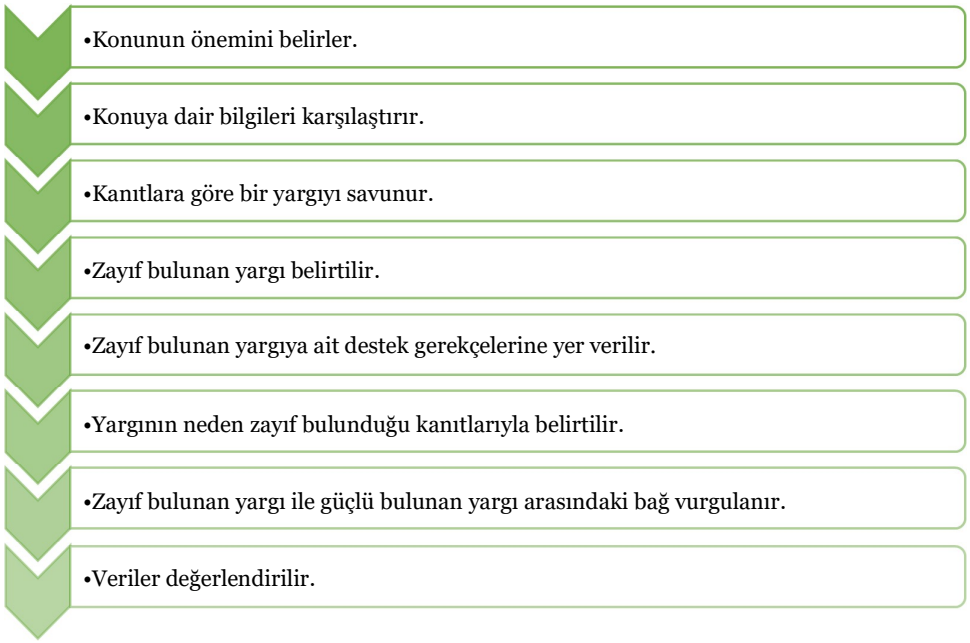
-Öğrenci 2: *Ben çok memnunum öğretmenim. Keşke sürekli böyle olsa. Benim için daha rahat oluyor.*

-Öğrenci 3: *Ben kararsızım öğretmenim. Bazı dersler benim için çok verimliyken bazı derslerde ders süreci teknik problemlerle geçiyor ya da dersi anlayamıyorum.*

-Öğrenci 4: *Öğretmenim ben yaşadığım bir olayı anlatmak istiyorum. Geçen gün dersimizin olduğu saatte evimize misafir gelmişti. Benim dersimi izlediğim odada da misafir vardı. Ders sürecinde hepimizin sesi kapalıydı ama öğretmenim bana soru sorunca açıp cevap vermiştim. Sonra kapatmayı unutmuşum. O sırada da misafir odasında benim komik bir çocukluk anım anlatılıyordu. Bir anda tüm sınıf gülmeye başlayınca ben sesimin açık kaldığını fark edebildim. O gün çok utanmıştım.*

2.1.2. Yazma Sırası

Bu basamakta öğrenci öğretmenin rehberliğinde aşağıdaki eleştirel yazma basamaklarını kullanarak metnine ilişkin taslağı oluşturabilir.



Tablo 3.Eleştirel Yazma Basamakları

Aşağıda "Öğrenim sürecinde uzaktan eğitim mi yüz yüze eğitim mi daha etkilidir?" konusuna yönelik eleştirel metin oluşturma basamakları kullanılarak oluşturulmuş bir metin yer almaktadır.

Örnek Metin Yazımı

2.1.2.1. Konunun önemini belirler.

2020 ve 2021 yılları pek çok insanın hayatında büyük değişikliklere yol açtı ve halen açmaya devam ediyor. Toplumsal ve bireysel alışkanlıklar sosyal yaşamın kısıtlanması ile birlikte değişip şekil değiştiriyor. Değişim yaşanan noktalardan birisi de eğitim yaşantılarına yönelik. Hafta içi belirli saatlerde evden çıkılıp okula gidilmesi ve orada oluşturulan resmi düzenin takip edilmesi, çeşitli derslere sınıf ortamında öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla yüz yüze olacak şekilde girilmesi toplumların uzun süredir takip ettiği eğitim modeli. Fakat bu modelin artık takip edilemeyecek durumda olması toplumları bir karmaşa içine sürükledi. Bu süreçte yüz yüze eğitim yerine en çok uzaktan eğitimden yararlanıldı. Fakat uzaktan eğitim platformlarının alışılan eğitim ortamlarından çok farklı olması toplumda birtakım tartışmaları ortaya çıkardı.

2.1.2.2. Konuya dair bilgileri karşılaştırır.

Tartışmalar genellikle uzaktan eğitim sürecinin verimli gerçekleşip gerçekleşmediğine ve eğitim sürecinin sonunda istenen çıktıların alınıp alınamadığına yönelik gerçekleşiyor. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde samimiyet ve içtenliğin yakalanıp yakalanamadığı da tartışılan konular arasında. Bu tartışmalarda belli başlı üç grup olduğu belirtilebilir. 1. grup süreçte yaşanan aksaklıklar sebebiyle uzaktan eğitime tamamen karşı olup

dijital ortamın yüz yüze eğitimdeki iletişim ortamını tamamen yok ettiğini savunuyor. 2. grup uzaktan eğitimin günlük hayatta yapılan birtakım formaliteleri kaldırarak eğitime odaklanmayı sağladığı belirtiyor. 3.grup ise uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin güçlü ve güçsüz yanlarını birleştiren bir anlayışa sahip. Onlara göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik aksaklıklar derslere odaklanmayı ve anlamayı olumsuz etkilese de dijital ortamların sunduğu rahatlık ve konfor eğitime olumlu yansımakta.

2.1.2.3. Kanıtlara göre bir yargıyı savunur.

Uzaktan eğitim sürecinin belirli olumsuzluklar oluşturduğu kabul edilen bir durum. Bu olumsuzluklar maddi nedenler, teknik aksaklıklar, dersi nasıl anlatacağını bilememe gibi etkenlere bağlanıyor. Bu gibi olumsuzluklara rağmen çevrimiçi ortamlar ders işleme süreçlerine yeni bir yaklaşım getiriyor. Öğrencilerin yemek yeme, okula uygun kıyafet giyme, servise binme gibi her gün tekrarladığı belli başlı formaliteler ortadan kalkıyor, bireysel tercihler daha fazla ön plana çıkıyor. Bu süreç günümüzde daha fazla konuşulan zenginleştirilmiş bireysel öğretim planlarının oluşturulmasına yönelik bir adım olabilir.

2.1.2.4. Zayıf bulunan yargı belirtilir.

Uzaktan eğitim sürecinin tamamen olumlu bir işleyişi olduğu geleneksel eğitim süreçlerinin terk edilmesi gerektiği veya uzaktan eğitimin direkt verimsiz olarak nitelendirildiği görüşler üzerinde çalışılması ve çeşitlendirilmesi gereken düşünceler.

2.1.2.5. Zayıf bulunan yargıya ait destek gerekçelerine yer verilir.

Sürece ilişkin net yargılara ulaşabilen gruplar buna yönelik çeşitli savlar ileri sürüyorlar. Uzaktan eğitime karşı tamamıyla olumsuz bakış açısına sahip olanlar eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim kurulmasında zorluk yaşadıklarını öğrenme durumlarını kontrol edemediklerini belirterek sınıf içindeki etkileşim ortamı gibi olmadığını ileri sürüyorlar. Buna kanıt olarak sınavda kopya çekmenin engellenmesinin zorluğu, uzaktan eğitim süreçlerine uygun ders materyalinin az sayıda olması, öğrencilerin derse katılmamalarını gösteriyorlar. Uzaktan eğitimi tamamen olumlu bir süreç olarak nitelendirenler ise öğrencilerin istemedikleri ortamlarda bulunma zorunluluklarının olmamasını, kendi istedikleri rahat bir ortamda derse katılabildiklerini belirtmektedirler. Bu durumun öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik kaygıyı azaltacağını ileri sürmektedirler.

2.1.2.6. Yargının neden zayıf bulunduğu kanıtlarıyla belirtilir.

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalarda iki sürece de ilişkin kesin bir yargı vermek yerine güçlü ve güçsüz yanlarının belirtildiği güçsüz olan yönlerine yönelik çözüm önerileri geliştirildiği görülmektedir. Sürece ilişkin çalışmalar uzaktan eğitimin direkt olumlu veya olumsuz olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir.

2.1.2.7. Zayıf bulunan yargı ile güçlü bulunan yargı arasındaki bağ vurgulanır.

Veriler bazı konularda uzaktan eğitimin daha faydalı olduğunu bazı konularda ise yüz yüze eğitimin gerisinde kaldığını göstermektedir. Örneğin öğrencilerin teknoloji ile iç içe olan süreçleri kullanmaları dijital okuryazarlıklarını artırırken ders süreçlerinde sosyal etkileşimin daha az olması öğrencilerin sosyal gelişimlerinin niteliğine yönelik soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu durum nereden bakıldığına bağlı olarak sürece ilişkin net tavırların alınmasına sebep oluyor olabilir.

2.1.2.8. Veriler değerlendirilir.

Uzaktan eğitime ilişkin ileri sürülen görüşler sürecin verimliliği-verimsizliği ve konforu-samimiyetsizliği ikilemleri üzerinden sürdürülmeye devam etmektedir. İlerleyen süreçlerde teknik aksaklıkların çözüme ulaştırılmasının, öğretmenlere yönelik dijital materyallerin sayısının artırılmasının, uzaktan eğitime ilişkin eğitimlerin gerçekleştirilmesinin sürece ilişkin olumsuz görüşleri azaltacağı kanısındayım. Sürecin olumlu yönlerinin eğitimde daha etkin ve uygulanması ise bireysel konforun ön planda olduğu uzaktan eğitimi hayatlarımızın vazgeçilmez bir parçası hâline getirecektir.

2.1.3. Yazma sonrası

Bu aşamada oluşturulan metinler yazım kuralları ve anlatım yönünden gözden geçirilmeli taslaklara son şekilleri verilmelidir. Öğretmen bu süreçte öğrencilere rehber olmalı sık sık dönüt vermelidir.

Tartışma ve sonuç

Okullarda yazma becerisinin öğretiminde metinlerden yararlanılmaktadır. Öğrenciler belirli bir konuda metin oluşturma, metin tamamlama, boşluk doldurma gibi etkinlikler gerçekleştirerek yazma becerilerini geliştirmektedir. Kullanılacak metinlerin seçiminde ders sürecinde yapılacak etkinlikler ve dersin konusu önem kazanmaktadır. Metinlerin konularına göre seçiminde çeşitli sınıflamalardan yararlanılabilmektedir. Çeşitli sınıflamalar içindeki metinlerin kendilerine özgü yapıları bulunmaktadır. Metinlere dair şekil ve içerik özelliklerinin bilinmesi öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciye fayda sağlayan bir unsurdur.

Tartışmacı metinlerden bilgileri karşılaştırma, belirli bir fikri savunma ya da çürütme, olaylara nesnel ve tarafsız bakabilme gibi çeşitli zihinsel işlemler sırasında yararlanılmaktadır. Olaylara tarafsız bakabilme, belirli bir yargıyı nesnel bir biçimde savunabilme becerisini karşılayan kavram ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme becerilerini yazma sürecinde kullanırken eleştirel yazmadan yararlanılmaktadır. Öğrencilere eleştirel yazma becerisi kazandırılırken takip edilmesi gereken adımlar bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde belirli şemaları takip etmesi hem yazma kaygılarının azalmasında hem de konuyu zihinlerinde örgütlemelerinde yardımcı olacaktır. Onan' a göre (2012) bilgiyi düzenleme sürecinde görsellerin kullanılması ve öğrenilenlerin şemaya dönüştürülmesi kavramanın gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmada tartışmacı yazmaya ilişkin eleştirel yazma basamakları oluşturulmuş ve oluşturulan adımlar üzerinden süreç odaklı yazma öğretimi takip edilerek örnek bir metin yazımı gerçekleştirilmiştir. Eleştirel yazmanın öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine dair yapılan çalışmalarda yöntemin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atikler (2008) eleştirel düşünme becerileri ile yazma becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının kompozisyon yazma sürecinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki (2011) araştırması sonucunda eleştirel düşünme ile tartışmacı yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Karabay (2013) çalışmasında eleştirel yazma eğitiminin mevcut programa oranla akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar eleştirel yazma eğitiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazmalarındaki başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ünal ve Tekin (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel yazmaya ilişkin metaforik algılarını araştırdıkları çalışmanın sonucunda katılımcıların eleştirel yazmaya ilişkin algılarının kavramı tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda Türkçe öğretmenlerin eleştirel yazmaya ilişkin bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Kök.

Atikler, Ö. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tobb Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi'nin İngilizce Hazırlık Okulu Orta Düzey İngilizce Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aldağ, H. (2005). *Düşünme Aracı Olarak Metinsel ve Metinsel-Grafiksel Tartışma Yazılımının Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi.* Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Cottrell, S. (2013). *The Study Skills Handbook*. London: Palgrave Macmillan

Göçer, A. (2019). *Yazma ve Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2019). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı.* Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Hamzadayı, E. (2019). Yazılı Anlatım Biçimleri. Nihat Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 249-275). Ankara: Anı..

Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma Yazma Düzeylerine Etkisi.* Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana

Karabay, A. (2013). Eleştirel Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Akademik Başarılarına Ve Eleştirel Yazma Düzeylerine Etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 1729-1743

Karagülle, A. ve Çaycı, B. (2014). Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication,* 4(1), 1-9.

Karatay, H. (2015). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.

Knudson, E.R. (1992). Analysis of Argumentative Writing at Two Grade Levels. Journal of Educational Research, 85(3), 169-179.

Nussbaum, Michael E. & Schraw Gregory. (2007). Promoting Argument- Counter Argument Integration In Students' Writing. *The Journal Of Experimental Education*, 76(61), 59-92

Onan, B. (2012). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Bilgi İşleme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113

Tiryaki, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ünal T. F. ve Tekin T. M (2013). Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Ekler

Ek-1: Örnek Diyalog

-Öğretmen: Biliyorsunuz ki bilgisayar teknolojilerini derslerimizde çok sık kullanmaya başladık. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim kavramı öne çıktı. Siz de bazı derslerinizi internet üzerinden dinlemişsinizdir. İnternet üzerinden dinlediğiniz derslerde süreç sizin için nasıl geçiyor? bu süreçte yaşadığınız ilginç bir olay var mı?

-Öğrenci 1: Evet öğretmenim uzun süredir derslere bilgisayardan giriyorum. Ama internetimiz sürekli kopuyor. Derslerden hiçbir şey anlamıyorum. Sürekli ağ bağlantısı ile ilgili sorunlar çıkıyor.

-Öğrenci 2: Ben çok memnunum öğretmenim. Keşke sürekli böyle olsa. Benim için daha rahat oluyor.

-Öğrenci 3: Ben kararsızım öğretmenim. Bazı dersler benim için çok verimliyken bazı derslerde ders süreci teknik problemlerle geçiyor ya da dersi anlayamıyorum.

-Öğrenci 4: Öğretmenim ben yaşadığım bir olayı anlatmak istiyorum. Geçen gün dersimizin olduğu saatte evimize misafir gelmişti. Benim dersimi izlediğim odada da misafir vardı. Ders sürecinde hepimizin sesi kapalıydı ama öğretmenim bana soru sorunca açıp cevap vermiştim. Sonra kapatmayı unutmuşum. O sırada da misafir odasında benim komik bir çocukluk anım anlatılıyordu. Bir anda tüm sınıf gülmeye başlayınca ben sesimin açık kaldığını fark edebildim. O gün çok utanmıştım.

Ek-2: "Öğrenim sürecinde uzaktan eğitim mi yüz yüze eğitim mi daha etkilidir?" konulu örnek metin

2020 ve 2021 yılları pek çok insanın hayatında büyük değişikliklere yol açtı ve halen açmaya devam ediyor. Toplumsal ve bireysel alışkanlıklar sosyal yaşamın kısıtlanması ile birlikte değişip şekil değiştiriyor. Değişim yaşanan noktalardan birisi de eğitim yaşantılarına yönelik. Hafta içi belirli saatlerde evden çıkılıp okula gidilmesi ve orada oluşturulan resmi düzenin takip edilmesi, çeşitli derslere sınıf ortamında öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla yüz yüze olacak şekilde girilmesi toplumların uzun süredir takip ettiği eğitim modeli. Fakat bu modelin artık takip edilemeyecek durumda olması toplumları bir karmaşa içine sürükledi. Bu süreçte yüz yüze eğitim yerine en çok uzaktan eğitimden yararlanıldı. Fakat uzaktan eğitim platformlarının alışılan eğitim ortamlarından çok farklı olması toplumda birtakım tartışmaları ortaya çıkardı.

Tartışmalar genellikle uzaktan eğitim sürecinin verimli gerçekleşip gerçekleşmediğine ve eğitim sürecinin sonunda istenen çıktıların alınıp alınamadığına yönelik gerçekleşiyor. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde samimiyet ve içtenliğin yakalanıp yakalanamadığı da tartışılan konular arasında. Bu tartışmalarda belli başlı üç grup olduğu belirtilebilir. 1. grup süreçte yaşanan aksaklıklar sebebiyle uzaktan eğitime tamamen karşı olup dijital ortamın yüz yüze eğitimdeki iletişim ortamını tamamen yok ettiğini savunuyor. 2. grup uzaktan eğitimin günlük hayatta yapılan birtakım formaliteleri kaldırarak eğitime odaklanmayı sağladığı belirtiyor. 3.grup ise uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin güçlü ve güçsüz yanlarını birleştiren bir anlayışa sahip. Onlara göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik aksaklıklar derslere odaklanmayı ve anlamayı olumsuz etkilese de dijital ortamların sunduğu rahatlık ve konfor eğitime olumlu yansımakta.

Uzaktan eğitim sürecinin belirli olumsuzluklar oluşturduğu kabul edilen bir durum. Bu olumsuzluklar maddi nedenler, teknik aksaklıklar, dersi nasıl anlatacağını bilememe gibi etkenlere bağlanıyor. Bu gibi olumsuzluklara rağmen çevrimiçi ortamlar ders işleme süreçlerine yeni bir yaklaşım getiriyor. Öğrencilerin yemek yeme, okula uygun kıyafet giyme, servise binme gibi her gün tekrarladığı belli başlı formaliteler ortadan kalkıyor, bireysel tercihler daha fazla ön plana çıkıyor. Bu süreç günümüzde daha fazla konuşulan zenginleştirilmiş bireysel öğretim planlarının oluşturulmasına yönelik bir adım olabilir.

Uzaktan eğitim sürecinin tamamen olumlu bir işleyişi olduğu geleneksel eğitim süreçlerinin terk edilmesi gerektiği veya uzaktan eğitimin direkt verimsiz olarak nitelendirildiği görüşler üzerinde çalışılması ve çeşitlendirilmesi gereken düşünceler.

Sürece ilişkin net yargılara ulaşabilen gruplar buna yönelik çeşitli savlar ileri sürüyorlar. Uzaktan eğitime karşı tamamıyla olumsuz bakış açısına sahip olanlar eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim kurulmasında zorluk

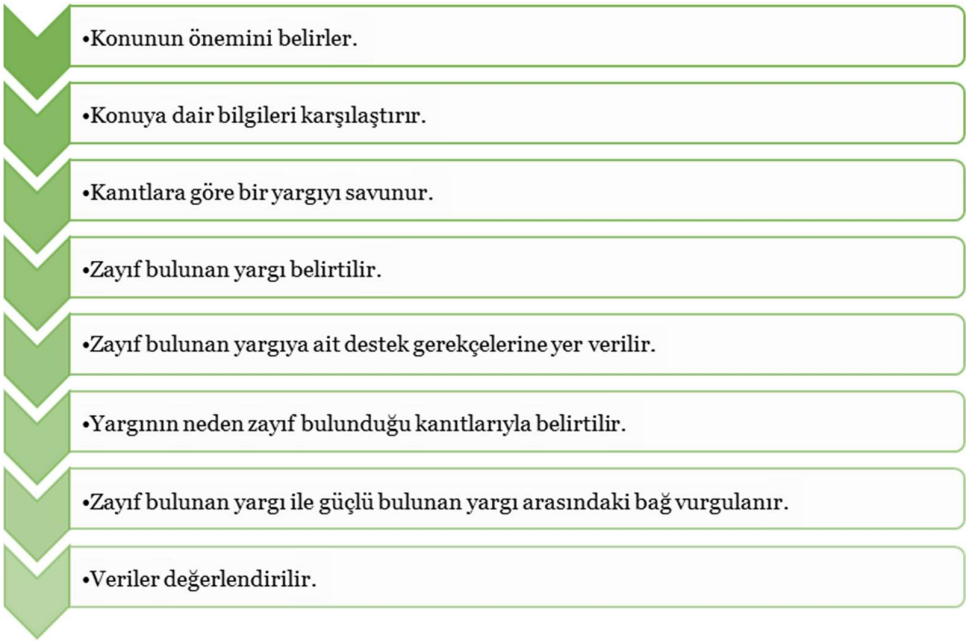
yaşadıklarını öğrenme durumlarını kontrol edemediklerini belirterek sınıf içindeki etkileşim ortamı gibi olmadığını ileri sürüyorlar. Buna kanıt olarak sınavda kopya çekmenin engellenmesinin zorluğu, uzaktan eğitim süreçlerine uygun ders materyalinin az sayıda olması, öğrencilerin derse katılmamalarını gösteriyorlar. Uzaktan eğitimi tamamen olumlu bir süreç olarak nitelendirenler ise öğrencilerin istemedikleri ortamlarda bulunma zorunluluklarının olmamasını, kendi istedikleri rahat bir ortamda derse katılabildiklerini belirtmektedirler. Bu durumun öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik kaygıyı azaltacağını ileri sürmektedirler.

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalarda iki sürece de ilişkin kesin bir yargı vermek yerine güçlü ve güçsüz yanlarının belirtildiği güçsüz olan yönlerine yönelik çözüm önerileri geliştirildiği görülmektedir. Sürece ilişkin çalışmalar uzaktan eğitimin direkt olumlu veya olumsuz olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir.

Veriler bazı konularda uzaktan eğitimin daha faydalı olduğunu bazı konularda ise yüz yüze eğitimin gerisinde kaldığını göstermektedir. Örneğin öğrencilerin teknoloji ile iç içe olan süreçleri kullanmaları dijital okur yazarlıklarını artırırken ders süreçlerinde sosyal etkileşimin daha az olması öğrencilerin sosyal gelişimlerinin niteliğine yönelik soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu durum nereden bakıldığına bağlı olarak sürece ilişkin net tavırların alınmasına sebep oluyor olabilir.

Uzaktan eğitime ilişkin ileri sürülen görüşler sürecin verimliliği-verimsizliği ve konforu-samimiyetsizliği ikilemleri üzerinden sürdürülmeye devam etmektedir. İlerleyen süreçlerde teknik aksaklıkların çözüme ulaştırılmasının, öğretmenlere yönelik dijital materyallerin sayısının artırılmasının, uzaktan eğitime ilişkin eğitimlerin gerçekleştirilmesinin sürece ilişkin olumsuz görüşleri azaltacağı kanısındayım. Sürecin olumlu yönlerinin eğitimde daha etkin ve entegre şekilde kullanılması ise bireysel konforun ön planda olduğu uzaktan eğitimi hayatlarımızın vazgeçilmez bir parçası hâline getirecektir.

Ek 3: Eleştirel yazma basamakları



12. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi

Yalçın YURDAKUL[1]

Gül Banu DUMAN[2]

APA: Yurdakul, Y.; Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186. DOI: 10.29000/rumelide.953696.

Öz

2020 yılının Mart ayında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, geleneksel yaşam biçimini büyük ölçüde değiştirmiştir. Sosyal mesafeyi korumanın yaşamsal boyutu nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetleri eş zamanlı ya da eş zamansız uzaktan eğitim modelleriyle yürütülmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi" faaliyetleri de yurt içinde ve yurt dışında zorunlu olarak eş zamanlı uzaktan eğitim modeliyle sürdürülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de uzaktan eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulanması süreci üzerinde durulmuş, sürece kurumsal ve bireysel hazır oluş olgusu tartışılmıştır. Alan uygulamalarının kalitesini etkileyen sorunlar üzerinde tespitler yapılmış, sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için öneriler sunulmuştur. Yurt içinde ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görevlendirilmiş alan uzmanlarının görüşlerine ulaşılmış; alan uzmanı olan öğreticilerin görüşleri üzerinden "dinleme-anlama", "okuma-anlama", "konuşma" ve "yazma" becerilerinin gerçekleştirilebilme durumu nitel durum çalışması olarak ele alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri öğreticinin "eğitimi" ve "mesleki tecrübesi" değişkenleri bakımından irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, temel beceriler, eğitim seviyesi, mesleki tecrübe

Evaluation of Basic Skills' achievements in the Process of Teaching Turkish Language to Foreigners through Online (Distance) Education on Educators' Perspective

Abstract

Covid 19 pandemic which occured on March 2020, changed the traditional lifestyle in a visible way. In order to maintain the social distance, educational activities have been executed via television or online platforms synchronous/asynchronous. In this matter, it has been focused on using distant education on foreigners' Turkish education and it has been discussed the subject of being ready as corporate and individual. Determinations have been done on the problems which effects the field applications, suggestions have been offered in order to conduct the period in a efficient way. In the

[1] Okutman, Makhambet Utemisov West Kazakhstan Universitesi, Kazakh Filologia (Ural, Kazakistan) yalcinyurdakul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2614-9076. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953696], ETİK: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 29.01.2021, Protokol: 31.

[2] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Zonguldak, Türkiye), gulbanuduman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6593-3587.

study, perspectives of the trainers who are in charge of teaching Turkish as a foreign language in country and/or abroad are being evaluated. In the study, "listening- understanding", "reading-understanding", "speaking" and "writing" skills' achivements are considered as qualitative research of condition through the perspective of educators who are experts of fields. Perspectives of filed's experts are considered by taking the educator's 'education' and 'professional experience' parameters as a base.

Keywords: Online education, Teacing Turkish as a foreign Language, base/essential skills, degree of education, Professional experience

Giriş

Küresel felaket senaryoları ve beklentileri 2020 yılının hemen başında somut bir gerçek olarak Covid-19 pandemisi olgusu ile ortaya çıktı. Pandemi, kargaşaya; kargaşa ise yeni bir düzene evrildi. "Kaos kuramına göre dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen bir olay başka bir olayın tetikleyicisi olabilir. Bu bağlamda düzen düzensizliği yaratır ve tetikleyici olayın sonuçları sistemin tüm bileşenlerini etkileyebilir." (Lorenz'den [1972] akt. Bozkurt, 2020) Dünyanın neredeyse her noktasını etkileyen pandemi; ekonomik işleyişi, beşerî ilişkileri, kültürel dinamikleri, üretim ve eğitim-öğretim sürecini az ya da çok değiştirmiş durumdadır. Tüm bu alanlarda alışılmışın dışına çıkılmasını gerektiren pandemi süreci, yaşam biçiminin geleneksel olan tüm paydaşlarında yeniden şekillenmeyi zorunlu kılmıştır. İnsanlar arasında fiziki temas gerektiren tıp, spor ve çeşitli hizmet alanlarında nispeten sınırlı bir davranış değişikliğine gidilmiştir. Ancak fiziki temas gerektirmeyen alanlarda geleneksel normların dışına çıkılmış, çözümler çok hızlı biçimde hayata geçirilmiştir. Ekonomik faaliyetler mümkün olduğu ölçüde çevrim içi ağ üzerinden yürütülmüş; birçok kamu hizmetinde ve iş dünyasında dönüşümlü çalışma ve esnek çalışma modelleri yanında, çalışanların kurum binalarına gitmeden yükümlülüklerini yerine getirebileceği evden çalışma gibi sistemler işletilmiştir.

Örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri ise mekân yanında yöntem değişikliğine de gitmiştir. Coğrafi uzaklık, sosyal dengesizlik ve bireysel sorunlar; uzaktan eğitimin toplumun bütün kesimlerine yönelik olarak yaygınlaştırılmasının üç temel nedeni olarak gösterilmektedir (Odabaş, 2003). Pandemi döneminde klâsik öğrenme ve öğretme etkinlikleri; mekân, sosyal eşitsizlik ve bireylerin içine itildikleri sorunlar sebebi ile yürütülemez duruma gelmiştir. "Maske, mesafe, temizlik" tedbirleri gereği yüz yüze eğitim-öğretimin olanaksız hâle gelmesiyle eğitim faaliyetleri çevrim içi olarak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

"Uzaktan eğitim; 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 bir öğretme yöntemi" (Kaya vd. 2004, s.166) olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimde "öğretici" ve "öğrenenin iletişim süreci" bakımından iki temel model vardır: Öğrenciye sunulacak yazılı, görsel ve işitsel materyallerin web üzerinde hazır hâle getirildiği, öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak bu web ortamından yararlanabildiği tek yönlü iletişim formu; "eş zamansız" (asenkron) modeldir. Öğretici ve öğrenenin programlanmış zaman dilimleri içerisinde sanal web platformlarında çift yönlü iletişime geçebildikleri, dosya paylaşımı yapmaya imkân tanıyan ve böylece anlık dönütler ile sağlıklı öğrenme bağlamının kurulabildiği form; "eş zamanlı" (senkron) modeldir.

1. Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinin tarihçesi:

Türkiye'deki uzaktan eğitim sürecine bakmak mevcut durumun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Uzaktan eğitim uygulamalarının tarihi, Cumhuriyetin kuruluş yıllarına dek gider (Bozkurt, 2017). Bu dönemde basılı materyaller ile başlayan, ses ve görüntü temelli görsel araçlarla devam eden; ancak tek yönlü iletişim sunabilen uzaktan eğitim uygulamalarıyla Millî Eğitim Bakanlığı, ODTÜ ve Anadolu Üniversitelerinin projeleri özelinde 2000'li yıllara kadar gelinmiştir. Bu yıllarda teknoloji kullanımının eğitim alanında giderek yaygınlaşmasıyla çevrimiçi eğitim modellerine geçiş süreci hızlanmıştır. (Kılıç vd., 2016). Millî Eğitim Bakanlığının 2012 yılında uygulamaya koyduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesi, lisans öncesi her tür eğitim seviyesinde sınırlı etkileşimli nitelikte başarılı bir uzaktan eğitim uygulamasıdır. Üniversite seviyesinde ise uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri (UZEM) aracılığı ile yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, genel olarak alan uzmanlığı gerektirmeyen dersleri içeren bir formatta yürütülmektedir. 2020 yılı verilerine göre 176 üniversitenin 117'sinde "zorunlu ortak dersler"in uzaktan eğitim uygulamasıyla yürütüldüğü görülmektedir. (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Ancak gerek üniversite öncesi gerekse üniversite seviyesindeki uzaktan eğitim uygulamaları ekseriyetle tek yönlü, sınırlı etkileşimli niteliktedir. Yazı, ses ve video dosyalarının paylaşımı ile bilgilendirme yapmak üzerine kurgulanmış bu sistemler öğrenciyi yeterince merkeze alabilen "eş zamanlı" uygulamalar değildir.

Türkiye'de kurumsal bazda uzaktan eğitimin "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi" sahasında kullanılmaya başlanması, 2007 yılında Anadolu Üniversitesince tasarlanan "Uzaktan Türkçe Öğretim Programı"na dayanır. Bu Türkçe Sertifika Programı'nda onar kişilik öğrenci gruplarından oluşturulan sanal sınıflarda haftada iki gün, birer saat ses, görüntü ve yazılı iletişim kullanılarak konuşma ve yazma becerilerine yönelik eş zamanlı danışmanlık hizmeti verilebilmekteydi (Mutlu vd., 2014). Ancak Anadolu Üniversitesinin 2018 yılında uygulamaya koyduğu güncel "Ana-dil" programı her ne kadar içerik bakımından çok zenginleşmişse de bütünüyle "eş zamansız" metodu benimsemiş durumdadır.

Eş zamanlı eğitim uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanıldığı ilk örnekten günümüze iletişim teknolojilerinde olağanüstü gelişmeler yaşanmaktadır. Teknolojinin hayatı kolaylaştıran bir yönü olarak mobil cihazların eğitimde yaygın biçimde kullanılması neticesinde e-öğrenme ve m-öğrenme (tanımlar için bk. Balaban, 2012) yöntemleri etkinliğini artırmıştır. Eğitimin ticari bir meta olma yönünün ağır bastığı alanlarda e-öğrenme ve m-öğrenme tabanlı öğretim uygulamalarının hızla yaygınlaştığı; ancak örgün eğitim boyutunda uyum sürecinin yavaş işlediği görülmektedir.

Türkiye'de kamu kurumları ve özel kurumlar bünyesindeki dil öğretim merkezleri, web tabanlı eş zamansız modeller ile yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretimi alanında faaliyet göstermektedirler:

T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı "3 dakikada Türkçe" (https://www.youtube.com/channel/UCWfJXGs64xNZVjoSp_YimZQ),

Anadolu Üniversitesi (https://acik.anadolu.edu.tr/)

Ankara Üniversitesi TÖMER (www.distance-turkish.com),

Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi (https://turkish.yasar.edu.tr/),

Yunus Emre Enstitüsü (https://turkce.yee.org.tr/tr), bu alanda açık ders materyalleri sunan e-öğrenme ortamlardan bazılarıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de eğitim gören göçmen çocukların Türkçe öğrenmesine katkıda bulunmak için hazırladığı "Bil Bakalım 1" ve "Bil Bakalım 2" m-öğrenme uygulamaları yalnızca temel kelimeleri içeren sözlükler olarak bir ihtiyacı karşılayan mobil uygulamalardır. Bugün itibariyle kazandırılması gereken temel becerilere yönelik e-öğrenme ve m-öğrenme bağlamında henüz yeterli ders içerik üretiminin olmadığı görülmektedir. Bu durum UETYÖ sürecinde öğreticilerin bireysel çözümler bulmalarını gerektirmekte, bu da sürecin bütününde standart yakalanamamasına yol açan sorunlu bir alan olarak görülmektedir.

İlgili alanın standartlarının ve tecrübelerinin aktarıldığı, mesleki yeterliliğin kazanıldığı temel akademik süreç, lisan eğitimidir. Öğreticilerin lisans eğitimlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı için temel becerilere sahip olmaları yanında e-öğrenme ve m- öğrenme materyalleri hazırlamaya yönelik kazanımları da edinmeleri beklenebilir. Mevcut duruma bakıldığında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yükseköğretim lisans eğitimiyle mesleki bakımdan alan uzmanı yetiştirilmiyor oluşu diğer bir sorunlu husus olarak ortaya çıkmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında görev yapan öğreticiler, anadili eğitimi alan yakın lisans disiplinlerinden oluşturulmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile anadili olarak Türkçe öğretimi farklı disiplinlerdir. Büyükaslan'ın (2007) ifade ettiği üzere Avrupa'da bu alanda lisans bölümleri kurulmuştur. Bu bölümlerde bilişim teknolojilerinin dil öğretimi alanında kullanımı öğretildiği gibi yurt dışı staj tecrübesi de zorunlu tutulmaktadır.

Türkiye'de öğreticilerin lisans düzeyinde yetiştirilmesine yönelik ilk çalışma, "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersinin 1992 yılında Gazi Üniversitesinde ders programına eklenmesidir (Özbay ve Bahar, 2016). Bugün itibariyle alan uzmanı yetiştirmeye yönelik lisansüstü programlar yapılıyor olsa da bunların akademik kariyer çalışmalarının ötesine geçemediği, kapsayıcı olamadığı söylenebilir. Bu hususun bir problem olarak ele alınması elbette ki öğreticilerin yetersizliği olarak değerlendirilmemelidir. Özbay ve Bahar'ın (2016) ifadesi ile her uzmanlık alanında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yetkinlik, "temel uzmanlık yeterlilikleri" olarak adlandırılan bilgi ve becerilerin kazanıldığı lisans eğitimine bağlıdır.

Pandemi sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, değişen normlarla birlikte bütünüyle eş zamanlı uzaktan eğitime evrilmiştir. Yukarıda ifade edilen hususlara ilave olarak bu alanda eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik temel ilkelerin belirlenmediği, alan çerçevesinin oluşturulmadığı, kurumsal bir eğitim programının hazırlanmadığı, kurumların ve öğreticilerin bu sürece "materyal" ve "alan lisans eğitimi" hususlarında büyük oranda hazırlıksız yakalandığı söylenebilir. Oysa, Balaban'a göre (2012) uzaktan eğitime kurumsal olarak hazır olunması bu eğitim sisteminin başarısında ilk koşuldur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tümüyle çevrim içi yürütüldüğü bu süreç hem öğreticiler hem de öğrenciler için yeni bir tecrübe olmuştur. Yüz yüze eğitimde elektronik ya da basılı materyaller üzerinden, doğal dil ortamında ve çoğunlukla 12-24 ders saatinde kazandırılmaya çalışılan dil becerileri; eş zamanlı uzaktan eğitimin kısıtlayıcı boyutları içerisinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğreticiler, doğal dil ortamının bulunmadı bir boyutta, materyal yoksunluğu içinde ve daha az zaman zarfında aynı becerileri kazandırmak için mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Öğreticilerin bu kısıtlılıklar içinde "dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma" becerileri

yönüyle öğrencileri istendik düzeye getirebilmeleri için kişisel birikim ve yeteneklerini ön plana çıkarmaları gerektiği görülmüş; öğreticinin "eğitim seviyesi" ve mesleki tecrübesi" temel değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

2. Çalışmanın amacı ve önemi:

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi" alanında faaliyet gösteren kurum ve öğreticilerin temel hedefleri "dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma" becerileri yönüyle öğrencileri istendik düzeye getirebilmektir. Covid-19 pandemi süreci "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi"nde uzaktan eğitimi zorunlu kılmıştır. Bu süreçte mevcut deneyimlerin ışığında dört temel becerinin gerçekleştirilme durumunu, öğreticilerin görüşlerinden hareketle tespit etmek bu çalışmanın temel amacıdır. Üretme ve uygulama yönüyle asıl unsur olduğu görülen öğreticilerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan bu çalışmanın sürece katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmada dört temel dil becerisine ait altı probleme cevap aranmıştır. Ayrıca her temel problem öğreticinin "eğitim seviyesi" ve "mesleki tecrübesi" değişkenlerine göre iki alt problemle genişletilmiştir.

1. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

2. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "okuma-anlama" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

3. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "konuşma" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

4. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "yazma" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

5. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarılı olduğu beceri hangisidir?

6. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarısız olduğu beceri hangisidir?

Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (UETYÖ) sürecini, öğreticilerin deneyimleri üzerinden değerlendirmeye yönelik çalışmaların henüz yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Süreç, tüm yönleri ve farklı bakış açıları ile değerlendirilmeye muhtaç durumdadır. Bu çalışma, dünyanın birçok ülkesinde ve yurt içinde çalışan alan uzmanlarının görüşlerini içermesi yönüyle kapsayıcı bir çalışma olmuştur.

UETYÖ sürecinde ortaya çıkan engelleyici hususların, öğretici tutumlarında görülen farklılığın, kazanımların aktarılabilmesi sürecindeki aksayan yönlerin tespit edilmesinde çalışmanın ortaya koyduğu veriler sürece katkı sunacaktır. Elde edilen verilerin öğretim programları, içerik üretimi, öğreticilerin eğitimi çalışmalarına da ışık tutacağı; sürecin karar vericilerinine yol göstereceği düşünülmektedir.

3. Çalışma evreni ve sınırı:

Bu çalışma Covid-19 pandemisi ile zorunluluk hâline dönüşen web tabanlı uzaktan öğrenme metodunun, UETYÖ sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilmesi üzerindeki etkilerinin öğreticilerin görüşleri üzerinden tespit edilmesi ile sınırlandırılmıştır. Öğretici, "sanal sınıf uygulaması bulunan eşzamanlı uzaktan dil öğretim programlarında dersi anlatan, öğrenci ile yüz yüze iletişim kuran, soruları cevaplayan dil uzmanlarıdır. Sanal sınıf uygulamaları olan web tabanlı uzaktan dil öğretim programlarında, öğreticilik yeni bir meslek olarak ortaya çıkmıştır." (Pilancı, 2015).

MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğünce okutman görevlendirilen yurt dışındaki üniversiteler, yurt içinde kamu kurumları ve özel kurumlar, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Ahmet Yesevî Üniversitesi bünyesindeki TÖMER'lerde UETYÖ faaliyeti sürdüren alan uzmanları bu çalışmada görüşleri alınan "öğreticiler"dir.

4. Verilerin toplanması ve analizi:

Araştırma, "nitel durum çalışması" deseniyle ve "online anket veri toplama" tekniği ile tasarlanmıştır. Bu tercihin iki temel nedeni, "pandemi sürecinin getirdiği kısıtlılıklar" ile "araştırma kapsamının yurt içi ve yurt dışında görev yapan çok sayıda alan uzmanına ulaşmayı gerektirmesi"dir.

Ankette uzaktan öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci üzerindeki etkilerini tespit etmeye yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan taslak form; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında alanyazına katkı sunmuş uzmanların görüşlerine sunulmuş, test grubu üzerinde uygulanmış ve nihai hâline getirilmiştir.

Verilerin toplanması safhasında Google Form'da oluşturulan anketten yararlanılmıştır. MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğünce oluşturulan hizmet içi WhatsApp grupları yoluyla çeşitli ülkelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için görevlendirilmiş okutmanlara/öğretmenlere ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında yukarıda isimleri zikredilen diğer kurumların bünyesinde faaliyet gösteren öğreticiler sürece dâhil edilmiştir. Bu durum çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Kişisel bilgilerin toplanmadığı ankete web üzerinden 89 alan uzmanı katılmış ve görüş bildirmiştir.

Elde edilen verilere, olgular arasındaki bağıntıları ortaya çıkarılabilmesi yönü (Yıldırım, Şimşek, 2018) ile "içerik analizi" uygulanmıştır. Benzer cevaplar gruplandırılmış, ortaya çıkan verilerin gösterimi için istatistiksel teknikler, sayısal dağılımlar, yüzdelik dilimler kullanılmıştır. Yüzdelik dilim verilirken aşağıya yuvarlama yapıldığından toplamda %0.2 sapma görülebilmektedir.

Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26.01.2021 tarih ve 31 sayılı etik kurul kararı alınmıştır.

5. Bulgular:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temel gayesi, dört temel dil becerisini belirlenen hedefler ölçeğinde gerçekleştirebilmektir. Dilin doğal edinimi sürecinin "dinleme-anlama" becerisi ile başladığı daha sonra "konuşma", "okuma-anlama" ve "yazma" becerilerinin kazanılması ile gerçekleştiği kabul

edilir (Memiş ve Erdem, 2013, s.303). Bu bölümde, temel becerilerin gerçekleştirilme durumu "iki alt değişken" hâlinde problemleştirilmiştir. Değerlendirmenin değişkenleri öğreticilerin "mesleki tecrübesi" ve "eğitim seviyesi"dir.

Öğreticiler; "1-5 yıl arası" (A grubu), "6-10 yıl arası" (B grubu), "10 yıl ve üzeri" (C grubu) "mesleki tecrübe"ye sahip oluşları bakımından gruplandırılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hizmet veren ve görüş bildiren öğreticiler içerisinde B grubu öğreticilerin oranı %19.1, C grubu öğreticilerin oranı %19.1 iken 1-5 yıl tecrübe sahibi A grubu öğreticilerin oranı %61.7 seviyesindedir.

Çalışmada öğreticiler; "eğitim seviyesi" değişkenine göre "lisans" (L grubu), "yüksek lisans" (YL grubu) ve "doktora" (DR grubu) olarak gruplandırılmıştır. Görüş bildiren öğreticiler içerisinde L grubu, %8.9, YL grubu, %55, DR grubu %35.9'luk bir ağırlığı oluşturmaktadır. Çalışmada görüş bildiren öğreticilerin %90.9 oranında lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca "Araştırmaya katılan öğreticilerin %60'ı (53 kişi) küresel salgından önce uzaktan öğretim deneyimine sahip olmadığını belirtmiştir." (Duman ve Yurdakul, 2021, s.434).

1. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

"Dinleme-anlama", dilin tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan birikiminin dinleyen tarafından edinildiği bir süreçtir. Diğer beceriler hiç ortaya çıkmasa dahi tek taraflı olarak içinde bulunulan dil ortamına uyum sağlayabilmenin ilk basamağı, "dinleme"dir. Öyle ki yıllarca hiç konuşmayan, içinde yaşadığı toplumla tek taraflı iletişimini "dinleme" becerisi üzerinden gerçekleştiren insanlar görülebilmektedir. Ancak doğal konuşma ortamında iletişimi sağlayan iki ana beceriden biri olması sebebiyle dinleme becerisi, dil öğretiminde geliştirilmesi gereken en temel beceridir.

Öğrencinin somut bir eylemde bulunmayışından hareketle "dinleme" becerisinin, diğer becerilere kıyasla pasif bir öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Ancak yapılan çalışmalar, dinlemenin aktif bir edinim olduğunu ve diğer becerilerin gelişimini de etkilediğini göstermektedir (Vandergrift ve Goh, 2012, s.304). "Dinlemek" eylemi kendi içerisinde duyduğunu kavrama ve muhakeme edebilme becerisi olarak "duymak" eyleminden farklılaşır. "Dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir." (Taşer, 2012, s. 206). Bu farklılık "dinleme"yi bir "beceri" kılmaktadır ve bu yönüyle geliştirilmesi elzemdir.

Dinleme becerisinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında "ayrıştırıcı dinleme" açısından önemli bir yanı vardır. Melanlıoğlu (2011, s.72) dilin sesleri ve kişilerin telaffuzları konusunda fonetik farkındalıkları arttırmak yolunda dinleme becerisinin kullanılmakta olduğunu ifade eder. İletişim bağlamı içerisinde mesajın yüklendiği kelimeler alıcının kelime hazinesinde varsa dinleme anlama gerçekleşebilir; ancak alıcı-dinleyici pasif olduğu ve ayrıştırıcı dinleme süreci devam ettiği için "dinleme-anlama becerisinin edinimi, hedef dili yoğun biçimde duymayı gerektirir.

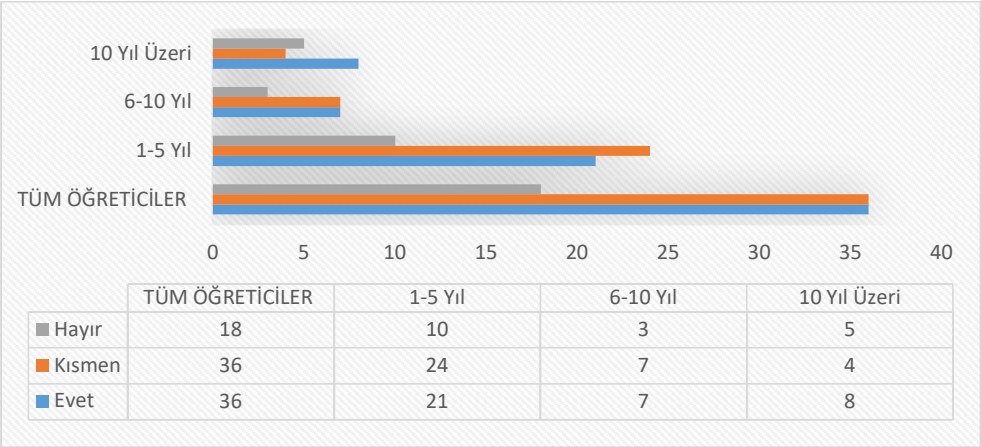
"Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna yönelik öğretici görüşleri çerçevesinde hazırlanan Şekil 1a ve Şekil 1b'nin verileri ışığında, öğreticilerin %20'sinin "hayır", %40'ının "kısmen", %40'ının "evet" şeklinde görüş bildirmiştir. "Evet" cevabının %40'ta kaldığı; uzaktan

eğitim sürecinde, "dinleme" basamağının istenen ölçüde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerisine bağlı olarak diğer becerilerin gerçekleştirilebilmesinde sorunlar yaşanmakta olduğu ve ilerleyen dönemde de yaşanabileceği söylenebilir.

Aşağıda açıklanan alt problemler çerçevesinde "dinleme-anlama" becerisinde ortaya çıkan olumsuz algı, pandemi sürecine bağlı olarak işitsel uyarıcıları etkileşimli biçimde alabileceği sosyal ortamın olmayışı ile ilişkilendirilebilir.

1a. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin mesleki tecrübesine" göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 1a: Mesleki tecrübe değişkenine göre

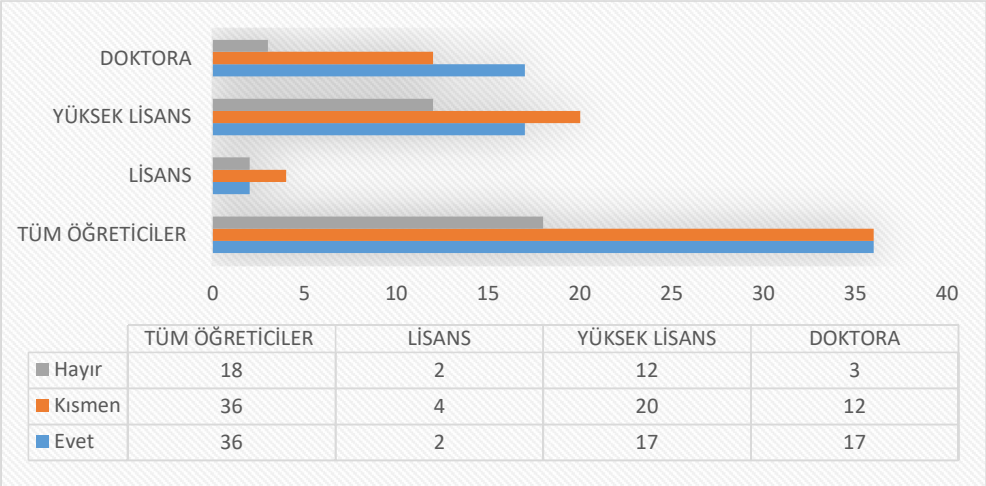


	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
Hayır	18	10	3	5
Kısmen	36	24	7	4
Evet	36	21	7	8

UETYÖ sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından mesleki tecrübe değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi A grubunda %18.1, B grubunda %17.6, C grubunda %29.4; "kısmen" ifadesi A grubunda %43.6, B grubunda %41.1, C grubunda %23.5; "evet" ifadesi ise A grubunda %38.1, B grubunda %41.1, C grubunda %47 oranındadır. Veriler ışığında mesleki tecrübenin artması ile "dinleme-anlama" becerisinin verilebildiğine işaret eden "evet" ifadeleri de artmaktadır. Ayrıca becerinin gerçekleştirilebilmesi bakımından emin olamamanın da göstergesi olarak "kısmen" cevabı A grubunda %43.6'ya çıkarken bu oran C grubunda %23.5'e düşmektedir. Mesleki tecrübenin arttığı C grubunda "dinleme-anlama" becerisinin verilebildiği görüşü belirginleşirken tecrübenin düşmesi ile kararsızlık oranı yükselmektedir. Sonuç olarak mesleki tecrübe değişkeni ile "dinleme-anlama" becerisinin kazandırılması arasında anlamlı bir bağıntı olduğu görülmektedir.

1b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin eğitim seviyesine" göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 1b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
Hayır	18	2	12	3
Kısmen	36	4	20	12
Evet	36	2	17	17

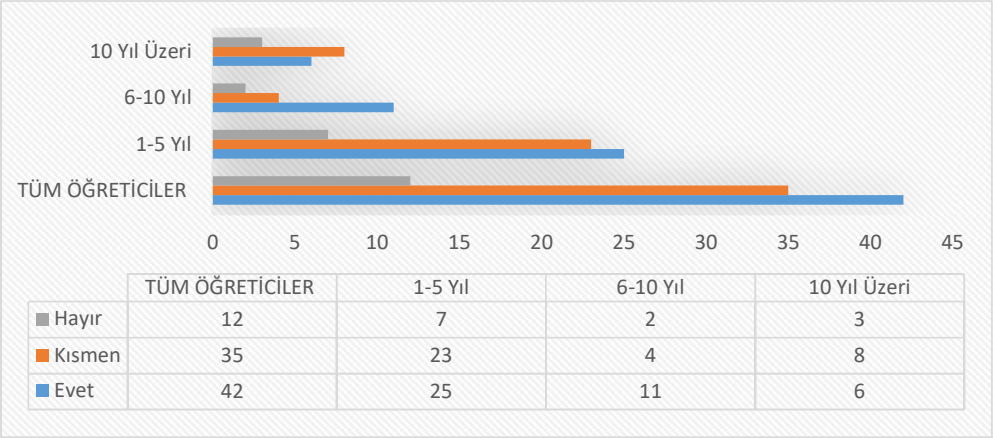
UETYÖ sürecinde "dinleme-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından "eğitim seviyesi değişkeni"ne göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi L grubunda %25, YL grubunda %24.4, DR grubunda %9.3; "kısmen" ifadesi L grubunda %50, YL grubunda %40.8, DR grubunda %37.5; "evet" ifadesi ise L grubunda %25, YL grubunda %34.6, DR grubunda %53.1 oranındadır. Veriler ışığında "dinleme-anlama" becerisinin gerçekleştirilebildiği algısının, "öğreticinin eğitim seviyesi" ile bağıntılı biçimde arttığı görülmektedir.

2. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "okuma-anlama" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

UETYÖ sürecinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebilmesine yönelik görüş bildiren öğreticilerin %13.4'ü "hayır", %39.3'ü "kısmen", %47.1'i "evet" olarak dönütte bulunmuştur. Veriler ışığında öğreticilerin süreç içerisinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebildiği algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, 5. problem başlığında sunulan "öğreticilerin %48.3'ünün 'okuma-anlama' becerisinin diğer becerilere kıyasla en üst seviyede gerçekleştirilebildiği" tespiti ile de paralellik göstermektedir.

2a Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin mesleki tecrübesine" göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 2a: Mesleki tecrübe değişkenine göre

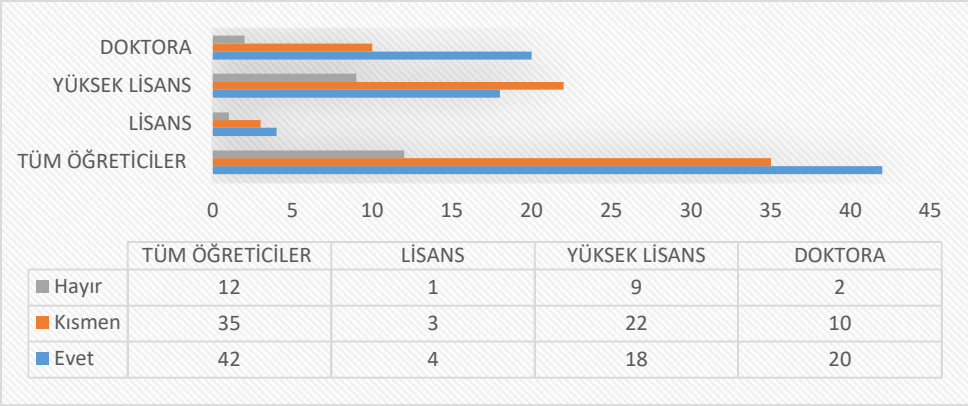


	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
Hayır	12	7	2	3
Kısmen	35	23	4	8
Evet	42	25	11	6

UETYÖ sürecinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından mesleki tecrübe değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde şu veriler ortaya çıkmaktadır: "hayır" ifadesi A grubunda %12.7, B grubunda %11.7, C grubunda %17.6; "kısmen" ifadesi A grubunda %41.8, B grubunda %23.5, C grubunda %47; "evet" ifadesi ise A grubunda %45.4, B grubunda %64.7, C grubunda %35.3 oranındadır. "Hayır" görüşü tüm gruplarda en az yüzdelik orana sahiptir. Mesleki tecrübe değişkenine göre süreç içerisinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilemediğine yönelik bir algının olmadığı söylenebilir. A ve B gruplarında "evet" cevabının ağırlıkta olduğu görülür. B grubunda becerinin kazandırıldığına yönelik algı net biçimde yükselirken C grubunda "kısmen" görüşü ağırlık kazanmaktadır.

2b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin eğitim seviyesine" göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 2b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
Hayır	12	1	9	2
Kısmen	35	3	22	10
Evet	42	4	18	20

UETYÖ sürecinde "okuma-anlama" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından "eğitim seviyesi" değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi L grubunda %12.5, YL grubunda %18.3, DR grubunda %6.2; "kısmen" ifadesi L grubunda %37.5, YL grubunda %44.9, DR grubunda %31.2; "evet" ifadesi ise L grubunda %50, YL grubunda %36.7, DR grubunda %62.5 oranındadır. Bu verilere göre "hayır" görüşü tüm gruplarda en az yüzdelik orana sahiptir. YL grubu, "kısmen" oranının yüksek oluşu ile diğer gruplardan ayrışmaktadır. L ve DR gruplarında "evet" algısının ağırlıkta olduğu, DR grubunun uzaktan eğitim sürecinde "okuma-anlama" becerisinin kazandırıldığından emin bir tutum sergilediği görülür. Sonuç olarak öğreticilerin "eğitim seviyesi"nin yükselmesi ile becerinin kazandırılması arasında belirgin bir bağıntı olduğu söylenemez.

3. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "konuşma" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

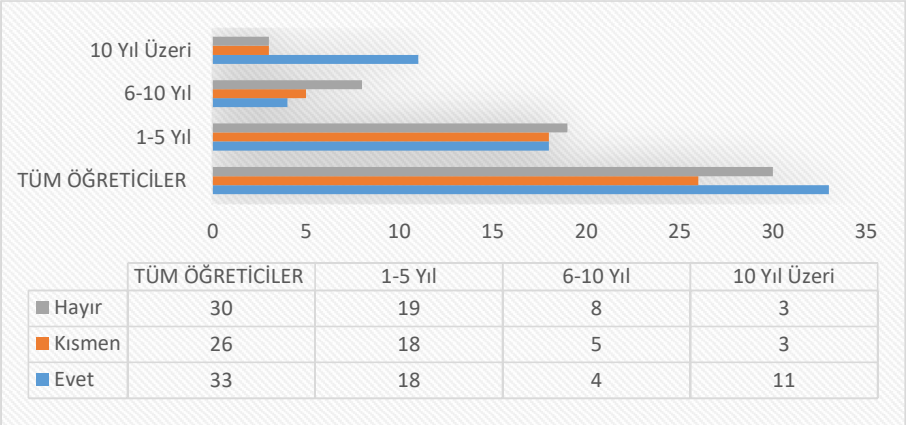
Dil edinim sürecinde "dinleme-anlama"nın gelişiminden sonra ortaya çıkan beceri, "konuşma" becerisidir (Memiş ve Erdem, 2013, s.303) Bu yönüyle dil becerileri arasında her zaman en önemli beceri olarak ele alınmaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010, s.193) Çünkü süreç içerisinde alıcının edilgen olduğu dinleme safhasından geçerek dili kullanmada etkinleştiği dönemdir. Dilin kullanım yoğunluğu, becerinin gelişmesinde başat rol oynar. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yeteri kadar konuşabilme fırsatı bulamadığı, ders saati ile sınırlı kalan bir etkileşime sahip oldukları ifade edilebilir. Mete ve Gürsoy'un (2013) da dile getirdiği gibi, dil eğitiminin ana dilin konuşulduğu yerde yapılıp yapılmaması önemli farklar yaratmaktadır. Dil öğretimindeki öğrenen-öğreten-toplum ilişkisinde bir boyutun eksik kalması sebebiyle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticinin daha fazla desteğe ihtiyacı olmaktadır. Mete ve Gürsoy'un tespitine paralel olarak ifade edilmesi gereken durum, içinde bulunulan süreçte hem yurt içinde hem yurt dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin "toplum" ayağı olmadan, uzaktan eğitim yoluyla yapılıyor olduğu gerçeğidir.

UETYÖ sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından öğretici görüşleri Şekil 3a ve 3b'ye göre değerlendirildiğinde "hayır" %33.7, "kısmen" %29.2 ve "evet" 37.7 oranına sahiptir. "evet" ve "hayır" algılarının birbirine yakın yüzdelik dilimlerde olması değerlendirildiğinde iletişim kurabilmek bağlamında en önemli beceri olarak ifade edilen "konuşma" becerisinin, öğreticilerin görüşlerine göre istenen ölçüde gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

Eş zamanlı uzaktan eğitimde konuşma becerisinin kazandırılması, büyük oranda öğreticinin organize ettiği eğitim ortamına bağlı olmakla birlikte, bu beceri doğası gereği diyalog kurmayı gerektirir. Pandemi sürecinde hedef dilin konuşulduğu "toplum" ortamının tümüyle dışında bir eğitim gerçekleştiriliyor oluşu "konuşma" becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde fark yaratan asıl unsur olarak değerlendirilebilir.

3a. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin mesleki tecrübesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 3a: Mesleki tecrübe değişkenine göre

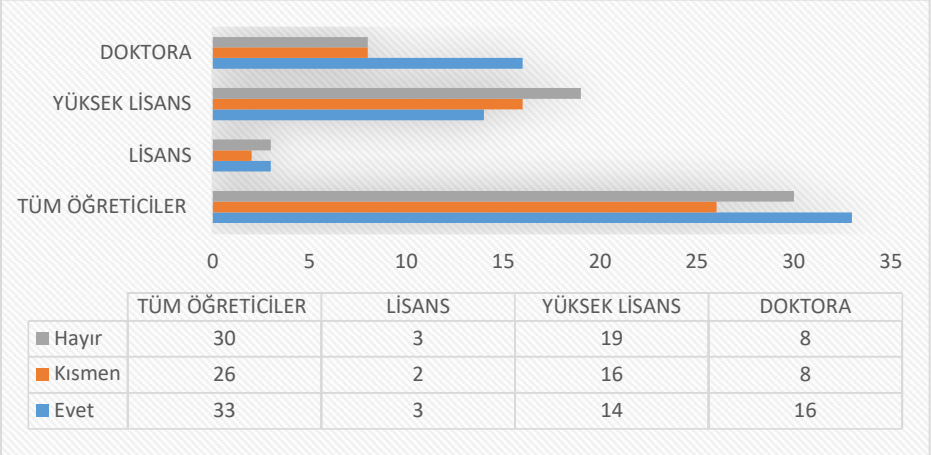


	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
Hayır	30	19	8	3
Kısmen	26	18	5	3
Evet	33	18	4	11

UETYÖ sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından mesleki tecrübe değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi A grubunda %34.5, B grubunda %47, C grubunda %17.6; "kısmen" ifadesi A grubunda %32.7, B grubunda %29.4, C grubunda %17.6; "evet" ifadesi ise A grubunda %32.7, B grubunda %23.5, C grubunda %64.7 oranındadır. Süreç "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından değerlendirildiğinde B grubu belirgin biçimde "olumsuz", C grubu ise net olarak "olumlu" bir algıya sahiptir. A grubunda becerinin gerçekleştirilebilmesi noktasında olumlu ya da olumsuz bir ayrışma görülmemektedir. Ortaya çıkan durum, "konuşma" becerisinin karmaşık bir beceri oluşu ve davranış hâline getirilmesinde üst düzey öğretici tecrübesinin uzaktan eğitim süreci içerisinde etkili olduğu yönünde değerlendirilebilir.

3b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin eğitim seviyesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 3b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
Hayır	30	3	19	8
Kısmen	26	2	16	8
Evet	33	3	14	16

UETYÖ sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından "eğitim seviyesi" değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi L grubunda %37.5, YL grubunda %38.7, DR grubunda %25; "kısmen" ifadesi L grubunda %25, YL grubunda %32.6, DR grubunda %25; "evet" ifadesi ise L grubunda %37.5, YL grubunda %28.5, DR grubunda %50 oranındadır. L ve YL gruplarının belirgin bir algıya sahip olmadıkları görülmektedir. Bu veriler, DR grubunun "konuşma" becerisinin gerçekleştirilişi bakımından süreci daha olumlu algıladığını göstermektedir.

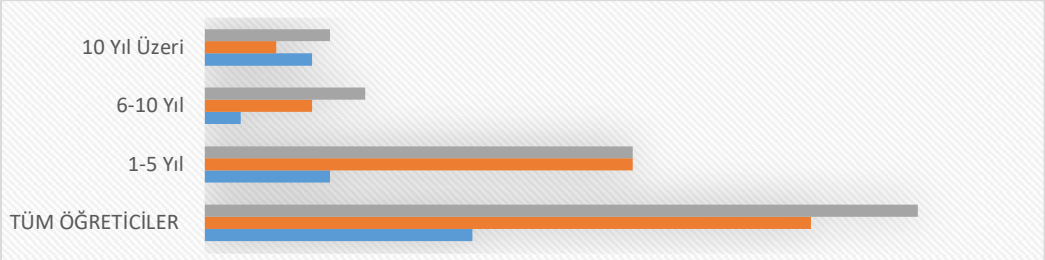
4. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "yazma" becerisinin yeterince geliştirilebildiğini düşünüyor musunuz?

Doğal dil öğrenim ve öğretim sürecinin temel bilişsel becerilerin gerçekleşmesi bakımından son safhası "yazma" becerisidir. Dinleyen, konuşan, okuyan birey; son olarak yazabilen bir birey hâline gelir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde hedef kitlenin bilişsel yeterliliği paralelinde diğer beceriler ile birlikte geliştirilmesi hedeflenmektedir ve dil becerilerinin eşit şekilde geliştirilmiş olması dile hâkim olmanın gereğidir. Oysa Kalfa'ya (2014) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri yerine geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, böylece diğer becerilere göre bu becerinin geri plana atıldığı görülmektedir. Bu durum Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerilerinin temel seviyeden itibaren diğer becerilere göre daha yavaş gelişmesine neden olmaktadır.

UETYÖ sürecinde "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından Şekil 4a ve 4b'ye göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde, öğreticiler %44.9 oranında "hayır", %38.2'i "kısmen" görüşünde iken "evet" diyenlerin oranı %16.8'e düşmektedir. Bu çalışmada öğretici görüşleri neticesinde ortaya çıkan durum "yazma" becerisinin geliştirilmesinde güçlük çekildiğini doğrular niteliktedir.

4a. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin mesleki tecrübesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 4a: Mesleki tecrübe değişkenine göre



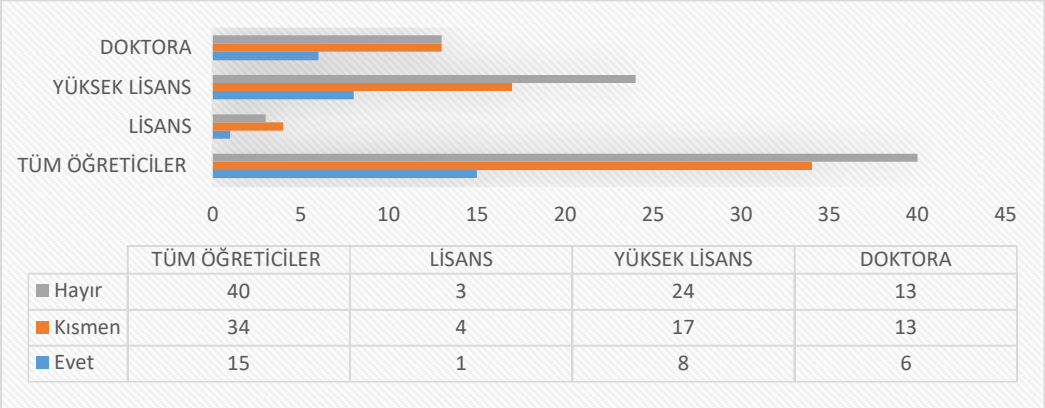
	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
Hayır	40	24	9	7
Kısmen	34	24	6	4
Evet	15	7	2	6

UETYÖ sürecinde "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından mesleki tecrübe değişkenine göre öğretici görüşleri değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi A grubunda %43.6, B grubunda %52.9, C

grubunda %41.7; "kısmen" ifadesi A grubunda %43.6, B grubunda %35.2, C grubunda %23.5; "evet" ifadesi ise A grubunda %12.7, B grubunda %11.7, C grubunda %35.2 oranındadır. Mesleki tecrübenin arttığı C grubu, "evet" seçeneğinin %35.2 oluşu ile becerinin gerçekleştirildiğini ifade etmek bakımından diğer gruplardan ayrışsa da "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi ile mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı bir bağıntı olduğu söylenemez.

4b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi "öğreticinin eğitim seviyesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 4b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
Hayır	40	3	24	13
Kısmen	34	4	17	13
Evet	15	1	8	6

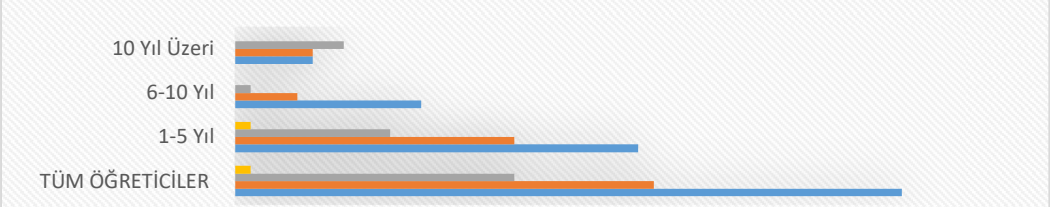
UETYÖ sürecinde "yazma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından öğretici görüşleri Şekil 4b'ye göre mesleki tecrübe değişkeni bakımından değerlendirildiğinde "hayır" ifadesi L grubunda %37.5, YL grubunda %48.9, DR grubunda %40.6; "kısmen" ifadesi L grubunda %50, YL grubunda %34.6, DR grubunda %40.6; "evet" ifadesi ise L grubunda %12.5, YL grubunda %16.3, DR grubunda %18.7 oranındadır. Veriler ışığında "yazma" becerisinin gerçekleştirilebilmesinde, öğreticinin "eğitim seviyesi" değişkenine göre anlamlı bir değişim bulunmadığı; grupların bu becerinin süreç içerisinde beklenen düzeyde gerçekleştirilemediğine dair görüş beyan etttikleri ifade edilebilir.

5. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarılı olduğu beceri hangisidir?

Öğreticilerden uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde "dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma" temel dil becerilerinden hangisinin en iyi ölçüde geliştirilebildiği ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Dönütler çerçevesinde oluşturulan Şekil 5a ve 5b'ye göre öğreticilerin %1.1'i "yazma", %20.2'si "konuşma", %30.3'ü "dinleme-anlama" ve %48.3'ü "okuma-anlama" becerisinin diğer becerilere kıyasla en üst seviyede gerçekleştirilebildiği algısına sahiptir. Veriler ışığında UETYÖ alanının en başarılı olduğu temel beceri "okuma-anlama" becerisidir. Bu sonuç, 2. problem başlığında ortaya konan "öğreticilerin %47.1 oranında "okuma-anlama" becerisinin gerçekleştirilebildiği algısına sahip oldukları çıkarımı ile de paralellik göstermektedir.

5a. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarılı olduğu beceri, öğreticinin mesleki tecrübesine göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 5a: Mesleki tecrübe değişkenine göre

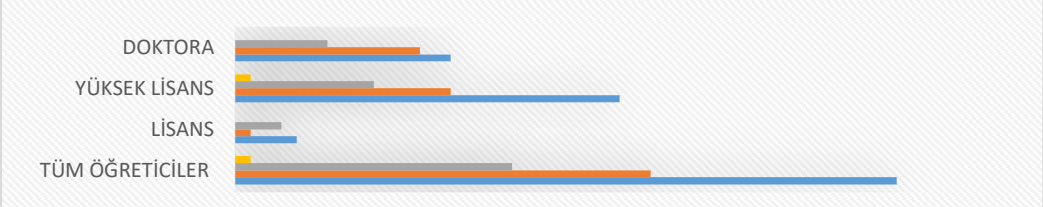


	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
YAZMA	1	1	0	0
KONUŞMA	18	10	1	7
DİNLEME-ANLAMA	27	18	4	5
OKUMA-ANLAMA	43	26	12	5

UETYÖ'nün en başarılı olduğu beceri, öğreticinin mesleki tecrübesine göre değerlendirildiğinde "yazma" becerisi A grubunda %1.8, B grubunda %0, C grubunda %0; "konuşma" becerisi A grubunda %18.1, B grubunda %5.8, C grubunda %41; "dinleme-anlama" becerisi A grubunda %32.7, B grubunda %23.5, C grubunda %29.4; "okuma-anlama" becerisi ise A grubunda %47.2, B grubunda %70.5, C grubunda %29.4 oranındadır. Buna göre UETYÖ'nün en başarılı olduğu beceri, A grubunda %47.2 ve B grubunda %70.5 oranında "okuma-anlama" iken; C grubunda %41.1 ile "konuşma" becerisidir. Kazandırılmasında en başarılı olunan beceri ile öğretici tecrübesi değişkeni arasında anlamlı bir bağıntı görülmektedir. Öğretici tecrübesinin yükseldiği C grubunda, diğer becerilere kıyasla daha karmaşık bir beceri olan "konuşma" becerisinin gerçekleştirilebildiği algısı ağır basmaktadır.

5b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarılı olduğu beceri, "öğreticinin eğitim seviyesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 5b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
YAZMA	1	0	1	0
KONUŞMA	18	3	9	6
DİNLEME-ANLAMA	27	1	14	12
OKUMA-ANLAMA	43	4	25	14

UETYÖ'nün en başarılı olduğu beceri, öğreticinin "eğitim seviyesi" değişkenine göre değerlendirildiğinde "yazma" becerisi L grubunda %0, YL grubunda %2, DR grubunda %0; "konuşma" becerisi L grubunda %37.5, YL grubunda %18.3, DR grubunda %18.7; "dinleme-anlama" becerisi L grubunda %12.5, YL grubunda %28.5, DR grubunda %37.5; "okuma-anlama" becerisi ise L

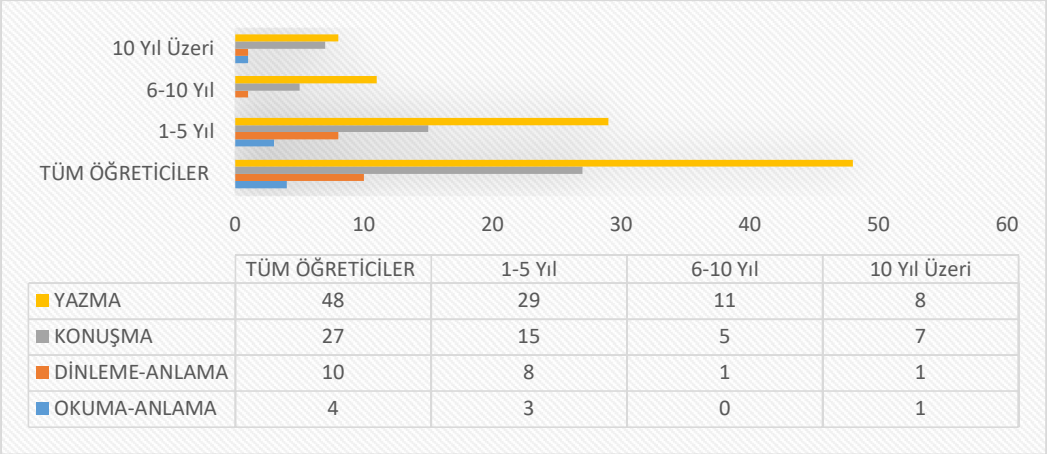
grubunda %50, YL grubunda %51, DR grubunda %43.7 oranındadır. Şekil 5b'nin verilerine göre UETYÖ'de en başarılı olunan alanın "okuma" becerisi olduğu ifade edilmiştir. Öğretici algısı "eğitim seviyesi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6. Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarısız olduğu beceri hangisidir?

Öğreticilerden uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde "dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma" temel dil becerilerinden hangisinin geliştirilmesinde en başarısız olunduğu ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Dönütler çerçevesinde oluşturulan Şekil 6a ve 6b'ye göre UETYÖ alanının en başarısız olduğu temel beceri %53.9 oran ile "yazma" becerisidir. "yazma" becerisini %30.3 ile "konuşma", %11.2 ile "dinleme" ve %4.5 oranı ile "okuma" becerisi takip etmektedir.

6a. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarısız olduğu beceri, öğreticinin mesleki tecrübesine göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 6a: Mesleki tecrübe değişkenine göre

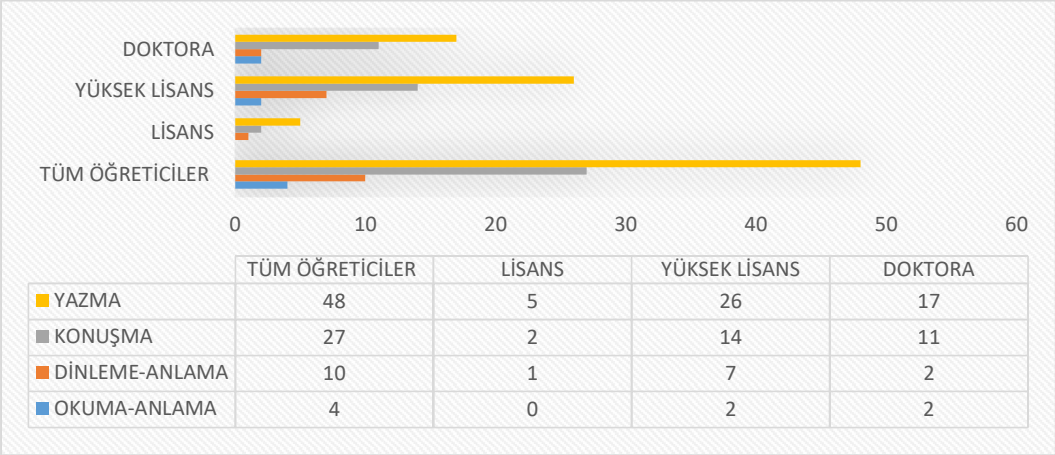


	TÜM ÖĞRETİCİLER	1-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl Üzeri
YAZMA	48	29	11	8
KONUŞMA	27	15	5	7
DİNLEME-ANLAMA	10	8	1	1
OKUMA-ANLAMA	4	3	0	1

UETYÖ'nün en başarısız olduğu beceri, öğreticinin mesleki tecrübesine göre değerlendirildiğinde "yazma" becerisi A grubunda %52.7, B grubunda %64.7, C grubunda %47; "konuşma" becerisi A grubunda %27.2, B grubunda %29.4, C grubunda %41.1; "dinleme-anlama" becerisi A grubunda %14.5, B grubunda %5.8, C grubunda %5.8; "okuma-anlama" becerisi ise A grubunda %5.4, B grubunda %0, C grubunda %5.8 oranındadır. Şekil 6a'nın verilerine göre kazandırılmasında en başarısız olunan alanın tüm gruplarda "yazma" becerisi olduğu görülür. Ayrıca bu alt problemde, C grubu en başarısız olunan alan olarak %41.1 oranında "konuşma" becerisini de işaret etmektedir. C grubu, "yazma" ile "konuşma" becerilerinin birbirlerine yakın oranlarda başarısız görülmesi ile mesleki tecrübe değişkeninin ilgili tema üzerindeki etkisi bakımından diğer gruplardan ayrışmaktadır.

6b. Alt Problem: Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en başarısız olduğu beceri, "öğreticinin eğitim seviyesi"ne göre değişkenlik göstermekte midir?

Şekil 6b: Eğitim seviyesi değişkenine göre



	TÜM ÖĞRETİCİLER	LİSANS	YÜKSEK LİSANS	DOKTORA
YAZMA	48	5	26	17
KONUŞMA	27	2	14	11
DİNLEME-ANLAMA	10	1	7	2
OKUMA-ANLAMA	4	0	2	2

UETYÖ'nün en başarısız olunan becerisi, öğreticinin "eğitim seviyesi" değişkenine göre değerlendirildiğinde "yazma" becerisi L grubunda %62.5, YL grubunda %53, DR grubunda %53.1; "konuşma" becerisi L grubunda %25, YL grubunda %28.5, DR grubunda %34.3; "dinleme-anlama" becerisi L grubunda %12.5, YL grubunda %14.2, DR grubunda %6.2; "okuma-anlama" becerisi ise L grubunda %0, YL grubunda %4, DR grubunda %6.2 oranındadır. Şekil 6b'nin verilerine göre, gerçekleştirilmesinde en başarısız olunan becerinin L grubunda %62.5, YL grubunda %53 ve DR grubunda %53.1 oranında "yazma" becerisi olduğu görülür. Bu bağlamda öğretici görüşlerinin "eğitim seviyesi" değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Sonuçlar

İlk örnekleri Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar uzanan uzaktan eğitim çalışmalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama sahası bulması 2000'li yılların başında görülür. İçinde bulunulan pandemi sürecine değin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi örgün eğitim kapsamında başta üniversiteler bünyesindeki TÖMER'ler olmak üzere kamu kurumları ve özel kurumlarda yüz yüze sınıf ortamlarında gerçekleştirilmekteydi. Dersler alana özgü fiziksel materyaller ile yürütülmekteyken bu derslerde uzaktan eğitim uygulamaları da eş zamansız metotla yardımcı bir görev üstlenmekteydi.

Covid-19 pandemisinin hayatın her alanında değişimi zorunlu kıldığı 2020 yılının başında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, bütünüyle web ortamında ve eş zamanlı uzaktan eğitim metodunu benimsemiştir. Pandemi sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; doğal dil ortamının dışında, eş zamanlı web derslerine özgü materyal yoksunluğu içerisinde yürütülmüştür. Öğreticilerin bu kısıtlılıklar içinde "dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma" becerileri yönüyle öğrencileri istendik düzeye getirebilmeleri için kişisel birikim ve yeteneklerini ön plana çıkarmaları gerektiği görülmüş; öğreticinin "eğitim seviyesi" ve "mesleki tecrübesi", temel değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

Yükseköğretimde alan uzmanı yetiştirmeye yönelik lisans bölümlerinin olmayışı sebebiyle öğreticilerin temel yeterliliklere, mesleklerini icra ettikleri süreç içerisinde sahip oldukları söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan öğreticilerin %60'ının salgından önce uzaktan eş zamanlı eğitim

tecrübesine sahip olmadığı, %61.7'sinin ise henüz 1-5 yıl arasında alan tecrübesine sahip olduğu görülmektedir. Bu deneyim eksikliğinin pandemi döneminin kendisine özgü kısıtlılıkları içinde ortaya çıkan sorunları çözmek bakımından öğreticilerin zorlanmalarına sebep olması ihtimal dâhilindedir.

Araştırmanın verilerine bakıldığında "dinleme-anlama" becerisinin gerçekleştirilebilme algısı A grubunda %38.1, B grubunda %41.1, C grubunda %47'dir. Ayrıca "mesleki tecrübenin düşmesi" ile kararsızlık oranı yükselmektedir (Şekil 1a). Bu durum uzaktan öğretim sürecinde "mesleki tecrübe" ile "dinleme-anlama" becerisinin gerçekleştirilebilmesi arasında anlamlı bir bağıntı olduğunu göstermektedir.

UETYÖ sürecinde "konuşma" becerisinin geliştirilebilmesi bakımından öğretici görüşleri bütünüyle değerlendirildiğinde "hayır" %33.7, "kısmen" %29.2 ve "evet" 37.7 oranına sahiptir (3. Problem). Ancak mesleki tecrübenin en yüksek olduğu C grubu %64.7 oranıyla "konuşma" becerisini kazandırıldığı algısına sahiptir. Ortaya çıkan durum, "konuşma" becerisinin karmaşık bir beceri oluşu ve davranış hâline getirilmesinde üst düzey öğretici tecrübesinin uzaktan eğitim süreci içerisinde etkili olduğu yönünde değerlendirilebilir (Şekil 3a).

Ancak C grubu diğer beceriler ile kıyaslama yaparak "kazandırılmasında en başarısız olunan beceri" sorulduğunda %47 oranında "yazma" becerisini ifade ederek diğer gruplarla ortaklaşmakta iken (Şekil 3a) %41.1 oranında "konuşma" becerisinin kazandırılamadığını ifade etmesi ile de diğer gruplardan ayrışmaktadır (Şekil 6a).

Araştırmaya katılan öğreticilerin "eğitim seviyesi"ne bakıldığında ise lisans grubunun (L) %8.9, yüksek lisans grubunun (YL) %55, doktora grubunun (DR) %35.9'luk bir ağırlığa sahip olduğu; öğreticilerin %90.9 oranında lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verilerine bakıldığında "dinleme-anlama" becerisinin gerçekleştirilebildiği algısı L grubunda %25, YL grubunda %34.6, DR grubunda %53.1 oranındadır (Şekil 1b). Buna göre "dinleme-anlama" becerisinin gerçekleştirilebilme algısı öğreticinin "eğitim seviyesi"nin yükselmesi ile paralel biçimde artmaktadır. "Eğitim seviyesi" değişkeninin etkili olduğu diğer bir beceri "okuma-anlama" becerisidir. Burada DR grubu diğer gruplara kıyasla olumlu ayrışmakta, becerinin kazandırıldığını %62.5 oranı ile net biçimde ifade etmektedir. (Şekil 2b)

Araştırmaya katılan öğretici görüşlerinin tümü değerlendirildiğinde uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en başarılı olunan becerinin %48.3 oran ile "okuma-anlama" becerisi olduğu (5. Problem) en başarısız olunan becerinin %53.9 oran ile "yazma" becerisi olduğu görülür (6. Problem) Bilhassa derslerin kurs statüsünde yürütüldüğü yurt dışı merkezlerde haftalık ders saatlerinin yer yer 1-4 saat aralığına düştüğü görülür. Bu tür süre kısıtlılıklarının yaşandığı ortamlarda dilbilgisi konularının hissettirilerek kavratılması ve yazma becerisine yönelik etkinliklerin uygulanması yeterli ölçüde gerçekleştirilememektedir.

Pandemi döneminde UETYÖ uygulamalarının gelişimi yanında öğreticinin mesleki tecrübesi ve eğitim seviyesi değişkenleri bakımından süreçle ilgili öğretici görüşlerini ele alan bu çalışma; sürecin başka alt problemler üzerinden genişletilmeye muhtaç olunduğunu da göstermektedir.

Öneriler:

Zorunlu olarak yürütülen eş zamanlı uzaktan eğitim metodunun, pandeminin sona erdiği süreçte de uygulama sahası bulacağı düşünülebilir. Bu öngörüden hareketle eğitim-öğretim sürecinde karar verici konumunda olanlar, temel sorunları gidermeye yönelik girişimlerde bulunmalıdır.

UETYÖ alanında lisans bölümlerinde uzman yetiştirilmeyişi; sahada UETYÖ'nün uygulanmasını güçleştiren sebeplerdendir. Bu alanda lisansüstü programlarla gelişme sağlanmaya çalışılıyorsa da alan uzmanı yetiştirmeye yönelik lisans bölümleri açılmalıdır. Böylece öğretici temel yeterliliklerin lisansta edinilmesi ile sahada öğreticinin "mesleki tecrübesi" ve "eğitim seviyesi" değişkenlerinin etkisi azalacaktır.

Öğretici ve öğrenen arasında iletişimin kalitesini belirleyen temel unsurlardan biri "materyal"dir. Geleneksel yüz yüze öğretim uygulamaları ile eş zamanlı uzaktan eğitim modelinin ders içi ve ders dışı materyalleri farklılık göstermektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinin geleneksel materyaller ile sürdürülmek zorunda kalınması temel becerilerin gerçekleştirilmesinin önündeki en büyük engeldir. Becerilerin kazandırılması ile arasında bağıntı gördüğümüz öğreticinin "mesleki tecrübesi" ve "eğitim seviyesi", materyal eksikliğinin yarattığı olumsuzluğu bir ölçüde gideren değişkenler olarak göze çarpmaktadır. UETYÖ sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilmesi için e-öğrenme ve m-öğrenme materyallerin kullanımı elzemdir. Bu materyaller kurumsal bazda üretilerek öğreticilerin ve öğrencilerin istifadesine sunulmalıdır.

Sanal sınıflarda öğrenen-öğreten-toplum ilişkisinin "toplum" boyutu eksik kalmaktadır. Bu sebeple "konuşma" becerisinde tam öğrenmenin sağlanabilmesi mümkün olamamaktadır. Eksik kalan doğal dil ortamının oluşmasına ve hedef dil ile eş zamanlı temas süresini artırmaya yardımcı olacak web tabanlı forumlar oluşturulmalıdır.

Covid-19 pandemisiyle zorunlu hâle dönüşen uzaktan eğitim süreci, bütünüyle eş zamanlı gerçekleştirilmektedir. Süreç içerisinde büyük özveri gösteren öğreticilerin her tür problemi deneyimlemek ve sorunu kendisi çözümlemek durumunda kaldığı görülmektedir. Alanda faaliyet gösteren öğreticiler arasında deneyimlerin aktarılacağı organizasyonlar kurulmalı, öğreticiler hizmet içi seminerler yolu ile eş zamanlı uzaktan eğitim modelinin tüm gereklerine hazır hâle getirilmelidir.

Kaynakça

Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi.* Işık Üniversitesi, İstanbul.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Auad. 3*(2), 85-124.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Auad*, *6*(3), 112-142.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: bilisim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D'études Turques Turcologue u-strasbourg*, *30*(5), Strasbourg.

Duman, G. B. ve Yurdakul Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *ZfWT*, *13*(1), 419-438, //DOI: 10.46291/ZfWT/130121

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(3), 1001-1027.

İşisağ, K., U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 190-204.

Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*(20), 85-102

Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., Bağırsakçı, B., (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, *3*(3), 165-175.

Kılıç, S., Horzum, M. B., ve Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algılarının belirlenmesi. *1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 350-364.

Lorenz, E. N. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? *Paper presented at 139 th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science*, Washington DC, The US.

Memiş, M. ve Erdem, M., D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, *8*(9), 297- 318.

Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının "dinleme türleri" bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 65-78.

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

Mutlu, M. E., Erorta, Ö. Ö., Kayabaş, B. K., Kayabaş, İ. (2014). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde e-öğrenmenin gelişimi.* Ali Ekrem Özkul, Cengiz Hakan Aydın, Elif Toprak, Evrim Genç Kumtepe (Eds). Açıköğretimle 30 Yıl, 1-58 Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Odabaş, H., (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, *17*(1), 22-36.

Özbay, M., Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *1*(1), 1-29.

Pilancı, H. (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International journal of languages education 1*, *3*(3), 253-253.

Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.

Vandergrift, L. ve Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action.* New York: Routledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11.baskı). Ankara: Seçkin.

13. Tuvacada çokluk anlamı veren sözcükler ile bu sözcüklerin kullanım özellikleri

Fatoş KARADAĞ TOPRAK[1]

APA: Karadağ Toprak, F. (2021). Tuvacada çokluk anlamı veren sözcükler ile bu sözcüklerin kullanım özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 187-198. DOI: 10.29000/rumelide.948320.

Öz

Çokluk yapıları dünya dillerinde olduğu gibi Türk dilinde de önemli bir yere sahiptir. Dilde nesneleri ya da kavramları sınıflama yollarından bir tanesi de çokluk kategorisidir. Türk dilinde çokluk; anlam bakımından çokluk içeren sözler, çokluk ekleri ve yalın halde ya da bazı hal ekleri kullanarak isimleri tekrarlama yani çokluk bildiren zarflarla, sayı sözcükleriyle yapılabilir. Çoğunlukla sayı kategorisi altında değerlendirilen çokluk, aslında sayılabilirlik kadar belirsizliği de bünyesinde barındırmaktadır. Bu yönüyle sıfatlarla, zamirlerle ya da zarflarla belirsiz çokluk yapmak mümkündür. Bu çalışmada da çokluk bildiren sıfat, zamir ya da zarflar yoluyla çokluk anlamının sağlanmasına değinilmiştir. Leksik olarak çokluk anlamını taşıyan sözcüklerin sentaktik olarak kullanım özellikleri üzerinde durulmuştur. Güney Sibirya Bölgesi'nde konuşulan Türk dillerinden birisi olan Tuvacadaki çokluk yapıları çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Tuvaca gramerlerde zamir olarak değerlendirilen sözcüklerin cümlede çokluk anlamını sağlamak için zarf, sıfat ya da yine zamir olarak kullanımına dair örnekler sunulmuştur. Bu bağlamda çokluk anlamı taşıyan sözlerin sentaktik işlevlerine açıklanmış ayrıca bu işlevler Tuvaca metinlerden seçilen cümleler ile örneklendirilmiştir. Bu sözcüklerle ilgili olarak sınırlı bir biçimde etimolojik bilgiler de verilmiştir. Böylelikle Türk dilinin arkaik unsurlarını iyi koruyan kollarından birisi olan Tuvacanın bir kısım sözlerle sentaktik olarak belirsiz çokluk yapısını nasıl sağladığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tuvaca, çokluk yapıları, sentaktik çokluk

The plural lexemes in Tuvan and usage features of these words

Abstract

Plural forms have an important place in Turkish language as well as in world languages. One of the ways to classify objects or concepts in language is the pluralitiy category. Plurality in Turkish language; Words that contain a plurality in terms of meaning can be made with plural suffixes and repeating names in simple or using some case suffixes, that is, with adverbs and number words. The plurality, which is mostly evaluated under the category of numbers, actually includes uncertainty as well as countability. In this respect, it is possible to make indefinite plurality with adjectives, pronouns or adverbs. In this study, providing the meaning of the plural by means of adjectives, pronouns or adverbs indicating multiplicity is mentioned. The syntactic usage properties of the words that have the meaning of lexical plurality are emphasized. Plurality structures in Tuvan, one of the Turkish languages spoken in the Southern Siberian Region, constitute the focus of the study. Examples of the use of words considered as pronouns in Tuvanian

[1] Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), karadagfatos@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5019-3432 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948320]

grammars as adverbs, adjectives or also pronouns in order to provide the meaning of plurality in sentences are presented. In this context, the syntactic functions of the words that have the meaning of the multitude are explained and these functions are exemplified with the sentences selected from the Tuvan texts. Limited etymological information is also given about these words. Thus, it has been tried to reveal how Tuvan, which is one of the branches of the Turkish language that protects the archaic elements well, provides syntactically ambiguous plurality form.

Keywords: Tuvans, plural forms, syntactic plurality

Giriş

Çokluk kavramı nesnelerin, varlıkların sayılabilirlik açısından birden fazla olduğunu gösteren yapıları bünyesinde barındırır. Dünya dillerinin bir kısmında nesnelerin sayı veya adet açısından durumları; *teklik, tesniye (ikilik) ve çokluk* olarak üç grupta değerlendirilmektedir. Bazı dillerde tesniye kategorisi bulunmadığı için kavram ve nesneler iki temel grupta değerlendirilmektedir. Türk dilinde de tesniye (ikilik) kategorisi bulunmamaktadır (İlhan, 2009, s.13). Bu sebeple teklik ve çokluk kategorileri ile nesnelerin sayılabilirlik durumları iki ulamda incelenmektedir.

Çokluk kavramı dilbilgisel olarak isim ve zamirlerde birden çok varlığı, çekimli eylemlerde birden çok kişiyi çeşitli eklerle gösteren biçim olarak tanımlanır (Topaloğlu, 2019, s.45). Ayrıca çokluk tekliğin karşıtı olan bir dilbilgisel ulam olarak da tanımlanır (Vardar, 2002, s.62). Çokluk kavramı sınırları oldukça geniş bir kavramdır. Türkçede çoğunlukla sayı başlığı altında değerlendirilen çokluk bildiren sözcükler diller için başlangıçta gerçek çokluğu bildirmiş olsa da sonraları anlatımı güçlendirme ve özellikle abartma işlevinde de kullanılmışlardır (Çetin, 2018, s.66). Çokluk çatısının altına bütünlük bildiren sözler, topluluk bildiren sözler de dâhil edilebilir. Topluluk bildiren sözcükler kendi içlerinde çokluk anlamını taşımaktadırlar. Toplu çokluk, kendi sözlüksel anlamını kendi içerisinde barındırmaktadır (Ödemiş, 2017, s.1448). Bütünlük bildiren sözler de aynı şekilde bütünlük- çokluk ilişkisi sebebiyle çokluk çatısı altında değerlendirilebilir.

Çokluk gramerlerde *çoğul ve çokluk* terimleriyle karşılanmış[2] ve yapılan çalışmalar çokluk eki olan *+lAr* etrafında morfolojik çalışmalar olarak şekillenmiştir. Çalışmalar çokluk ekine odaklansa da Türkçede çokluk çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Bunlar; semantik olarak çokluk ifade eden sözcükler, *+lAr* çokluk eki çokluk bildiren zarflar ve sayı sözcükleridir (İsina, 1997, s.114).

Türk dilinde bilindiği üzere niceliği belli olan çokluk için sayı sözcükleri kullanılır. Bir ismin önüne gelerek onun niceliğini gösteren sözcükler sıfat işlevinde kullanılan sayı sözcükleridir. Bir de belirsiz çokluğu gösteren; belirsizlik sıfatları, belirsizlik zamirleri, azlık-çokluk bildiren sözcükler bulunmaktadır. Bunlar sınırları çizilemeyen çokluğu işaretlemektedirler (Torun, 2014, s.296). Çalışmanın odak noktasını da bu sözcükler oluşturmaktadır. Sayılamayan çokluğu ya da bütünlüğü gösteren bu sözcükler Tuva gramerlerinde genellikle zamir kategorisinde değerlendirilmişlerdir. Ancak bizim gramercilik anlayışımızla incelendiğinde bu sözcüklerin sıfat, zamir ya da zarf görevinde kullanıldığını, sentaktik açıdan bakıldığında işlevinin farklılaştığı görülmektedir. Aslında bu sözcükler aynı zamanda semantik olarak da çokluk anlamını taşıyan sözcüklerdir.

[2] C. Emre, V. Hatiboğlu, T.N. Gencan, , B. Vardar *çoğul*; M. Mansuroğlu, M. Ergin, K. Eraslan, Zeynep Korkmaz *çokluk*; T. Banguoğlu ise *çoklu* terimini kullanan araştırmacılardandır.

Çalışma kapsamında oluşturulan metin örnekleminde belirsiz çokluk anlamını taşıyan zamir, zarf ve sıfat işlevinde kullanılan yapılar tespit edilmiştir. Ayrıca metin örnekleminde rastlayamadığımız ancak sözlük ve gramerlerde yer alan yapılar için başka çalışmalardan örnekler eklenmiştir. Her bir sözcük için Tuvacanın dört farklı sözlüğüne başvurulmuştur. Bunlardan birisi Tuvacanın Tatarintsev tarafından hazırlanan *Etimologiçeskiy Slovar Tuvinskogo Yazıka* adlı dört ciltlik etimolojik sözlüğüdür. Ancak son yayımlanan S maddesine ulaşılamadığından bu maddeye kadar olan dört cildinden faydalanılmıştır. İki ciltten oluşan *Tıva Dıldıŋ Tayılbırlıg Slovarı* (Tuva Dilinin Açıklamalı Sözlüğü) bir başka başvuru kaynağımızdır. Ancak bu sözlüğün de tüm maddeleri tam değildir. Tenişev redaktörlüğünde hazırlanan 22.000 sözcükten oluşan *Tuvisko-Russkiy Slovar* tüm maddelerin tam olduğu başvuru kaynaklarımızdandır. Ayrıca M. Ölmez'in Tuvacanın Eski Türkçe ile Tuvacanın söz varlığını karşılaştırmalı olarak sunduğu *Tuvacanın Söz Varlığı, Eski Türkçe ve Moğolca Denkleriyle* adlı çalışma da çalışma kapsamında başvurulan kaynaklardandır.

Tuvacada çokluk anlamı veren sözcükler ile bu sözcüklerin kullanım özellikleri

arbın (арбын): "çok, sayısız" [ESTY I: 129; TuvRus:66; TS:148 TW:77].

Arbın sözcüğü Tuvacada çokluk anlamını sağlamak için kullanılan sözcüklerden biridir. Aynı şekilde Kırgızcada *arbın "pek, çok"*, Altaycada *arbın* " çok, fazla" , Hakasçada *arban~ arbın* "iri, çok, büyük" sözcükleri çokluk anlamında Sibirya Bölgesi ve etrafında kullanılmaktadır. Sözcüğün kökenine bakıldığında Moğolca *arbin~ arvin*" "çok, bol, bereketli" sözcüğü ile ilişkili olduğu görülür (Tatarintsev, 2000, s.129-130). Böylelikle sözcüğün Moğolca bir ödünçleme olduğunu söylemek mümkündür. Kullanım işlevleri açısından incelendiğinde sözcüğün azlık- çokluk sıfatı ya da zarfı görevinde kullanıldığı örnekler tespit edilmiştir.

Sıfat olarak kullanımı

> хөй хураган, **арбын дүк** беер чартык нарын дүктүг уксааның хоюн өстүрерине баштайгы дуржулга ажылынга дидим болгаш идепкейлии-биле киришкени
>
> … höy huragan, **arbın dük** beer çartık narın düktüg uksaanıñ hoyun östüreringe baştaygı durjulga ajılınga didim bolgaş idepkeylii-bile kirişkeni (Koçoğlu Gündoğdu, 2018, s.389).
>
> *"… çok kuzu ve çok yün veren karışık koyun cinsini yetiştirmenin ilk denemelerine aktif olarak ve cesaretle katılmalarıdır."*

Zarf olarak kullanımı

> Хөй туман тыртып, чаап арткан тайгазындан баткаш, ол башкы Кызыл-Даага кеерге, ында езирик кижи **арбын** болган.
>
> Höy tuman tırtıp, çaap artkan taygazından batkaş, ol başkı Kızıl-Dagga keerge, ında yezirik kiji **arbın** bolgan.(Koçoğlu Gündoğdu, 2018, s. 456).
>
> *"Dumanlı, yağmurlu taygasından inen lama Kızıl-Dağ'a geldiğinde burada sarhoşların çok olduğunu görmüştür."* (Koçoğlu Gündoğdu, 2018, s.578).

büdün (бүдүн) :"bütün, tek bir maddeden, tamam" [ESTY I: 310; TuvRus:125; TS I: 325; TW: 103].

Tuvacada bütünlük yapısı ile çokluk anlamı veren sözlerden olan *büdün,* Eski Türkçede de *bütün* şekliyle aynı anlamda bulunmaktadır. Clauson fiilin *büt-* "bitmek, tükenmek" fiiline eklenen /–*ü*/ ya da /*i*-/ sesi ve onun da üzerine gelen /*-n*/ ile türediğini belirtmektedir (1972, s. 306b). DLT'de "tam"

anlamında *büte* sözünün var olduğu görülmektedir (Kaçalin; Ölmez; 2019, s.135). Moğolcada da *bütün* " tam, bütün, iyi durumda" anlamı ile varlığını sürdürmektedir (Lessing, akt: Karaağaç, 2003, s.246). Moğolcada *bütü-* ve *büte-* şeklinde iki farklı fiil bulunmaktadır. Bu da fiilin Proto- Türkçe döneminde geniş zaman ekleriyle çekimlenen fiil kökleri olduğuna işarettir (Ünal, 2016, s.193). Hem Eski Türkçede hem Moğolcada bulunan *büdün* sözcüğü Moğolcanın etkisiyle Tuvacanın söz varlığında yer almıştır. Bu sözün Tuvacada sıfat olarak kullanım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir.

Sıfat olarak kullanımı

Bir nesnenin statik gruplarını işaretleyen söz grubu olarak adlandırılan (İshakov& Palmbah, 2019, s.179) sıfatlar nesneleri pek çok yönden betimler. Bunlardan birisi de sözcüğün önüne belgisiz sıfat getirilerek çokluk ya da bütünlük anlamı kazandırılmasıdır.

> **Бүдүн** өгнүң иштинден чүгле чаңныс мен артып калган (ÇU /20).
>
> **Büdün** ögnüŋ iştinden çügle çaŋgıs men artıp kalgan.
>
> *"Bütün ailenin içinden sadece yalnız ben kalmışım."*
>
> Шаанда **бүдүн** чыл дургузунда аңнап турган (AT/203).
>
> Şaanda **büdün** çıl durguzunda añnap turgan.
>
> *"Eskiden bütün yıl boyunca avlıyormuş."*

Ayrıca ***büdün*** sözü Tuvacada tam sayıların kesir sayı sıfatlarında ifadesi için de kullanılmaktadır (Tosun, 2011, s.310). Burada "tam, tüm" anlamını karşılamaktadır. Aşağıdaki kullanım da bu türden örneklerdendir.

> беш бүдүн үштүн ийизи beş **büdün** üştün iyizi " beş tam üçte iki" (Palmbah & İshakov, 2019, s.208).

bügü (бүгү) : "her şey, hepsi" [ESTY I:309; TuvRus:125; TS I:323; TW:103].

Tuvacada *bügü* ve *bügüde* sözleri kaynaklarda sözcük türü olarak zamir olarak yer almaktadır. Bu sözcüklerin köken bakımından Moğolca ödünçlemeler olduğu görülmektedir (Tatarintsev, 2000, s.309). Moğolcada *bükü* sözü "tamamen bütün hep" anlamına gelmektedir (Lessing, akt: Karaağaç, 2003, s.234). Tuvacadaki biçiminden buradan ödünçlendiği düşünülmektedir. Tuva gramerlerinde zamir olarak nitelendirilen sözcüğün kullanım özellikleri incelendiğinde cümlede sıfat görevini de yerine getirdiği görülmektedir.

Sıfat olarak kullanımı

> Кызылда **бүгү Тыванын̆** арат чоннарының ынак башкызы Тока чурттап турарын билир силер бе ынчаш? (ÇU/18)
>
> Kızılda **bügü** Tıvanıñ arat çonnarınıñ ınak başkızı Toka çurttap turarın bilir siler be ınçaş?
>
> *"Kızılda bütün Tuvanın, halkının sevgili eğiticisi Toka'nın yaşadığını bilir misiniz ki?"*
>
> Ол-ла **бүгү** бодал арлы хона берген (AST /5).
>
> Ol-la **bügü** bodal arlı hona bergen.
>
> *"İşte bütün düşünce kayboluverdi."*

Zamir olarak kullanımı

Bügü ve bügüde sözcükleri belirsizlik zamiri olarak isim çekim ekleriyle çekimlenebilir ve de tamlamalarda yer alabilir (Koçoğlu Gündoğdu, 2018, s.121). Yaygın kullanım biçimi olarak nitelendirebileceğimiz zamir olarak kullanımına dair şu örneklerler sıralanabilir:

Урянхайның **бүгүде** даргазынга чагыртып, шиитпирлеттирер болдурган (К /8).

Uryanhayınıñ **bügüde** dargazınga çagırtıp, şiitpirlettirer boldurgan.

"Uryanhayın tamamında başkanlığa yönlendirilip, karar verdirmişlerdir."

Төмүр ам **бүгүдере** ат-алдарлыг кижи апарган болгай (AST /184).

Tömür am **bügüdege** at-aldarlıg kiji apargan bolgay.

"Tömür şimdi hepsini ünlendirmiş olacak."

bürün (бүрүн): "tüm, tam, hepsi" [ESTY I:317; TuvRus:128; TS I:334; TW:103].

Çokluk anlamı veren sözlerden biri olan *bürün* sözcüğü Moğolcadan ödünçlenen bir sözcüktür. Moğolca *bürin* sözcüğü ile ilişkilidir (Ölmez, 2007, s.103). Moğolcada *bürin* "bütün, hep, her şey" anlamıyla bulunmaktadır (Lessing, akt: Karaağaç, 2003, s.241).

Sıfat olarak kullanımı

Bu sözcük Tuvacada genellikle sıfat görevinde kullanılmaktadır. Sıfat kullanımına dair tespit edilen örneklerden birkaçı şöyledir:

Бүрүн эргелиг кижи база катап аъдын мунгаш: (ÇU/32).

Bürün ergelig kiji baza katap a'dın mungaş:

"Bütün yetkili kişiler de tekrar atına binerek…"

Zarf olarak kullanımı

Bürün sözcüğü zarf işlevindeyken bile edatıyla birlikte 3. şahıs iyelik ekini alarak kullanılır (İshakov; Palmbah, 2019, s. 237). Aşağıdaki kullanım bu durumu örneklemektedir:

Ынчангаш хаанныг чазакты **бүрүнү-биле** деткиир ужурлуг бис (К/99).

Inçangaş haannıg çazaktı **bürünü-bile** detkiir ujurlug bis.

"Bu yüzden kağanlı halkı bütünüyle desteklemeliyiz."

çerle (черле) "tam, bütün, tamamen" [TuvRus:529; TW:116].

Çokluk bildiren sözcüklerden *çerle* sözcüğünün kökenine dair kesin bir bilgi yoktur. Fakat Ölmez (2007) sözcük için *çer+le* biçimini tereddütlü olarak göstermektedir (s.116). *Çerle* sözcüğü her zaman çokluk anlamı göstermez zaman zaman da "kesinlikle" anlamında kullanılır.

Zarf olarak kullanımı

Sözcüğün kullanım özelliklerine bakıldığında zarf olarak kullanımına dair örneklere rastlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki örnek gösterilebilir:

> **Черле** елдеп кижи Мыйыс- Кулак аан деп, кадайынга Оюн Нерел чугаалаан (IB/15).
>
> **Çerle** eldep kiji Mıyıs- Kulak aan dep, kadayınga Oyun Herel çugaalaan.
>
> *"Tamamıyla şaşıran adam Mıyıs- Kulak aa diyerek karısına Oyun Herel (diye) seslenmiş."*

dıka (дыка) "çok, pek, oldukça " [ESTY II: 310; TuvRus:192; TS: 549; TW: 139].

Dıka köken bakımından *tî* - "sürekli" sözcüğüne *–kA* ekinin eklenmesiyle oluşmuştur (Tatarintsev, 2000, s.310-311). Sözcük Tuvacada hem derecelendirme hem de çokluk görevinde kullanılmaktadır. *Dıka* sözcüğü sıfat görevinde kullanıldığında genellikle derecelendirme yapar, zarf görevinde kullanıldığında cümleye çok anlamını katmaktadır.

Zarf olarak kullanımı

> **Дыка** найыралдыг бис, ындыг болза-даа бот-бодувус аттарывыс адажыр деер кордал-даа чок (AY/5).
>
> **Dıka** nayıraldıg bis, ındıg bolza-daa bot-boduvus attarıvıs adajır deer kordal-daa çok.
>
> *"Çok dostça geçinen biz, öyle olsa da- kendimiz adlarımız ortak diye umutsuzuz."*
>
> Оон арнымны **дыка** топтуг кылыпкаш, авамга чугааладым (AY/8).
>
> Oon arnımnı **dıka** toptug kılıpkaş, avamga çugaaladım.
>
> *"Ona karşı ifademi çok sakin tutarak anneme seslendim."*

Dıka sözcüğünün zarf işlevinde bir diğer kullanımı ise çokluk ifade etmesinden ziyade çokluğu pekiştirmek üzerinedir. L. Johanson (2014) Türkçede çokluğun sayılabilen varlıklarda bireyselleştirici, sayılamayan varlıklarda ise kuvvetlendirici görevde olduğunu belirtmektedir (s.97). Aşağıdaki örnekte de "çok çok" anlamını pekiştirmek amacıyla sıfat tamlamasının önünde *dıka* sözcüğü kullanılmıştır.

> Мен лагерьге **дыка** хөй эштерлиг болдум, кырганавай (DÇÇ/148).
>
> Men lager'ge **dıka** höy eşterlig boldum, kırganavay.
>
> *"Ben kampta pek çok arkadaş edindim, nineciğim."*

dögere (дөгере): "hepsi, tamamen" [ESTY II : 226; TuvRus: 176; TS:490].

Dögere Tuvacada çokluk bildiren sözcüklerdendir. Sözcük kaynaklarda zamir olarak yer almaktadır. Köken bakımından sözcüğün *döger-* "bitirmek" fiilinin zarf-fiil almış şekli olduğu düşünülmektedir.

Zamir olarak kullanımı

Sözcüğün zamir olarak kullanımına dair tespit ettiğimiz örneklerden ikisi şöyledir:

> кандыг-даа чажыттарны **дөгерезин** билир ужурлуг силер (ÇU/350).
>
> Kandıg-daa çajıttarnı **dögerezin** bilir ujurlug siler.
>
> *"Her türlü sakladıklarının hepsini bilmelisiniz."*

Төөгү узун, **дөгерезин** сактып четпес, төнчүзү база билдинмес (AT/158).

Töögü uzun, **dögeryezin** saktıp çetpes, töngüzü baza bildinmes.

"Tarihi uzun, hepsini hatırlamak yetmez, sonu da bilinmez."

hamık (хамык) : "bütün" [TuvRus:467; TW:163].

Çokluk anlamını bünyesinde barındıran sözcüklerden biri olan *hamık* sözcüğü Moğolca *kamug* ve Eski Türkçe *kamug~kamag* sözcükleri ile ilişkilidir. Eski Türkçe *kamug~kamag* sözcüğünün Orta Farsça *hm'g* sözcüğünden geliştiği düşünülmektedir (Clauson, 1972, s.627). Moğolca *hamug /kamug* sözü de "bütün, tam" anlamındadır (Lessing, Çev. Karağaç,20003, s.1428). Ünal (2016) Klasik Moğolcada Türkçe kökenli çalışmaları değerlendirdiği çalışmasında *kamug* sözüne de yer vermiştir (s.479). Moğolcadaki biçimin Eski Türkçe biçimden ödünçlendiğini söylemek mümkündür. Tuvacadaki biçimin ise Moğolcadan mı Eski Türkçeden mi ödünçlendiğini söylemek kesin olarak mümkün değildir. Kullanım özellikleri incelendiğinde sözcüğün sıfat ve zamir görevinde kullanıldığı görülmüştür.

Sıfat olarak kullanımı

Хамык күштү октаар бис (IB/40).

Hamık küştü oktaar bis.

"Bütün kuvvetimizle saldırırız."

Хамык улус ажылдап чоруй баргылады, чаңгыс силер-ле ажыл чок артыңар аа? (IB/74).

Hamık ulus ajıldap çoruy bargıladı, çañgıs siler-le ajıl çok artıñar aa?

"Bütün insanlar çalışıp yaşamaya yöneldi, yalnız sizler işsiz kaldınız öyle mi?"

Zamir olarak kullanımı

Оларны кадайлары- биле болгаш ажы-төлү- биле, **хамык-ла** ът- сиген болгаш бальзам, мөңгүн инелери, эм даштары-биле кады өргееже аъткарыпкан (ÇHDB II, s.232).

Olarnı kadayları- bile bolgaş ajı-tölü- bile**, hamık-la** ot- sigen bolgaş bal'zam, möñgün ineleri, em daştarı-bile kadı örgeeje a'tkarıpkan.

"Onları eşleri, çocukları, bütünüyle kuru ot olan balsam, gümüş iğneleri, ilaç taşları ile birlikte yurtlama yolculamış."

höy (хөй) "çok, pek çok" [TuvRus:488; TW:174].

Tuvacada kullanım sıklığı yüksek olan *höy* sözcüğünün kökenine dair Tuvaca *kövey* " çok" sözcüğünü dayandırdığımız < **köp+ey* biçimi ile ilişkili olabileceği söylenebilir (Ölmez, 2007, s.174). Köp sözcüğü Eski Türkçe metinlerinde AY VIII'de *köp kalın "çok, çok"* ikilemesinin kullanımı bulunmaktadır (Çetin, 2017, s.731). *Höy* sözcüğü sıfat ve zarf işlevinde kullanılmaktadır. Sözcük sıfat olarak kullanıldığında eğer bir topluluk adını tamlıyorsa o ad çokluk eki almaz, fakat tamladığı sözcük topluluk adı değilse çokluk eki alır. Ayrıca anlatımı kuvvetlendirmek ya da pekiştirmek için *eleen höy* "pek çok" ve *dıka höy* "pek çok" sıfatları tamlayan görevinde olduğunda yine tamlanan sözcük çokluk eki alır (Tosun, 2011,s.49).

Sıfat olarak kullanımı

Хөй чүве бодаар апарган мен (ÇU/549).

Höy çüve bodaar apargan men.

"Çok şey düşünmek zorunda kaldım."

Zarf olarak kullanımı

Sözcüğün bir diğer işlevi zarf olarak kullanımıdır. Bu bağlamda tek kullanılabileceği gibi genellikle "çokça" anlamını sağlamak için *höy-le* ve *höyü-bile* şeklinde kullanılmaktadır.

Малчын кижиге ыт **хөй-ле** болза, эки чүве бо (AT/ 68).

Malçın kijige ıt **höy-le** bolza, eki çüve bo.

"Çoban kişiye köpek çok olsa bu iyilik(tir)."

Aşağıdaki örnekte de sözcük belgisiz sıfatın zarfı olarak kullanılmıştır:

Хөй-хөй миллион сылдыстарлыг, кылаң дээржекайгап алгаш чытканнар (AT/20).

Höy-höy million sıldıstarlıg, kılañ deerje kaygap algaş çıtkannar.

"Çok çok milyonlarca yıldızlı, parlak göğe doğru şaşırarak uyumuşlar."

konçug (кончуг): "çok, tamamen" [ESTY III:193; TuvRus:258; TS:169; UW:204].

Çokluk bildiren *konçug* Tuvacada zarf görevinde kullanılmaktadır. Sözcüğün kökeni ile ilgili olarak *konçu-g-* biçimi tereddütlü olarak gösterilebilir (Ölmez, 2007, s.204).

Zarf olarak kullanımı

Дииң ындыг **кончуг** ховар эвес, элээн бар, ынчалза-даа кара ыяшта—күдүрээде (AT/4).

Diiñ ındıg **konçug** hovar eves, eleen bar, ınçalza-daa kara ıyaşta—küdüreede.

"Sincap öyle çok az değil epeyce var, fakat kara ormanda gevşek topraklarda."

Чүү болду? Чоп кончуг дүвүрээриң ол? (K/26).

Çüü boldu? Çop konçug düvüreeriñ ol?

"Ne oldu? O niçin çok telaşlandı?"

köñgüs (көңгүс): "bütün, büsbütün, oldukça" [ESTY III: 245; TuvRus: 258; TS:200; TW:207].

Çokluk bildiren sözlerden birisi olan *köñgüs* sözcüğünün kökeni için Kırgızcada yer alan *köñgü* "tamamen, her şey" sözcüğüne dayanarak **köñ-* ortak köküne işaret edilerek **köñ-gü-s* gelişimi gösterilmektedir (Tatatarintsev, 2004, s.245-246). İşlevleri açısından bakıldığında sözcüğün çokluk miktarını ifade eden bir zarf olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki örnekler gösterilebilir:

Zarf olarak kullanımı

Көңгүс ажыы чок ыт ышкажыл (AT/24).

Köñgüs ajıı çok ıt ışkajıl.

"Bütünüyle faydasız (olan) it gibidir."

Сендиңмаа **көңгүс-ле** мегелепкен (AT/84)

Sendiñmaa **köñgüs-le** megelepken.

"Sediñmaa tamamen kendisini olduğundan farklı göstermiş."

köp: (көп) "çok, çok sayıda " [ESTY III:212; TuvRus:258; TS:2020; TW:207].

Tuvacada çokluk bildiren sözlerden olan *köp* "çok" anlamıyla pek çok Türk dilinde varlığını korumuştur. Yine Eski Türkçede çokluk bildiren sözlerden olan *köp* sözcüğü ile ilişkilidir. Tuvacadaki *köp* biçimi için de aynı şeyi söylemek mümkündür. Tuvaca arkaik bir söz diyebileceğimiz *köp* günümüz Tuvacasında çok yaygın kullanılmamaktadır ve genellikle yerini *höy* sözcüğüne bırakmıştır. Sözcüğün zamir işlevine kullanımına dair aşağıdaki örnek gösterilebilir:

Zamir olarak kullanımı

"кашты көрүп кажараар, **көптү** көрүп көгерээр." (AN /146).

kaştı körüp kajaraar, **köptü** körüp kögereer.

"azı görüp kurnazlık eder, çoğu görüp yeşillenir." (Tosun, 2011, s.121).

kövey (көвей) : "çok sayısız, fazla" [ESTY III:212; TuvRus:255; TS:186; TW:208].

Çokluk bildiren ifadelerden *kövey* sözcüğünün *köp* ile ilişkili olduğu açıkça ortadadır. Tatarintsev (2004) Menges'e dayandırdığı etimolojisine göre *köb-e-ye-* etimolojisine yer vermektedir (s.213). Ölmez (2007) de bu görüşü destekleyerek **köp+ey-* etimolojisine işaret etmektedir (s.208). *Köp* sözcüğünün aksine kullanımı daha geniş olan çokluk ifadesidir. Sözcüğün kullanım işlevlerine bakıldığında sıfat ve *kezii* ifadesiyle birlikte zarf olarak kullanıldığı görülmektedir.

Sıfat olarak kullanımı

Aşağıdaki ifade sıfat işlevinde kullanımına bir örnektir:

Көвей чылгы аразында көк-ле борам хөрээ бедик ÇU/262).

Kövey çılgı arazında kök-le boram höree bedik

"Sayısız (çok fazla) yılkı arasında /mavi ile boz göğsümden yüksek."

Zarf olarak kullanımı

Aşağıdaki ifade ise *kövey* sözcüğünün zarf olarak kullanımına dair tespit ettiğimiz örneklerdendir:

Өршээп көр, өңнүк, сөзү **көвей** дээш мени чемелеве (AT/126).

Örşeep kör, öñnük, sözü **kövey** deeş meni çemeleve.

"Bağışla, arkadaş sözü çok (fazla) diyerek beni kınama."

mırıñay (мырыңай): "bütün, büsbütün, tamamen, oldukça, hiç " [ESTY IV:219; TuvRus:306; TS:306; TW:217].

Tuvacada *mırıñay~mıray* biçiminde kullanılan sözcüğün Türk dillerinde çeşitli varyantları bulunmaktadır. Bunlardan Tofaca *bırıy~ brıy* "tamamen" Hakasça *pray~ prayzı* "bütün, tamam" Tatarca *pran,* "tamamen" biçimlerinden hareketle sözcük ortak bir **pır* köküne dayandırılsa da bu konuda bir netlik yoktur. Sözcüğün **bırıngay* biçimine dayandığını söylemek mümkündür (Tatarintsev, 2008, s.222). Sözcüğün "hiç" anlamında kullanımı da mevcuttur. Fakat çokluk bildiren anlamına odaklanılacaktır.

Zarf olarak kullanımı

Aşağıdaki örnekte *mırıñay* sözcüğü çokluk ve bütünlük işaretleyicisi olarak eylemi nitelemektedir. Bu bağlamda zarf işlevinde kullanım örneğidir.

> Мени **мырыңай** чанчапты. (AT/12).
>
> Meni **mırıñay** çançaptı.
>
> *"Beni bütünüyle parçaladı."*

şuptu (шупту): "tümü, bütün, hepsi" [TuvRus: 582; TW:267].

Çokluk bildiren sözcüklerden birisi olan *şuptu* sözcüğü köken bakımından Moğolca ile ilişkilendirilir. Moğolcada bulunan *sibtu~ şubtu* biçimine dayanmaktadır (Ölmez, 2007, s.267). Ayrıca sözcüğün Moğolca *şovtroh* "sona ermek" kelimesiyle ortak bir etimolojiye sahip olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır (Palmbah & İshakov, 2019, s.234).

Sıfat olarak kullanımı

Бистерни **шупту** чалчаларны, бир черге сүрүп еккелгеннер, ажылдадып кааннар. (ÇHDB II, 227).

> Bisterni **şuptu** çalçalarnı, bir çerge sürüp ekkelgenner, ajıldadıp kaannar.
>
> *"Bizleri bütün* hizmetçilerini *bir yere sürerek getirmişler, çalıştırmışlardı."*

Zarf olarak kullanımı

Кижилерниң салым-чолунуң нмунда **шупту** баш удур бижиттинген (ÇHDB II, 227).

> Kijilerniñ salım-çolunuñ nomunda **şuptu** baş udur bijittingen.
>
> *"Kişilerin kaderinin kitabı bütünüyle önceden yazılmıştır."*

tödü (төдү): "tüm, hep, hepsi" [TuvRus:418; TW:276].

Tödü sözcüğü bütünlük yoluyla çokluk bildiren sözcüklerdendir. Sözcüğün etimolojisine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Kullanım özellikleri dikkate alındığında sıfat görevinde kullanımına dair özellikler tespit edilmiştir.

Sıfat olarak kullanımı

> Баарында хем шаагайнып, бир-ле чүвениң дугайын **төдү** чугаалап чадаан ышкаш, шулуңайнып-ла чыткан (AT/152)
>
> Baarında hem şaagaynıp, bir-le çüveniñ dugayın **tödü** çugaalap çadaan ışkaş, şuluñaynıp-la çıtkan.

"Önünde nehir çağlayarak bir şeyle ilgili bütün bilgiler elde edilmemiş nehir gibi şırıldıyormuş (akıp gidiyormuş)."

Sonuç

Çokluk kategorisi kimi zaman net belirli çokluğu işaretlerken kimi zaman belirsiz çokluğu işaretlemektedir. Çalışmamız kapsamında da geniş bir kategori olan çokluk yapısının Tuvacada "çok" ve "bütün" anlamlarını veren belirsiz çoklukları taranmıştır. Bütünlük anlamında kullanılan sözlerin nesnenin bütünlüğüne değil çokluğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Bu kapsamda tespit edilen sözcükler; *arbın, dıka, höy, konçug, köp, bügü, bürün, çerle, dögere, hamık, kövey, köñgüs, mırıñay, şuptu* ve *tödü* sözcükleridir. Bunlardan Tuva gramerlerinde zamir olarak kaydedilen *bügü, tödü, hamık* gibi sözlerin sentaktik olarak sıfat işlevinde kullanıldığı tespit edilmiştir. *Bügü, bürün, şuptu* sözcüklerinin yine Tuva gramerlerinde zamir olarak kaydedilirken bizim gramercilik anlayışımıza göre zarf olarak kullanımına dair örnekler tespit edilmiştir. Tuvacada belirsiz çokluk bildiren bu sözlerin çokluğu göstermek olarak cümle içerisinde sentaktik olarak çeşitli işlevlerde kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca tespit edilen sözlerden *arbın, bügü, bürün, şuptu* sözlerinin doğrudan Moğolcadan ödünçlendiği görülmektedir.

Taranan eserler:

AST: Çadraavalın Lodoydamba (2005). Arıg Suglug Tamir. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

AT: Salım Sürüñ Ool (1984) Ak Töş. Kızıl: Tuvinskoe Knijno İzdatelstvo.

AY: Ç. Aytmatov (1962). Ayalga. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

ÇHDB II: Nikolay Luginov (2011). Çiñgis Haannıñ Dujaalı- Bile II. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

ÇU: Monguş Kenin Lopsan (2000). Çitken Urug. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

DÇÇ: Ekaterina Tanova (2010). Doşkun Çıldarnıñ Çazı. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

IB: Kızıl Enik Kudajı (1965). Irjim Buluñ. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

K: Badı-Bayır Taraaçı (1994). Kaygal. Kızıl: Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.

Kaynakça

Clauson, Sir G. (1972), An Etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish, Oxford: Oxford Universty Press. [ED]

Çetin, E. (2017). *Altun Yaruk Sekizinci Kitap*. Adana: Karahan. [AY VIII]

Çetin, E. (2018). "Eski Uygurcada anlamca çokluk ve topluluk bildiren sözcüklerin kullanım özellikleri - Altun Yaruk örnekleminde-" *Yeni Türkiye Türk Dili Özel Sayısı, 66-71.*

İlhan, N. (2009). *Türk dilinde çokluk.* Elazığ: Manas.

İshakov, F. G.& Palmbah, A. A. (2019), *Tuva Dili grameri, ses ve şekil bilgisi*, (Ekrem Arıkoğlu, C. M. Bapayeva, B. Borbaanay, Çev.), Ankara: Bengü.

İsina, A. (1997). "Sibirya lehçelerinde çokluk" *Sibirya araştırmaları içinde.* (s.113-118). İstanbul: Simurg.

Johanson, L. (2014). *Türk dil ilişkilerinde yapısal etkenler*. (N. Demir, Çev.). Ankara: TDK.

Kaçalin M. S.& Ölmez M. (2019). *Dîvânu Lugâti't-Turk Mahmûd el- Kâşgarî.* İstanbul: Kabalcı.

Koçoğlu Gündoğdu, V. (2018*). Tuva Türkçesi grameri metin- söz dizini.* Ankara: TDK.

Monguş, D. A. (red.), (2003), *Tıva dıldıŋ tayılbırlıg slovarı*, C.I, Novosibirsk: Nauka. [TSTY I]

Monguş, D. A. (red.), (2011), *Tıva dıldıŋ tayılbırlıg slovarı*, C.II, Novosibirsk: Nauka. [TSTY II]

Ödemiş, Z. (2017). "Tuva Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde isimlerde sayı (teklik –çokluk) kategorisine bir bakış" *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 6(3), 1443-1457.

Ölmez, M. (2007*). Tuwinischer wortschatz, Tuvacanın söz varlığı, eski Türkçe ve Moğolca denkleriyle,* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag [TW]

Tatarintsev, B. İ. (2000). *Etimologiçeskiy slovar tuvinskogo yazıka*. T.II: D, Yo, A-C / Pod. red. D.A.Monguşa, Novosibirsk: Nauka. [ESTY I]

Tatarintsev, B. İ. (2002). *Etimologiçeskiy slovar tuvinskogo yazıka. T*.II: D, Yo, D, Y / Pod. red. D. A.Monguşa – Novosibirsk: Nauka. [ESTY II]

Tatarintsev, B. İ. (2004). *Etimologiçeskiy slovar tuvinskogo yazıka*. T.III: K, L – Novosibirsk: Nauka. [ESTY III]

Tatarintsev, B. İ. (2008)*Etimologiçeskiy slovar tuvinskogo yazıka*. T.IV– M- P Novosibirsk: Nauka. [ESTY IV]

Tenişeva, E. R. ed.(1968). *Tuvisko-russkiy slovar'*. Moskova: Soveskaya Entsiklopediya. [TuvRus].

Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Dergâh.

Torun,Y. (2014). "Tarama sözlüğü verilerine göre Türkçede çokluk bildiren fiiller ve birlikte kullanıldığı isimlerde sayılabilirlik bağlamında görünümleri" *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağanı içinde* (s. 295-308). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Tosun, İ. (2011). Tuva Türkçesinin şekil bilgisi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Edirne

Vardar B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.

14. Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantik işlevleri

Çiçek VAROL[1]

Ahmet AKÇATAŞ[2]

APA: Varol, Ç.; Akçataş, A. (2021). Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantik işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 199-226. DOI: 10.29000/rumelide.948328.

Öz

İsim, canlı ve cansız bütün varlıkları karşılayan ve onları ifade etmemizi sağlayan kelimelerdir. İsimler, kök halinde olabileceği gibi birtakım sonek şeklindeki yapım ekleriyle türetilmiş de olabilir. İsim türeten yapım ekleri, isimden isim ve fiilden isim olmak üzere iki grupta ele alınır. Fiilden isim türeten ekler, fiil kök ve gövdelerinden isim yapmak için kullanılan eklerdir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için, en yaygın sözcük oluşturma yöntemi biçimbilgisi ile de doğrudan ilgili olan türetimdir. Türetim, isim ya da fiil tabanlı kök veya gövdelere biçimbirimler eklenerek yeni bir anlama sahip sözcükler oluşturmaktır. Bu çalışmada morfo-semantik türetim ele alındı. Bazı ekler, eklendikleri kök veya gövdenin anlamıyla ilişkili anlam verirken bazıları da eklendikleri kelimelere yeni bir anlam vermektedir. Bu anlam ilişkisi de morfo-semantik adı altında incelenmektedir. Morfo-semantik, anlambilimin bir alt kolu olarak değerlendirilmekte ve eklerin, eklendikleri kelimelere kazandırdığı anlamları belirler. Morfo-semantik, eklendikleri sözcüklerle anlam ilişkisi kurmasını, eklendikleri kelimelerin anlamında, türünde ve yapısında değişiklik yapmasını inceler. Biçimbilimsel yeni yorumlar ve anlam değişmeleri ile dile yeni sözcük yaratma olanağı sağlar. Bu çalışmada incelenen eserlerde fiilden isim türeten eklerin morfo-semantik işlevleri üzerine duruldu. Genel gramer üzerine yapılan çalışmalardan fiilden isim türeten ekler belirlenerek, incelenen eserlerde bu eklerin morfo-semantik işlevleri tespit edildi. İncelenen eserler ve çalışmada yararlanılan kaynaklar, kaynakça kısmında belirtildi.

Anahtar kelimeler: İsim, fiil, morfo-semantik, türetim, anlam

In Turkish the morpho-semantic functions of suffixes deriving nouns from verbs

Abstract

Nouns are words that meet all living and non-living beings and enable us to express them. Nouns can be rooted or derived with some suffix-like construction suffixes. Noun-derived construction suffixes are handled in two groups, namely nouns from nouns and nouns from verbs. The affixes that derive nouns from the verb are the affixes used to make nouns from the verb root and stem. Because Turkish is an agglutinative language, the most common word formation method is derivation, which is directly related to morphology. Derivation is to create words with a new meaning by adding morphemes to the noun or verb-based stem or stems. In this study, morpho-

[1] Dr. Öğrencisi; Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Uşak, Türkiye), vrl.cck.02@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8513-0941 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948328]

[2] Prof. Dr. Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye), ahmet.akcatas@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6611-0259

semantic derivation is discussed. Some affixes give meaning to the meaning of the root or stem to which they are added, while others give a new meaning to the words they are added. This meaning relation is also examined under the name of morpho-semantic. Morpho-semantics is considered as a sub-branch of semantics and determines the meanings that affixes give to the words they are added. Morpho-semantic examines the relationship of meaning with the words they are added, making changes in the meaning, type and structure of the words they are added. Morphological new interpretations and with meaning changes provide the opportunity to create new words in the language. In this study in the works examined, the morpho-semantic functions of suffixes deriving nouns from verbs were focused on. The morpho-semantic functions of these suffixes were determined in the studied works by determining the affixes derived from the verb noun from general studies on grammar. The examined works and the sources used in the study are specified in the bibliography section.

Keywords: Noun, verb, morpho-semantic, derivation, meaning

Giriş

Türkiye Türkçesindeki sözcük türlerinden biri de isimdir. İsim, canlı ve cansız bütün varlıkları karşılayan onları ifade etmemizi sağlayan kelimelerdir.

Turgay Sebzecioğlu (2017, s.132), isim tanımını, "varlıklara, somut nesnelere ve soyut olgulara gönderimde bulunan, tümcede genellikle özne ve nesne konumlarında yer alan; kip, dilbilgisel zaman ve görünüş gibi kategorileri üzerinde taşımama veya bu tür kategorileri üzerine almama eğilimi gösteren temel sözcük türlerinden" olarak yapmaktadır.

Tahsin Banguoğlu(2011, s.319) isim konusunda, "gerçekte veya tasavvurda bir varlığa ad olan; bunlardan birtakımı duyularımızla kavranır bir gerçekliği olan varlıkların nesnelerin adı olan, birtakımı ise maddi varlıklara, nesnelere değil, vasıflara manevi kavramlara ad olan kelimeler" olarak tanım yapmaktadır.

Türkiye Türkçesinde isimler kök halinde olabileceği gibi birtakım son ekler ile türemiş isim de olabilirler. Soneklerin bir kısmı yapım ekleri grubunda yer almaktadır.

İsim türeten yapım ekleri, isimden isim ve fiilden isim türeten yapım ekleri olarak iki grupta incelenir. Çalışmamız itibariyle fiilden isim türeten ekler ele alındı. "Fiilden isim ekleri fiil kök ve gövdelerinden isim yapmak için kullanılan eklerdir. Bu ekler fiil köklerine, isimden yapılmış fiil gövdelerine ve fiilden yapılmış fiil gövdelerine eklenirler." (Ergin, 2004, s.184-185).

Türetme ile oluşturulan kelimeler morfolojinin alanına girmektedir. Morfoloji veya biçim bilgisi, "Bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili öteki konuları inceleyen dilbilgisi dalı (Vural ve Böler, 2012, s.139)" olarak tanımlanmaktadır.

"Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için, yeni bir kavramı karşılamak üzere biçimbilgisi ile doğrudan ilgili olan türetim, en yaygın sözcük oluşturma yöntemidir. Türetim ad ya da eylem tabanlarına biçimbirimler getirmek suretiyle söz konusu ad veya eylem tabanından yeni bir anlama sahip sözlükbirimler oluşturmaktadır" (Karaoğlu, 2018, s.185). Eklerin, eklendikleri kelimelere kazandırdığı anlam ise morfolojinin alt kolu olan morfo-semantik olarak tanımlanabilir.

Morfo-semantik türetim ile kimi ekler, kök anlamı ile bağlantılı olmalarına rağmen, kimi ekler de kök anlamından farklı bir anlam vermektedir. Kimisi de tek başına anlamı olmayan kelimelerden yeni bir sözcük oluşturmuşlardır. Bunlardan biri de çalışmamıza konu olan fiilden isim türeten eklerdir.

Fiilden isim türeten eklerin morfo-semantik işlevleri

İşlev ve anlam arasında bir ilişki vardır. Değer verdiğimiz bir şey aynı zamanda anlamlı olmaktadır. Ancak işlev, anlama göre daha sınırlı kavramdır. İşlev bir görevi yerine getirirken, anlam farklı farklı olabilir. Şöyle ki her sözcük bir kavram birimidir. Anlamlarını da dildeki kullanışları sınırlar, belirler. Bu gerçeği göz önünde bulundurmadan sözcükleri tek tek ele alıp anlam açısından yargılamak, yanıltıcı bir tutumdur. Ekler üzerinden açıklayacak olursak, bir ekin işlevi bellidir. Sadece o işlevi yerine getirmek için kullanılır. Tek başına kullanıldığı zaman işlev özelliği gösterebilir ancak bağlam içerisinden o işlevden farklı bir anlam kazanabilir. İşlev sınırlı, anlam geniştir. İşlev bellidir, anlam muğlaktır. İşlev, dilbilgisi kurallarını yerine getirirken, anlam için, anlambilim ön plandadır. İşlev, aynı zamanda anlam olabilir fakat anlam, işlev olamaz. Aşağıda örnekler üzerinden eklerin işlevlerinden ziyade bağlam içerisinde kazandıkları anlam gösterilmeye çalışılmıştır. Ekler de sözcükler gibi, anlama etki eden, sözdizimini tamamlayan bir unsur olduğu görülmüştür. Aşağıdaki örnekler maddeler halinde sıralanarak anlam çeşitlilikleri gösterilmeye çalışılmıştır.

-A:

Aslında zarf-fiil eki olan –A, tespit edilen örneklerde yapım eki olarak, eşli veya zıtlı tekrarlama yoluyla, –lAş işteşlik fiilinden kurulmuş şekillerde kullanılmış ve fiilin kök anlamını değiştirmiştir.

1. *"Çok zaman geçmez beni karşında süngü, kurşun* ***yarasından*** *yapılmış nişanlarla süslü görsün."* (VYS, s. 21)

"*Dikişe,* ***oyaya*** *başladı, hanım hanımcık yaşıyordu, memnundu."* (TTF, s.58)

Yarmak fiili bir şeyi bölmek, ayırmak anlamında iken –A eki ile yarmak fiilinin oluşturduğu kesik anlamına getirilmiştir. –A eki, soyut bir hareketten somut bir anlam yüklemektedir. Aynı somut anlam oya kelimesinde de görülmektedir. Oymak, delmek, çukur oluşturmak anlamlarını ifade ederken –A eki ile birlikte genellikle ipek ibrişim kullanarak iğne, mekik, tığ veya firkete ile yapılan ince dantel anlamına[3] gelmektedir.

2. *"Uzun* ***süre*** *Fransa'da yaşamış, bu* ***süre*** *kendini ifade ettiği bütün dillere yansıyacak denli etkili olmuştu."* (BİS, s. 22)

Sürmek fiili zaman bakımından devam etmek anlamı taşırken, süre kelimesi zaman dilimi, geçen zaman aralığı anlamı taşımaktadır.

3. "*…salıncağı yatak diye* ***nöbetleşe*** *kullanarak gelmişler…"* (AN, s. 10)

Nöbetleşmek fiili, sıra ile nöbet tutmak anlamına gelirken, -A eki eklenerek sıra sıra, dönüşümlü olarak anlamı kazanmaktadır.

[3] Sözcük anlamları için Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'ü kullanılmıştır.

4."*…toplumlar, içlerine **kıvrıla kıvrıla**, adeta, çehresi olmayan amorf bir kitleye dönüşmüşlerdi."* (FÖ, s. 21)

Kıvrılmak fiili, eğilip bükülmek anlamı taşırken, aldığı –A eki ve –lAş işteklik ekinin de eklenmesiyle bir ikileme özelliği kazanarak içe dönük, kendi kabuğuna çekilmek, dışa kapalı hale gelmek anlamına gelen kıvrıla kıvrıla ikilemesini oluşturmaktadır.

-AcAk:

Aslında sıfat-fiil eki olan ek, eklendiği sözcüklerle kalıcı isim oluşturmuştur. Bu yolla oluşmuş bulunan adlar, "bir şey için" anlamında tahsis adlarıdır.

1. "***Yiyecek**, **içecek** sıkıntıları azalmıştı*." (KY, s. 186)

Yemek ve içmek fiilleri ağızda bir şeyler çiğnemek, bir sıvıyı ağız yoluyla yutmak anlamlarında iken –A eki getirilerek bu eylemin sonucu olarak yenilebilen ve içilebilen her şey, somut bir şey anlamını ifade etmektedirler.

2. "*Dinlenişini ve atılımını zamanlayamayan toplumlar için, **gelecekler** karanlıktır."* (FÖ, s. 10)

Bu ek, sıfat-fiil eki olmasına rağmen bazı kökler ile kalıplaşarak kullanılmaktadır. Gelecek kelimesi de bunlardan biridir. Gelecek kelimesi, gerçekleşmesi beklenen, daha gelmemiş günler anlamını ifade etmektedir.

-AgAn, -AğAn:

Bu ek, işlek olmamakla birlikte eklendiği fiillerde anlam değişikliği yapmaktadır. Fiilin ifade ettiği işi çokça yapan, onu adet haline getirmiş olan anlamında sıfatlar yapmaktadır.

1. *"… **olağanüstü** iri gözleri dokunduğu yeri asit dökülmüş gibi eriten…"* (BİS, s. 36)

-AğAn eki, fiilin ifade ettiği işi çokça yapma anlamı vermektedir. Olağan kelimesi tek başına kullanıldığında sık sık olan anlamı taşırken, birleşik kelime oluşturarak alışılmıştan farklı olan anlamı ifade etmektedir.

2. "*Büyük atılımlardan sonra toplumların da adeta kişiler gibi bir dinleniş dönemine girmeleri **olağan** karşılanabilir."* (FÖ, s. 10)

Bu örnekte de olağan kelimesinin tek başına kullanıldığı görülmektedir. Olmak fiili, meydana gelmek anlamına gelmektedir. Aldığı ek ile birlikte, doğal karşılanan, alışılmış olan, normal bir durum olarak görülen anlamlarında olağan kelimesini türetmektedir.

3. "*… ilişkilerini kurtarmak içgüdüsünden çok, bendeki **süreğen** 'izcilik ruhu'ndan kaynaklanıyordu bu."* (BİS, s. 44)

Süreğen kelimesi, ne kadar süreceği belli olmayan anlamının yanında uzun süre devam eden anlamı da taşımaktadır. –AğAn eki, burada, cümle içerisindeki anlamına bakıldığı zaman uzun zamandan beri devam bir zamanı ifade etmektedir.

-(A)k:

Oldukça işlek bir ektir. Genellikle bir alışkanlığı, bir duyguyu ve bir fiilin bildirdiği işi çokça yapanı gösteren sıfatlar yapar. Araç-gereç isimleri ve somut ve soyut adlar türetir (Korkmaz, 2009, s.70; Ergin, 2004, s.188). Tespit edilen örneklerde –(A)k eki, fiillere soyut ve somut anlam, araç-gereç anlamı ve alışkanlık, ihtiyat anlamları yüklemektedir.

1."… *hele gençlerin* ***isteklerine*** *karşı büyüklerin uygun bularak seçtiği biriyle evlenmenin haksızlığı…"* (SER, s. 73)

-(A)k eki, istemek fiiline gelerek bir duyguyu ifade eden talep anlamı vermektedir.

2. *"…* ***büyük yuvarlak*** *gözlerine aksettirdiği bir tür vahşilik…"* (BİS, s. 5)

Büyük ve yuvarlak kelimeleri, -(A)k eki alarak fiillerin bildirdiği işin sonucu, boyut ve şekil anlamlarını bildirmektedir. Benzerlerine göre boyutu fazla olan ve dairesel şekle sahip göz ifade edilmektedir.

3. "*En sonra,* ***korkak*** *ve suya sabuna dokunmayan zavallı birtakım çocuklar gelir ki…"* (KY, s. 21)

Korkak kelimesine korkan kimse anlamında kullanılmıştır. –(A)k eki, bu örnekte fiilin bildirdiği işi huy edinme, kişisel bir özellik anlamları vermektedir.

4. "*… en* ***işlek*** *caddesine gidip bir kenara dikilmişti."* (BİS, s. 35)

-(A)k eki bu örnekte fiillin bildirdiği işin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. İşlemek fiili durağan durumdan hareketli duruma geçme anlamı taşırken, işlek sıfatı canlı, hareketli, cümle içerisinde herkesin geldiği bir caddeyi niteleyen anlamlarıyla fiilin tamamlanmış halini göstermektedir.

5. "***Uzaktan uzağa*** *top sesleri işitilmeye başlar."* (VYS, s.57)

Uzak kelimesi, -(A)k getirilerek boyu uzamak veya çok zaman geçmek anlamlarından ırak, çok ötelerde bulunan, ulaşması çok uzun süren bir yer anlamına geçmektedir.

6. "*…* ***değneğini*** *ayaklarının ucuna dayadı…*"(KY, s.8)

-(A)k eki, değmek fiilini, araç- gereç anlamı taşıyan bir isim haline getirmektedir. Değnek kelimesi, kullanılan eşya veya nesne olarak sopa anlamı taşımaktadır.

7. "*…karyolasına doğru yöneldi,* ***yatağın*** *örtüsünü açmadan…"* (AN, s. 14)

Yatmak fiili, uzanmak, uyumak anlamları taşırken, yatak kelimesi, üzerine yatılan veya üzerinde uyunan eşya anlamı taşımaktadır. –(A)k eki, fiilin gösterdiği hareketten o hareketin yapıldığı yer anlamına gelen kelime türetmektedir.

-AmAk:

Eylem kökünden isim yapan -A eki ile isme dönüştürücü -mAk ekinin birleşmesinden oluşmuştur (Karaca, 2013, s.270). Eklendiği fiillere bir işin aralıklarla yapıldığı veya o işin yapıldığı yer anlamı vermektedir.

1. "*Birinci, ikinci* ***basamakları*** *geçerek üçüncüsünde bacakları…"* (SER, s.107)

-AmAk eki, bas fiiline birbirine ardına sıralan bir yüzey, bir yer kavramı anlamı vermektedir.

-An:

Aslında geniş zaman sıfat-fiil eki olan –An, kalıcı isimler yapmakla (Korkmaz, 2009, s. 73) birlikte eklendiği fiillere süreklilik ve o işi yapan, eden anlamı vermektedir.

1."*Şakaklarından tepesine doğru* ***azalan*** *saçları…"* (BİS, s.12)

Azalmak fiili, az denecek miktar anlamına gelmektedir. Azalan kelimesi de aynı anlamı taşımakla beraber –An eki, karşılaştırma yapmadan şu anki durumu göstermiş ve azalan şeyin belirsizliğini ortadan kaldırmıştır.

2."*Bilginler****, erenler****, şairler, sanatçılar…"* (FÖ, s. 27)

Ermek fiili, Allah yolunda masivadan uzaklaşma, olağanüstü sezgilere sahip olma anlamını bildirmektedir. –An eki alarak, Allah yolunda kendini adamış, ermiş, olağanüstü sezgilere, hislere sahip olan kimse anlamında eren kelimesini türetmektedir.

-AsI:

Eski Anadolu Türkçesinde çok işlek bir sıfat-fiil eki olan ek, Türkiye Türkçesinde kalıp halinde bazı ifadeler bırakarak kaybolmuştur (Korkmaz, 2009, s.75). Eklendiği fiillere yapılan işin sonucu, istek, dua ve beddua anlamı vermektedir.

1."*Nereye gitsen, kimi görsen, o* ***kahrolası*** *karşılaştırmayı yapıyorsun ister istemez*." (BİS, s.46)

-AsI ekinin beddua anlamına gelen bir kelime türetmektedir. Kahrolmak fiili, çok üzülmek anlamına gelmektedir ancak –AsI ekini alarak beddua olarak kullanılan, istenmeyen veya severek yapılmayan bir durum karşısında hiç olmasaydı veya bir diğer beddua terimi olarak kullanılan "lanet olsun" anlamında yeni bir anlam vücuda getirmektedir.

2. "*Hem öyle erkek ki, kalbim şu erkek* ***giysilerimle*** *göründüğümden de erkek."* (VYS, s. 61)

-AsI eki bu örnekte de kıyafet anlamında kalıcı isim yaptığı görülmektedir.

3. "*Uğruna* ***ölünesi*** *bir sevgilidir ki insana ölünce can bağışlar, şan bağışlar*." (AN, s.117)

Ölmek fiili, hayat belirtisi göstermemek, yok olmak, canlılığın sona ermesi anlamına gelmektedir. –AsI eki, bu fiilin gösterdiği işi, sevgi ifadesine dönüştürmektedir. Uğruna canını vermeye razı olan, ölecek kadar çok sevmek anlamında ölünesi kelimesi türetilmiştir.

-cA:

Fiillerden o fiilin ürünü, sonucu olan isimler yapar. Ekin bu işlevi çok işlek değildir (Karaca, 2013, s.59). eklendiği fiillere akılda tasarlanan bir şeyin harekete dökülmüş, sonuçlandırılmış ve soyutlaştırılmış anlamı vermektedir.

1."*Bunları duydukça ruhum bedenime sığmıyor, gönlümde güller açıyor,* ***düşüncelerimde*** *güneşler doğuyor."* (VYS, s.61)

-cA eki, düşünmek fiilinden zihinde oluşturulan imgeleri, tasarı veya niyet anlamına gelen düşünce kelimesini yapmıştır. Başlangıçta tasarlanan fikirlerin daha sonra amaç haline getirilmesi görülmektedir.

2. *"Oysa bilim ve* ***düşünce*** *adamlarını bu yönde uyarmalı, örgütlemeli ve işi onlara bırakmalıydılar."* (FÖ, s. 111)

Bu örnekteki düşünce kelimesi, zihinde oluşturulan niyetten ziyade onu iş veya meslek haline getiren kimse anlamı taşımaktadır. Cümle içerisinde adam kelimesi ile birlikte, fikirlerine önem verilen kimse anlamını ifade etmektedir.

3. "*Bu cuma gezintileri de mahalledeki çocukların pek mühim* ***eğlencelerinden*** *biri idi."* (KY, s. 23)

Eğlenmek bir fiil iken –cA eki ile birlikte fiilin ifade ettiği işe soyut anlam vermektedir.

-cAsInA:

Sıfat-fiil işlevindeki kip eklerinin üzerine gelerek zarfa dönüştürme işlevi görür. Kelimeyi zarfa dönüştüren aslında -CA ekidir. Kelimenin -CA ekli şekli kullanıma pek elverişli olmadığından -CA, -sInA ekiyle kalıplaşarak –CasInA biçimini kazanmıştır (Karaca,2013, s.286). Bu tarz bildirme, benzetmeye ya da farazi karşılaştırmaya dayanan ve asıl fiile aynı zamanda gerçekleşen bir kılışa dayanır (Korkmaz, 2009, s. 76). Tespit ettiğimiz örneklerde de fiilin kök anlamında benzetme anlamı vermektedir.

1."***Okşarcasına*** *dokundum, parmaklarımı gezdirdim yüzyılların üzerinde*." (BİS, s. 47)

-cAsInA eki, okşamak fiiline benzetme, gibilik anlamları vermektedir. Okşamak gibi, okşamak istercesine anlamını ifade etmektedir. Dokunma işinin nasıl ve ne şekilde yapıldığını göstermektedir.

2. "*Sevgili adı anılınca kendinden geçmek, esrar* ***içmişçesine*** *donup kalmak."* (AN, s. 123)

Bu örnekte de, gibi ve benzerlik anlamının yanında cümle içerisinde esrarın verdiği etkiyi tam anlamıyla yaşamış, tepki vermeme derecesine gelmek anlamı da ifade edilmektedir.

3. "*…tamburun tellerine, genç kız kalbinin bütün duyarlılığını temas* ***ettircesine****…"* (AN, s. 2)

Temas etmek, dokunmak anlamını ifade etmektedir. Cümle içerisinde aldığı ek ile birlikte, kalple dokunmak, bütün hissiyatını vererek, duygularıyla dokunarak anlamını bildirmektedir.

4. "*…bir zemberekten* ***boşanmışçasına*** *sökün eden değişimler…"* (FÖ, s. 19)

Boşanmışçasına kelimesi, hızlı bir şekilde, süratle anlamını ifade etmektedir. Zembereğin hızlı ilerleyen yayları, hızla geçen zaman ifade edilmektedir.

-ç:

İşlek bir ektir. Dönüşlü fiil gövdelerine gelir. Fiildeki hareketi yapanı, yapılan hareketi veya o hareketle ilgili bir niteliği, bir özelliği gösteren soyut isim ve sıfatlar yapar (Vural ve Böler, 2012:172-173; Ergin, 2004:191). Anlam değiştirme özelliğinden çok yine fiilin kök anlamında fiillerden o fiilleri adlandırmaya dayalı 'özellik' anlatan kavramlar türetmektedir.

1."***İnancında***, *Allah'ı, yarattıklarını kendi adaletinin bilinciyle…*"(VYS, s.50)

İnanmak fiili, bir şeyin varlığını, doğruluğunu kabul etmek anlamına gelirken; -ç eki de yine kökün ifade ettiği özelliği harekete dökme anlamı vermektedir. İnanç kelimesi, cümle içerisinde herhangi bir dine olan bağlılık ifadesi belirtilmiştir.

2. "*Birdenbire Esirci'nin o büyük, o* ***korkunç*** *gözlerini açarak…"* (SER, s. 7)

Korkunç kelimesi de –ç eki ile birlikte korkma işini yapan, ürkünçlüğü gösteren anlamı taşımaktadır. –ç eki, fiildeki hareketi yapanı, yapılan hareketi veya o hareketle ilgili bir niteliği, bir özelliği gösteren isim yapmaktadır.

-DIk, -DUk:

Aslında sıfat-fiil ekidir. Fiillere gelerek geçmiş zaman işlevinde sıfatlar yapmaktadır. Yine kök anlamından uzaklaşmadan fiillere gelerek önceden, eskiden yapılan bir şey anlamı vermektedir.

"***Tanıdık,*** *sanki yanık bir ezgiydi bu*." (BİS, s. 47)

"*Günnar, o eski,* ***bildik****, uygar, yumuşak, dost bakışlarını giyiniverdi çabucak."* (BİS, s.53)

"*Ama* ***alışılmadık****, yabancı*." (GK, s.95)

-DIk eki, tanımak, bilmek ve alışmak fiiline geçmiş zaman işlevinde, daha önceden veya eskiden yapılan eylemin içinde bulunulan zaman tekrarlanması anlamı vermektedir.

-DIkçA/ -DUkçA:

-DIk/ -DUk sıfat-fiil ekinin –çA zarf türetme ekiyle kaynaşmasından oluşmuş çok işlek bir zarf-fiil ekidir. Geçişli, geçişsiz, tek ve çok heceli bütün fiillere gelebilen ek, "-dığı sürece, -dığı zaman" anlamı veren ve bir işin art arda veya belirli aralıklarla tekrarlandığını gösteren bir görev yüklenmiştir (Korkmaz, 2009:78).

1. "*… ama komşu evin sahibi siz* ***olmadıkça****, komşunuzu seçemezsiniz*." (BİS, s. 20)

"-dığı sürece, -dığı zaman" anlamı vermektedir. Olmadığı sürece, fiilin bildirdiği iş yerine gelmediği zaman anlamları bildirilmektedir.

2. "***Anlattıkça*** *daha çok yoruluyor, yaşlanıyordu sanki."* (BİS, s. 46)

Anlattıkça kelimesi, bir işin art arda veya belirli aralıklarla tekrarlandığı anlamını göstermektedir.

3. "*Bulunduğumuz havaalanının dış hatlar binası* ***oldukça*** *küçüktü."* (BİS, s. 12)

Oldukça kelimesi, cümle içerisinde epey, olabildiğince, olabildiği kadar anlamları vermektedir.

4. *"Doğulu bir güzelliğin yıllar* ***geçtikçe*** *katmerlenen esmer büyüsüne sahip zarif, nahif, asil bir hanımefendiydi…"* (AN, s. 2)

Geçmek fiili, bir şeyi aşıp bitirmek anlamına gelirken, -DIkçA ekini alarak artarak, çoğaldıkça anlamları ifade etmektedir. Yılların birbiri ardı sıra bitip bir yeni yılın başlaması ve bu yılların birikerek çoğalması anlatılmaktadır.

5. "*İslam Avrupa'ya* ***yayıldıkça*** *bunlar büsbütün kızgınlaşıp binbir set inşasına girecekler."* (FÖ, s. 20)

Yaymak fiili, etrafa dağılmak, genişlemek anlamına gelmektedir. Bu ek ile birlikte, "-dığı sürece" ve cümle içerisinde herkesin zamanla haberdar olduğu, geniş bir kitleye yayılan anlamında yayıldıkça kelimesini türemektedir.

-gA:

Fiillerden, o fiilin anlamına ilişkin isimler yapar. Fiilden türemiş isim, türetildiği fiildeki hareketi yapanı veya harekete maruz kalanı ifade eder. Bunlar -genellikle- eşya, alet, unsur ifade eden isimlerdir(Karaca, 2013, s.114).

1.*"Eline bir* ***süpürge*** *vererek süpüreceği odaları…"* (SER, s. 11)

Süpürge kelimesi, süpürmek fiilini eyleme döken, eylemi yapmaya yardımcı bir alet ismi anlamı taşımaktadır.

-gAç:

Fiil kök ve gövdelerinden ad ve sıfat türeten bir ektir. Eklendiği fiil gövdeleri genellikle –n- ve –r- çatı eki almış gövdelerdir (Ergin, 2004, s.190). Fiillere huy bildiren ve kişilik özelliği anlamı vermektedir.

1."*… nedense biraz* ***utangaç*** *asılı kaldılar bir süre*." (BİS, s. 50)

-gAç eki, utanmak fiiline huy bildiren, kişilik özelliği anlamı vermektedir. Cümle içerisinde bir durum karşısında içsel yapılarının ortaya çıkardığı bir kişilik özelliği bildirilmektedir.

-GAn:

Fiilin bildirdiği işi, alışkanlık haline getirmiş olanı ifade eder (Vural ve Böler, 2012:173). Bu ek de fiile, huy ve alışkanlık, abartma anlamı vermektedir.

1."*… bu zayıf mahluk gecenin* ***unutkan*** *kollarında uyuyordu."* (SER, s. 26)

Fiilin bildirdiği işi, alışkanlık haline getirmiş olan veya huy gösteren abartma anlamı vermektedir.

2. "*Bunların hemen hemen hepsi mektebe gider ve* ***çalışkandı****r*." (KY, s. 20)

Çalışkan kelimesi, çalışma işini severek yapan, gayretli anlamlarına gelmektedir. –Gan eki, fiilin bildirdiği işi yapanı, işi çokça yapan anlamları vermektedir.

-gIç, -gUç:

Fiillerden, yapmaya maruz kalan nesne, yapan veya olanı anlatan isimler yapar. Eklendiği fiilin ürünü isimler yapar. Bu isimlerin bir kısmı sıfat olarak da kullanılır (Karaca, 2013, s.119). Fiillere kök anlamının bildirdiği ifadeden uzaklaşmamakla birlikte işi yapan veya işten etkilenen anlamı vermektedir.

1."*Oradakilerden biri, **bilgiç** bir tavırla*:" (KY, s. 92)

-gIç eki, fiilin gösterdiği işi yapanı veya yapılan işten etkileneni göstermektedir. Bilmek fiili, -gIç eki alarak bilgili kimse anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde ise, bilgisiz olmasına rağmen bilgili davranan anlamı verilmektedir.

2."*Hatta üçüncüsü, metafizik hayatımızın **başlangıç** noktası."* (FÖ, s. 45)

Başlamak fiili, bir işe girişmek veya oluşmaya başlamak anlamına gelmektedir. –gIç ekini alarak, cümle içerisinde hayatımızın ilk günü, var olmaya başladığımız an, sıfır noktası anlamını ifade etmektedir.

-GI, -GU:

Eklendiği fiilin son ses durumuna göre, ön sesi tonlu ve tonsuz biçimler alabilen ek, genellikle tek heceli fiil kökleriyle çeşitli çatı ekleri almış fiil gövdelerinden adlar türeten çok işlek bir ektir (Korkmaz, 2009, s.80-81). Fiillere somut ve soyut anlam yüklemekle birlikte araç-gereç anlamı da vermektedir.

1."***İçkinin** zayıflattığı sinirleri, daha fazla tahammül edemeyecek gibi görünüyordu*." (KY, s. 57)

-GI eki, fiilin bildirdiği işten tüketilen bir içecek anlamında kelime yapmaktadır. İçki kelimesi, içinde alkol bulunan içecek anlamına gelmektedir.

2. "*… su muhallebisi satan bir **serginin** arkasında durdu."* (KY, s.32)

-GI eki burada, alıcının görmesi için dizilmiş şeyler anlamı vermektedir.

3."*Bu yüzden onun kafa tutuşu dudak kıvrımlarında, alaycı, inanmaz, galiba acıdığı için gülmüyor **çizgilerinde** gizliydi."* (BİS, s. 22)

Çizgi, çizme işinin yapıldığı, çizme işinden sonra ortaya çıkan iz anlamı taşımaktadır. Cümle içerisinde, yüz hatlarında oluşan çizgi anlamındadır.

4."*Aklında olsun, gönlümdeki **sevginle** vatan **sevgisini** yarıştırmaya kalkışma*." (VYS, s. 76)

Sevmek fiili, birine veya bir şeye karşı duyulan bağlılık anlamına gelirken, -GI eki ile birlikte o bağlılığa yönelten duygu anlamına gelmiştir.

5."… ***saygının*** *şanlı bir abidesi gibi, uzun bacaklarının üzerinde dikiliyordu."* (BİS, s. 12)

Saymak fiili, bu örnekte birine değer vermek anlamında kullanılmıştır. –GI eki de alarak birine karşı değerli, üstün, özenli davranmaya iten sevgi duygusu anlamı vermektedir.

6."*Bütün bu* ***bulgular****, onun güvenilir biri olduğunu gösteriyordu, bu yüzden ona güvenmemeye karar verdim."* (BİS, s. 12)

-GI eki, bir şeyin ortaya çıkarma işi ve bunun sonunca elde edilen şey anlamı vermektedir.

7."*Doğrusu Romain'in* ***bilgi*** *ve* ***görgüsüyle*** *büyülendiğim kadar…"* (BİS, s. 12)

Bu ek, bilgi kelimesine, öğrenme, araştırma yoluyla elde edilen gerçeklik, olgu anlamı verirken; görgü kelimesine ise, toplum içinde uyulması gereken kurallara uyan, saygılı ve ince davranışlarda bulunan kimse anlamı vermektedir.

8."… *hiçbir kitaba girmemiş, belki de hiçbir zaman girmeyecek olaylar****, olgular****, savlar, antisavlar…"* (BİS, s. 31)

-GI eki, olmak fiiline, bir olayın dayandığı sebepler veya bu olayın sonunda elde edilen sonuçlar anlamını ifade etmektedir. Olan, var olan bir şeyin sonucu gösterilmektedir.

9."…*Floransa dibasından eteğinin desenleri kadar* ***coşkulu*** *bir kar sevincine dönüştürerek…"* (AN, s.1)

Coşmak fiili, tek başına "duyguları güçlü bir şekilde dışa vurmak" anlamına gelmektedir. –GU eki ile birlikte, o güçlü duygu hali içerisine girme, büyük heyecan duyma" anlamlarını ifade etmektedir. –lI ekini de alarak, anlam daha pekiştirilmiş ve o eylemin artık harekete döküldü, o şekilde davranış gösterdiği belirtilmektedir.

-GIn, -GUn:

Daha çok oranda geçişsiz, daha az oranda da geçişli fiillere gelen ek, işlev bakımından fiilin gösterdiği işin tamamlanmış olduğunu bildiren sıfatlar türetmiştir. Bu işleviyle ek –mIş/ -mUş ad fiiline denk sayılabilir. Ekteki anlam aşırılığı da buradan kaynaklanmış olmalıdır. Yalnız *az-*, *bez-* gibi geçişsiz fiillere eklenen ek, *azgın "a*zmış", *baygın "*bayılmış", *bezgin "*bezmiş" anlamlarını verdiği halde, geçişlilere eklendiğinde edilgenliğe dayanan bir tamamlanmışlık bildirir: *gergin* "gerilmiş", *üzgün* "üzülmüş", *yorgun "*yorulmuş" vb. (Korkmaz, 2009,s. 81; Ergin, 2004, s.189). Fiillere psikolojik hal, huy, alışkanlık, bitmişlik anlamları vermektedir.

1."… *kibar bir kadını bile* ***azgın*** *bir hayvana çevirecek kadar*…" (SER, s. 10)

Azmak fiili, taşkınlıkta ileri gitmek anlamına gelmektedir. Azgın kelimesi türetilirken –Gın eki, fiilin bildirdiği işin yapılmış olduğu göstermektedir. Azgın bir hayvan benzetmesi ile çok hareketli, taşkın, sinirli bir şekilde etrafa saldıran kişi ifade edilmektedir. Azmak fiilinin harekete döküldüğü gösterilmektedir.

2."…*ne kadar üzüntülü bir durumda olduğu gösteren* ***baygın*** *gözleriyle…"* (SER, s. 46)

Baymak fiili tek başına kullanıldığı zaman can sıkıntısı vermek, bunaltmak anlamında kullanılır. –GIn eki baymak fiiline kendinden geçmiş olan, bayılmış anlamı vermektedir. Cümle içerisinde baygın kelimesinin kullanımına bakıldığı zaman, süzgün, hafif kısık bakmak anlamını ifade etmektedir.

3."*…ağızlarında sakız, çıplak ayaklarında nalınla gelen* ***yetişkin*** *kızlar…"* (KY, s.22)

-GIn eki, yetişmek fiilin bildirdiği işin tamamlanmış olduğunu göstermektedir. Yetişme işi bitmiş, büyümüş, belli bir olgunluğuna erişmiş olma anlamı ifade edilmektedir.

4."*Bilhassa siyah, ince, fakat çok* ***keskin*** *kaşlarının gölgelediği gene simsiyah ve iri gözleri…"* (KY, s.35)

Kesmek fiili bu cümlede mecaz anlamında kullanıldığı görülmektedir. –Gın eki ile türetilerek yine gerçek anlamı dışında bir ifade söz konusudur. Keskin kelimesi, çok iyi kesici anlamına gelirken cümle içerisinde, çok sert, etkili, çizgileri belli olan bir kaş anlamını bildirmektedir.

5."***Keskin*** *ve gür bir sesi, kandırıcı bir mantığı vardı."* (KY, s. s.97)

Bu cümledeki keskin kelimesi de yine mecazi bir anlamı ifade etmek üzere çok etkileyici, net bir ses anlamını bildirmektedir.

6."*Muazzez'in etrafıyla bu kadar az alakadar olmaya başlaması ve rüyada yaşar gibi* ***süzgün*** *duruşları…"* (KY, s.198)

Süzmek fiili de yine cümlede mecaz anlamı ile kullanılmıştır. Birini inceleme anlamına gelen süzmek fiili, -GIn eki alarak bu anlamından başka zayıf ve bitkin anlamı ile ifade edilmiştir. Süzgün kelimesi, hayattan kopuk, zayıf düşmüş, dalgın anlamlarında kullanılmaktadır.

7."*…****seçkin*** *olmaktan çok, birer suçlu, birer özürlü hissediyorduk kendimizi karşısında."* (BİS, s. 18)

-GIn eki, seçmek fiiline benzerleri arasında nitelikleri yüksek olan, özel, üstün kimse anlamı vermektedir.

8."*Ben size hiç fena esir gösterir miyim, Paşazadem, şunlara bir bakın, cennet* ***kaçkını*** *huriler."* (AN, s.11)

Kaçmak fiili, bir yerden ayrılmak, kendini göstermemek anlamına gelmektedir. Bu ekle birlikte, insana özgü bir davranış haline getirilmiş ve cennet kaçmış ya da cennetten gelmiş gibi anlamlarını bildirmektedir.

9."*Çünkü o bakış idi ki sonu* ***yangına*** *çıkacak…"* (AN, s. 15)

Yanmak fiili, sözlükteki ilk anlamına göre, "ateş durumuna geçmek"tir. Cümle içerisinde –Gın ekini alarak, bakışların çok etkili olduğu, karşısındakini cezbedecek, içini yakacak şekilde olduğu ifade edilmektedir.

10."*Şair, işte o anda, dakikalardır damlayıp duran fenerin* ***kızgın*** *yağından elinin yandığını hissetti."* (AN, s. 31)

Kızgın kelimesi, tek başına bir ruh halini veya sinirli olma durumunu gösterirken cümle içerisinde fazla ısınan, yakacak derecede olan anlamı gösterilmektedir.

-I, -U:

Genellikle fiilin ifade ettiği anlamda, olanı, yapanı ve yapılanı bildiren bir ektir (Vural ve Böler, 2012, s.174).

1."*… eğitim ve **beceri** yerine geçen kötü huyları ve hileciliklerini gösteren…"* (SER, s.51)

Beceri kelimesi, -I eki alarak bir işi başarma, elinden iş gelme durumu anlamında kullanılmıştır. Fiilin kök anlamından yetenek anlamına geçmesini bildirmektedir.

2."*Kendi **yazısıyla** yazılı*." (VYS, s.13)

Yazı kelimesinde, -I eki, fiilin ifade ettiği işin yapılmış olduğunu göstermektedir. Yazmak eylemi, henüz ortaya bir sonuç çıkarmamış, devam eden bir süreç söz konusu söz konusu olmuşken yazı kelimesi, yazma işi, ortaya çıkan semboller olarak değerlendirilebilir.

3."*…vücut güzelliği ve **ölçülerine**, terbiye ve ahlaklarına hayran oluyor inancındadırlar."* (SER, s.52)

-I eki, fiilin ifade ettiği anlamda yapılan anlamı vermektedir. Ölçü kelimesi, bir şeyi kendi biriminde oranlayarak değerlendirme anlamına gelmektedir. Bu cümlede ölçü kelimesi, vücudun düzgün bir fiziği sahip olduğu, her bölgenin birbiriyle orantılı bir durumda olduğu belirtilmektedir.

4."*Eliyle **ölüleri** gösterdi."* (KY, s. 9)

-I eki, ölü kelimesine ölmek fiilin ifade ettiği anlamda tamamlanmış, bitmiş anlamı vermektedir. Ölü, artık yaşam belirtisi olmayan, hayatı sona eren bir kimse olarak belirtilmiştir. Ölmek fiilinin bir kimseye verilmiş ismi olarak nitelendirilmiştir. Kök ile anlam ilişkisi devam etmiştir.

5."*Gece **yarısından** sonra geliyor, şafakla beraber gidiyordu***."** (KY, s. 84)

Yarmak fiili, bir şeyi bölüp ayırmak anlamına gelmektedir. –I eki alarak mecazi bir anlam ifade etmektedir. Gece yarısı, gecenin ilerlemiş saatleri, güneşin doğması ile batması arasındaki süreyi ifade etmektedir.

6."*Dans etmiş, şarkı söylemiş, büyük babaannesinin cinsel **anılarını** anlatmıştı son olarak da."* (BİS, s. 37)

Anmak fiili, birini veya bir şeyi hatırlamak anlamına gelmektedir. –I eki alarak geçmiş var olmuş bir olayın hafızada bıraktığı iz, hatıra anlamına gelmektedir. –I eki burada, unutulmayan, tekrar gündeme gelen bir olayı nitelendirmiştir.

7."*Özellikle bizler gibi, yürekleri en çok kendi **beğenisi** ve aşkıyla yanan…"* (BİS, s. 45)

Beğenmek fiili hoşa giden anlamında kullanılırken, -I eki alarak yine kök anlamından farklı olmaksızın güzel veya çirkin algısını ayırt etme anlamında kullanılmıştır. Kendi zamiri ile birlikte cümle içerisinde, kendine ait bir güzel veya iyi algısı olma anlamı taşımaktadır.

8."*…Hayal Banu onun gerçekten de içi dışı su gibi **duru**, temiz ve berrak bir kız olduğunu gördü."* (AN, s. 10)

Bu ek, durmak fiilinden, arınmış, temiz kalpli, saf, içi dışı aynı olan anlamında duru kelimesini türetmektedir.

9."*…insan, yanlışın ve yalanın, çirkinin ve kötünün, adaletsizliğin ve haksızlığın, zorbalığın,* ***sömürünün*** *karşısında olmalıdır."* (FÖ, s. 15)

Sömürmek fiili, bir devletin veya bir kişinin karşı taraftan haksız çıkar sağlaması anlamına gelirken, sömürü kelimesi, bu işin yapılması anlamını bildirmektedir.

-IcI, -UcU:

Türkçede eskiden beri kullanılan çok işlek fiilden isim yapma eklerinden biridir. Yapan, eden anlamına gelen isimler ve sıfatlar yapar (Vural ve Böler, 2012, s.174). Fiili, o işi süreklilik anlatımıyla yapan, yapma yetisine sahip anlamı vermektedir.

1."*Özel burslu seçilmiş* ***öğrenci***." (BİS, s.11)

-IcI eki, fiili bildirdiği işi sürekli yapan, meslek veya uğraşı haline getiren anlamı vermektedir. Öğrenci kelimesi, öğrenmek fiilinden türemiş, öğrenme işini yapan, meslek edinen kimse anlamına gelmektedir. Fiildeki hareketi, başarıyla yapma anlamı yüklemektedir.

2."*Keskin ve gür bir sesi,* ***kandırıcı*** *bir mantığı vardı."* (KY, s.97)

-IcI eki, bu örnekte o işi yapan kimse anlamı vermektedir. Kandırmak fiili, -IcI eki alarak kandırma işini yapan veya o işi yapma yetkisini gösteren kimse anlamları yüklenmiştir. Bir alışkanlık anlamı yüklemektedir. Cümle içerisinde aklı veya zekâsıyla kandırma işini yapan, bu şekilde mantık kuran bir durum ifade edilmiştir.

3."*… her zaman* ***yakıcı*** *bir güneşin altında kül olmuş…*" (SER, s.98)

-IcI eki fiilin ifade ettiği anlamdaki özelliği üzerinde taşıma anlamı vermektedir. Yakıcı kelimesi, yakma özelliğine sahip anlamı bildirmektedir. Fiildeki hareketi süreklilik anlamı vermektedir.

4."*Ama öyle senin bildiğin gelişlerden değil, adeta şöyle* ***görücüye*** *gelir gibi bir şey!"* (KY, s. 50)

Görmek fiili, -IcI eki ile birlikte kök anlamının verdiği görme işini yerine getirmektedir. Ancak görücü kelimesi, Türk kültüründe evlenmek isteyen bekâr bir erkek için kız görmeye veya bakmaya giden kimse anlamına gelmektedir.

-(I)k, -(U)k:

Genellikle olanı ve yapılanı karşılayan sıfatlar ve isimler yapan bir ektir (Vural ve Böler, 2012:174; Ergin, 2004:188). Fiillere yapılmış, bitmiş anlamı vermekte veya yapılmış, tamamlanmış bir sonucunda geriye kalan, eşya, alet,-mIş ve -Il-mIş ekinin anlamını ve soyut fiillere somut anlam vermektedir.

1."*Kararlı,* ***donuk*** *bir sesi vardı.*" (BİS, s.37)

-(I)k eki, fiilin ifade ettiği anlama mecazi bir anlam yüklemiştir. Donuk kelimesi ile soğuk, canlı olmayan, durgun, duygusu belli olmayan bir anlam ifade edilmiştir.

2."*Yıkılmış, harap olmuş,* ***yitik*** *emellerin ve ümitlerin mekânı olan…"* (SER, s.20)

Yitirmek fiili, bir şeyi veya bir kimseyi kaybetmek anlamına gelirken; yitik kelimesi, kaybedilen şeydir. –(I)k eki, fiillin ifade ettiği şeyi gösteren ismi bildirmektedir. Cümle içerisinde de yine kaybedilmiş emel ve ümitler belirtilmiş ancak önceden var olan hayallerin yerine gerçekleşmemesi sonucunda umutsuzluk ifade edilmiştir.

3."*Aslında,* ***soluk*** *alıp vererek, yaşıyormuş gibi oyunu oynayan milyarlarca insana hakaret ettiğini…"* (BİS, s.35)

Soluk kelimesi, nefes, alınan hava anlamına gelmektedir. –(I)k eki, fiilin bitmiş halini bildirmektedir.

4."*Büyükler ikişer kişilik* ***kayık*** *salıncaklara biniyorlardı."* (KY, s. 30)

-(I)k eki, kaymak fiiline bir araç ismi anlamı yüklemektedir. Kayık, yayvan biçimde olan küçük tekne anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde ise, salıncakların kayık şeklinde olduğu belirtilmektedir.

5."*Üç esir ile birlikte erkek elbiseleri giydirilerek Akbıyık'tan bir* ***kayığa****, oradan da…"* (AN, s. 15)

Bu örnekte ise, kayık kelimesi bir benzetme aracı olarak değil, kendi anlamında, yayvan şeklinde olan küçük tekne anlamında kullanılmaktadır.

6."*Seçkin öğrencilerin* ***konuk*** *edildiği orta blok on katlıydı ve adı kısaca J idi."* (BİS, s. 19)

Konmak fiili, tek başına kullanıldığında bir yerde kalmak ve geçici bir süre yerleşmek anlamına gelirken; -(I)k eki konmak fiilini geçici yerleşme anlamına bağlı olarak misafir anlamı vermektedir. Konuk kelimesi de, bir yere geçici veya kısa süreli olarak giden misafir anlamına gelmektedir.

7."*Uyku girmeyen gözlerinden yaşlar döktü ve zaman zaman* ***hıçkırıklarını*** *tutamayarak…"* (AN, s.11)

Hıçkırmak fiili, sözlükteki ilk anlamına göre, "boğazdan çıkan ses" demektir. Bu eki alarak ve cümle içerisinde "ağlamak, ağlayarak çıkarılan ses" anlamına gelmektedir.

8."*…akıp giden hareketli ve* ***savruk*** *hayatına…"* (AN, s.71)

Savurmak fiili, saçmak, fırlatmak anlamlarına gelirken, -(U)k ekini alarak "düzensiz, belirsiz, nasıl ve ne yapıldığı belli olmayan ve oradan oraya savrulan" anlamlarında savruk kelimesini türetmektedir.

9."*Oysa, insan, geçmiş ve gelecek zamanı, şimdiki zamanıyla birleştirdiği, kaynaştırdığı ölçüde yaşayan* ***yaratıktır****."* (FÖ, s.28)

Yaratmak fiili, olmayan bir şeyi var etmek anlamı taşırken, bu eki alarak, yaratılmış olan anlamında yaratık kelimesini türetmektedir. Cümle içerisinde, Allah tarafından yaratılan insanı ifade etmektedir.

-(y)Ip/ -(y)Up:

"*Ya da suratınızı* ***asıp*** *onu görmezden gelirsiniz*." (BİS, s.20)

-(y)Ip eki zarf-fiil olmakla birlikte fiillere gelerek onları haline getirmektedir. Surat asmak fiili bu eki alarak cümle içerisinde yüklemin nasıl yapıldığını anlamlandırmıştır. Ayrıca surat asmak ile görmezden gelmenin aynı zamanda yapıldığını bildirmektedir.

"*… asil bir hanımefendiydi ve çok uzun yaşadığını* ***söyleyip*** *durduğu hayatının son yıllarında…"* (AN, s.2)

Bu ek, söylemek fiiline süreklilik anlamı vermektedir. Cümle içerisinde bir konunun tekrar tekrar anlatıldığı ifade edilmektedir.

-iken/ -ken:

Ünlü uyumu kurallarından kaçınan bu ek, *i-* ek-fiilinin zarf biçimidir. Ünsüzle biten ad ya da ad niteliğinde fiil şekillerinden sonra *iken* ve çok kez de *i-* ek fiilinin erimesiyle *–ken* biçiminde kullanılır. Ünlüyle biten adlardan sonra eriyen *–i* fiilinin yerini –y- koruyucu ünsüzü alır (Korkmaz, 2009, s. 88). Fiilin gösterdiği işin aynı zaman kesitinde yapıldığı anlamı vermektedir.

1."*…ilk karlara saplanan ölüm ıssızlığı şehrin üstünde bir kâbus heybetiyle* ***dalgalanırken****…"* (AN, s.1)

Dalmak fiili, sözlükteki ilk anlamına göre "suya atlamak, denize girmek" anlamlarına gelmektedir. –gA ekini alarak, büyük ve geniş bir duygunun ortaya çıkmasını bildirmektedir. –ken ekini de alarak, bu anlam pekiştirilmiş, cümle içerisinde ölüm hissinin içinde bulunulan anda her yeri sardığı, büyük bir alana yayıldığı ifade edilmektedir.

2."*…üstelik de dünyanın dört bir yanında umumi harbin çığlıkları* ***yankılanırken****, torunuyla vakit geçirmekten ve onun meşk ettiği hatıralar anlatmaktan gayrı lezzet aldığı bir zamanın kalmadığını düşünürdü."* (AN, s.2)

-ken eki de fiilin bildirdiği işle aynı zaman kesitinde yapılan başka bir işe "–dığı zaman" anlamı vermektedir. Savaş sesleri yankılandığı zaman o da torunları ile vakit geçirdiği ve hatıralarını anlattığı aynı zaman dilimi ifade edilmektedir.

3."*Yani, 2000 miladi yılına* ***girerken****, bir zemberekten boşanmışçasına sökün eden değişimler…"* (FÖ, s.19)

Girerken kelimesi, gelecek olan zamana az bir zaman kala anlamını ifade etmektedir. Cümle içerisinde, 2000 yılına girmeye yakın veya yeni girilmiş olmayı bildirmektedir.

-(I)m, -(U)m:

Fiilden isim yapma eklerinin çok işlek olanlarından biridir. Tespit edilen anlamlar örnekler üzerinden aşağıda gösterilmiştir.

1."*… oğlunun gençlik* ***eğilimleri*** *ve hayalleri içinde kaybetmeye çalıştığı geleceğini…*" (SER, s.63)

-(I)m eki, eğilmek kelimesine bir şeye yönelme, yönelim, meyil anlamları vermektedir. Cümle içerisinde gençliğin verdiği duygular ile hareket etme anlamını ifade etmektedir. Eğilme fiili tek başına kullanılsaydı eğer bir şeyi ele alma anlamında kullanırdı ancak –(I)m eki ile birlikte yönelme anlamını bildirmektedir.

2."*Aman Tanrım, ne korkunç bir* ***ikilem*** *olmalı bu*!" (BİS, s.45)

İkilem kelimesi, istenmeyen iki durum ile karşı karşıya kalma anlamı vermektedir. İki seçenekten birini seçme zorunluluğu olan kişi ünlem cümlesi içerisinde sitemini dile getirmektedir. İkilem kelimesi, cümle içerisinde bu duygu anlamını ifade etmektedir.

3. "*Erkek olsaydım, albenisinin renkli rüzgârına mutlaka takılır, uzak bir* ***uçuruma*** *düşene dek uçardım onunla."*

Uçurmak fiili tek başına yüksek bir yerden aşağıya doğru inmek anlamı taşırken –(I)m eki ile anlam değişikliğine uğramıştır. Uçurum kelimesi, denize kıyısı olan veya karada bir dağın kenarında yüksekte olan kısım anlamına gelmektedir.

4. "*Ya şimdi, her gün Allah'tan* ***ölümümü*** *istemekte haklı değil miyim*?" (VYS, s.14)

Bu ek, ölüm kelimesine hayatı sona erdirmek anlamı vermektedir. Cümle içerisinde artık hayatta kalmak istememe, ölümü isteme anlamı ifade edilmektedir. Bıkmışlık, tükenmişlik hissi ölüm kelimesi üzerinden verilmektedir.

5. "*Yusuf bu yarım ve manasız cümleleri tamamıyla anlamış gibi cevap verdi."* (KY, s.119)

-(I)m eki burada ölçü anlamı vermektedir. Yarım kelimesi, bir bütünün ikiye ayrılması anlamına geldiği gibi, cümle içerisinde bakıldığı zaman eksik kalmış anlamı ifade edilmektedir.

6. "*…* ***eğitim*** *ve beceri yerine geçen kötü huyları ve hileciliklerini gösteren küçük siyah gözleriyle…*" (SER, s. 51)

-(I)m eki, eğitmek kelimesine gelerek uzun süreli yapılan bir işi anlatma ifadesi vermektedir. Eğitmek fiili, belli bir konuda yetiştirme anlamı taşırken, eğitim kelimesi de kök ile aynı anlama gelmesine rağmen -(I)m ekiyle bu eylemin uzun süreli bir iş olduğu bildirilmektedir.

7. "*…sekiz* ***dönüm*** *bağ bahçe içinde bir kanarya aşiyanını andıran…"* (AN, s. 1)

Dönmek fiili, "kendi veya bir şeyin etrafında hareket etmek" anlamı g gelmektedir. Bu eki alarak, bir alan ölçüsü anlamına dönüşmektedir. Cümle içerisinde, sekiz bin metre kare bir alan ifade edilmektedir.

8. "*Ertuğrul'un yolculuğa mukavemet edecek* ***donanımı*** *zayıf ise de güzelliği ve ihtişamı bu şerefli görev için pek uygundu."*

Donanmak fiili, giyinip kuşanmak, her yeri kaplamak anlamlarına gelirken, bu eki alarak gemi için gerekli tüm malzemelerin hazır olması, var olması anlamına gelmektedir. Fiilin oluş şeklinden olmuş bitmiş, tamamlanmış anlamını ifade etmektedir.

9. "*…hep aşk üzerine nice nice konuşmalarla ve o konuşmalara* ***açılım*** *getiren nice hikâyelerle geçmiş…"* (AN, s.116)

Açılım kelimesi, cümle içerisinde bu eki alarak konuşmaları daha akıcı ve anlaşılır hale getirmek anlamı vermektedir. Önsöz niteliği taşımaktadır.

10. "*… bu hikayeyi zihnimde kaç farklı **biçimde** yeniden tamamladığımı şimdi ben bile sayamıyorum."* (AN, s. 238)

Biçmek fiili, belli bir şekil vermek anlamında iken –Im ekini alarak, farklı düşünce tarzı veya bakış açısı, düşüncelere tekrar tekrar şekil verilmiş anlamında biçim kelimesini türetmektedir.

11. "*Dinlenişini ve **atılımını** zamanlayamayan toplumlar için, gelecekler karanlıktır."* (FÖ, s. 10)

Atılmak fiili, bir işe girişmek anlamına gelmektedir. –Im eki alarak, bu işin yapılması anlamını bildirmektedir. Cümle içerisinde, bir devletin ilerlemesi için yapılan hamle, ilerleme çabası olarak ifade edilir.

12. "*Ne **kırımlar**, ne zulümler, ne aldanışlar gördük, bu, yüzyılların kar gecesinde!"* (FÖ, s.12)

Kırmak fiili, -Im ekini alarak, katletmek, öldürmek anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde haksız yere öldürülen, zulüm edilen insanlar ifade edilir.

13. "*…bir ruh **devrimiyle** insanların büyük kayıplara uğramadan "büyük ve yeni medeniyet birleşimi" dönemine geçmelerini diliyoruz."* (FÖ, s.65)

Devirmek fiilinden türetilen devrim kelimesi, hızlı ve köklü bir değişiklik anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde, insanın köklü bir düşünce ve inanç değişimi ifade edilir.

-mA:

Fiil ve fiilimsileri olumsuz şekillerini yapmak suretiyle genişletir (Banguoğlu, 2011, s.264). Eklendiği fiillerin anlamını değiştirmeyip kök anlamını devam ettirmiştir veya olumsuzluk anlamı vermiş ve bazı fiillerde kalıcı isim oluşturmuştur.

1."*… bu yüzden ona **güvenmemeye** karar verdim."* (BİS, s. 12)

-mA eki, güvenmek fiiline gelerek fiilin ifade ettiği duygunun adı anlamı vermektedir. Birinci –mA eki, kök ile aynı anlamda kelime türetirken, ikinci –mA eki, kelimeye olumsuzluk anlamı vermektedir.

2. "*Örneğin, balık **ezmesini** sütle karıştırarak hazırlanan balık köftesi…*" (BİS, s.19)

-mA eki bu örnekte de fiile yemek anlamı vermektedir. Herhangi bir yiyeceğin ezme türü şeklinde yemeği olduğu bilinmektedir. Cümle içerisinde ise, balık ezmesi yemeği ifade edilir.

3. "*Müslümanlara düşman olup kin duyan batılılarda da, bu yeni doğuş ve ilerleyişe bir **özenme, imrenme** belirdi."* (FÖ, s.29)

Özenmek ve imrenmek fiilleri, beğenilen bir şeye benzemeye çalışmak anlamlarına gelirken, -mA eki ile fiilin bildirdiği eylemi yapma işi anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde, özenilen ve imrenilen bir şeyi ifade etmektedir.

-mAcA:

-mA fiilden ad türetme ekiyle –cA addan ad türetme ekinin kaynaşmasından oluşan bu birleşik fiildir. Fiillere eklenerek oyun, eşya ismi anlamı vermesinin yanında ifade edilen işin nasıl ve ne şekilde oluştuğu anlamını vermektedir.

1."***Bulmacayı*** *çözmüş yaramaz çocuk gibi baktı yüzüme…"* (BİS, s.49)

Bul fiili, -mAcA ekini alarak yine bulmaya dayalı bir oyun anlamı kazanmıştır.

2."*…koltukların altları* ***çekmece*** *olarak kullanılabiliyordu."* (BİS, s.17)

Çekmek fiili de yine –mAcA ekini alarak, kök anlamına bir gereç kavramı oluşturmaktadır. Çekmece, içine herhangi bir eşyanın dışarıya çekilerek açılan bölümü anlamı taşımaktadır.

3. "*…ona kızının ağzından* ***düzmece*** *mektuplar yazıp,* ***düzmece*** *adreslere cevaplar istemiş…"* (AN, s.285)

-mAcA eki, düzmek fiilinden, gerçek olmayan, sahte anlamında düzmece kelimesini türetmektedir. Cümle içerisinde, yalan mektup, sahte adres, hile ile oluşturulmuş anlamı ifade edilmektedir.

4. "*Bir vahşet ki, bunu sadece bir "çevre" problemi saymak, insanın en büyük* ***aldatmacası.****"* (FÖ, s.128)

Aldatmak fiili, kandırmak anlamına gelmektedir. –mAcA ekini alarak, fiilin ifade ettiği eylemi harekete veya davranışa dökme anlamına dönüşmektedir. Aldatmaca kelimesi ile, cümle içerisinde, insanın kendi kendini kandırması, gerçek olmayan bir şeye inanması anlatılmaktadır.

-mAdAn< -mAdIn:

Fiillere kök anlamını değiştirmeden olumsuzluk anlamı vermektedir.

1."*… bütün sıcaklığını ona vermiş, sırtına vuran gecenin ayazına* ***aldırmadan****, parmaklarının hissetmeyecek derecede üşüdüğünü* ***bilmeden*** *ve nemli gözlerini hiç* ***kapamadan*** *sabahın ışıklarına ulaşmıştı."* (AN, s.95)

Bu ek, kelimelere -maksızın anlamında olumsuz anlamlar vermektedir. Aldırmaksızın, bilmeksizin ve kapanmaksızın ile aynı anlama gelmektedirler.

-mAk:

İsim-fiil eki olan bu ek, fiilin kök anlamını değiştirmez ancak bazı fiillerde kalıcı isim oluşturarak anlam değişikliğine yol açmıştır.

1."*Kızlar bu evde geceleri bir odaya toplanır, birbirleriyle konuşurlardı; fakat çok* ***gülmek****, Çerkezce* ***konuşmak*** *yasaktı."* (SER, s. 7)

-mAk eki, bütün fiillere gelerek onları kök ile aynı anlamda isim haline dönüştürmektedir. Anlamca bir değişiklik yapmayarak fiilin ifade ettiği anlamda yeni bir kelime türetmektedir. Konuş-mak fiili de –mAk eki ile birlikte yine bir düşünceyi sözlü olarak ifade etmek veya cümle içerisindeki anlamına göre konuşma dili olarak kullanma anlamlarına gelmektedir.

2. *"Fakat akşam olduğu,* ***yemek*** *hazırlamak icap ettiği aklına gelince yüzü buruştu."* (KY, s.182)

"*Sen bu vatanın **ekmeğini** yemedin mi?"* (VYS, s. 63)

Bu tür örneklerde de –mAk ekinin fiil ile kalıplaşıp kullanımı söz konusudur. Ye-mek fiili –mAk eki alarak, karın doyurma işinden, yenmek için hazırlanan yiyecek anlamına gelmektedir.

Ekmek kelimesi de, undan yapılmış bir tür yiyecek anlamına gelmesinin yanında, cümle içerisinde yemek, aş, vatan sayesinde yararlanılan destek anlamlarında kullanılmaktadır.

3. "*Biz İslam medeniyetinin çocukları, bir "model" **çizmek**, yeni bir model **üretmek** zorundayız."* (FÖ, s.108)

Çizmek ve üretmek fiilleri, kök ile aynı anlama gelmektedir. –mAk eki anlamda bir değişiklik yapmamasına rağmen türünü ve yapısını değiştirmektedir.

-mAklA:

Bu ek, -mAk ad-fiiliyle *ile* edatının kaynaşmasından oluşmuştur (Korkmaz, 2009: 96). Fiillere –mAk suretiyle veya –mAk amacıyla anlamı vermektedir.

1."*Geminin tek sürgün memuru sayılan ve gemi mürettebatı tarafından ileri yaşında sürgüne **gönderilmekle** bir ayağı çukurda farz edilen Ebubekir Efendi…"* (AN, s. 91)

-mAklA eki, -mak suretiyle, -mak amacıyla anlamlarında kelimeler meydana getirmektedir. Gönderilmekle kelimesi, gönderilmek suretiyle veya gönderilmek için anlamlarını ifade etmektedir.

-mAlI:

Eski Anadolu Türkçesinden Türkiye Türkçesine uzanan –mAlI eki, fiilden ad türeten –mA ekiyle –lI/ -lU sıfat ekinin kaynaşmasından oluşmuştur(Korkmaz, 2009, s.96). Fiilin gösterdiği işi üzerinde nitelik olarak taşıyan anlamı vermektedir.

1. "*Günde üç saat sürecek konferanslardan ve **seçmeli** tartışma bölümlerinden oluşan takvimimizi tamamlamamız yalnızca iki gün sürdü."* (BİS, s. 31)

-mAlI eki, seçmek fiiline gelerek, seçme özelliğini üzerinde barındıran anlamında seçmeli kelimesini türetmiştir. Seçmeli kelimesi, cümle içerisinde tartışma bölümlerinden isteğe bağlı olarak herhangi birini seçme, zorunlu olmayan anlamlarını ifade etmektedir.

-mAz:

Ergin'e göre ek, iki ekin birleşmesinden oluşmuştur: "Menfilik ifade eden bu ekin -ma-, -me- fiil yapma eki ile -z ekinden yapılmış olduğu açıktır." (2004, s.197). Bazen tek bazen ikileme oluşturarak olumsuzluk anlamı vermektedir.

1."*Kalbim ya **bilinmezlerde** ya da mezarlar içinde gezer haldeydi*." (VYS, s. 75)

-mAz eki, bilmek fiili gelerek süreklilik ve olumsuzluk anlamı vermektedir. Bilinmez kelimesi, cümle içerisinde kalbin bilmediği bir yerde ve sürekli o bilinmeyen yerlerde gezer halde olduğu ifade edilmektedir.

2."… *Günnar* ***gider gitmez*** *bizlere fısıldadığı kendi seçtiği adla Jeanne'nin seçilmiş, çok özel bir kadın olduğu hemen anlaşılıyordu."* (BİS, s.21)

Bu örnekte de –mAz eki, kendinden önce gelen –Ar eki ile birlikte çabukluk anlamı katmaktadır. Gider gitmez ikilemesi, cümle içerisinde gittiği an, çok süre geçmeden anlamlarında kullanılmıştır.

3. "*Bir hayat… Kırk-elli yıllık bir hayat… -Kırk-elli yıllık değil,* ***bitmez tükenmez*** *olsun.-"*(VYS, s. 93)

Bu örnekte de iki –mAz'lı anlatımın tekrarlanmasıyla anlam pekiştirilmek, vurgulanmak istenmektedir. Bitmesin veya tükenmesin kelimeleri de kullanılabilirdi ancak anlama istek değil kesinlik anlamı verilmek için bitmez tükenmez ifadeleri kullanılmıştır. Cümle içerisinde hiçbir zaman sona ermeyecek, sonsuza dek sürecek olan bir hayat ifade edilmektedir.

4. "*…kendi zengin hazinesini küçümseyen bir insanın görüntüsüne benzer bir* ***çıkmaza*** *saplanıp kalmış durumda."* (FÖ, s.23)

-mAz eki, çıkmak fiiline de olumsuzluk anlamı vermektedir. Ancak çıkışı olmayan anlamından ziyade cümle içerisinde, çözüme ulaşılamayan veya elindekinin farkına varılamayan anlamları ifade edilmektedir.

mAzlIk:

-mAz sıfat-fiil ekinin soyut adlar türeten –lIk/ -lUk ekiyle genişletilmesinden olumsuzluk bildiren soyut adlar oluşmuştur (Korkmaz, 2009, s.99).

1."***Vazgeçilmezlik****?*

Vazgeçilmez olan…

Vaz-geç!..

Ah şu ***vazgeçilmezlik****!"* (BİS, s.46)

Bu ek kelimeye, olumsuzluk anlamı vermektedir. Cümle içerisinde kolay kolay bırakılamayan değerli bir şey ve bu vazgeçilmez olan şeyin bazen pişmanlık duygusu verdiği ifade edilmektedir.

2. "*Umutsuzluk geleceği,* ***umursamazlık*** *geçmişi unutturur."* (FÖ, s.28)

Umursamak fiili, birini veya bir şeyi önemseme anlamına gelmektedir. –mAzlIk eki, bu fiile, olumsuzluk anlamı vermektedir. Umursamazlık, önemsememe, boş vermişlik anlamlarında kullanılmıştır.

-mIş, -mUş:

Öğrenilen geçmiş zaman sıfat-fiil ekidir. Geçmişte bitmiş, tamamlanmış işlere kesinlik anlamı vermektedir. Bu anlamı bazen ikileme oluşturarak bazen de kalıcı isim oluşturarak vermektedir.

1."… *usul usul* ***kırlaşmış*** *saçları, fakat en önemlisi son derece soylu bir havası vardı."* (BİS, s.13)

Kırlaşmak fiili, beyazlamak, saçına ak düşmek anlamlarına gelmektedir. –mIş eki alarak geçmiş zaman anlamının yanında geçmişte bitmiş veya tamamlamış anlamı da vermektedir. Zaman içerisinde saçların beyazlaması anlatılmak istenmektedir.

2."*…öyle* ***görmüş geçirmiş****, yatıştırıcı ve inandırıcı bir ses tonu vardı ki…"* (BİS, s.21)

Burada da –mIş eki, görmek ve geçirmek fiillerine eklenerek geçmişte çok olay yaşamış, görgülü, deneyimli anlamları vermektedir.

3. "*…toplumların hayatında sun'i olarak* ***geçmişle*** *ilişkiyi kesmenin bir netice veremeyeceği gerçeğidir."* (FÖ, s. 21)

-mIş eki, bazı fiillerle kalıplaşarak kullanılmaktadır. Geçmiş kelimesi de bunlardan biridir. Geçmiş kelimesi, bugüne göre geride kalmış zaman anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde, toplumun tarihi, toplum için önemli zamanlar ifade edilmek istenmektedir.

-(I)mlI/ -(U)mlU:

Fiilden –(I)m/ -(U)m ekiyle türetilmiş bazı adlar yalnız başlarına kullanılmayarak ve –lI/ -lU sıfat ekiyle de genişletilerek, -(I)mlI/ -(U)mlU birleşik ekli birer ad niteliği kazanmış görünüyor (Korkmaz, 2009, s.100). Fiilin bildirdiği hareketin niteliği veya özelliği üzerinde taşıma anlamı vermektedir.

1.*"Bakımlı**, atletik bedeni, kendine gösterdiği özen ve saygının şanlı abidesi gibi…"* (BİS, s. 12)

Bu ek bakmak fiiline, kök anlamının ifade ettiği kendine özen gösteren, değer veren, dış görüşüne önem veren anlamları kazandırmaktadır.

-(I)n, -(U)n:

Genellikle fiilin ifade ettiği anlamda, yapanı, yapılanı, iş ve oluşu bildirir.

1."*…dört kanal müzik* ***yayını*** *yapan mobilyalı bir radyo vardı."* (BİS, s.17)

Bu ek yaymak fiiline gelerek, fiilin bildirdiği anlamda yapılan işi ifade etmektedir. Cümle içerisinde insanlara radyo aracılığıyla sunulan bir müzik programı anlamı bildirilmektedir.

2. "*O sıralar komşumla ilgili tek* ***sorunum****, onun ne zaman ciddi, ne zaman şakacı, hatta dalgacı olduğunu çıkartamamamdı."* (BİS, s. 21)

Sorun kelimesi, -(U)n ekini alarak, üzerine düşünülmesi gereken bir problem anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde, sıkıntı veren bir durum anlamında kullanılmaktadır.

-tI, -tU, -(I)ntI, -(U)ntU:

-tI/ -tU ekiyle, -(I)ntI/ -(U)ntU eki arasında yapı ve işlev bakımından bir ayrılık yoktur. –(I)ntI/ -(U)ntU biçimiyle dönüşlü olmayan fiil köklerine türetme sırasında –n- ekinin eklenmesiyle bir dönüşlülük özelliği katılmıştır (Ergin, 2004, s.194). fiilin gösterdiği işin sonucu veya ürünü olan, tekrarlama ve süreklilik, kalıntı ürün, artık anlamı vermektedir.

1.*"Dünkü **sarsıntının** korkunç etkisinden vücuduna ara sıra korkunç bir ürperme geliyor…"* (SER, s.78)

Bu ek, fiilin gösterdiği işin sonucunda oluşan, bitmiş anlamı vermektedir. Sarsıntı kelimesi, sarsma sonucu oluşan titreme anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde mecaz anlamında kullanılarak, beklenmedik olumsuz değişiklik anlamına gelmektedir.

2.*"Bu Cuma **gezintileri** de mahalledeki çocukların pek mühim eğlencelerinden biri idi."* (KY, s.23)

Bu örnekte de –(I)ntI eki, fiile sürekli tekrarlanma anlamı vermektedir. Cümle içerisinde her hafta Cuma günleri yapılan gezmeler ifade edilmektedir.

3.*"İçindeki bütün **yıkıntılara**, bütün kederlere rağmen başını yere eğmek istemiyordu."* (KY, s. 215)

Bu ek, kelime fiilin gösterdiği işin sonucu kalıntı ürün anlamı vermektedir. Yıkıntı kelimesi, yıkılan bir şeyden kalan parça anlamına gelirken, cümle içerisinde mecaz anlamı ile kullanılmaktadır. Ruhsal bakımdan çekilen acılar oluşan çöküş ifade edilmektedir.

4. *"Diğer insanların **sıkıntıları** veya **üzüntüleri** onun için önemsenmeyecek şeylerdi."* (SER, s.5)

-(I)ntI, -(U)ntU eki, fiillere gelerek insan sağlığı veya huyu anlamında sıkıntı ve üzüntü kelimelerini türetmiştir. Sıkıntı, ruhsal yorgunluk, sorun anlamlarına; üzüntü, bir durum karşısında, bir durum sonucunda oluşan tedirginlik, keder anlamlarına gelmektedir.

5. "*…bütün **ayrıntıları** binlerce kez anlatılsa bile aslında tamamen o ikisi arasında gizlidir."*

Ayırmak fiili, bu eki alarak bir şeyi oluşturan bütün parçaların her biri, her bir öğesi, detay anlamını bildirmektedir. Bu ek, bir şeyi parçalara bölmek anlamından bölünen her bir parça anlamına getirmektedir.

6. "*…esir fiyatlarının iyiden iyiye düştüğü **söylentisiyle**…"* (AN, s. 11)

Söylemek fiili, tek başına bir duyguyu veya düşünceyi ifade etmek anlamı verirken, bu eki alarak, dedikodu, gerçek olmayan ifadeler veya bir kişinin söylediği bir sözün etrafa yayılması, ağızdan ağıza dolanması anlamında söylenti kelimesini oluşturmaktadır.

7. "*Sayda ile Singapur arasındaki onca sıradan **çalkantılar**, tehlikeli fırtınalar…"* (AN, s. 116)

Çalkantı kelimesi, fiilin ifade ettiği eylemin sonucu anlamında, deniz oluşan dalgalanmalar anlamını ifade etmektedir.

8. "*Her İslam ülkesinin ufkunda gulyabani **görüntüleri**."* (FÖ, s.12)

Görmek fiili, göz yardımıyla var olan bir şeyi algılamak anlamına gelirken, -(U)ntU ekini alarak, gerçekte var olmayan ancak varmış gibi canlandırmak anlamına gelen görüntü kelimesini türetmektedir.

9. "*…İslam medeniyetinden kalan eski püskü eşyanın **döküntülerini** dahi antika değerinde görerek toplayıp götürüyor."* (FÖ, s. 30)

-(U)ntU eki, dökmek fiiline işe yaramayan, değersiz, arta kalan parça anlamı vermektedir.

-r, -Ar, -(I)r/ -(U)r:

Aslında geniş zaman sıfat-fiilleri türeten çok işlek bir ektir. Bazı kalıcı isimler oluşturmakla birlikte fiilin gösterdiği işi yapan, eden anlamı vermektedir.

1.“*Beni zamanı geçmiş bir* ***yazar*** *olarak kaldırıp, raflar arasına sakladıklarında, yalnızca adımı değiştirdim.”* (BİS, s. 41)

Bu ek, fiilin bildirdiği işten, o işi yapan anlamında kelime türetmektedir. Yazar, yazma işini yapan, o işi meslek haline getiren kimse anlamına gelmektedir.

2. “*…İslam* ***düşünürleri****, Müslümanın kimliğini ve kişiliğini…”* (FÖ, s.124)

Düşünmek fiili, aklından geçirmek anlamına gelmektedir. –(U)r ekini alarak, düşünen, kendine özgü fikirleri olan kimse ve cümle içerisinde İslam’ın önde gelen âlimleri veya fikir adamları ifade etmektedir.

-(I)ş, -(U)ş:

İsim-fiil eklerinden biridir. Fiilin gösterdiği işin sonucu veya ürünü olan kelimelere somut ve soyut anlam vermektedir.

1.*“Muazzez elbisesinin ve ellerinin* ***yapış yapış*** *olduğunu fark etti.”* (KY, s.127)

Bu ek, fiile gelerek cümle içerisinde tekrarlama yoluyla kelimeye nemden, terden elbisenin ve ellerin birbirine yapışmış olma anlamı vermektedir.

2.*“Zekiye kırılganlığını hissettiren* ***davranışlarda*** *bulunur.”* (VYS, s. 15)

Davranmak fiili –(I)ş ekini alarak, davranma işini harekete dökme anlamı vermektedir. Cümle içerisinde davranış kelimesi, dışarıdan gözlemlenebilecek tepki anlamına gelmektedir.

3. “***Dönüş*** *yolculuğunun en sonunda Liverpol Limanı’ndan Dersaadet’e gidecek gemiye bindiklerinde…”* (AN, s.18)

Dönüş kelimesi, -(I)ş eki ile birlikte dönme işi anlamına gelmektedir. Cümle içerisinde varılan bir yerden tekrar eski yerleşim yerine dönme olarak kullanılmaktadır.

4. “*Senin* ***yaradılışında*** *bir valide ister ki benim gibi evlat yetiştirsin.”* (VYS, s. 20)

Yaratmak fiili, İslam inancına göre Allah’ın yoktan var etmesi, kelime anlamına göre olmayan bir şeyi var etmek anlamına gelirken, -(I)ş eki ile birlikte cümle içerisinde var olan bir şeyin doğuştan kazanmış olduğu özellik, mizaç, huy anlamlarına gelmektedir.

5. “*…hiçbir kitaba girmemiş, belki de hiçbir zaman girmeyecek olaylar, olgular, savlar, antisavlar,* ***buluş*** *ve icatlar…”* (BİS, s.31)

Buluş kelimesi, -(U)ş ekinin eklenmesiyle, yeni bir şey ortaya koymak, üretmek anlamı kazanmıştır.

6. *"Demek **görüş** alanına girmiştik artık."* (BİS, s.48)

Görüş kelimesi görme işi anlamından ziyade cümle içerisinde ilgi alanı, dikkati çekmek anlamında kullanılmıştır.

7. "*…hevesçe kırgın görünen toplumlar, yeni bir **doğuş** ve **diriliş** fırsatını kaçırabilirler."* (FÖ, s. 10)

Doğuş ve diriliş kelimeleri, aldıkları ekle birlikte cümle içerisinde, tekrar canlanma, hızlı bir ilerleme, yeni bir güç kazanma anlamını ifade etmektedir.

-(I)t, -(U)t:

-(I)t, -(U)t:

Eski Türkçeden beri kullanılan bir ek olup örnekleri fazla değildir. Fiilden somut ve soyut isimler yapar. Adların birkaçı yer adı, birkaçı fiilin gösterdiği işin ürünü olan nesne ve yiyecek adları, birkaçı da vasıta görevine dayalı araç-gereç adlarıdır (Vural ve Böler, 2012, s.177).

1."*Sonuncu top hep kapının dışındadır ve Malraux'nun tüm **yapıtları** bu acı gerçekle dokunmuştur."* (BİS, s. 48)

Bu ek, fiile, fiilin işaret ettiği hareketin sonucu olan ürün anlamında kelime türetmiştir. Yapıt kelimesi, bir emek sonucunda ortaya koyulan ürün anlamına gelmektedir.

-Av:

Ek, bir hareketin sonucu, ürünü anlamında isimler türetmiştir.

1."*Ancak bütünle birlikte bir yarar ve **işlevleri** olabilir."* (FÖ, s. 66)

Bu ek, işlemek fiiline, fiilin bildirdiği hareketin sonucu anlamı katmaktadır. İşlek olma, kullanılabilir olma, iş görme yetisine sahip anlamını bildirmektedir.

-sAk> -sA-k> -Ig+sA-k:

Fiilin gösterdiği işi üzerinde nitelik olarak taşıyan veya o işe meyilli, istekli olan anlamında ad ve sıfatlar türetmiştir.

1."*…adaletsizliğin, tembelliğin **tutsağı** gibi kendi kendine kavrulup duruyor."* (FÖ, s.12)

-sAk eki, tut fiilinin gösterdiği anlamı üzerinde bulundurulan kimse vermektedir. Tutsak kelimesi, esir edilmiş, içinde bulunduğu durumdan kurtulamayan anlamını ifade etmektedir.

-mAksIzIn:

-mAk ad-fiil, -sIz yokluk ve –In vasıta durumu eklerinin kaynaşmasından oluşmuş birleşik bir ek türüdür(Korkmaz, 2009, s.96).

1."*Bu* ***olmaksızın*** *mücerret dilek ve temenni, bir çelişkiden başka bir şey olmaz."* (FÖ, s.45)

Eklendiği fiile –mAdAn anlamı vermektedir. Bir şeyin meydana gelmesi veya bir kimsenin bir şey yapabilmesi için eklendiği fiili şart olarak göstermektedir.

-(y)ArAk:

-(y)A zarf-fiil ekinin –rAk karşılaştırma ekiyle genişletilmesinden oluşmuş çok işlek bir ektir (Korkmaz, 2009, s. 74-75). Kök anlamını değiştirmez ancak pekiştirir.

1. "*Bunun dışında iddiaları olanlar,* ***bilerek bilmeyerek*** *bir yozlaşmaya kapı aralamakta…"* (FÖ, s.27)

-ArAk eki, fiilin olumlu ve olumsuz hallerinde tekrarlanarak, farkına varmadan veya farkında olarak ihtimalli bir anlamı ifade etmektedir.

2. "***Giderek*** *teori ile pratiğin arası açıldı."* (FÖ, s.72)

Burada da, git fiiline, artarak, zamanla anlamı vermektedir.

-AnAk:

Eskiden beri devam edip gelme, yer bildirme, bir niteliği üzerinde bulundurma" gibi anlamlarda somut ve soyut isimler meydana getirmektedir.

"…nerdeyse ***gelenek*** *haline gelmiş alemimizde."* (FÖ, s.21)

Bu ek, gelmek fiiline, eskiden beri devam edip gelme, atalardan kalma anlamı vermektedir.

Sonuç

İsim yapmak için biçimbilgisiyle de ilişkili en yaygın yöntem türetimdir. Türetim, yapım eki şeklindeki soneklerle yapılmaktadır. Bunlardan biri de fiilden isim yapan eklerdir.

Fiilden isim yapan ekler, fiil kök veya gövdelerine gelerek isim türetirler. Bu türetme, morfoloji veya biçimbilgisi adı altında incelemektedir. Eklerin, eklendikleri kelimelere kazandırdıkları anlam ise, morfo-semantik olarak tanımlanır.

Türkiye Türkçesinde fiilden isim türeten eklerin morfo-semantik işleyişleri şu şekilde tespit edildi:

1. Eklerin işleyişleri ile anlamları arasında bir ilişki vardır.
2. Ancak eklerin anlam değiştirme gücü farklı farklıdır. Bazen çok yakın bir anlam verilirken, bazen kökle gövde arasında bir anlam uçurumu oluşur. "güvenme" kelimesindeki –mA eki kök anlamı ile ilişkili anlam kazandırırken, "ezme" kelimesi bir yemek adı anlamını kazanmıştır.
3. Anlam değişmeleri eklerin, derin ilişkileri olduğu görülmektedir.
4. Ekler kelimenin türünü değiştirmeden fiilden o fiille ilgili yeni bir isim türetmesi, dilin yeni kelime ihtiyacına hizmet etmektedir. Korkan kişi demek yerine korkak kelimesinin kullanılması gibi.

5. Fiilden yeni isim türeten bu ekler, kelimelerin yan anlam kazanmasına da katkıda bulunur. Örneğin, keskin kelimesinin aletler için kullanılabileceği gibi ses ve bakış için de kullanılabilir.
6. Kimi sözcüklerde ise tek başına anlam ifade etmeyen kelimelere gelerek anlamlı bir kelime oluşturmuşlardır.
7. Ekler, bazı örneklerde eklendikleri kimi sözcüklerde kök anlamı ile ilgili bağlantılı (*bakımlı* kelimesi) olmalarına rağmen, cümle içerisinde farklı anlam kazanan kimi sözcükler (*konuk* kelimesi), kök anlamının dışında yeni bir anlam kazandırmışlardır.
8. Morfo-semantik türetme ile yeni bir anlam kazanan sözcükler, sözlüklerde madde başı olmuşlardır. Bilgiç, görücü, dönüm, başlangıç vb.
9. Bazen eklerle anlam değiştirme yerine ek almadan da anlamın farklılaşması durumuyla karşılaşılır. Bu incelenmesi gereken bir durumdur.
10. Türkçe eklemeli bir dil olmasının yanında başka dillerin etkisiyle farklı anlam yükleme sistemlerine sahiptir.
11. Eklerin eski zamanlarda kelime olma ihtimalinden dolayı, birleşik yapıya benzediği için, anlamı değiştirme özelliği düşünülebilir. –AcAk, AğAn ekleri gibi.

Kısaltmalar

VYS: Vatan Yahut Silistre

KY: Kuyucaklı Yusuf

BİS: Balık İzlerinin Sesi

SER: Sergüzeşt

AN: Aşkname

FÖ: Fizikötesi Açısından Ufuklar ve Daha Ötesi III- Doğum Işığı

TTF: Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat

GK: Geçmişin Kuşları

Kaynakça

Akbal, O. (2004). *Geçmişin Kuşları.* İstanbul: Alkım.

Ali, S. *Kuyucaklı Yusuf*. İstanbul: Yapı Kredi.

Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK.

Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayram.

Karaca, H. (2013). *Türkiye Türkçesinde Eklerin İşlevleri*. Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.

Karaoğlu, S. (2018). "Türetimlikler". Ed: Erdoğan Boz. *Türkiye Türkçesi II-Biçimbilgisi.* Ankara: Gazi.

Karakoç, S. *Fizikötesi Açısından Ufuklar ve Daha Ötesi III- Doğum Işığı*. Diriliş: 4.Baskı

Kemal, N. (2013). *Vatan Yahut Silistre*. Antik Dünya Klasikleri.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK

Pala, İ. (2012). *Aşkname*. İstanbul: Kapı

Sami, S. (2020). *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat.* İstanbul: Arpa.

Sebzecioğlu, T. (2017). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit.

Sezai, S P. (2005). *Sergüzeşt*. İstanbul: Beyaz Balina

Uzuner, B. *Balık İzlerinin Sesi*. İstanbul:Remzi, 4. Basım.

Vural, H; Böler, T. (2012). *Ses ve Şekil Bilgisi*. İstanbul: Kesit

15. Türkiye Türkçesindeki renklerle ilgili kavram işaretlerinin kavram işaretleme yöntemlerine göre incelenmesi

Osman MERT[1]

Bahattin ŞİMŞEK[2]

APA: Mert, O.; Şimşek, B. (2021). Türkiye Türkçesindeki renklerle ilgili kavram işaretlerinin kavram işaretleme yöntemlerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 227-247. DOI: 10.29000/rumelide.948333.

Öz

İnsanlar, üzerinde yaşadıkları coğrafyada gördükleri, geliştirdikleri, ulaşabildikleri ne kadar soyut ya da somut kavram var ise bunların tamamını sözcükler/sözcük grupları… ile işaretler ve böylelikle diller ve dillerin söz varlığı ortaya çıkar. Bir dilin sözvarlığı içinde renk ve renk algısı sadece fizikî, biyolojik ve kimyasal olarak algılanmamaktadır. Kültürler, renklere farklı anlamlar da yüklemekte ve bu anlamlardan hareketle renklerle ilgili yeni kavramlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu kavramları oluşturmak için diller, tarihî süreçte kültürün geliştirdiği, karşılaştığı kavramları ya fonetik, morfolojik ve sentaktik kuralları çerçevesinde kendine ait kavram işaretleme metotları ile işaretlemekte ya da işaretleyeceği kavramın kodunu ödünçleme yoluna gitmektedir. Bu bağlamda çalışma, Türkçede renk adlarının ve renklerle ilgili eylemlerin hangi kavram işaretleme yöntemlerine göre oluşturulduğunu tespit ve tasnif etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden *doküman incelemesi yöntemi* kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini, Kaymaz'ın (1997) *Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği* ile S. Küçük'ün (2010) *Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri* adlı çalışmalarında yer alan renk adları oluşturmaktadır. Renk adları dört ana başlık altında tasnif edilmiştir. Veri analizi sonucu toplam 1269 renk adının 549'unu (%43,2) "kök, köken ve gövde hâlindeki renk adları" 614'ünü (%48,4) "birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş renk adları", 71'ini (%5,6) "renklerle ilgili fiil kök, köken ya da gövdeleri" ve 35'ini (%2,8) "renk adlarıyla kurulan deyimler" ile oluştuğu tespit edilmiştir. Türkçenin üretme ve türetme gücünün diğer alanlarda olduğu gibi renk adlarında da etkili bir şekilde kullanıldığı; döneme, coğrafyanın özelliklerine ve içinde yaşanılan kültüre göre renk adlarının çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Renk adları, kavram işareti, kavram işaretleme yöntemleri

The analysis of the term significations related to color names in Turkish according to the term signification methods

Abstract

People mark all of the abstract or concrete concepts that they see, develop and reach in the geography they live on with words / phrases and thus the languages and vocabulary of languages

[1] Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), osmnmert@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6159-1906 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948333]

[2] Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) (Erzurum, Türkiye), b.simsek@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9707-5313

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

emerge. Within the vocabulary of a language, color and color perception are not perceived only physically, biologically and chemically. Cultures also attribute different meanings to colors and new terms related to colors may emerge from these meanings. In order to create these terms, languages either mark the terms which the culture developed and encountered in the historical process with their own term signification methods within the framework of phonetic, morphological and syntactic rules or they seek to borrow the code of the term they will mark. In this context, this study aims to identify and classify according to which term signification method the names of the colors and verbs related to colors in Turkish is formed. One of the qualitative research methods, document analysis method was used in the study. The names of the colors within Kaymaz (1997)'s The Usage and Systematic of Color-Expressing Words in Turkish and Dialect and S. Küçük (2010)'s The Names And Specıalıtıes Of Colors In Turkey's Turkısh constitute the data of this study. Color names are classified under four main headings. As a result of the data analysis, 549 (43.2%) of the total 1269 color names were "color names in the form of root, origin and body", 614 (48.4%) "color names built with more than one meaning element", 71 (%). 5,6) "verb root, derivation or stem about colors" and 35 (2.8%) of them "idioms built with color names". The fact that the ability of Turkish to generate and derive is used effectively in color names as in other fields and that the names of colors vary according to the period, the characteristics of the geography and the culture in which they live are noteworthy.

Keywords: Color names, term signification, term signification methods

Giriş

Türkçe ve renk adları

İnsanlar, üzerinde yaşadıkları coğrafyada gördükleri, geliştirdikleri, ulaşabildikleri ne kadar soyut ya da somut kavram var ise bunların tamamını sözcükler/sözcük grupları… ile işaretler. Yaşadığı sürece kültürün ulaştığı bütün kavramları bu şekilde bünyesinde toplayan ve nesilden nesile aktaran dil, eriştiği her neslin hem kimliği hem de hafızası olur. Dilin canlı, ancak değişen taşıyıcıları olan bireyler ise yaratıcılıklarıyla kültürü ve dili ileriye götürürler (Gökberk 1997: 72; Mert ve Kavun, 2020: 53).

Nesilden nesile aktarılarak varlığını devam ettiren dil, coğrafyanın niteliklerinden, inanç sistemlerinden, insanoğlunun yaşamından, teknolojinin gelişmesine kadar çok sayıda dinamikten etkilenir. Dil, hem bir iletişim aracı olması hem de çok sayıda kültürel kodu bünyesinde taşıması nedeniyle toplumsal değişikliklere bağlı olarak gelişmeye ve dolayısıyla da değişmeye mecburdur. Çok kısa sürede büyük değişikliklerin yaşandığı günümüzde daha önce hayatımızda olmayan ancak günümüzde -neredeyse- vazgeçilmez konuma gelen ulusal ve uluslararası değişiklikler, icatlar ve keşifler yeni kavram işaretlerine ihtiyacı beraberinde getirir. Bu kavram işaretlerinin toplumsal bir uzlaşı neticesinde toplum(lar)da kabul görerek dile dâhil edilmesi doğal bir süreçtir. "Biçimi ve şekli değişebilse de kelime türetme/kavram işareti oluşturma, her bir doğal dil için zorunluluk ve bir gerekliliktir. Bir dilin yaşayabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için yeni kavramları sözcüklerle, sözcük gruplarıyla… işaretleyebilmesi gerekmektedir" (Paylan, 2015).

Tarihî süreçte kültürün geliştirdiği, karşılaştığı bütün kavramları soyutlayarak sözcük ya da sözcük gruplarıyla işaretleyerek bünyesinde toplandığı için bir dilin söz varlığından hareketle bağlı olduğu kültürün geliştirdiği dünyayı, ulaştığı kavramları, kültürün gelişmişlik düzeyini, kavramları algı şeklini…kısacası dile ve kültüre dair pek çok şeyi belirlemek mümkündür.

Özellikle sanayi ve bilgi toplumu düzeylerine kadar dili etkileyen, şekillendiren en önemli kavramlardan biri hiç kuşkusuz coğrafya ve coğrafyanın özellikleri olmuştur. Doğal dillerde coğrafyanın özelliklerine ve coğrafya - insan ilişkisinde coğrafi kavramların kültürdeki önemine göre bazı kavram ve kavram işaretlerinin sayısı ya da geçiş sıklığı farlılık arz eder. Mesela Eskimolar'ın dilinde karla ilgili yaklaşık 50; "Bolivya ve Peru'da yaşayan Aymara adlı Kızılderili kabilesinin dilinde "patates" ile ilgili 200; Arapçada deveyle ilgili 5744, aslanla ilgili 500 ve yılanla ilgili ise 200 kavram işareti bulunmaktadır (Gündüzöz 2005: 215-229). Yukarıdaki örneklerde coğrafya – kültür ilişkisine bağlı olarak bazı dillerde belirli kavramlarla ilgili kavram işaretlerinin diğer dünya dillerine göre ciddi düzeyde farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu da bize hem coğrafyanın dil ve kültürü ne kadar etkilediğini hem de dillerde, birtakım kavramlarla ilgili sözcüklerin fazlalığından, azlığından ya da dil içerisinde yer almamasından; kavramların dili kullananlar tarafından algılanma şekillerinden yola çıkarak bir kültürü ve dili büyük oranda tasvir etmenin mümkün olabileceğini göstermektedir.

Türkçe, tarihin eski çağlarından beri Çin'in batısından Avrupa'nın ortalarına, kuzey-güney istikâmetinde Sibirya tundralarından Hindistan'a kadar, koşulları çok ciddi düzeyde farklılık arz eden geniş bir coğrafyada yaşamaktadır. Dolayısıyla söz konusu coğrafyada olan her kavram, bir şekilde Türkçeye ve Türk kültürüne yansımıştır. Bu kavramların bir kısmını da Türkçenin kültür coğrafyasının sunduğu renk çeşitliliği oluşturmaktadır. Sadece Anadolu coğrafyası bile Türkçeyi renk adları bakımından pek çok dünya dilinden çok daha zengin kılmaya yetmiştir. Zira dünyanın pek çok bölgesinde iki mevsim yaşanırken, Anadolu'da dört mevsim de bütün özellikleriyle yaşanmakta; iklim koşulları, yüzey şekilleri gibi coğrafi özelliklere bağlı oluşan ve mevsimsel olarak farklılık arz eden bitki çeşitliliği, bitkilerdeki gelişime bağlı ortaya çıkan renk yelpazesi direkt olarak Türkçede karşılığını bulmuş ve böylece Türkçe çok zengin ve çeşitlilik gösteren geniş bir renk dünyasına sahip olmuştur (Küçük, 2010).

Renk kavramı *Türkçe Sözlükt*e (2011), "Cisimler tarafından yansılanan ışığın gözde oluşturduğu duyum." şeklinde tanımlanmıştır. Bir dilin sözvarlığı içinde renk ve renk algısı sadece fizikî, biyolojik ve kimyasal olarak algılanmamaktadır. Kültürler, renklere farklı anlamlar da yüklemekte ve bu anlamlardan hareketle renklerle ilgili yeni kavramlar da ortaya çıkabilmektedir. *Halkbilim Terimleri Sözlüğü*nde (1978) "Halkbilimin en önemli konularından biri olan, insanlık çapında geniş bir uygulama alanı bulan, her toplumun kendi anlayış, yaşantı, gelenek ve göreneklerine göre doğa, doğaüstü ve kültürel olayları simgeleştirmekte kullanılan doğal oluşum" şeklinde tanımlanan renk kavramı insan doğasında farklılığı, çeşitliliği ve değişimi de sembolize etmektedir.

Türkçe renk adlarını oluştururken çoğunlukla doğrudan doğruya çevredeki nesnelere dayanan aktarmalarla adlandırmaya gitmektedir (Aksan, 2015: 159-160). Bunun yanında gözlem, doğrudan doğruya nesnelerin adının kullanımıyla da Türkçede renk adları oluşturulmuştur (Aksan, 2015: 160).

Türkçe renklerle ilgili söz varlığını oluştururken üzerinde yaşadığı geniş coğrafyadan ve etkileşime girdiği dillerden/kültürlerden hem etkilenmiş hem de onları etkilemiştir: Mesela *mavi*yi, *beyaz*ı Arapçadan; *siyah*ı Farsçadan; *bordo*yu, *gri*yi ve *bej*i de Fransızcadan (TDK, 2011) alırken, *ak*ı Farsçaya, Rusçaya, Bulgarcaya, Arnavutçaya ve Makedoncaya; *ala*yı Farsçaya ve Arapçaya; *sarı*yı Çinceye, Farsçaya, Rusçaya, Ermeniceye, Macarcaya, Bulgarcaya, Arnavutçaya ve Makedoncaya; *kara*yı Çinceye, Farsçaya, Arapçaya, Romenceye, Rusçaya, Ermeniceye, Macarcaya, Bulgarcaya, Arnavutçaya, Makedoncaya ve Sırpçaya (Karaağaç, 2008) vermiştir. Bu durum, dile pek çok alanda olduğu gibi renk adları alanında da çeşitlilik ve zenginlik sağlamıştır. Bu bağlamda Kaymaz'ın (1997) ve Küçük'ün (2010) yapmış oldukları çalışmalarda renklerle ilgili 1269 kavram işareti tespit edilmiştir.

Bu çalışmada da söz konusu iki çalışmadaki renklerle ilgili kavram işaretleri, kavram işaretleme yöntemlerine göre tasnif edilerek ilgililerin dikkatlerine sunulmuştur.

Türkçede kavramların işaretlemesi

Diller, tarihî süreçte kültürün geliştirdiği, karşılaştığı kavramları ya fonetik, morfolojik ve sentaktik kuralları çerçevesinde kendine ait kavram işaretleme metotları ile işaretlemekte ya da işaretleyeceği kavramın kodunu ödünçleme yoluna gitmektedir.

Türkçe günümüzde kök üretmemektedir. Dolayısıyla mevcut durumda yeni geliştirilen ya da ulaşılan bir kavramın üretilecek yeni bir kök ile işaretlenme imkânı şu an için görünmemektedir. Bu durumda konuyla ilgili herkesin ilk aklına gelen yöntem mevcut olan bir kök ya da gövde üzerine yapım eki getirmek olmaktadır. Ancak burada da yapısal, fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik, pragmatik ve engelleme… gibi sınırlıklar yeni kavram işareti oluşturma olanaklarını bir taraftan standartlaştırırken diğer taraftan da daraltmaktadır.

Türkçede sözcük üretme yöntemleri ile ilgili olarak birçok farklı yaklaşım, yöntem olduğu belirtilmekte ve bunlar çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır: Eker (2003) sözcük üretme yöntemlerini "kalıplaşma", "türetme", "birleştirme", "karma", "kısaltma", "derleme", "tarama", "anlam kayması", "ters türetme", "uydurma", "işlevsel değişim" ve "ödünçleme" şeklinde on iki başlıkta belirtmektedir (ss. 322-330). Karaağaç (2012) Türkçede yapımlık ve çekimlik bağlı birimlerin yapısıyla ilgili yöntemleri şu şekilde belirtmektedir: "ekleme yöntemi", büküm yöntemi", "yineleme yöntemi", "yardımcı sözler yöntemi", "yer düzeni yöntemi" ve "vurgu yöntemi" (ss. 250-254). Aksan (2015) *Türkçenin Sözvarlığı* adlı çalışmasında Türkçede sözcükleri, üretim şekillerine göre, dil içerisinde var olan "temel sözvarlığı", "yabancı sözcükler", "deyimler", "atasözleri", "ilişki sözleri (kalıp sözler)", "kalıplaşmış sözler", "terimler" ve "çeviri sözcükler" olarak belirtmektedir (ss. 34-50). Sarı (2015) ise *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme* adlı çalışmasında Türkçede yapım ekleri dışında sözcük yapımını "türetme", "kırpma", "eksiltme", "karma", "başharfleştirme", "geri oluşum", "işlev değişimi", "genelleme", "ikileme", "birleştirme", "kopyalama", "yansıma", "uydurma" ve "eşleştirme" şeklinde sınıflandırmaktadır (ss. 40-83).

Yukarıdaki yaklaşımlar değerlendirildiğinde araştırmacıların önemli bir kısmının kalıcı kavram işaretlerini kök, köken ve gövde hâlindeki anlamlı dil ögeleri düzeyinde ele aldıkları görülmektedir ki bunun da sınırlılıkları vardır. Zira "dil ögelerinin taşıdıkları bilgi yükleri, kendilerini oluşturan fonetik veya grafik işaretlere dilin öngördüğü ölçüye göre bölüştürülmüştür. Bu bakımdan, bir dil ögesini oluşturan ses veya harf sayısı arttıkça her ses veya harf üzerine düşen bilgi yükü; yine bir anlam ögesini oluşturan anlam ve görev ögelerinin sayısı arttıkça anlam ve görev ögeleri üzerine düşen bilgi yükü azalır" (Gemalmaz, 1995: 1-7). Yani sözcüğü oluşturan ses sayısı arttıkça sözcüğün anlaşılabilirliği azalırken, sözcüğü oluşturan ses sayısı azaldıkça da sözcüğün anlaşılabilirliği artar. Bu yüzden dünya dillerinde sözcüğü oluşturan ses sayıları insan beyninin algılama kapasitesi çerçevesinde sınırlanmıştır. Nitekim Türkçede kök ya da gövde üzerine eklenen her bir yapım eki, üzerine geldiği kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kalıcı kavram işareti oluştururken, sözcük boyunu uzattığı için (sözcüğü oluşturan ses başına düşen anlam yükünü azalttığı için) de sözcüğün anlaşılabilirliğini düşürmektedir (Mert, 2008: 3-4; Alyılmaz, 2018: 12-13). Bu da göstermektedir ki, her ne kadar Türkçede kavram işaretleme söz konusu olduğunda ilk akla gelen metot "kök ya da gövde üzerine yapım eki getirme" olsa da söz konusu metodun belirli bir noktadan sonra kullanılabilirliği zayıftır. Dili kullananlar, insan beyninin çalışma ve algılama biçimine de uygun olarak yeni kavramları işaretlerken

(mevcut kavram işaretlerine farklı anlamlar da yükleyerek) birden fazla sözcükten oluşan (çoğunlukla iki veya daha fazla parçalı/sözcüklü) kalıcı kavram işaretleme metotlarını geliştirmişlerdir. Çünkü anlamlı elemanlar arasında yer alan boşluk (space), hem sözcüğün telaffuzunu ve insan beyninin algılamasını kolaylaştırmakta; hem de sözcüğün anlaşılabilirliğini artırmaktadır (Mert, 2008. 4).

Alyılmaz da konuyla ilgili olarak şunları kaydeder: "Bir kavramla ilgili yeni gelişme, değişme ve ayrışma söz konusu olduğunda, kavramlar arasında yakın veya uzak ilişki kurulduğunda ve onlarla ilgili düşünce farklılaştığında ortaya çıkan yeni "durum"u/"kavram"ı tek bir sözcükle karşılamak, ifade etmek güçleşir. Türkçenin kavramları işaretlerken başvurduğu sözcük tabanlarından yapım ekleriyle yeni kavramları adlandırma yöntemi bir anlamda yetersiz kalır" (Alyılmaz, 2018: 12). Yapım ekleriyle ilgili bütün bu sınırlılıklar dolayısıyla diller farklı sentaktik ilişkilerle birden fazla kavram işareti ile bir kavramı karşılama yoluna giderler. Bu şekilde yeni bir kavram işareti oluşturmak konuyla ilgili çalışmalarda genellikle "sözcük birleştirme/birleştirme" şeklinde nitelenmiştir. Konuyla ilgili olarak M. Tulum şunları kaydeder:

> Birleşik kelimeler, dilimizin söz dizimi kurallarına bağlı olarak kelimelerin belli birtakım kalıplara dökülmesi ile meydana gelir. Bu kalıplar söz içinde kelimelerin kavramları daha belirli hâle getirmek üzere anlamca birbirine yaklaşmaları ile şekil kazanan kelime gruplarıdır. Demek ki birleşik kelime, aslında bir kelime grubunun kelimelerinin tek bir kavramı karşılamak için anlamca tek bir kelime hâlinde bütünleşmesi, başka bir deyişle, sabit kavramlar kazanması ile meydana gelmiştir. Birleşimde, tek başlarına ayrı anlamlar taşıyan kelimeler, tek kelime gibi, bir tek kavramı karşılayacak şekilde anlamca kaynaşmıştır. Birleşik kelimeyi meydana getiren, asıl bu anlamca kaynaşmadır. Anlamca kaynaşma ve bütünleşme her birleşikte ayrı ayrı ve derece derecedir. Birleşenler kendi anlamlarını koruyabileceği gibi, bunlardan biri veya her ikisi öz anlamından uzaklaşmış da olabilir (Tulum, 1990: 31).

Tulum'un da yukarıda ifade ettiği gibi "birleşik sözcük/birleşik kelime/sözcük birleştirme…" terimleri, iki veya daha fazla sözcükten oluşan bir kavram işaretinin sözcükleri arasındaki sentaktik ilişkinin niteliğini ifade etmez. Eğer iki veya daha fazla sözcük ile bir kavram kalıcı olarak işaretlenebiliyor ise söz konusu sözcükler arasında sentaktik bir ilişki vardır. Zira "sözcük birleştirme" ya da "birleşik sözcük"; "belirtisiz isim tamlaması", "sıfat tamlaması", "zarf tamlaması" vb. gibi sentaktik yapılarla oluşturulmuş bir adlandırma değil, kavram işaretinin şekilsel olarak tasvirinden ibarettir. Dolayısıyla "birleşik sözcük" yerine Alyılmaz tarafından önerilen "Sentaktik/Söz Dizimsel Yöntemle İşaretlenmiş Kavram İşaret(i)leri" teriminin kullanılması daha uygun ve daha kapsayıcı görünmektedir (Alyılmaz, 2018: 16). Alyılmaz, ilgili çalışmasında "Sentaktik/Söz Dizimsel Yöntemle İşaretlenmiş Kavram İşaretleri"ni aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır (Mert ve Kavun, 2020: 55-563):

1. Belirtisiz ad tamlaması yapısındaki kavram işaretleri
2. Sıfat tamlaması yapısındaki genel anlamlı kavram işaretleri
3. Birleşik eylem yapısındaki kavram işaretleri

3.1. Ad + eylemden oluşan kavram işaretleri

3.2. Eylem-bağ-fiil/ulaç eki + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri

4. Belirteç + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri
5. Nesne + eylem yapısından oluşan kavram işaretleri
6. Tekrar gruplarından / ikilemelerden oluşan kavram işaretleri
7. Diğer sözcük gruplarından oluşan kavram işaretleri

8. Cümlelerden oluşan kavram işaretleri (Alyılmaz 2018: 16).

Türkçe kavramları işaretlerken morfolojik ve sentaktik pek çok metot kullansa da diğer dünya dilleri gibi en fazla ödünçleme metodunu tercih etmektedir. Aynı durum renk adları için de geçerlidir.

Aksan (2007) dildeki kavramları dil içerisinde yer alan bir genelleme, soyutlama olarak nitelemektedir. Kavram işaretlemede dikkat çeken başka bir konu da *nedenli* ve *nedensiz* üretim durumudur. Guiraud, (1999) dil içi kavramların nedenliliği ve nedensizliği konusunda şunları söylemektedir: "gösterenle gösterilen arasında, konuşanların anlaşmasından doğan bir bağıntı bulunmadığı ölçüde gösterge nedensizdir. Varsa, göstergenin nedenli olduğu söylenir" (Guiraud, 1999: 35). Guiraud (1999) dil içerisinde kullanılan sözcüklerin çoğunluğunun temelde nedenli bir üretim sürecinden geçtiğini ve sonrasında dilin gelişim süreci içerisinde nedenliliğin anlaşılır olmaktan çıkarak sözcüğün nedensizleştiğini belirtir. Guiraud'ın bu görüşüne karşılık Saussure (1998) dil içi göstergelerin nedensiz olarak oluştuklarını belirtmektedir. Dilin tanımı içerisinde yer alan "gizli antlaşmalar sistemi" kavramı temelde Guiraud'ın görüşünü destekler niteliktedir. Günümüzde köken olarak belirtilen bazı kelimelerin kökleri bilinmese de bir kökten türediği, gösterenle gösterilen ilişkisi içerisinde olma durumu gibi varsayımlar sözcüğün nedenli üretim olduğunu ve nedensizliğe doğru evrildiğini göstermektedir. Ayrıca bu durum diğer göstergeler için de varsayılabilir (*öksüz, kuyumcu vb. bk.* Öztürk, 2019). Bunların yanında dilin sentaktik yolla ürettiği söz varlığı içerisinde de bir nedenlilik durumu söz konusudur. Bu nedenliliğe benzetme, çağrışım *vb*. gerekçeler örnek gösterilebilir (Aksan, 2007). Örnek olarak; *Dağ keçisi* kavram işaretinde bir hayvan türü işaret edilmektedir. *Dağ* ve *keçi* kavram işaretleri, her ne kadar temellerinde nedenli olarak üretilme ihtimalleri olsa da, günümüzde dil içerisinde nedensizlik ilkesine göre yerlerini almıştır. Ancak yaban ortamında yaşayan ve keçi familyasından olan bir hayvan işaretlenirken yaşadığı yer ve familya çağrışımı kullanılarak iki sözcük bir araya getirilmiş ve aralarında sentaktik bir bağ kurulmuştur ve *dağ keçisi* kalıcı kavram işareti dilde yerini nedenlilik ilkesine göre almıştır. Benzer durum sentaktik usulle oluşturulmuş renk adları için de geçerlidir.

Araştırma yöntemi

Türkçede renklerle ilgili kavram işaretlerinin hangi kavram işaretleme yöntemlerine göre oluşturulduğunu tespit ve tasnif etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman inceleme önceden oluşturulmuş var olan kayıt ve/veya belgelere dayalı veri toplama yöntemidir" (Ocak, 2019: 242). "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Turgut, 2014: 239). Bunların yanında doküman incelemesinde doğrudan gözlem ile elde edilemeyecek bilgi ve veriler yazılı materyallerin incelenmesi neticesinde elde edilmektedir (Cansız Aktaş, 2014).

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmaya konu olan veriler, Z. Kaymaz'ın (1997) *Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği* ile S. Küçük'ün (2010) *Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri* adlı çalışmalarda yer alan renk adlarının doküman incelemesi yöntemiyle tespit ve tasnif edilmesiyle elde edilmiştir. Her ne kadar bu kapsamda Eminoğlu tarafından hazırlanan *Türkçede Renkler Sözlüğü* isimli kapsamlı bir çalışma olsa da Kaymaz ve Küçük'ün çalışmalarındaki renk adları çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilecek verileri homojen bir şekilde sağlıyor olması açısından tercih edilmiştir. Her iki çalışmada yer alan tekrarlar ve çalışmayla ilgili olmayan farklı kullanımlar elendikten sonra toplam 1269 renk bildiren kavram işareti tespit edilmiştir. Tespit edilen renk adları

alanyazında yapılan tarama ve ilgili konuda çalışmaları olan alan uzmanlarının görüşü alınarak belirlenen kavram işaretleme yöntemlerine göre tasnif edilmiştir. Sınıflandırma; "kök, köken ve gövde hâlindeki renk adları" ve "birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kavram işaretleri" , "renklerle ilgili fiil; kök, köken ya da gövdeleri", "renk adlarıyla kurulan deyimler" olarak dört ana başlıkta yapılmıştır. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kavram işaretleri ise kendi içerisinde: "belirtisiz isim tamlaması", "niteleme sıfatı+isim şeklinde kurulan renk adları", "isim+renkli sözcüğüyle kurulmuş renk adları", "renk adı+fiil+sıfat fiil eki yapısıyla oluşan renk adları", "ikileme şeklinde kurulmuş renk adları", "isim+tamlanan eki+isim+/+lı/ şeklinde kurulan renk adları", "isim+gibi yapısıyla kurulan renk adları", "özne+yüklemden oluşan renk adları" şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır.

Verilerin analizinde nitel verileri analiz etmede kullanılan bir yöntem olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, "insan davranışlarını ve doğasını belirlemek için çıkarımlarda bulunmaya yarayan, önceden belirlenmiş kurallara dayalı kodlamalarla veri içindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik" olarak tanımlanmaktadır (Boyraz ve Tepe, 2019: 306). Yıldırım ve Şimşek (2005) ise içerik analizinde temelde yapılan işlemin "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak" (s. 227) olduğunu belirtirler. Bu doğrultuda elde edilen veriler çalışmanın amacına yönelik belirlenen kavram işaretleme yöntemlerine göre ilgili temalar altında sınıflandırılmış. Bu sınıflandırma neticesinde renk adlarının kavram işaretleme yöntemlerine göre dağılımları hem kullanım sayısı olarak hem de oransal olarak tespit edilmiş ve sayısal verilerle tablolaştırılmıştır.

Bulgular

1. Renk adlarının kavram işaretleme yöntemlerine göre sınıflandırılması

1.1. Kök, köken, gövde ve ödünçleme hâlindeki renk adları

*Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*nde kök, birçok eş kaynaklı sözün yapısında bulunan anlamlı ve daha küçük ögelere ayrılamayan söz; köken, aslında gövde olmakla birlikte günümüzde kök gibi algılanan sözcük; gövde ise herhangi bir isim ya da fiil kökünün yapım eki alarak oluşturduğu yeni sözcük şeklinde tanımlanmıştır (Karaağaç, 2013: 564,).

Çalışmada renk adlarıyla ilgili bir kısmı ödünçleme olan, bir kısmı da Türkçenin imkânlarıyla oluşturulan 549 adet kök, köken ya da gövde hâlinde oluşturulmuş kavram işareti tespit edilmiştir:

abanoz	ağarımtı	akçalı	akma
ablak	ağartı	akçıl	akman
abraşalabula	ağartu	akçıllı	akrak
abraşık	ahcil	akımsı	akşın
açığırak	ahıtma	akıtma	al
açık	ahmerlik	akıtmaç	ala
ağamsı	ak	akıtmalı	alaca
ağaran	akcacık	aklan	alacalı
ağarantı	akça	aklık	alacalık

alacık
alaç
alajik
alalık
alaşa
alca
algın
alık / alıh
alizarin
allı
allık
almes
aloş
alpak
alsevi
altınımsı
altunî
alvala
amber
ampah/ampak
anahtarlı
angudî
ankut
apaçık
apak
apakça
apal
apapak
apbak
arabırak
Arap
aşı
aşkar
atesî
ateş
aydın
aynalı
az
azman
bağırza
bakır
bakla
ballı
barak
bardan
barudî
barza
başgu
bej
bele
belek
beleklü
belerti
bembeyaz
ben
benevşe
benlig
berem
bergamodî
bestel
bestra
beş
beyaz
beyazımsı
beyazımtırak
beyazî
beyazlık
bezerik
bezime
boğanak
bomboz
bor
bordo
boyalı
boyul
boz
bozarak
bozarantı/bozarıntı
bozarmağ
bozartı
bozca
boziya
bozlak
bozlan
bozrak
bozumsu
bozumtuk
bozumtul
bozumturak
bozumuk
böğrül
börtük
bronz
buçka
bugdayî
buludî
buymul
buzmak
celep
cevizî
cevt
cıran
cicikli
ciltin
cimbek
cimbil
cimbirt
cingara
coga
culku
çadırî
çakıcı
çakıldak
çakın
çakır
çakırlı
çakman
çakmur
çakrak
çal
çalık
çapar
çapraz
çayan
çekere
çiğirdik
çil
çildir
çimak
çimepe
çimmağak
çini
çividî
çohar
çörçük
çulka
çulla
çur
davla
demirî
dırgıl
diken
donuk
doru
döşşür

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

duman
dumduru
dunuk/dunuh
ebrulî
eflatun
eflatunî
eflâtunîlik
ela
elebek
elmas
emir
erbi
erguvanî
esmer
esmerce
esmerimsi
esmerlik
esri
eşker
fas
faslak
favat
fındıkî
fıstıkî
fışlak
filizî
firfirî
fîrfîrimsi
firuze
fosfor
fuşya
füme
galibarda
garaltı / karaltı
garartu
geneş
genevir
gerensi
geriş
gevik
geyik
gırbız
gızılgıt
gogot
gonür
göğel
göğem
göğer
göğerti
göğertlek
göğez
göğnü
göğnü
göğümtül
göğüş
gök
gökcek
gökçe
gökçen
gökçül
göklü
göklük
gökmen
gökşin
gökülü
göm
gömgöğ
gönür
gövcek
gövek
göveren
gövezî
gövlez
gövlük
gövşen
göy
göyeri
gri
gülganî
gülgezi
gülgülî
gümüşî
gürel
güveimsi
güvem
güveri
güvez
habeş
Habeşî
hafilli
hâkî
havaî
heşin
heybeli
hiriyh
hoçuk
holuz
ıfıcık
irenk
iskarlat
ispi
iti
kadminyum
kâfurî
kahve(rengi)
sütlü kahve
kalaba
kapkara
kara
karalı
karalık
karaman
karamık
karamsı
karamsılık
karamtık
karamtırak
karamtul
karantu
karartı
karasağı
karaşın
kareş
karmen
kaspar
kaşka
kavut
keher
kelemî
kemer
kenetli
kestane
Keşmirî
kıcu
kınalı
kınalık
kıncalı
kır
kıranta
kırartı
kırcalı
kırcaman
kırcan
kırçal
kırçav
kırçıl

kırçıllı
kırçıllık
kırço
kırçoz
kırgıl
kırımsı
kırkıl
kırlı
kırmanço
kırmızı
kırmızıca
kırmızıleyin
kırmızılı
kırmızılık
kırmızımsı
kırmızımtırak
kıroğ
kırsevi
kırtış
kızarantı
kızartı
kızıl/kızgıl
kızılca
kızıllık
kibritî
kilit
kilitli
kimyonî
kiremidî
kirik
kodalak
koğur
konur
koygun
koyun
kök
kömür
kömürcü
körezi
köstekli
kula
kumral
kumrallık
kunduz
kurşunî
kutla
kuyruğul
kuzgunî
kükrez
küle
külen
külensal
külensan
küleysi
kündükü
küren
laciverdî
lacivert
lâden
lâk
lâl
leylaki
limonî
magnezyum
manav
mancarak
manoma
maron
maskal
masmavi
maun
mavi
mavice
mavileyin
mavili
mavilik
mavimsi
mavimtırak
maviş
maviyo
maz
mencer
menesfer
mengiş
mercanî
mışık
mimoza
monus
mor
morarıntı
morartı
morçuk
mordilak
morluk
morsevi
morumsu
morumtırak
mosmor
muğal
müllük
narıncı
narınç
navrike
neftî
nohudî
oflaz
ömür
pal
palak
pati
patlıcanî
patul
pedrik
pembe
pembelik
pembemsi
penlik
pespembe
pezik
portokalî
postallı
renkli
safir
safran
sağas
sakar
samanî
sanlı
sapsarı
sargut
sarı
sarıca
sarılgıt
sarılık
sarım
sarımsı
sarımtırak
sarışın
sarışınca
sarışınlık
sarkanak
sasık/sasuk
sedefî
seki
sekili
semavî
sığınak

sınık	şebüş	turuncu	yeşilimsi
siklamen	şıl	tutkun	yeşilimsirek
simit	taba	tüssü	yeşilimtırak
simsiyah	tahinî	tütek	yeşilli
sincabî	tarçınî	uğralı	yeşillik
sinil	targıl	uğut	yıldız
sitil	tarsı	ürün	yiti
siyah	tekir	vermiyon	zavraklı
siyahımsı	tepel	yağal	zebella
siyahımtırak	tetir	yagren	zencî
siyahî	tetirli	yagız/yağız	zer
siyahlık	tig	yanaklı	zerî
solgun	tirşe	yanal/yanıl	zeytunî
soluk	tok/toh	yeşerti	zifir
sur	ton	yaprak	zifirî
süt	toprak	yaşmaklı	zift
şalgamî	toru	yemyeşil	zilgara
şarabî	tunç	yeşi	zümrüdî
şayak	turkuaz	yeşil	zümrüt

1.2. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş renklerle ilgili kavram işaretleri

1.2.1. Belirtisiz isim tamlaması şeklinde kurulmuş renk adları

> Gemalmaz (2010) belirtisiz isim tamlamaları ile ilgili şunları belirtir: "Birçok dilde olduğu gibi Türkçede de kavram işaretleme yollarının başında gelir. Bir isim tamlaması en az iki isimle kurulur. Bir şeyin bir diğer şey için olması, belirtisiz isim tamlamalarında, tamlayanı, genel olarak amaca yönelik bir niteleyen durumuna koyarak diğer oluş bildiren niteleme sıfatlarından ayırır. Bu hâl bir şeyin en kalıcı niteliği olduğu için belirtisiz isim tamlamaları, tamlamalar arasında en kalıcı kuruluşları oluştururlar. Gelişmiş her dilde çok sayıda isim, belirtisiz isim tamlamaları kurma yoluyla yapılmıştır. Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve onun soyut ve somut ürünlerinin adlandırılmasında en çok başvurulan yol belirtisiz isim tamlamalarıdır. Bu yol eklemeyle yapılan adlandırmalara göre ekonomik olmamasına rağmen amaca yönelik olduğu için ifadeye daha bir anlaşılırlık kazandırmaktadır. Ekonomi daha çok tamlama yoluyla yapılan kuruluşların kelimelerinin ilk harf veya bazı hecelerinin birleştirilmesiyle sağlanmaktadır" (s. 253).

"Soyut ve somut kavramları karşılayan belirtisiz isim tamlaması yapısında kurulu kavram işaretlerinin bir kısmı birleşik bir kısmı ise ayrı yazılmaktadır. Belirtisiz ad tamlaması yapısındaki kavram işaretlerinin bir kısmı genel anlamlı kavram işaretleri (cins / tür *vd*. adları) yaparken bir kısmı ise özel anlamlı kavram işaretleri yapmaktadırlar" (Alyılmaz, 2018: 16).

İncelememizde toplam 1269 renk adından belirtisiz isim tamlaması yoluyla kurulmuş 361 renk adı tespit edilmiştir. Bunlar;

abanoz karası
abanoz siyahı
Akdeniz mavisi
akide pembesi
akrep kızılı
akşam güneşi
alev kırmızısı
altın rengi
altın sarısı
altın yeşili
Ankara armudu yeşili
Arap daşağı
Arap helimesi
asit yeşili
asker yeşili
asma filizi
aşı boyası
ateş kırmızısı
ateş sarısı
ayva pişmişi
ayva rengi
ayva sarısı
bakır çalığı
bakır kırı
bakır kızılı
bakır pası
bakır rengi
bakla çiçeği
bakla kırı
bal köpüğü
bal rengi
barut mavisi
barut rengi
bayrak rengi
bebek mavisi
bet rengi
beton rengi
biftek kırmızısı
billur rengi
bonbon pembesi
boncuk mavisi
böcek kabuğu
böğürtlen siyahı
bronz rengi
buğday esmeri
buğday rengi
bulut grisi
Bursa yeşili
burun kanı
burun kanı rengi
buz mavisi
cam kırığı
cam mavisi
cam yeşili
camgöbeği yeşili
can eriği yeşili
canfes kızılı
civa mavisi
civciv sarısı
çağla rengi
çağla yeşili
çam yeşili
çelik esmeri
çelik grisi
çikolata rengi
çilek pembesi
çimen yeşili
Çin kırmızısı
Çin mavisi
çingene pembesi
çingene sarısı
çini mavisi
çinko beyazı
çivit mavisi
çivit rengi
damar mavisi
deli alacası
demir kırı
demir pası
demir rengi
deniz dibi yeşili
deniz mavisi
deniz rengi
deve tüyü
devedikeni rengi
domates kırmızısı
duman rengi
Ecevit mavisi
elektrik alevi
emerot yeşili
erguvan çiçeği rengi
erguvan rengi
eski tunç rengi
et rengi
fare grisi
fare tüyü
fes rengi
fındık kabuğu
fil dişi
fildişi rengi
fildişi sarısı
fosfor yeşili
fulya sarısı
gece mavisi
gelincik alı
gelincik kırmızısı
geyik kanı
gök mavisi

gök rengi
gökkuşağı alacası
göktaşı rengi
gökyüzü mavisi
gurup rengi
gül kurusu
gül pembesi
gül rengi
gülkurusu rengi
gümüş beyazı
gümüş grisi
gümüş karası
gümüş rengi
güneş yanığı
güvercin boynu
güvercin göğsü
güvercin kanı kırmızısı
güvez rengi
hacı yeşili
hanım teni
hardal rengi
hardal sarısı
haşhaş pembesi
havagazı alevi mavisi
havagazı mavisi
hayıt yeşili
Hint sarısı
horoz ibiği
hurma dorusu
iç midye yeşili
incir moru
İngiliz yeşili
İran kırmızısı
irin rengi
is karası
is siyahı
İslam yeşili
it beni
kabak rengi
Kâbe yeşili
kabuk yeşili
kadife laciverdi
kadminyum sarısı
kâfur rengi
kahve esmeri
kahverengi
kan kırmızısı
kan rengi
kanarya sarısı
kar beyazı
kar mavisi
kar topu
karanfil yaprağı yeşili
karmen kırmızısı
karmen mavisi
karpuz kabuğu yeşili
katran moru
katran siyahı
kavuniçi
kayısı kızılı
kayısı rengi
kaz ayağı
kaz boku
kehribar sarısı
keklik ayağı
kemik rengi
kemik siyahı
kestane beyazı
kestane dorusu
kestane karası
kestane kızılı
kestane rengi
kına rengi
kız pembesi
kibrit alevi
kiremit kırmızısı
kiremit rengi
kobalt mavisi
kök kırmızısı
kömür karası
kömür siyahı
köylü pembesi
krem rengi
kristal mavisi
krom sarısı
krom yeşili
kum grisi
kum mavisi
kumru göğsü
kumru tüyü
kursak yeşili
kurşun beyazı
kurşun grisi
kurşun rengi
kuru üzüm rengi
kurum karası
küf yeşili
kükürt sarısı
kül esmeri
kül mavisi
kül rengi
küp mavisi
lâl rengi
lavanta mavisi
lavarike pembesi
leylak moru
leylak rengi

lila rengi
lime rengi
limon küfü
limon sarısı
maden mavisi
magenta kırmızısı
magnezyum yeşili
marul yeşili
maun rengi
mehtap mavisi
menekşe moru
menekşe rengi
mercan kırı
mercan yeşili
mimoza sarısı
mine mavisi
mürekkep siyahı
nane yeşili
nar kabuğu kırmızısı
nar kabuğu pembesi
nar kızılı
narçiçeği kırmızısı
narçiçeği rengi
okr sarısı
oranj kırmızısı
orman yeşili
ördek gagası
ördekbaşı
papatya sarışını
pas rengi
patlıcan moru
patlıcan rengi
pekmez kefi
pekmez köpüğü
petrol mavisi
piyano siyahı
portakal rengi
Prusya mavisi
rakı beyazı
safir mavisi
safir rengi
safra yeşili
safran sarısı
sahtiyan siyahı
sakız rengi
sakız sarısı
saks mavisi
Saksonya mavisi
salatalık yeşili
saman rengi
saman sarısı
saman yıldızı
saz rengi
sedef pembesi
serolyum mavisi
serpik sırma rengi
Serv mavisi
sıçan kırı
sıçan tüyü
sıtma sarısı
sıva rengi
sinabr yeşili
sincap grisi
sis mavisi
soğan kabuğu
sonbahar kızılı
sonbahar mavisi
su yeşili
suluboya mavisi
sülgen kırmızısı
sürür kırmızısı
sürüz beyazı
süt kırı
şafak alacası
şafak bendi
şarap kızılı
şarap rengi
şarap tortusu
şeftali çiçeği rengi
şeker pembesi
şeker rengi
şeytan kırmızısı
şişe mavisi
tahin rengi
tarçın rengi
taş rengi
tavşan ağzı
tavşankanı
tavus yeşili
tebeşir beyazı
ten rengi
toprak beyazı
toprak rengi
tozpembesi
tuğla rengi
turkuaz mavisi
turkuaz yeşili
turna kırı
turp filizi
türbe yeşili
Türk çinisi
Türk kırmızısı
Türk mavisi
Türk yeşili
tütün rengi

tütün sarışını	veronez yeşili	yumurta sarısı
utremer mavisi	vişne rengi	zehir yeşili
uzay mavisi	vişneçürüğü	zeytin ağacı yeşili
üveyik kırı	yağ yeşili	zeytin rengi
üzüm yeşili	yaldız sarısı	zeytin siyahı
Van Dyck esmeri	yaprak kırmızısı	zeytin yeşili
vapur dumanı	yaprak kurusu	zümrüt rengi
Venedik kırmızısı	yavruağazı	zümrüt yeşili
vermiyon kırmızısı	yonca yeşili	
	yosun yeşili	

Ekleme: Belirtisiz ad tamlaması yapısındaki kavram işaretlerinin belirtilen ögesinin üzerinde yer alan belirtilen eki /+(s)I/, zaman zaman işaretsiz kullanılır (Gemalmaz, 2010: 251-259; Alyılmaz, C. 2011: 515-527). İncelenen renk adları içinde tamlanan eki /+(s)I/'nın işaretsiz kullanıldığı örnekler şunlardır:

bakla kır(ı)	ördekbaşı yeşil(i)
çini mavi(si)	pamuk kır(ı)
et renk(i)	pekmez al(ı)
gül pembe(si)	sardunya pembe(si)
gül renk(i)	süt beyaz(ı)
kehribar esmer(i)	süt mavi(si)
kurt kula(sı)	üveyik kır(ı)
mercan kır(ı)	zeytin kara(sı)

1.2.2. Niteleme sıfatı+isim şeklinde kurulan renk adları

Türkçede genel anlamlı kalıcı kavram işareti oluşturma metotlarından biri de niteleme sıfatı + isim şeklinde kurulan tamlamalardır. Bilindiği gibi Türkçede her "nitelik sıfatı + isim"den kurulu tamlama genel anlamlı kalıcı kavram işareti yapmaz. Ama Türkçede genel anlamlı kalıcı kavram işaretleme metotlarından biri "niteleme sıfatı + isim"den oluşan tamlamalardır. Burada belirleyici olan tamlayan ve tamlanan arasındaki ilişkinin geçiciliği ya da kalıcılığıdır. Mesela "*yeşil ağaç, yeşil gömlek, yeşil otomobil*" gibi örneklerde yeşil sözcüğü ile nitelediği isimler arasındaki ilişki geçici olduğundan, tamlayan ile tamlanan birlikte kalıcı bir kavram işareti oluşturmadığından bu örneklerde kavramın geçici olarak işaretlendiği görülmektedir. Ancak "*yeşil ışık, yeşil oy, yeşil kuşak, yeşil kart, yeşil pasaport, yeşil saha, yeşilbaş, yeşil salata...*" gibi örneklerde yeşil sıfatı, nitelediği isimle birlikte genel anlamlı yeni bir kavram işareti oluşturmuş ve sözlükte de bu kavram işaretleri yerini almıştır (Mert ve Kavun, 2020: 56).

Türkçede "niteleme sıfatı + isim" şeklinde kurulmuş kalıcı kavram işaretlerinin sayısı "belirtisiz isim tamlaması" şeklinde kurulan kalıcı kavram işaretlerine oranla daha azdır. Türkçe Sözlük (2011)'te "niteleme sıfatı+isim" şeklinde oluşturulmuş toplam 4580 kavram işareti varken (Mert ve Kavun, 2020: 102), "belirtisiz isim tamlaması" şeklinde kurulmuş 7251 kavram işareti (Sönmez, 2018: 15) bulunmaktadır. Bu çalışmada da belirtisiz isim tamlaması yoluyla oluşturulan kavram işaretlerinin

sayısının niteleme sıfatı+isim"den kurulu kavram işaretlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Zira bu çalışmada incelenen 1269 renk adından belirtisiz isim tamlaması yoluyla oluşturulmuş renk adı sayısı 361 iken "niteleme sıfatı+isim" şeklinde oluşturulan renk adı sayısı ise 175'tir.

Yapılan çalışmada tespit edilen *niteleme sıfatı+isim* şeklinde kurulan renk adları aşağıdaki gibidir:

acı bakla
acı kara
acı mavi
acı renk
acı sarı
acı turuncu
acı yeşil
açık doru
ağaca mavi
ak alaca
Ak Arap
ak ger
ak gök
ak kur
ak pakçık
al bulak
ala boz
ala çakır
ala haşhaş
ala kır
az esmer
bakırî kır
bayat mavi
beyaz gösa
bor kır
boz beyaz
boz doğu
boz kula
boz mor
canlı kırmızı
cart sarı
cılız mavi
çakır elâ
çapar kır
çil çapar
çubuk konur
çürük mor
demir gök
demiri kır
donuk sarı
doru yağız
ekşi karadut
ger doğu
ger düğüş
gök kır
gökelâ
gri füme
gül peşe
gül peşe
gül şeftali
hafif kahverengi
hafif pembe
hareli neftî
havaî mavi
hayvanî siyah
isli doru
isli kır
isli kula
kâfurî beyaz
kara ala
kara cüllen
kara çalgı
karamtık kızıl
kara gevrek
kara gök
kara kır
kara malak
kara sarı
kara villoğ
kara yağız
kelkör
keskin kırmızı
kınalı tetir
kır bakla
kır çal
kır doğu
kırmızımsı sarı
kızıl boz
kızıl doru
kızıl ger
kızıl kır
kızıl sarı
kısılsavu/kısılsevi
kızılsağı
kızıl şap
kirli yağız
koyu eflatuni
koyu esmer
koyuca kırmızı
kubuş boya
kurşunî mavi
kuzgunî kara
kuzgunî siyah
kükürtlü eflatun
kül doru
külüşefteli
madenî beyaz
mat sarı
mavi elâ
mavimsi yeşil
metalik renk

morumsu kırmızı	sarı esmer	toz pembe
nebâtî yeşil	sarı ger	tozlu kahverengi
öveykır	sarı konur	tozlu sarı
parlak kahverengi	sarı yağız	turuncu kızıl
parlak kırmızı	sedefli beyaz	tüm ak
parlak neftî	semavî mavi	tüm kara
parlak siyah	sırmalı lacivert	türlü tevür
paslı sarı	sima sakar	uçuk mavi
pastel mavi	soğuk beyaz	uçuk pembe
pastel renk	soğuk mavi	uçuk sarı
pastel yeşil	solgun kızıl	uğurlu seki
pembe beyaz	soluk kahverengi	uğursuz seki
pişmiş ayva	süt beyaz	üçlük sakar
pullu kır	süt kır	yağız doru
sarı aşı	süt mavi	yağlı kara
sarı baybak	sütlü kahve	yağlı siyah
sarı bayrak	sütlü kahverengi	yanık al
sarı boz	sütlü lacivert	yarım ay
sarı çapar	şaprak sakar	yıldızlı kır
sarı elâ	tok yeşil	zehirli mavi
	toprak boya	zifirî laciverd

Ekleme 1: Çalışmada, *isim+çalar/çalan+renk adı* şeklinde sıfat tamlamasıyla kurulmuş 6 renk adı tespit edilmiştir:

eflatuna çalar koyu pembe	kahverengiye çalan yeşil renk
eflatuna çalar mavi	yeşile çalar gök rengi
gümüşîye çalan koyu mavi	yeşile çalar mor

Ekleme 2: Çalışmada, *isim+A yakın+renk adı* şeklinde sıfat tamlamasıyla kurulmuş 3 renk adı tespit edilmiştir:

beyaza yakın gümüş rengi	siyaha yakın esmer
mora yakın kırmızı	

Ekleme 3: *renk adı+/+tırak/+renk adı* şeklinde sıfat tamlamasıyla kurulmuş 3 renk adı tespit edilmiştir:

karamtırak kızıl	mavimtırak
kırmızımtırak esmer	
külrengi	

1.2.3. İsim+renkli sözcüğüyle kurulmuş renk adları

Çalışmada, *isim+renkli* sözcüğüyle kurulmuş 5 renk adı tespit edilmiştir. Bunlar;

Bismark renkli	karaca renkli	turkuaz renkli
buğday renkli	karmen renkli	

1.2.4. Renk adı+fiil+sıfat fiil eki yapısıyla oluşan renk adları

Çalışmada, *renk adı+fiil+sıfat fiil eki* şeklinde kurulmuş 7 renk adı tespit edilmiştir:

ala bakar	kızıl gelen	yeşil gelen
beyaz gelen	mor gelen	
gece girmez	sarı gelen	

1.2.5. İkileme şeklinde kurulmuş renk adları

Çalışmada, ikileme şeklinde kurulmuş 40 renk adı tespit edilmiştir:

abaz abaz	alaş bulaş	kanak sarkanak
ak pak	alaz daraz	kara kara
ak pakçık	alca belce	kara kura
ak pakça	allı güllü	kara kuru
akça pakça	allı morlu	karalı beyazlı
aklı akçalı	allı pullu	kel kör
aklı karalı	allı yeşilli	kırmızı kırmızı
al al	beyaz beyaz	kırt kızkırt
ala bele	celep celep	mavi mavi
ala bula	cicili bicili	sarı sarı
al(a) bulak	çiğil çiğil	yanardöner
alaca bulaca	çipil çipil	zak zak
alacalı bulacalı	ebru ebru	
alalı bulalı	gır gır	

1.2.6. İsim+tamlanan eki+isim+/+lI/ şeklinde kurulan renk adları

Çalışmada, *isim+tamlanan eki+isim+/+lI/* şeklinde kurulmuş 4 renk adı tespit edilmiştir:

ağzı kenetli	ağzı mühürlü
ağzı kilitli	eli kefenli

1.2.7. İsim+gibi yapısıyla kurulan renk adları

Çalışmada, *isim+gibi* şeklinde kurulmuş 21 renk adı tespit edilmiştir:

altın gibi	Arap gibi	billur gibi

bronz gibi	kaymak gibi	kül gibi
elma gibi	kehribar gibi	limon gibi
fildişi gibi	kireç gibi	mermer gibi
inci gibi	kömür gibi	sakız gibi
kâğıt gibi	köpük gibi	turna gözü gibi
katran gibi	kuzgun gibi	zümrüt gibi

1.2.8. Özne+yüklemden oluşan renk adları

Çalışmada, *özne+yüklemden* oluşan bir adet renk adı tespit edilmiştir:

kar yağdı

1.3. Renklerle ilgili fiil kök, köken ya da gövdeleri:

Çalışmada, renklerle ilgili 71 fiil tespit edilmiştir:

abraşla-	bronzlaş-	keler-
ağar-	çallan-	keşer-
ağşarla-	eflâtûnîleş-	kıral-
akar-	esmerleş-	kırçar-
akçılbaş-	garal-	kırçıllan-
akçıllan-	gere-	kırçıllaş
akla-	gerer-	kırçozlaş-
aklan-	gerle-	kırlaş-
aklaş-	gırar-	kırmızılan-
alacala-	gırlaş-	kırmızılaş-
alacalan-	gogar-/goger-/gover/göver-	kızar-
alar-	/göğer-/göver-	kızıllaş-
alazlan-	/guver-/güğer-	manusla-
alıkla-	gökre-	mavileş-
alla-	gümüşileş-	mayısla-
allan-	/gümüşüleş-	morar-
ar-	igle-	morcukla-
bakırlaş-	karal-	morlaş-
beler-	karala-	pembeleş-
beyazlan-	karalan-	saral-
beyazlaş-	karalaş-	sarar-
bezer-	karar-	siyahlan-
bozar-	kasarian-	şafakla-
börtle-	kebetle-	yanaklan-

yeşer-

yeşille-

1.4. Renk adlarıyla kurulan deyimler

Çalışmada, renk adlarıyla kurulan 35 deyim tespit edilmiştir:

Abaz abaz ol-	gözü karar-
ak bas-	gün gal-
ak düş-	kır düş-
akla karayı seç-	kızıl bozul ol-
al üstüne al giy-	kızıla çal-
al üstüne mor giy-	kireç gibi ol-
ala düş-	kireç kesil-
ala getir-	levir levir yan-
Arap gibi ol-	mosmor ol-
ayva gibi ol-	nevli dön-
ben düş-	rengi kaç-
beyaza çek-	rengi uç-
beyaza çıkar-	renk al-
bok yemenin gülpembesi	renk at-
boya at-	renk renk ol-
boz düş-	renkten renge gir-
donu bozuk ol-	sapsarı kesil-
et ben ol-	

Sonuç

Türkçe renk çeşitliliğini işaretlerken bazen kendine ait kavram işaretleme metotlarını kullanmış bazen de renk adını ödünçleme yoluna gitmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışmada incelenen 1269 renk adının kavram işaretleme yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 13. Renklerle ilgili kavram işaretlerinin Türkçede kavram işaretleme yöntemlerine/şekillerine göre dağılımları

Kavramın işaretlenme yöntemi / şekli	**Örnek sayısı**	**Oranı (%)**
Kök, köken ve gövde hâlindeki renk adları	549	43.2
Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kavram işaretleri		
Belirtisiz isim tamlaması	361	28.5
Niteleme sıfatı+isim şeklinde kurulan renk adları	175	13,8
isim+renkli sözcüğüyle kurulmuş renk adları	5	0.4
renk adı+fiil+sıfat fiil eki yapısıyla oluşan renk adları	7	0.6

İkileme şeklinde kurulmuş renk adları	40	3.1
isim+tamlanan eki+isim+/+lI/ şeklinde kurulan renk adları	4	0.3
isim+gibi yapısıyla kurulan renk adları	21	1.7
özne+yüklemden oluşan renk adları	1	0.07
Renklerle ilgili fiil kök, köken ya da gövdeleri	71	5.6
Renk adlarıyla kurulan deyimler	35	2.8
Toplam	**1269**	**100**

Tablo incelendiğinde 1269 renk adının 549'u (%43,2) kök, köken, gövde ve ödünçleme hâlinde kullanıldığı görülmektedir. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı renk adlarına bakıldığında ise toplam 614 (%48,4) renk adı tespit edilmiştir. Bu örneklerden 361'i (%28.5) *belirtisiz isim tamlaması* yoluyla işaretlenmiştir. Bu metodu 175 (%13,8) örnekle *niteleme sıfatı+isim şeklinde kurulan renk adları*, 40 (%3,1) örnekle *ikileme şeklinde kurulmuş renk adları*, 21 (%1,7) örnekle *isim+gibi yapısıyla kurulan renk adları*, 7 örnekle (%0,6) *renk adı+fiil+sıfat fiil eki yapısıyla oluşan renk adları*, 5 (%0,4) örnekle *isim+renkli sözcüğüyle kurulmuş renk adları*, 4 (%0,3) örnekle *isim+tamlanan eki+isim+/+lI/ şeklinde kurulan renk adları*, 1 (%0,07) örnekle *özne+yüklemden oluşan renk adları* takip etmektedir. Ayrıca 71 (%5,6) örnek *renklerle ilgili fiil kök, köken ya da gövdelerinden*, 35 (%2,8) örnek ise *renk adlarıyla kurulan deyimler*'den oluşmaktadır.

Tabloda yer alan veriler değerlendirildiğinde renk adlarının işaretlenmesinde Türkçenin kavram işareti üretme sürecinde sıklıkla kullandığı yöntemlerin renk adı üretmekte de benzer oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bir oran ise (614-%48,4) birden çok anlam ögesiyle kurulmuş renk adının; kök, köken, gövde ve ödünçleme şeklinde kullanılan renk adından (549- %43,2) fazla olmasıdır. Bu noktada renk adlarının üretim sürecinde kök, köken ve gövde hâlinde üretimin azaldığı görülmektedir. Mevcut renk adları büyük oranda korunurken yeni renk adları kültürel, teknolojik, ekonomik *vb.* gerekçelerle belirtisiz isim tamlamaları ya da sıfat tamlamaları gibi birden çok anlam ögesiyle kurulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda özellikle boya üretim sektörünce üretilen yeni ürünlere isim verme yarışının etkisi göz ardı edilmemelidir (Doğan, 2015; Oğuz, 2020). Bunların yanında Türkçede benzetme ve çağrışım *vb.* gerekçelerle renk adlarıyla ile ilgili fiil (%5,6) ve deyimler (%2,8) de üretilmiştir.

İhtiyaca göre kendini geliştiren dil, renk adlarında da bu ihtiyacı her zaman görmüş ve dönemin, coğrafyanın, iklimin, kültürün, dinin ve etkileşime girilen diğer dillerin etkisiyle renk adlarını söz varlığı içerisine çeşitlendirerek eklemiştir.

Sonuç olarak renk adları insanın çevresine olan egemenliğinin, anlamlandırma ve tanımlama yeteneğinin bir göstergesi olarak dilin içerisinde varlığını göstermektedir. Burada Türkçenin üretme ve türetme yeteneğinin diğer alanlarda olduğu gibi renk adlarında da etkili bir şekilde kullanıldığı; döneme, coğrafyaya ve içinde yaşanılan kültüre göre renk adlarının çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Kaynakça

Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Bilgi.

Alyılmaz, C. (2011). Zamir n'si eski bir iyelik ekinin kalıntısı olabilir mi? *Türk Gramerinin Sorunları I-II Bildirileri* içinde (ss. 515-527). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçede birden fazla anlam ögesiyle (sentaktik yolla) kavramların işaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi. 3*(1), 11-25.

Boyraz, S., & Tepe, M. E. (2019). Verilerin analizi. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 274-320). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, Nuh. (2015). Türkiye Türkçesi söz varlığının yeni renkleri-ad bilimsel bir inceleme, *Dede Korkut Dergisi*, *7*, 12-37.

Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili* (2. Baskı). Ankara: Grafiker.

Eminoğlu, H. (2014). *Türkçede renkler sözlüğü*. Ankara: Gazi.

Gemalmaz, E. (1995) Türkçe'nin morfo-sentaktik yapısının fonolojisine etkileri, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *1*(3),1-7

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen.

Gökberk, M. (1997). *Değişen dünya değişen dil*. İstanbul: Yapı Kredi.

Guiraud, P. (1999). *Anlambilim,* (B. Vardar çev.). İstanbul: Multilingual.

Gündüzöz, S. (2005). Arapçada kültür-dil ilişkisi: Arapça'nın yapılanması ve algılanmasında etkili öğeler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *5* (3) , 215-229.

Karaağaç, G. (2008). Türkçe verintiler sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kaymaz, Z. (1997). Türkiye Türkçesi ve ağızlarında renk bildiren kelimelerin kullanılışı ve sistematiği, *TDAY, Belleten***,** 251-341.

Küçük, S. (2010). Türkiye Türkçesinde renk adları ve özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(10), 420-427.

Mert, O & Kavun, M. (2020). Nitelik sıfatı+isim şeklinde kurulan kalıcı kavram işaretleri üzerine bir inceleme, F. Çelebi (Ed.) *Beşeri ve Sosyal Bilimlerde Kavramsal ve Uygulamalı Araştırmalar* içinde (ss. 52-103). İzmir: Duvar.

Mert, O. (2008). Orhun Yazıtlarında kullanılan işaretsiz (/.ø./) görev ögeleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, ss. 1-20.

Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 274-320). Ankara: Pegem Akademi.

Oğuz Bülbül, B. (2020). İç cephe boya adlarının nedenliliği ya da nedensizliği üzerine bir inceleme, G. Kurt (Ed.), *Filoloji alanında teori ve araştırmalar II* içinde (ss. 2019-2040). Ankara: Gece Kitaplığı.

Öztürk, J. (2019). Türkiye Türkçesinde kökü açık olarak görülmeyen kelimeler. *Kafdağı 4* (2), 107-133.

Paylan, K. (2015). *Türkçede kelime türetme yollarına genel bir bakış* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 406992)

Sarı, İ. (2015). *Türkçede ekleme dışı sözcük yapımı ve sözlükselleşme* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399599)

Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*, (B. Vardar çev.). İstanbul: Multilingual.

Sönmez, A. (2018). *Türkçe Sözlük'teki birleşik kelimeler üzerine inceleme* (Yüksek Lisans Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511464)

Tulum, M. (1990). *Eleştiriler ve cevaplar: Dil tartışmalarından gerçekler*. Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara.

16. Genel Türkçe sözlüklerde etimolojik gönderme

Yakup YILMAZ[1]

APA: Yılmaz, Y. (2021). Genel Türkçe sözlüklerde etimolojik gönderme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 248-258. DOI: 10.29000/rumelide.948335.

Öz

Sözlüklerin bir özelliği de madde başı kelimesinin art zamanlı gelişimini vermektir. Art zamanlılık, dilde ihtiyaca göre güncelden öncele doğru anlam ve yapı belirlemede yararlanılan kavramlardır. Sözlüklerde eş anlamlılık, kullanılan kelimelerin o an için anlam karşılıklarını öğrenmek için kullanılan yöntemken; art zamanlılık ise madde başı kelimelerin köklerini, hangi lehçe veya dile ait olduklarını, ne zaman ortaya çıktıklarını, anlam ve yapı bakımından geçirdikleri değişiklikleri öğrenmek için yararlanılan, daha geniş bilgi verme amaçlıdır. Türkçe sözlükler, etimolojik açıklamalar bakımından farklılıklar gösterir. Bu çalışmada taranan sözlükler 1. el ve cep sözlükleri, 2. okul sözlükleri, 3. genel sözlükler, 4. ansiklopedik sözlükler olarak belirlenmiştir. Genel Türkçe sözlükler a. etimolojik açıklama verilmeyenler; b. sadece kaynak dili verilenler; c. kaynak dil ve kaynak kelime verilenler; d. kaynak dil, kaynak kelime ve geniş açıklama verilenler olmak üzere tasnif edilebilir. "Etimolojik açıklama hangi durumlarda gereklidir." sorusuna, "Sözlüklerin işlevleri dikkate alınarak etimolojik açıklama yazılmalı." cevabı verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Sözlük, sözlükçülük, etimoloji, etimolojik açıklama

Etymological reference in general Turkish dictionaries

Abstract

One feature of dictionaries is to give the incremental development of the word header. Diachronism is a concept that is used to determine the correct meaning and structure in the language, according to the need, before the current. While it is the method used to learn the meanings of words in which synonyms are used in dictionaries; Diachronism, on the other hand, is a broader informational method used to learn the roots of the head words, which dialect or language they belong to, when they emerged, and the changes they have undergone in terms of meaning and structure. Turkish dictionaries differ in terms of etymological explanations. The dictionaries scanned in this study were determined as 1st hand and pocket dictionaries, 2nd school dictionaries, 3rd general dictionaries, and 4th encyclopedic dictionaries. General Turkish dictionaries a. those without etymological explanation; b. only those whose source language is given; c. source language and source words; D. The source language can be classified as source word and those with broad explanations. "In what situations etymological explanation is required.", "An etymological explanation should be written considering the functions of the dictionaries." The answer should be given.

Keywords: Dictionary, lexicography, etymology, etymological explanation

[1] Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), yilmazyakupbey@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6230-8850 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948335]

1. Sözlük ve sözlükçülük

Bilgilenmenin ve bilgiyi saklamanın başladığı, anlamanın kayıtlı hale geldiği zamandan beri kullanılan sözlükler, insanların vazgeçilmez eserleri arasında gelir. Hayatta anlamlandırma ve yapılandırma değiştikçe sözlüklerde görünen anlam ve yapı da değişir. Böylece güncel kalma, ama önceli de unutmama düşüncesi kendisini sözlüklerde gösterir. Bu çalışmada sözlüklerde güncelden öncele işaret veren genel Türkçe sözlükler ele alınmıştır.

Sözlük için şu tanımlar mevcuttur:

> Sözlük, bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eserdir. (TDK, 2011, s. 2157).
>
> Sözlük, bir dilin ya da bir dilin bir bölümünün genel olarak veya belirli zamanda kullanılan kelime ve deyimlerini umumiyetle alfabe sırasına, bazen de kavram alanlarına göre ele alıp aynı dille tanımlarını yapan, örnek vererek açıklayan veya başka bir dildeki karşılıklarını yazan kitaptır (Kaçalin, 2009, s. 403). Sözlük, eskilerin "tarif" için söyledikleri "efrâdını câmi ağyârını mâni" (gerekenleri içerip gerekmeyenleri dışarıda bırakma) ilkesine uygun olmalıdır (Kaçalin, 2009, s. 403).

Sözlük hazırlamanın bilimi ya da zanaatı olan sözlükçülük, bir dilin veya karşılıklı olarak daha fazla dilin söz varlığını sözlük biçiminde ortaya koymak üzere yöntemleri araştırma; sözlük hazırlama, yazma ilkelerini, kurallarını geliştirme ve uygulama alanına çıkarma işidir (TDK, 2011, s. 2157).

Sözlüklerde ilk aradığımız kayıtlı biçim olan ve en belirgin halde görülen madde başı, sözlük yapma düzeninde başlı başına bir anlam ifade eden ve siyah olarak yazılan, tanımı verilen sözlük birimidir (TDK, 2011, s. 1599). Sözlük hazırlamada en önemli, en çok özen isteyen iş, madde başındaki tanımların verilmesidir. Kolayca yanlışlığa düşmeye ya da eksik anlatıma çok elverişli olan bu işlem ayrı bir uzmanlığı ve geniş bir kültürü gerektirir (Aksan, 1995, s. 409).

Sözlük hazırlanırken belli hedefler gözetilir. Bu hedefler hazırlayanın niyetine göre değişir. Usta'nın tespitine göre sözlükçülükteki hedefler, ana çizgileriyle, aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Usta, 2010, s. 97):

> 1. Söz varlığının sözlükte tanımlanması için gerekli olan ilke ve usullerin bilimsel hazırlığı, sözlükçülüğün temel hedefidir. Ayrıca, sözcüklerin dildeki farklı görünümlerini ortaya koymaya çalışan sözlüklerin oluşturulması da temel hedeflerden biridir.
>
> 2. Sözlüklerin tipolojisini çıkarmak, öncelikli konulardandır. Pratik sözlükçülüğün çağdaş yönelimleri (bilgisayarlaştırma, yararcılık, bilişimsel metot, sözlüklerin toplumsal hedefleri vs.) tipolojinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Sözlük tipolojisini çıkarmak, sözlükçülüğün genel ilkelerini ortaya koymak için gereklidir.
>
> 3. Sözlükçülük teorisi, sözlük yazımı ile yan yana yürüyen gelişme sürecinde, teorik bir disiplin olma yolunda ilerlemektedir. Bu disiplinin belli başlı üç doğrultuda ilerlediği görülmektedir: Eğitim-öğretim amaçlı, çok dilli, bilimsel-teknik.

Türkiye Türkçesi söz varlığını yetkin bir biçimde değerlendirememek ve sürekli olarak sözlükteki madde başlarının niceliği üzerinde yoğunlaşmak, sözlük hazırlayıcılarının "yöntem" konusuna yeterince eğilmelerini engellemiş; *Türkçe Sözlük*, içindeki birçok değerlendirme ve örneklendirme hatası yüzünden işlevselliğini yitirmiştir. Oysaki sözlüklerde "tanımlayıcı, açıklayıcı, doğrulayıcı,

önerici, örneklendirici" yönlerin ağırlıkta olması gerekir. Öte yandan sözlüğün hazırlanış amacı ve hedef kitlesinin netleştirilememiş olması da önemli bir etkendir. Bu sorunun kaynağı, sözlükbilimi ilkelerinin uygulanmamasında aranmalı ve ona göre çözümler üretilmelidir. Bu amaçla, *Türkçe Sözlük*'te bir *yöntem* sorununun bulunduğuna dikkat çekmek isterim (Usta, 2006, s. 226).

Madde başlarında verilen anlamlar hazırlayanın bakışına, dünyayı tanımasına, farklı dünyalara anlam taşıyabilmesine göre değişiklik gösterir. Madde başlarının karşılığı veya açıklaması olan anlamın yapılandırılmasını sağlayacak yöntem ve teknikler sadece anlam karşılamakta kullanılmayıp aynı zamanda hayatın ve kültürün bir izahı olması bakımından önem taşımaktadır (Karadüz, 2009, s. 647-648). Dolayısıyla anlam vermede şu özellikler önemlidir ve madde başı açıklamalarında görülmelidir:

a. Sözlüklerde sözcük anlamı verilirken, açıklayıcı anlatım biçimi kullanılır, tanım yapılır.

b. Sözcük anlamının desteklenmesi için örneklendirmeler yapılır. Sözcük anlamının verilmesinde kullanılan örnekler genelde cümle düzeyinde olmaktadır.

c. Sözcük anlamının verilmesinde en çok kullanılan tekniklerden birisi de sözcüğün eş anlamının verilmesidir.

d. Sözcük anlamı verilirken karşıt anlamlılıktan yararlanılır.

e. Resimler yoluyla öğrenme.

f. Örnek olay anlatma.

2. Genel sözlüklerde kelimelerin etimolojisi

Genel sözlükler anlam ve yapıları sunma görevini yerine getirmektedir. Bu sözlüklerin bir özelliği de madde başı kelimesinin art zamanlı gelişimini vermektir. Art zamanlılık ve eş anlamlılık, dilde ihtiyaca göre yararlanılan kavramlardır. Sözlüklerde eş anlamlılık mevcut kelimelerin o andaki anlam karşılıklarını öğrenmek için kullanılan yöntemken, art zamanlılık ise madde başı kelimelerin köklerini, hangi lehçe veya dile ait olduklarını, ne zaman ortaya çıktıklarını, ses ve anlam bakımından geçirdikleri değişiklikleri öğrenmek için yararlanılan, daha geniş bilgi verme amaçlı bir yöntemdir.

Etimoloji kelimesi Yunancadan çıkıp Latince yoluyla Fransızcadan Türkçeye geçmiş bir kelimedir. Ayverdi, etimolojiyi *bir dildeki kelimelerin köklerini, hangi lehçe veya dile ait olduklarını, ne zaman ortaya çıktıklarını, ses ve anlam bakımından geçirdikleri değişiklikleri inceleyen dil bilimi dalı, kök bilimi, köken bilimi, iştikak bilimi, ilm-i iştikak* şeklinde tanımlar (Ayverdi İ. , 2011, s. 358).

Etimoloji, dildeki bu tür kelimeleri kökenlerine, değişmelerine ve kaynak dillerine göre inceler ve sözlüklerde etraflıca açıklamaya çalışır. Her etimolojik açıklama doğru kabul edilmez; çünkü etimoloji aslında bir açıklama çabasıdır; önceki açıklamalar, doğrular zenginleştikçe yerini daha doğru açıklamalara bırakmak zorundadır.

Genel sözlükler, dilin güncel bütün kelimelerini ele alan, eş anlamlılık yoluyla madde başlarını açıklayan ve sözlükçülükte en yaygın olarak kullanılan sözlüklerdendir. Çok çeşitli örnekleri ve tasnifi görülmektedir. Eminoğlu genel sözlükleri altı kısımda ele almıştır (2010, s. 21):

1. Tek dilli sözlükler,
2. İki dilli sözlükler,
3. İkiden çok dilli sözlükler,

4. Manzum sözlükler,

5. Ansiklopedik sözlükler,

6. Kafiye sözlükleri

Kelimeler bir dilde kabaca üçe ayrılır (Sertkaya, 2012, s. 50):

1. Türkçe kökenli kelimeler,

2. Taklidî kelimeler [onomatophe vs.],

3. Yabancı kökenli kelimeler [a) direkt olarak geçen yabancı kökenli kelimeler, b) başka dil üzerinden geçen yabancı kökenli kelimeler].

Türkçenin genel sözlüklerde yer alan kelimelerini madde başı olarak vermek gerektiğinde Türkçe kökenliler, taklidî kelimeler ve yabancı kökenliler olarak sıralamak ve bu sıraya göre açıklamak mümkündür. Bu sözlüklerde hangi açıklayıcı bilgilerin olması gerektiği konusunda farklı düşünceler ve uygulamalar vardır.

3. Türkçe sözlüklerde etimolojik gönderme durumları

Genel sözlüklerin etimolojik açıklamalarını örneklemek adına aşağıdaki sözlükler incelenmiştir:

1. Sami, Şemseddin (h. 1317). *Ḳāmūs-ı Türkì.* Dersa¤ādet: İḳdām Maṣba¤ası.

2. Hüseyin Kâzım (I. 1927, II. 1928, III. 1943, IV. 1945). *Türk Lugati.* İstanbul: Maarif Matbaası.

3. Doğan, D. M. (1982). *Büyük Türkçe Sözlük-Türkçe/Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler* (2 b.). Ankara: Birlik.

4. MEB. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük* (Cilt 2). Ankara: MEB.

5. Dil Derneği (2005). *Türkçe Sözlük* (2 b.). Ankara: Dil Derneği.

6. Çağbayır, Y. (2007). Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük (Cilt 2). İstanbul: Ötüken.

7. Püsküllüoğlu, A. (2008). *Türkçe Sözlük* (7 b.). İstanbul: Can.

8. Komisyon. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK.

9. Ayverdi, İlhan (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2. Baskı). İstanbul: Kubbealtı-Milliyet.

3.1. Sami, Şemseddin (h. 1317). *Ḳāmūs-ı Türkì.* Dersa¤ādet: İḳdām Maṣba¤ası.

Kamus-ı Türkî o günün konuşma ve yazı dilinde kullanılan Türkçe asıllı kelimelerle birlikte Arapça, Farsça ve Batı kaynaklı kelimeleri de bir araya getiren zengin muhtevalı bir sözlüktür (Uçman, 2010, s. 521-522):

استاسیون istasyon s. {Fr. *Station*} demir yolu mevḳifi. (96. s.)

اصیل aṣìl ṣ. Ar. {*aṣl*'dan ṣıfat-ı müşebbehe} ṣoylu, aṣıl ve neseb ṣāḥibi, necìb. (124. s.)

3.2. Hüseyin Kâzım (I. 1927, II. 1928, III. 1943, IV. 1945). *Türk Lugati.* İstanbul: Maarif Matbaası.

I. cildi (İstanbul 1927) XCIX + 4 + 855 sayfa,

II. cildi (İstanbul 1928) II + 982 sayfa,

III. cildi (İstanbul 1943) IV + 928 sayfa,

IV. cildi (İstanbul 1945) 894 sayfa

Türk Lugatı esas itibariyle Batı Türkçesinin yanı sıra Uygur, Çağatay, Âzerî ve Kazan lehçeleriyle diğer bazı lehçelerden alınmış kelimelerin etimolojik (kök esasına dayalı), mukayeseli ve edebî (örnekli) bir lugattır. Türk Lugatı'nın tertibi elif harfinden başlayıp ye harfine kadar otuz üç harf üzerinedir. Ebadı dolayısıyla eserin adı bazı ilmî yayınlarda bile yanlış olarak *Büyük Türk Lugatı* şeklinde geçmektedir. Sözlük etimolojik ve mukayeseli şekilde hazırlandığı için diğer sözlüklerden ayrılır. Madde başları kelimelerin kök biçimlerinden oluşmakta, türemiş kelimeler bunun altında verilmektedir. Sözlük maddelerinde kelimelerin çeşitli Türk lehçelerindeki biçimleri ayrı ayrı kaydedilmekte, bu maddelerle ilgili örnek metinler, atasözleri ve deyimler yazılmakta, ayrıca yabancı kelimelerin hangi kökten geldiği açıklanmaya çalışılmaktadır. Başka sözlüklerde bulunmayan birçok kelime, terkip ve terimi içermesi eserin zenginliğini ve farklılığını ortaya koymaktadır (Kaçalin M. S., 2012, s. 545).

ساحل - [sāġil – **sahil**] – Arapça- isim – su ve deniz kenarı, kıyı, yalı. Sahili derya; sahili nehir... (III. c., 5. s.)

ساقاروز [sakkaroz] Garp-Fransızca: *saccharose* – isim- şekere benzeyen ve bunun tabiatında olan maddeler. (III. c., 18. s.)

شاه [chah - **şah]** –Farisî-isim- Hudavent, padişah; tahsisen İran hükümdarlarına verilen unvan; muhaffefi şeh. (III. c., 198. s.)

سایماق [saimak - **saymak]** – Çağatay – müteaddi – saymak; hürmet ve riayet etmek; nazarı dikkat ve itibara almak. (III. c., 34. s.)

3.3. Doğan, D. M. (1982). *Büyük Türkçe Sözlük-Türkçe/Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler* (2 b.). Ankara: Birlik.

İddialı bir adlandırmanın görüldüğü sözlük sözlükçülük sisteminin standart kuralları yerine amatörce bir merakla hazırlanmış görüntüsü vermektedir.

Türkçe kökenli kelimelerde herhangi bir etimolojik gönderme bulunmamaktadır.

Kaynak dili Arapça olan kelimelerin mastar halleri verilmiş, nereden müştak olduğu gösterilmiştir.

câir. /A.s., "cevr"den/ Cevr eden, eziyet yapan. (189. s.)

Farsça kelimelerin de sadece kaynak dil kısaltması verilmiştir.

cambaz. /F.i./ Tehlikeli oyunlar yapan oyuncu,... (189. s.)

Batı dillerinden alınmış kelimelerde de sadece kaynak dilin kısaltması mevcuttur.

levye. /Fr.i./ Kumanda kolu, kaldıraç. (640. s.)

libretto. /İt.i./ Opera güftesi, opera metninin yazıldığı kitap. (641. s.)

lider. /İng.i./ Önder. Siyasi hareketin başı. (641. s.)

liman. /Yun.i./ Deniz kıyısında gemilerin yük alıp boşalttığı ve fırtınalı havalarda sığındığı tabiî veya sun'i barınma yeri. Limanı olan şehir. (641. s.)

3.4. MEB. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük* (Cilt 2). Ankara: MEB.

Madde başının kaynak dili kısaltmalar verilmekle yetinilmiş. Sözlük başında kısaltmalar listesi mevcut. Madde başları biçim değiştirmişse bu tür kelimelerin bazılarının asıl biçimleri parantez içinde verilmiştir. Sadece Arapça ve Farsça kaynaklı kelimeler uzunluklarına dikkat edilerek yazılmış, batı kaynaklı kelimelerin asli imlası yer almamıştır.

> **ganîmet** (ġanìmet) ***i.A.*** 1. Savaşta düşmandan alınan mal, para vb. (952. s.)
>
> **ganyan** ***s.i.Fr.*** 1. At yarışlarında kazanan (at). 2. Yarışı kazanan at için alınan bilet. (952. s.)
>
> **killer** ***i.İng.*** Üretildikleri kültür ortamına, hemen hemen bütün öteki terliksi hayvan türleri için zehirli bir madde olan terliksi hayvanlara verilen ad. (1691. s.)
>
> **gardenya** ***i.Lat.*** Sıcak bölgelerde yetişen bir çeşit ağaç ve bu ağacın güzel kokulu çiçeği. (953. s.)

Biçim ve ses değişimi yaşayan kelimelerde kaynak dildeki asli biçim verilmiş, değişiklik yaşanmayan kelimelerde gerek duyulmamıştır:

> **kilit** ***i.F.*** 1. Kapı, sandık, dolap, çanta vb. şeyleri kapamaya ve kapalı olduğu zaman anahtarla açmaya yarayan âlet.
>
> **gergef** (kā-gāh) ***i.F.*** 1. Üzerine kumaş gerilerek nakış işlemeye yarayan, umumiyetle dört köşe kasnak, çerçeve.

3.5. Dil Derneği (2005). *Türkçe Sözlük* (2 b.). Ankara: Dil Derneği.

TDK'den ayrılıp kendi başlarına Türk dilini yönlendirmeyi, kendi zihniyetlerince dile biçim vermeyi hedefleyen bir grubun kurduğu dernek bünyesinde hazırlanan sözlükte etimolojik göndermeler şöyle belirlenmiştir:

Alıntı kelimelerin kaynak dillerindeki asli biçimleri verilmemiş, onun yerine sadece kaynak dil kısaltmasıyla yetinilmiştir:

> **afiyet** *a. Ar. ('..)* Hasta olmama durumu, esenlik. (35. s.)
>
> **afsun** *a. Far.* Büyü. (35. s.)
>
> **afyon** *a. Yun.* **1.** Olgunlaşmamış haşhaş kapsüllerine yapılan çizintilerden sızan, sonradan katılaşan süt. **2.** (36. s.)
>
> **aganta** *ünl. İt. (..'.) den.* Hareket halindeki bir halatın ya da zincirin, bir süre tutularak bırakılmaması için verilen komut. (36. s.)
>
> **agrandisman** *a. Fr.* (Fotoğrafçılıkta) Fotoğraflara boyut kazandırma işlemi, büyültme. (36. s.)
>
> **kama** *a. Erm.* (.'.) **1.** Silah olarak kullanılan ucu sivri, iki ağzı da keskin uzun bıçak. (1028. s.)

Kelimenin kaynak dili konusunda iki ayrı dil ifade edilmiş, aslen Farsça olan bir kelime hem Farsça hem de Arapça olarak gösterilmiştir:

> **divançe** *a. Far. Ar.* küçük divan (306. s.)

Türkçeye kaynaklık eden dilin kelimeyi aldığı kaynak diller de verilmiştir.

> **agnostik** *a. ve öna. Yun. > Fr.* **1.** Bilinemezci, bilinemezcilik öğretisini benimseyen (kimse). (36. s.)
>
> **agrafi** *a. Yun. > Fr.* > yazma yitimi (36. s.)

diyaliz *a. Yun. > Fr. kim.* **1.** kimi cisimlerin gözenekli zarlardan geçebilmesi temeline dayanan bir çözümleme ya da arıtma yöntemi. (307. s.)

kalsit *a. Lat. > Fr. min.* Billurlaşmış doğal kalsiyum karbonatı. (1028. s.)

Kaynak dili Türkçe olan kelimelerde herhangi bir etimolojik açıklama bulunmamaktadır.

3.6. Çağbayır, Y. (2007). Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük (Cilt 2). İstanbul: Ötüken.

Arapça kaynaklı kelimelerin çeviri yazılı hâli, yanında Arap harfli hâli, Türkçenin hangi devresine ait olduğu, kelime türü verilmiş, devamında anlamları sıralanmıştır.

ev², [ET. ėv/ eb/ ew/ öy/ ef/ öv/ üv/ ev او] *is.* **1.** İnsanların barınması için yapılmış bina. *{ET} (aynı)* [DLT], [Gabain] [EUTS] **2.** (1512. s.)

gayb, [Ar. ġayb غيب] *{OsT} is.* **1.** Göz önünde olmama; gizli olma. **2.** (1652. s.)

evar, [Far. evār اوار/ اواره] *(eva:r) (OsT) is.* **1.** Hükûmet daireleri ve divana ait defterler. **2.** (1513. s.)

Türkçeye kaynaklık eden dilin kelimeyi aldığı kaynak diller de verilmiştir.

histeri, [Yun. hysterikos (rahile ilişkin) > Fr. hystérie] *is. tıp* **1.** Sinir buhranları veya çırpıntılarla dışa vuran sinir bozukluğu, isteri. **2.** (1973. s.)

fiks, [Lat. fixus > Fr. fixe] *sf.* Değişmeyen, sabit. (1589. s.)

harran, [Asur. ġarrānu > Ar. ġarrān حران] *(harra:n) (OsT) is.* **1.** Yol. **2.** (1883. s.)

İki kaynak dil olduğu düşünülmüşse her iki dil de verilmiştir:

dia, [Alm. dia / Fr. diapositive] *(diya) is.* Saydam bir yüzey üzerine alınmış, projeksiyonda kullanılmaya özgü, pozitif görüntü, slayt. (1208. s.)

Farsça terkipler açıklanırken terkibi oluşturan kelimelerin kaynak dili esas alınmıştır. Öncelikle terkibin Farsça olduğu ifade edilmemiştir.

hisseişayia, [Ar. ġiŝŝe-i şāyiā حصهٔ شايعه] *(hissei şa:yia:) {OsT} is.* Paylara bölünmemiş mülkiyet üzerinde hak sahibi olunan paylardan her biri. (1973. s.)

didim², [Soğd. didm / Yun. diadima] *(ET) is.* Geline gerdek gecesi giydirilen taç. [DLT] (1211. s.)

hot-dog, [Amer. İng. hot-dog *(sıcak köpek)*] *is.* Sıcak sosisli sandviç. (1991. s.)

evaze, [Fr. évasė] *sf.* (Elbise eteği için) etek uçlarına doğru genişleyen. (1513. s)

3.7. Püsküllüoğlu, A. (2008). *Türkçe Sözlük* (7 b.). İstanbul: Can.

Sözlük başında kısaltmalar listesi mevcut. Madde başının kaynak dili kısaltmalarla verilmiş. Hiçbir madde başı için asli imla yer almamıştır:

çengi *a. Far.* çalgı eşliğinde oynamayı meslek edinmiş kadın. (424. s.)

çeşit *a. Far.* **1** türleri bir olan şeylerin kimi özelliklerle ayrılan öbeklerinden her biri, tür. *ör. ...* **2** ... (425. s.)

> **çerez** *a. Yun.* **1** yemek öncesi yenilen ya da yemeğe, içkiye eşlik eden zeytin, peynir, meyve, kuruyemiş gibi yiyecekler. (425. s.)

Türkçe kelimelerle veya eklerle genişletilmiş kelimelerin kaynak dilleri iki kaynak dilin kısaltılmasıyla verilmiştir:

> **çeşitleme** *a. Far. T.* **1** çeşitlemek eylemi. **2** *müz.* bir müzik parçasını, ana temayı koruyarak, değişik armoni, ezgi ve ritimle söyleyerek yeniden yazma işlemi. **3** ... (425. s.)
>
> **büyükşehir** *b. a. T. Far.* **> anakent, büyükkent.** (363. s.)

Batı dillerinden gelen bazı felsefi kavram ve kelimelerin kaynak dili verilmemiş, hatta açıklamak yerine o tür kavram ve kelimelerin sadeleştirmesi sonucu üretilmiş Türkçe karşılıklarına gönderilmiştir:

> **eklektik** *s.* ve *a. fels.* **> seçmeci.** (616. s.)
>
> **eklektizm** *a. fels.* **> seçmecilik.** (616. s.)
>
> **büvet** *a. Fr.* **> büğet.** (362. s.)

Kaynak dili Arapça olan kelimelerde asli imla verilmemiş, sadece kaynak dil kısaltması mevcuttur. Ayrıca bazı kelimeler için parantez içinde kelimenin hecelerinin uzunluk ve kısalığını gösteren işaretleme yer almıştır, ancak bu işaretlemenin kelimenin asli biçimindeki uzunluk ve kısalıkla ilgisi olmayıp sadece telaffuzdaki uzatmayla ilgilidir. Bunun yanında üstten kesme işareti de vurgu için kullanılmıştır:

> **eyvallah** *ünl. Ar.* (.'.-) "allahaısmarladık", hoşça kalın", "teşekkür ederim", "evet, öyle olsun" gibi anlamlarda kullanılır. (669. s.)
>
> **eza** *a. Ar.* (.-) sıkıntı verme, sıkıntı çektirme, üzme, üzgü. (669. s.)
>
> **acente** *a. İt.* (..'.) **1** bir kuruluşun yaptığı işi o kuruluş dışında ve onun adına kazanç karşılığı yürüten daha küçük kuruluş... (42. s.)

Bazı kelimelerde yaşanan biçim değişikliği çok ileri seviyede ya da bir özel isimden dönüşen kelime ise o tür kelimelerin asli biçimlerinin verildiği görülmüştür:

> **iskambil** *a. Fr. (Fransız Briscambille'in adından)* **1** bir yüzünde sayılar ve imler ya da kimilerinde imlerle resimler bulunan ve türlü oyunlar oynamaya yarayan ince kart, oyun kâğıdı... (934. s.).

Kelimelerin kaynak dillerindeki teklik biçimleri verilmemiş, madde başının çokluk biçim olduğu kısaltmayla ifade edilmiştir:

> **eyyam** *ç. a. Ar.* (.-) *esk.* günler, zamanlar, elverişli zaman (669. s.).

Kaynak dili Türkçe olan kelimelerde herhangi bir etimolojik açıklama bulunmamaktadır.

3.8. TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Madde başı, kelime türü, telaffuzu, kaynak dili ve kaynak dildeki biçimi verildikten sonra açıklama verilmiş, kaynak dildeki biçimin kök hali verilmemiştir. Her kaynak dildeki biçim verilmemiş, bazıları gereksiz görülmüştür.

basiret *a. (basi:ret) Ar. baṣîret* Gerçekleri yanılmadan görebilme yeteneği, uzağı görüş, seziş, anlayış, kavrayış, sağgörü, vizyon: Örnek cümle. (259b)

diktafon *a. Fr. dictaphone* Bir tür ses alma cihazı. (662a)

Hristiyan *öz. a. Rum. din b.* Hz. İsa'nın dininden olan kimse, İsevi, Nasrani. (1114a)

hunhar *sf. Far. Ĥūnĥ°ār esk.* Kana susamış, kan dökücü. (1115b)

futbol *a. İng. football sp.* Topu, hava veya kafa vuruşları ile karşı kaleye sokma kuralına dayanan ve on birer kişilik iki takım arasında oynanan top oyunu, ayak topu: Örnek cümle. (894a)

3.9. Ayverdi, İlhan (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2. Baskı). İstanbul: Kubbealtı-Milliyet.

Madde başı büyük harflerle verilmiş. Kelime alıntı ise asli imlası verilmiş, kaynak diller verilirken Arapça ve Farsça olanlar asli imlasıyla verilip okunuşu da yay ayraç içinde verilmiş, bunların dışındakiler için sadece Latin alfabesi kullanılarak verilmiş. Bir kökten gelişme türemiş veya müştak bir kelimenin kök hali de mevcuttur.

ASİL (اصيل) *sıf. ve i.* Ar. *aṣâlet* "köklü olmak"tan *aṣîl*) **1.** Asâlet sahibi, soylu (kimse), necip: Örnek cümle. (73c. s.)

ÇAY *i.* (Çin. *ça-ye;* Türkçeye muhtemelen Farsçadan geçmiştir) [Çeşitli dünya dillerinde kullanılan dolaşıcı bir kelimedir.] **1.** Açıklama: Örnek cümle. (217c. s.)

LAZANYA [*l* ince] *i.* (İtal. *lasagna* < Lat.) Geniş kesilmiş erişteye benzer bir çeşit İtalyan makarnası. (738b. s.)

SINIR *i.* (< *sinor* < Yun. *synoron*) **1.** Hudut: Örnek cümle. (1102c. s.)

3.10. Diğer sözlüklerdeki etimolojik açıklamalar

Üstteki dokuz sözlük dışında şu sözlüklerde de etimolojik açıklamalar şöyledir:

Uç, Tayyibe; Alkan, Kadriye; Büker, Armağan; Dikmen, Aysel; Koçak, Sevinç. (1998). *Türkçe Sözlük 1-2*. Ankara: Dil Derneği: Madde başının kaynak dili kısaltmalarla verilmekle yetinilmiştir. Sözlük başında kısaltmalar listesi mevcut. Yabancı bir kelimeye karşılık olarak üretilen kelimenin yabancı imlâsı yazılmış, yanına da yabancılığını belirten bir işaret konmuştur.

Tuğlacı, Pars (1971). *20. Yüzyıl Ansiklopedik Türkçe Sözlük*. İstanbul: Pars: Kaynak diller kısaltmayla verilmiş, kısaltmalar listesi başta, "acizane / *ācizāne* / < Osm. < Ar. ve Far." şeklinde gelişimleri verilmekle yetinilmiş, Arapça ve Farsça kaynaklı kelimelerin asli harfleri verilmemiştir. Batı kaynaklı kelimelerin asli imlası yer almıştır.

Kestelli, Raif Necdet (2004). *Resimli Türkçe Kamus (1925)*. Haz. Recep Toparlı, Belgin Tezcan Aksu, Canan Selvi Kanoğlu, Seyfullah Türkmen. Ankara: TDK: TDK'nin sözlük projelerindendir. Kelimelerin kaynak dilini gösteren kısaltmayla yetinilmiş, kısaltmalar başta listelenmiştir. Kelimenin Arap harfli şekilleri parantez içinde verilmiştir.

Toven, Mehmet Bahaattin (2004). *Yeni Türkçe Lügat (1924)*. Haz. Abdülkadir Hayber. Ankara: TDK: TDK'nin sözlük projelerindendir. Kelimelerin kaynak dilini gösteren kısaltmayla yetinilmiş, kısaltmalar başta listelenmiştir. Kelimenin Arap harfli şekilleri parantez içinde verilmiştir.

Püsküllüoğlu, Ali (1995). *Türkçe Sözlük.* İstanbul: YKY: Madde başının kaynak dili kısaltmalarla verilmiştir. Sözlük başında kısaltmalar listesi mevcuttur. Hiçbir madde başı için asli imla yer almamıştır.

4. Genel sözlüklerde etimolojik göndermenin çerçevesi ne olmalı?

Genel sözlüklerde açıklamalara kadar olan kısımda yer alan unsurlar ve bu unsurların etimolojik nitelikleri bütün bu örnekler göz önüne alınarak ve sözlük kullanıcısına kolay kullanımlık ve yarar düşünülerek şöyle olmalıdır:

1. Madde başı: Genel sözlüklerin madde başları, özel adlar dışında, küçük harfle ve koyu yazılmalıdır. Bir kelimenin büyük yazılması onun cümledeki durumuyla ilgilidir. Cümlenin olmadığı bir ortamda kelime küçük harfle başlamalıdır. Kelimenin yazımında TDK'nin benimsediği yazım esas alınmalıdır. Madde başı koyu olduğu için herhangi bir noktalama veya işarete gerek olmamalıdır. Ancak fiillerin yazımında sondaki {-mAk} ekinin yazımına yer verilmemelidir: **kitap, yaz-, kalem**

2. Kaynak dil: Madde başından sonra eğik/italik olarak kelimenin kaynak dili verilmeli ve bu kısaltmalar TDK'nin benimsediği kısaltma listesine uygun düşmelidir. Farklı kısaltmalar dil araştırmalarında dağınıklığa sebep olmaktadır. Mesela kaynak dil Türkçe ise *T.*, Arapça ise *Ar.* gibi: **kitap** [< *Ar.*

3. Kelimenin asli biçimi: Türkçe veya alıntı kelimelerin asli biçimleri köşeli parantez içinde gelişim işareti ve kaynak dil ifadesinden sonra Türk çeviri yazı esaslarınca eğik/italik olmalıdır. Başka bir yazı sistemi, mesela Arap, Yunan, Kiril, Çin, Süryani yazı sistemleri gibi, etimoloji sözlüklerinde olabilse de genel sözlükler kamunun tümünü ilgilendirdiği için madde başı olan kelimenin kaynak dilindeki asli biçimini göstermede fazla ve gereksiz duracaktır: **kitap** [< *Ar. kitāb*

4. Anlam değişmesi: Madde başı kelimelerinin kaynak dillerindeki veya Türkçe bir kelimenin önceki devirlerdeki anlamlarında unutulma veya değişme yaşanmışsa onun da normal biçimle anlamının verilmesi gerekir: **orak** [< *TT. orak* kesici eşya < *ET. or-* kesmek]; **kitap** [< *Ar. kitāb* yazılı nesne < *ktb* yazmak, kumaş kenarını desenlemek]

5. Kelime türü: Hemen her genel sözlükte kelimenin cümle içindeki görevini gösteren tür kısaltması mevcuttur. Ancak bazı kelimelerin iki türden oldukları unutulmamalıdır Dolayısıyla genel sözlüklerde tür adı yazılacaksa her iki tür kısaltması da eğik olarak yazılmalıdır: **kitap** [< *Ar. kitāb* yazılı nesne < *ktb* yazmak, kumaş kenarını desenlemek] *a.;* **güzel** [< ET. *köz* göz + *el* < *kö-* görmek + *z*] *a., sf.*

6. Dilden dile geçmeler: Madde başı alıntı kelime Türkçeye geldiği dile de başka bir dilden geçmişse bunun gösterilmesi etimolojik bilgilenme açısından gerekli ve faydalıdır: **mihanikî** [< *Ar. miĥānikì* tekdüze < *Yun. michanikós* mekanik] *sf.* düşünmeden, ölçülerek değil de yalnızca alışkanlığın verdiği kolaylıkla veya yalnız kasların hareketiyle yapılan (iş, hareket vb.)

7. Türevler: Genel sözlüklerde eğik ve koyu olarak gövde kelimelerin türediği ya da geliştiği ilk kök kelimenin olduğu madde başının açıklamasından sonra türevlerinin yazılması kök ve gövde kelimelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır: **kitap** [< *Ar. kitāb* yazılı nesne < *ktb* yazmak, kumaş kenarını süslemek] *a.* **1.** bir araya getirilmiş yazılı veya basılı yapraklardan meydana gelen bütün:

Örnek cümle. ***kitap evi, kitapçı, kitapçıbaşı, kitapçılık, kitaphâne, kitaplamak, kitaplaştırmak, kitaplık, kitapsız.***

5. Sonuç

Bir dilde genel sözlük hazırlamak, sözlükçülüğün en zor alanlarından biridir. Çünkü ne çok derine inip kamunun anlamasından uzak akademik veya bilimsel açıklamalara boğulmuş bir metin olmalı; ne de amatörce hislerle, hazırlayanın hazzını tatmin duygusuna cevap olarak hazırlanmış olmalıdır. Tarihten günümüze, kabaca bakıldığında görüleceği üzere, sözlük hazırlayanların büyük kısmı sözlükçülük eğitimi almamış, genel kültürüne güvenip bu işe girişenlerden oluşmaktadır. Öte yandan dil ve edebiyat bölümlerinde sözlükçülük eğitimi almış kişilerde de ötekilerin cesareti bulunmamaktadır.

Genel sözlük hazırlarken belli standartlar benimsenmeli ve bu standartların genel geçer kuralları olmalıdır. Bu kurallardan biri de madde başlarının etimolojik göndermelerinin bulunmasıdır. Etimolojik göndermeler, madde başı kelimelerin daha iyi anlaşılmasında, öğrenilmesinde ve başka kelimelerle irtibatlandırılmasında önemli unsurlardandır.

Genel sözlüklerde yer alan etimolojik göndermeler, bu sözlükleri kullanan kişilerde Türkçenin komşu dillerini, alt katman ve üst katman etkisinin hangi dillerle ortaya çıktığını, diller arası kelime alışverişini, kelimelerin önceki biçim ve anlamlarıyla güncel biçim ve anlamlarının kıyasını görebilmede dil kullanıcısına yardımcı olacağı ortadadır.

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (5 b.). Ankara: TDK.

Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2 b.). İstanbul: Milliyet-Kubbealtı.

Baytop, T. (2007). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü* (3 b.). Ankara: TDK.

Çağbayır, Y. (2007). *Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük* (Cilt 2). İstanbul: Ötüken.

Dil Derneği (2005). *Türkçe Sözlük* (2 b.). Ankara: Dil Derneği.

Doğan, D. M. (1982). *Büyük Türkçe Sözlük-Türkçe/Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler* (2 b.). Ankara: Birlik.

Kaçalin, M. S. (2009). Sözlük. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 402-414). içinde İstanbul: TDV.

Kaçalin, M. S. (2012). Türk Lugatı. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 41, s. 544-545). içinde TDV.

Kadri, Hüseyin Kâzım (I. 1927, II. 1928, III. 1943, IV. 1945). *Türk Lugati.* İstanbul: Maarif Matbaası.

Karadüz, A. (2009). Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme Üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 4/4, 636-649.

Kestelli, R. N. (2004). *Resimli Türkçe Kamus (1925).* (R. Toparlı, B. Tezcan Aksu, C. Selvi Kanoğlu, & S. Türkmen, Dü) Ankara: TDK.

MEB. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük* (Cilt 2). Ankara: MEB.

Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Sözlük.* İstanbul: YKY.

Püsküllüoğlu, A. (2008). *Türkçe Sözlük* (7 b.). İstanbul: Can.

Sertkaya, O. F. (2012). Etimoloji Nedir Ne Değildir: İsimden İsim Yapan +ay / +ey Eki Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 19/1*, 43-72.

Şemseddin Sami (h. 1317). *Ḳāmūs-ı Türkì.* Dersa¤ādet: İḳdām Mašba¤ası.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK.

Toven, M. B. (2004). *Yeni Türkçe Lügat (1924).* (A. Hayber, Dü.) Ankara: TDK.

Tuğlacı, P. (1971). *20. Yüzyıl Ansiklopedik Türkçe Sözlük.* İstanbul: Pars.

Uç, T., Alkan, K., Büker, A., Dikmen, A., & Koçak, S. (1998). *Türkçe Sözlük* (Cilt 1-2). Ankara: Dil Derneği.

Uçman, A. (2010). Şemseddin Sâmi. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 38, s. 519-523). içinde TDV.

Usta, H. İ. (2006). Türkçe Sözlük Hazırlamada Yöntem Sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46/1*, 223-242.

Usta, H. İ. (2010). Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 7/2*, 92-101.

17. Atasözlerinde yönelim metaforları

Betül BÜLBÜL OĞUZ[1]

APA: Bülbül Oğuz, B. (2021). Atasözlerinde yönelim metaforları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 259-273. DOI: 10.29000/rumelide.948337.

Öz

Bu çalışmada Türkçede kullanılan atasözlerindeki yönelim metaforları dilbilimsel olarak açıklanarak, Türk düşüncesindeki uzay-mekân kavramlaştırmasının detaylarının ortaya konması amaçlanmıştır. Metafor genel olarak, bir kavramın bir diğerine göre anlam kazanması, bir şeyi başka bir şeye göre düşünmek olarak tanımlanmaktadır. George Lakoff ve mark Johnson'un ortaya koyduğu metafor teorisine göre metaforlar 3 başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; 1-Kavramsal (Yapı) metaforlar, 2- Ontolojik (Varlık) metaforlar ve son olarak yönelim metaforlarıdır. Sonuncu başlık olan Yönelim metaforları, bu kavramlaştırma dünyasında; yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, beri-öte, derin-satıh gibi karşılaştırma ve zıtlıklarla, kullanıldığı dildeki merkez ve çevre ilişkisine odaklanmaktadır. Atasözleri ve metaforların kesiştikleri nokta ise kültürlere göre farklılık göstermeleri ve söz konusu kültüre göre kurulan benzerlikleri kullanarak kısa ve öz anlatıma sahip olmalarıdır. Böylelikle; dilde var olan sözcüklerin başka anlam evrenleri ile ilişkilendirilerek kullanılması metaforları ve metaforlar ile kurulmuş atasözleri ise toplumsal belleği yüzyıllar boyunca taşıyabilmektedir. Ayrıca metaforlar her ne kadar doğal dildeki kelimeler ile üretilseler de onlardan farklı olarak nedensiz değillerdir. Bu kapsamda; Türkçede kullanılan atasözlerinde yönelim metaforlarında yukarıda sayılan yönelim kavramlarının; "iyi, kötü, başarılı, başarısız, mutlu, mutsuz, sağlıklı, sağlıksız" gibi hangi kavramlarla eşleştirildiği ve ifade edilmek istenen düşüncenin atasözlerine nasıl yansıdığı makale kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada Türkçede kullanılan atasözlerinde bireyin kendisine ve kendisine ait gördüğü çevreyi nasıl normlaştırdığı ve bunlara ilişkin sınırı hangi kelime ve kavramlarla işaretlediği de ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Dilbilim, atasözleri, metafor, yönelim metaforları

Orientational metaphors in proverbs

Abstract

The aim of this study is to linguistically explain orientation metaphors used in Turkish proverbs and to lay bare the details of time-space conceptualisation in Turkish thought. Generally speaking, metaphor is defined as a concept acquiring meaning through another; in other words, it denotes thinking of something through another thing. Metaphors have been handled under 3 headings according to the metaphor theory presented by George Lakoff and Mark Johnson. These; 1-Conceptual Metaphors, 2- Ontological Metaphors and finally Orientational Metaphors. In this conceptualisation, orientation metaphors focus on the centre/periphery relationship within language in which such binaries as up/down, inside/outside, front/behind, here/there and deep/surface are utilised. Proverbs and metaphors intersect on the grounds that both vary throughout cultures and both are precise and short using culture-bound similarities. Also, although

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Manisa, Türkiye), betul.oguz.@cbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6743-6293 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948337]

metaphors are produced with words in natural language, they are arbitrary reason, unlike them. As such, using already existing words in relation to other meaning universes form metaphors; and metaphors in return construct proverbs which do carry social memory. In this respect, this article investigates to which concepts such as "good - bad, successful - unsuccessful, healthy – unhealthy, happy, and unhappy" the aforementioned metaphors used in Turkish proverbs correspond; it also examines how the idea to be expressed is reflected in these proverbs. In the proverbs used in Turkish, the study also revealed how the individual normalizes the environment he considers himself and his own, and what words and concepts mark the limit related to them.

Key words: Linguistics, proverbs, metaphor, orientation metaphors

Giriş

Atasözleri ait olduğu kültürün belleği olma niteliği taşımaktadır. Sözlü bir gelenek üzerinden nesilden nesile aktarılan atasözleri; çoğu zaman *basit, düz, kolay anlaşılır* cümlelerdir. Ancak gramatikal olarak cümle şeklinde tanımlanan bu gramer yapıları kullanıldıkları dilin kültürüne, coğrafyasına ve düşünce dünyasına dair bilgiler ile harmanlanmıştır. Yaylagül bir çalışmasında atasözlerini "...metaforlar üzerine kurulmuş halk cümleleri" (Yaylagül, 2010: 113) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, atasözlerinin kendi içinde ontolojik olarak barındırdığı kültürel bellek olmak özelliklerinin altını çizmektedir. Ne zaman ortaya çıktığı bilinmeyen, geçmişten itibaren kullanılagelen atasözleri; az sözle çok şey anlatmaktadır. Bu durum Ömer Asım Aksoy'un bir makalesinde çerçevesini çizdiği şekliyle şekil özellikleri arasında sayılmaktadır. Aksoy makalesinde atasözlerinin şekil özelliklerini; 1-kalıplaşmış (klişe hâline gelmiş) sözler, 2-kısa ve özlü olmaları ve son olarak yapısal olarak çoğunlukla iki cümle oluşmaları şeklinde özetlemektedir. Yine aynı makalede atasözlerinin sosyal olayların nasıl gerçekleştiği, tabiat olaylarının nasıl olageldiğini anlatması, ders ve öğüt verme özelliği taşımalarını, adet, gelenek ve inanışları bildirmeleri ise kavramsal özellik olarak tanımlanmıştır (Aksoy, 1988). Atasözleri çizilen bu yapısal ve kavramsal çerçevede kısa cümlelerle zaman zaman iyi ve doğru olan gösterilirken, zaman zaman ise kaçınılması gereken durumlar veya dikkat edilmesi gereken şeyler benzetmeler ve metaforlar kullanılarak anlatılmaktadır.

Bir dilde kullanılan metaforlar ise söz konusu toplumun kültüründen, coğrafyasından ve toplumsal deneyimlerinden beslenmektedir. Bu sebeple; insanoğlunun dünyayı anlama ve algılama yolunda icat ettiği metaforlar ait olduğu kültürün, toplumun ve dil birliğinin kodlarını taşır" (Özevren, 2018: 71). Bu dilsel kodlar sık kullanılmalarına rağmen değişmemiş ve insanlar arasında kurulan iletişimde kullanışlı bir kalıp olarak kalmıştır.

İletişim kurarken, vericinin alıcıya aktarmak istediği mesajın anlaşılır olması gerekmektedir. İletişim açısından bakıldığında bu durum kod ve kodun çözülmesi olarak tanımlanmaktadır. Alıcı ve verici arasında kurulan iletişimde her iki taraf da aynı dilsel kodu paylaşabiliyorlarsa kod çözülebilir. Başka bir değişle alıcı ve verici arasındaki kodlar çözülemediğinde iletişimi gerçekleşmemektedir (Kıran – Kıran, 2006: 81-90). Gündelik dilde sıklıkla kullanılan söz kalıpları, deyimler, ikilemeler gibi dil yapıları hem iletişimi kolaylaştırmaya elverişlidirler hem de yukarıda da belirtildiği gibi kısa anlatımla *ekonomik* bir anlatım imkânı sunmaktadır. Atasözleri de bu yapıların içerisinde toplumsal olarak kabul görmüş bir iletişim öğesi olarak yer almaktadır. Bu sebeple herhangi bir konuda iletişim kurulurken kullanılan bir atasözü *en az çaba* ile çok sayıda mesajı karşı tarafa iletebilmektedir. Atasözlerinin bir cümle ile istenilen bağlamdaki mesajı iletebilmesinde metaforik anlatıma sahip olmalarının payı büyüktür.

Son yıllarda hem metafor teorisi kullanılarak hazırlanan makaleler hem de atasözleri ve deyimlere metaforik açıdan bakılan araştırmaların arttığını söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında bu kapsamdaki yayınlardan da faydalanılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada Ömer Asım Aksoy'un yayınladığı Atasözleri kitabı ana kaynak olarak kullanılmıştır. Makale içerisindeki örnekler söz konusu eserin taranması ile oluşturulmuştur.

Metaforlar ve atasözleri

Metafor (metaphore) kelimesi sonra, ile anlamındaki meta ve ve söz aktarmak, nakletmek anlamlarını taşıyan fora (phora) kelimelerinden oluşmaktadır. Türkçesi eğretileme olan metafor bir şeyi başka bir şeye taşımayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Eski çağlardan beri bir söz sanatı olarak kullanılan metafor kavramı Aristoteles'in Poetika isimli eserinde "bir sözcüğe, kendi özel anlamının dışında bir anlam verilmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Aristoteles 2004: 21). Modern anlamda en kapsamlı metafor kaynağı olarak George Lakoff ve Mark Johnson'un yazdığı metafor teorisi gösterilmektedir. Bu teoride Lakoff ve Johnson'ın metaforların özelliklerini sayarken söz ettikleri sosyal, kültürel ve/ veya kişisel deneyimlerin (Lakoff-Johnson 2005: 25) önemi atasözleri ve metaforları birleştiren bir başka durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metafor sadece dilde değildir; düşünmede ve eylemde kullanılan kavramsal sistemlerin temelde metaforik bir doğası vardır. Yani çağdaş metafor incelemesi metaforu bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli olarak ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir 'düşünce figürü' olarak görmektedir.

Lakoff ve Johnson kavramsal metafor (metaforik kavram, bilişsel metafor) ile dilsel metaforu (metaforik ifade) birbirinden ayırmıştır. Kavramsal metaforlar soyut fikirlerdir. Mesela "Vakit nakittir" bir kavramsal metafordur; yani insanlar zamanı para ile birlikte kavramlaştırmıştır. Bu tip metaforlar dünyayı kavrayış şekli ile ilgilidir. Dilsel metaforlar ise bu soyut fikirleri gerçekleştiren, hayata geçiren, dildeki ifadelerdir. Mesela "Vaktini iyi harcamalısın" sözü, "Vakit nakittir" kavramsal metaforunun dildeki bir örneğidir; bir dilsel metafordur. Bir başka deyişle dildeki metaforik ifadeler, metaforik kavramların yüzeydeki bildirimleridir.

Metaforlar, anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak resmi ve resmi olmayan öğrenmelerde de karşımıza çıkmaktadır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit 2008: 694).

Soyut düşünce ve metafor hayal gücünün merkezinde yer alan ve düşüncenin önemli bir kaynağı olan (Modell 2009) metafor, soyutla somutun birlikte oluştuğu bir zihinsel düzey olarak görülebilir. Hayal etmeyi sağlayan zihinsel şema bir taraftan soyut önermeler diğer taraftan somut betimlemeler sunan bir zihinsel düzenleme şeklinde çalışır (Johnson 1987). Soyut kavramlar yaşantılar sonucunda oluşan somut görüntülerin yer aldığı şemalar aracılığıyla da anlaşılmaktadır (Lakoff 1990).

Bir diğer deyişle, metaforik kavrayış temel olarak yaşantının içinde somutlaşmaktadır (Amin 2009). Model (2009) metaforu yaşantılarla çalışırken kullanılabilecek vazgeçilmez bir araç olarak görmekte; bu sebeple metaforik betimlemeleri ortaklaşa yaşanmamış deneyimlerin karşı tarafa aktarılmasında çok önemli beceri olarak tanımlanmaktadır (Lakoff ve Johnson 1980).

Metafor görsel ve somut betimlemeler ileterek anlamın dinleyen tarafta canlı ve belirgin olmasına yardım etmekte; böylece dinleyicide yaşantısal bir tepki oluşturmaktadır (Shinebourne ve Smith 2010).

Yani sonuç olarak; ne kadar soyut bir dil kullanırsak anlaşılmamız da o derece zor olacaktır. Bu yüzden karşıdaki kişinin bizi daha iyi dinleyip anlayabilmesi için metaforlarla anlatmaya çalışırız ve böylece düşüncemizi somutlaştırmış ve karşıdaki alıcının daha iyi anlayabileceği dikkatini çekebileceği bir duruma getirmiş oluruz.

Lakoff ve Johnson metaforları üç başlık altında incelemişlerdir. Bunlar;

1-Kavramsal (Yapı) Metaforlar (Conceptual Metaphors)

2-Ontolojik (Varlık) Metaforlar

3-Yönelim Metaforları (Orientational Metaphors)

Kavramsal metaforlarda metaforun kaynağı ve hedefi olmak durumundadır. Ayrıca Kavramsal metaforlar büyük harflerle gösterilmektedir. Örneğin;

KAYNAK yoksulluk HEDEF hastalık olarak verilebilir. Burada yoksulluk kavramı üzerinden hastalık metaforuyla bir çıkarım yapılmıştır. Bu sebeple *Yoksulluğun belirtileri, yoksulluğun yayılması* ya da *tedavi edilmesi gereken bir durum olarak yoksulluk* kavramları kullanılabilmektedir.

Ontolojik metaforlar ise fiziksel nesnelerle, kendi bedenimizle ilgili tecrübelere "yani olaylara, aktivitelere, hislere, düşüncelere" (Lakoff-Johnson 2005: 55) dayanmaktadır. Lakoff ve Johnson bu noktada *Zihnin bir makine* olduğundan hareketle örnekler sıralamaktadır. Zihnin bir makine olduğu düşünüldüğünde aşağıdaki örnekleri sıralamak mümkündür:

> Zihnim bugün hiç *işlemiyor*.
>
> Bugün biraz *pas tuttum*.
>
> Bütün gün bu problem üzerinde çalıştık ve şimdi *pilimiz bitiyor*. (Lakoff-Johnson 2005: 55).

Yönelim metaforları

Yönelim metaforları kullanıldıkları kültürde insan ve evren arasındaki yönelimi ortaya koymaktadır. Merkez – çevre ya da uzay-mekân algısı bu tip metaforların temelini oluşturur. Elbette tüm metaforlar gibi yönelim metaforları da nedensiz değildirler. Bulunulan coğrafya, fiziksel ve kültürel tecrübe bu tip metaforlardaki yönü ve o yönün hangi kavrama karşılık geldiğinde belirleyicidir. "Yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, beri- öte, derin-satıh, merkez-çevre" (Lakoff-Johnson 2005: 40) gibi tüm yönelimler bu başlık altında değerlendirilmektedir.

Metafor kullanımı ile soyut olan bir kavramın somutlaştırılması sağlanmaktadır. Bu somutlamada yönelimlerin kullanılması kelimeyi kendi anlam alanından çıkararak başka bir kavram evrenine taşımaktadır.

Dikey yönelim bağlamında yukarı aşağı metaforları

Birçok kültürde olduğu gibi Türklerde de İYİ OLAN YUKARIDADIR metaforu kullanılmaktadır. Kutsal sayılan Tanrı, erişilemez olan ay, yıldız, toplumsal hiyerarşi gereği büyükler için kullanılan ulu sözcüğü gibi örnekler İYİ OLAN YUKARIDADIR metaforunu desteklemektedir. Deyimlerdeki yönelim metaforları üzerine yapılan bir çalışmada da İYİ, MUTLU, SAĞLIKLI, GÜÇ SAHİBİ olanının yukarıda olduğunu göstermektedir. "Ayakları yerden kesilmek, elden ayaktan düşmek, el üstünde tutmak, küçük düşmek, yelkenleri suya indirmek" (Sarı 2016: 214) gibi örnekler bu toplumsal kabulü gözler önüne sermektedir.

Yukarı ve aşağı yönelimleri bir metafor olarak ifade edilirken, in-, çık-, bin-, düş-, yıkıl- gibi fillerden sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Yukarı-aşağı metaforları ister doğrudan bu fiilleri taşıyarak ister de dolaylı olarak olsun yönelim metaforları arasında en sık kullanılan metafor tipleridir.

Lakoff ve Johnson yukarı-aşağı metaforlarında MUTLU OLAN YUKARIDA; KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR algısının fiziksel bir temele dayandığını belirtmektedir. Bu fiziksel temel; "eğilme tavrı genellikle keder ve depresyona eşlik eder, dik duruş ise pozitif bir duygu durumuna eşlik eder" (Lakoff-Johnson 2005: 41) şeklinde açıklanmaktadır. "Ah yerde kalmaz" (Aksoy 2013: 125) ve "Hak yerde kalmaz" (Aksoy 2013: 330) atasözleri bu kederli ve olumsuz durumun Türkçe atasözlerindeki göstergelerinden biridir. Yine "söz var dağa çıkarır; söz var dağdan indirir" (Aksoy 2013: 432) atasözü de insanın refah ve mutluluk içerisinde olmasını; yukarıda olan *dağ* kelimesi ve *çık-* fiili ile metaforlaştırmıştır.

Hem burada hem de diğer yönelim metaforlarında doğrudan ifade edilmeyen ancak dağ kelimesinde görüldüğü gibi yukarıda olması sebebiyle İYİ, SAĞLIKLI, MUTLU ya da MUKTEDİR addedilen öğelerden faydalanılmıştır. Güneş de bu öğelerden biridir. SAĞLIK VE HAYAT YUKARIDA; HASTALIK VE ÖLÜM AŞAĞIDADIR yargısından hareketle örnek verilebilecek "Güneş girmeyen eve doktor girer" atasözü bu durum için örnektir. Yukarıda olan sağlıklıdır ve iyidir. Güneş yukarıdadır ve bu sebeple bu örnek oluşturulabilmiştir. Sağlıklı olanın yanı sıra hayat da yukarıdadır. Bu sebeple hastalık ve ölüm ise aşağıdadır. "Az kaz, uz kaz, boyunca kaz" (Aksoy 2013: 171) atasözündeki *kaz-* eylemi ile ölümün ve insanın yolunda gitmeyen bir işte ısrar etmesinin mezar metaforu ile karşımıza çıktığı görülmektedir. Benzer bir biçimde; "Kazma elin kuyusunu, kazarlar kuyunu" (Aksoy 2013: 353) insanın zor düşmesi ya da düşürülmesi aşağıda olmakla tasvir edilmiştir.

Yönelim metaforlarının içerisinde yukarı ve aşağı metaforlarının sıklığının dikkat çektiği yukarıda belirtilmişti. Bu noktada İYİ OLAN YUKARIDA KÖTÜ OLAN AŞAĞIDADIR argümanının ise yukarı-aşağı metaforları arasında sayıca çok olduğunu belirtmek gerekmektedir. İnsanın fiziksel, kültürel deneyimleri ile ortaya çıkan metaforlarda kendini merkeze alması ise dildeki tüm metaforik kullanımlar gibi atasözlerinde de ortaya çıkmaktadır. Baş kelimesi hem bir organ ismi olarak hem de lider, öncü anlamları ile yukarıdadır. Baş kelimesinin kendi anlam alanı metaforik kullanım için çok uygundur. Bu sebeple de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Dost *başa* bakar düşman *ayağa* (Aksoy 2013: 264)

Balık *baş*tan avlanır (Aksoy 2013: 171)

Balık *baştan* kokar (Aksoy 2013: 178)

Başak büyüdükçe *başın eğer* (Aksoy 2013: 180)

Başın sağlığı dünyanın varlığı. (Aksoy 2013: 182)

Baş olan boş olmaz. (Aksoy 2013: 182)

Baş yarılır börk içinde kol kırılır börk (yen) içinde. (Aksoy 2013: 252)

Baş ol da *eşek başı* (soğan başı) ol (Aksoy 2013: 185)

Ayağını sıcak tut *başını* serin; gönlünü ferah tut düşünme derin. (Aksoy 2013: 166)

Ayağı yürüten *baştır*. (Aksoy 2013: 166)

Gailesiz *baş* **yerin altında.** (Aksoy 2013: 282)

Faydasız *baş* **mezara** yaraşır. (Aksoy 2013: 280)

Gülme komşuna gelir *başına*. (Aksoy 2013: 295)

Akıl yaşta değil *baştadır*. (Aksoy 2013: 131)

Dazlayan daza düşer, *kel başlı* kıza düşer. (Aksoy 2013: 230)

Bir metafor olarak baş kelimesinin kullanıldığı atasözlerine bakıldığında; *sağlık, iktidar, iyi* gibi kavramlara karşılık olarak kullanıldığı görülebilmektedir. Elbette yukarı ve aşağıda olduğu gibi baş ile birlikte ayak da karşıtlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen son örnekte ise düş- fiilinin kullanılması dikkat çekicidir. Baş yukarıdadır ve buradaki *düş-* fiili sözlük anlam açısından denk gelmenin yanı sıra aşağıda olmayı da ifade etmektedir.

Düş- fiili yukarı-aşağı metaforlarında; sağlıksız, kederli, düşük statüyü ve düşkünlüğü ifade etmek için kullanılmıştır. Bu atasözleri arasında en bilineni "Düşenin dostu olmaz" (Aksoy 2013: 253) cümlesidir denilebilir. Burada maddi refahı kaybetmek için aşağıda olmak vurgulanmıştır. Düş- fiilinin maddi refah, keder ya da alçalmayı ifade eden başka kullanımları da bulunmaktadır:

Altın yere *düşmek* ile pul olmaz. (Aksoy 2013: 144)

Düştüğün yerden bir avuç toprakla kalk. (Aksoy 2013: 254)

Düştünse toprağa sarıl. (Aksoy 2013: 254)

El için kuyu kazan, evvela kendi *düşer*. (Aksoy 2013: 263)

Eşek bile *düştüğü* yere (çukura) bir daha düşmez. (Aksoy 2013: 274)

Gönül *düştü* bir boka, o da mis gibi koka. (Aksoy 2013: 290)

Her *düşüş* bir öğreniş. (Aksoy 2013: 307)

Kazma kuyuyu kendin *düşersin*. (Aksoy 2013: 353)

Kendi *düşen* ağlamaz. (Aksoy 2013: 358)

İyi olanın yukarıda olmayı ifade ettiği gibi kötü olanın aşağıda olduğunu ifade eden metaforik kullanımlarda atasözlerinde yer bulmaktadır. "Adamın yere bakanından, suyun sessiz (yavaş) akanından kork (Suyun yavaş akanından, insanın yere bakanından kork)" (Aksoy 2013: 117). Burada düşüncelerini açığa vurmayan kişinin tehlikeli olduğu *yere bak- i*le aşağıda olanı işaret ederek metafor şeklinde kullanılmıştır.

"Ağaca (taşa) *çıkan* keçinin dala bakan (ağaca çıkan) oğlağı olur" (Aksoy 2013: 118). Bu atasözü de büyüklerini örnek almayı öğütlerken İYİ OLAN YUKARIDADIR kuralından hareketle yukarıda olmayı

göstermektedir. İyi olan yukarıda olduğu için "Kaçanı kovalamazlar, yıkılanı vurmazlar" (Aksoy 2013: 339) atasözünde *yıkıl-* fiili ile ifade edilen sağlıklı ve refah içerisinde olmayan kişidir.

Yukarıda olmak iyi, mutlu ve sağlıklı olmakla ilgili olduğu kadar hatta belki de daha fazla iktidar kavramı ile de ilgilidir. Atasözlerinde muktedir olan kişiler doğrudan ve dolaylı olarak yukarıda olmaklıkları ile vurgulanmışlardır. İktidar ve yukarı karşılığına geçmeden önce yukarıda olmanın bir sınırının olduğuna, sürekli olarak yukarıda olmanın mümkün olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Yukarı aşağı metaforlarında "Düşmez kalkmaz bir Allah" (Aksoy 2013: 254) atasözü hem yukarıda olanın kudretini hem de sınırsız bir yukarıda olmanın mümkün olmadığını en net biçimde vurgulamaktadır. "Ağaç ne kadar uzasa göğe ermez" (Aksoy 2013: 119) atasözü de açıklamasında yer alan; "İnsan ne denli yükselirse yükseldin, bir yerde durur. Erişilmesi doğa yasalarına aykırı olan yüksekliğe çıkamaz" cümlesi ile benzer bir durumu göstermektedir. Bu yükselmeyi ve/veya yukarıda olmayı iktidar ile dolaylı olarak ilişkilendiren "Ağaç yaşken eğilir" (Aksoy 2013: 119) sözü ise bir merhaleyi geçerek yukarıya ulaşanın muktedir olmasını vurgulamaktadır.

"Alçacık eşeğe herkes biner" (Aksoy 2013: 134), "Alçak yer yiğidi hor gösterir" (Aksoy 2013: 135), "Eşeği dama çıkaran yine kendi indirir" (Aksoy 2013: 273), "Alçak yerde tepecik kendisini dağ sanır" (Aksoy 2013: 135) atasözleri de güçsüz ve muktedir olmayanın aşağıda olduğuna diğer örnekler olarak sayılabilir.

Atasözlerinde iktidar ya da yüksek statü sahibi olanın yukarıda olması zaman zaman unvanlarla da belirtilmiştir. Yukarıda anne-baba yukarıda olan örnek alınması gereken aile bireyleri olarak yer almıştı. Bunların yanı sıra padişah, ulular ve şah kelimeleri de YUKARIDA olan statü göstergeleridir:

> Ahali isterse padişahı *tahttan indirir*. (Aksoy 2013: 125)
>
> Mazlumun ahı, *indirir şahı* (yerde kalmaz). (Aksoy 2013: 388)
>
> *Ulular* köprü olsa *basıp geçme*. (Aksoy 2013: 452)
>
> *Ulu* sözü dinlemeyen, uyuyakalır. (Aksoy 2013: 453)

Doğrudan kişi unvanı belirtmenin yanı sıra tahta çık- birleşik fiili ile hem bir statü hem de statü sahibi olmak için yukarıda olmanın gerektiği de atasözlerinde yer bulmuştur: "Gelin altın taht (kürsü) getirmiş, çıkmış (üstüne) kendisi oturmuş. (Aksoy 2013: 285)

Yukarı ve aşağı kavramları söz konusu olduğunda gök ve gökyüzü de kullanılan metaforlardan biridir.

> *Göğe* direk, denize kapak olmaz. (Aksoy 2013: 289)
>
> *Gökten* ne yağdı da (yağar ki) yer kabul etmedi (etmesin)? (Aksoy 2013: 289)
>
> *Gökten* yere yağar, yerden göğe değil. (Varlıklar yoksullara, güçlüler güçsüzlere yardım eder; tersi düşünülemez). (Aksoy 2013: 289)
>
> *Gökyüzünde* düğün var deseler, kadınlar merdiven kurmaya kalkar. (Aksoy 2013: 289)
>
> Gönülsüz namaz *göğe (göklere)* ağmaz. (Aksoy 2013: 291)
>
> Kavak uzaya uzaya *göğe* yetmez. (Aksoy 2013: 350)

Yukarı aşağı metaforlarının içerisinde tüm bu anlatılanlarla çelişen bir atasözü ise dikkat çekmektedir. "Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır" (Aksoy 2013: 135). Aksoy bu atasözünün açıklamasını; "İnsan kendi durumuna uygun bir yaşayış sürmeli, arkadaşlarını ona göre seçmelidir.

Çok aşağı yaşayış koşulları da çok yüksek yaşayış koşulları da kendisine zarar verir" şeklinde yapmaktadır. Burada aşağı ve yukarı dışında ortada kalmak gibi bir seçenek de vurgulanmıştır. Ayrıca atasözünün açıklamasında "çok aşağı" ve "çok yukarı" gibi derece bildiren ifadelerin kullanılması yukarı ve aşağının zihnimizdeki iyi ve kötü algısını göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarıda verilen örneklerde AŞAĞIDA olan metafor örneklerinde sağlıksız, kederli, düşkün olarak gösterilen atasözleri örnekleri sıralanmıştı. Aşağıda olmak durumundan iyi, mutlu ve sağlıklı bir duruma gelebilmek için çabalamak gerektiğinin önemini vurgulayan atasözleri örnekleri de bulunmaktadır. "Eşek çamura *çökerse* sahibinden gayretlisi olmaz" (Aksoy 2013: 274), "*Kalkacağın* yere oturma" (Aksoy 2013: 342) atasözleri bu açıdan yukarıda olmanın iyi olduğunu vurgularken ayağa kalkabilmek için nasihat de etmektedir. "Alçak uçan yüce konar, yüce uçan alçak konar" (Aksoy 2013: 135) atasözü iktidar sahibi olmamasına rağmen kendisini başkasından üstün gören kişilerin yerinin AŞAĞIDA olduğuna dikkat çekmektedir. Tevazu sahibi ve alçak gönüllü olmak kendisi YUKARIDA olmasına rağmen aşağıdaymış gibi davranmak ise yukarıda da görüldüğü gibi takdir edilen bir tavırdır. "Boş çuval ayakta (dik) durmaz" (Aksoy 2013: 204) ve "boş başak dik durur" (Aksoy 2013: 204) atasözleri ilk bakışta birbirleri ile çelişkili gözükmektedir. Burada YUKARIDA olanın iyi, mutlu, sağlıklı ve muktedir olması kendi ağırlığı ile bir tutularak örneklenmiştir. "Ağaç meyvesi olunca başını aşağı salar" (Aksoy 2013: 119) atasözü her iki cümleyi de kapsayan bir şekilde erdemli ve bilgili birinin kimseye yüksekten bakmayacağını ve alçakgönüllü olacağını belirtmektedir.

"Et ne kadar arık olsa, ekmek üstünde yaraşır" (Aksoy 2013: 277) atasözü açıklaması; ilgili görgülü kişiye, iş başında ve zengin olmasa bile bilgisiz, görgüsüz kişilerin üstünde bir yer yakışır şeklinde yapılmıştır. Açıklamada da üstte, yukarıda olmak vurgulanmıştır. Bu çabalamanın yansıtıldığı bir diğer atasözü ise, "Allah uçamayan kuşa alçacık dal verir" (Aksoy 2013: 140) şeklindedir. "Akıl akıldan üstündür" (Aksoy 2013: 128) atasözü de yine gayreti gösteren ve üstte, yukarıda olanın iyi olduğunun vurgulandığı örneklerden biridir.

Yukarı ve alçak metaforlarında son olarak; "Eğilen baş kesilmez" (Aksoy 2013: 257), "Eğilen boynu vurmazlar" (Yurtbaşı 2012: 108) ve "Eğilemeyen başın ayağı öpülür" (Yurtbaşı 2012: 108) atasözlerini ele almak gerekmektedir. Burada yukarıda olmak iki farklı şekilde ele alınmıştır. Bunlardan ilki bir şeyden aman dileyen, pişman olan kişinin YUKARIDA olmasına rağmen boynunu eğerek kudretini yok saymasıdır. Buradaki her iki örnek de iktidar ve yönelim metaforları açısından çarpıcı örneklerdir. Diğer örnekte ise kendi isteği ile değil zorla bir kişinin kudretini kırmak için AŞAĞI doğru çekmek söz konusudur. Bu durum yine metaforik bir ifade olan "dik durmak" ile açıklanabilir. Haksızlıklara karşı eğilmeyi yani aşağıda olmayı reddeden kişi yukarıda durduğu için daha da yüceltilmektedir.

Türk atasözleri içerisinde özellikle yukarı-aşağı yönelimli metaforların sayısı diğer yönelim metaforlarına göre sayıca fazladır. Söz konusu yapıdaki metaforlarda yukarıda olan şeyler olumlu aşağıda olan şeyler ise olumsuz anlam alanı içerisindedir. Bu bakış açısı Türk kültürü ile de sınırlı değildir. "İnsanın dünyadaki fiziksel durumunun tüm insanlık için aynı olduğu görüşüyle" (Yıldızlı 2017: 1493) aynı durumun evrensel olduğu bilinmektedir. Yukarı-aşağı yönelimli metaforlarda en aşağıyı gösteren atasözü ise "Kavanoz dipli dünya" (Aksoy 2013: 350) örneğidir. Hayatın ve dünyanın bilinmezliği kavanoz ve dip kelimeleri ile işaret edilmiştir. Aşağıda olanın kötü olduğu önermesi inceleme bölümünde özellikle mezar, kuyu, kaz- gibi metaforik ifadelerle dile getirilmişti. Burada İslamiyet etkisi açık biçimde görülebilmektedir. Ölü bedenler gömüldüğü için, hayatın bitişi, sağlıklı olma durumunun son bulması AŞAĞI olanı mezar ile somutlaştırmaktadır. Bu sebeple, İYİ OLAN YUKARIDA olduğu için kötü olanın da yükselebilmesi beklenemez. "Haramın binası olmaz" (Aksoy

2013: 302) atasözünde dinin etkisi haramın KÖTÜ olduğundan YUKARIDA olamayacağı gerçeğiyle aktarılmıştır. Lakoff ve Johnson da yönelim metaforlarının hem fizikî hem de kültürel temelleri olduğundan söz etmiştir. "Metafor, yalnızca tecrübe temeli dolayısıyla bir kavramı anlamanın aracı olarak hizmet edebilir" (Lakoff-Johnson 2003: 45). Din burada hem düşünce dünyasında hem de dilde doğrudan karşılık bulan bir alan olarak büyük etki unsurudur. Örneğin; "Allah sağ eli sol ele muhtaç etmesin" atasözünde muhtaç olmaması gerekenin sağ el olması normunu din belirlemektedir.

İleri-geri metaforları

İleri-geri ve/veya ön-arka metaforları yönelim metaforları içerisinde yukarı-aşağı metaforları ile çok yakın ilişki içerisindedir. Her ne kadar yukarı aşağı metaforları dikey ileri geri metaforları yatay bir düzlem ile açıklanabilse de zaman zaman birbirinden ayırt etmek oldukça güçtür. Lakoff ve Johnson İLERİDE olan metaforların fiziksel temelini de tarif etmektedir. "Normal olarak gözlerimiz hareket ettiğimiz istikamete (ileriye, öne doğru) bakar. Bir nesne bir kişiye yaklaştıkça (yahut bir kişi bir nesneye yaklaştıkça), nesne daha büyük görünür. Zemin sabit bir şey olarak algılandığı için, nesnenin üst kısmı kişinin görüş menzilinde yukarı doğru hareket ediyormuş gibi görünür" (Lakoff-Johnson 2005: 43). Bu fiziksel temel açıklaması yukarı-aşağı ve ileri-geri metaforlarının neden birbiri ile karıştırılabileceğini de göstermektedir. Kişinin bir şeyle arasındaki mesafe azaldıkça karşıda olan, yukarıda olan halini alabilmektedir.

Tek başına ileri geri metaforlarını ele alırken ön-arka kavramlarını da bu başlık altında değerlendirmek gerekmektedir. Fiziksel olarak ileride olan önde, geride olan ise arkadadır. Yönelim metaforlarında kişinin uzay-mekân algısının yansıdığı giriş bölümünde belirtilmişti. Burada kişinin kendisini merkeze aldığını görmek çok açıktır. Bu durumun sebebi ise Türkçedeki hareket bildiren bazı fiillerin kılınış özelliği olarak yön de bildirmesidir. Bilindiği gibi kılınış; fiillerin ontolojik olarak taşıdıkları ve sonradan değiştirilemez özellikleridir. Ana dili konuşurları dili edinirken fiillerin anlamları ile kılınışlarını da edinmektedirler. Bu sebeple bir bilgi olarak ya da fiilin anlamı olmasa da insan zihnindeki sözlükten bir fiili seçerken kılınışına göre seçmektedir. Bu durum özellikle, aynı kavram alanındaki sözcükler için geçerlidir. Örneğin; gel- ve git- fiillerinin sözlük anlamında "ulaşmak" (sozluk.gov.tr) yer almaktadır. Bu iki sözcüğü birbirinden ayıran ise konuşurun kendisini merkeze alarak ulaşmayı ifade ederken kendisine doğru olan ulaşma için gel- kendisinden uzaklaşan bir ulaşma için ise git- fiilini tercih etmesidir. Yönelim metaforlarında da ileri ve geri yönelimi ifade edilirken gel- ve git- fiilleri sıklıkla kullanılmıştır. Bu durum bir veri olarak nelerin daha yakın ya da uzak olduğunu da göstermektedir. Elbette yönün ne tarafa doğru olduğu seçilen merkez açısından da açıklayıcıdır.

Ağır *git* ki *yol alasın*. (Aksoy 2013: 121)

Gel demek kolay ama *git* demek güçtür. (Aksoy 2013: 284)

Gel denilen yere *gitmeye* ar eyleme; *gelme* denilen yere *gidip* yerini dar eyleme. (Aksoy 2013: 284)

Geldik yüze, çıktık düze. (Aksoy 2013: 285)

Gelen geçer, konan *göçer*. (Aksoy 2013: 285)

Gelen gideni aratır. (Aksoy 2013: 285)

Gelene git denilmez. (Aksoy 2013: 285)

Gelen gidene rahmet okutur. (Aksoy 2013: 135)

Giden gelse dedem gelirdi. (Aksoy 2013: 288)

Gidip de *gelmemek* var, *gelip* de görmemek (bulmamak) var. (Aksoy 2013: 293)

Gidilmeyen yer senin olmaz (değildir). (Aksoy 2013: 288)

Görüldüğü gibi git- ve gel- fiilleri ile kurulan metaforik atasözlerinde mesafe bir mihenk taşı olarak yer almaktadır. Hedef olarak belirlenen nokta uzaklaştıkça ileride ya da uzakta olanın kötü olduğu anlamı çıkmaktadır. Bunun en net örneği ölümün bir yolculuk olarak görülmesidir. Bu yolculuk tek taraflı olduğu için "giden gelse dedem gelirdi" atasözü en uzak mesafenin imkansızlığını ifade etmektedir.

"Kıbleden geldi kışımız, Allah'a kaldı işimiz" (Aksoy 2013: 359) atasözünde ise net bir yer ismi ile yönelim metaforu ifade edilmiştir. Buradaki ifade metaforik olsa da coğrafî bir gerçekliği de belirtmektedir. Kış afetleri güneyden gelmeye başlarsa, çok azgın bir mevsim geçirilecek demektir. Güneyden bir nokta olarak "kıble" merkeze alınmıştır. Metaforlarda fiziksel temellerin, deneyimlerin ve kültürel faktörlerin belirleyici olduğu bilinmektedir. Burada ileri ve geri metaforu gel- fiili ile ifade edilmektedir. Ancak güney yönünün kıble kelimesi ile yansıtılması dinî ve kültürel arka planı da göstermektedir.

Yukarıda ileri-geri metaforlarında söz konusu kelimelerle aynı kavram alanından olan ön ve arka sözcüklerinin de dahil edilmesi gerektiği söylenmişti. Bu noktada hem ileri-geri hem de ön-arka metaforları birlikte sunulacaktır. Tıpkı ileri-geri metaforlarında gel- ve git- fiillerinde yakın mesafenin İYİ uzak olanın ise KÖTÜ olması gibi, ön-arka kavramlaştırmasında da ÖNDE OLAN İYİ ARKADA OLAN KÖTÜ argümanı görülebilmektedir. Elbette burada iyi ve kötü kelimeleri olumlu-olumsuz kavram alanında genel bir ifade olarak verilmektedir. Aşağıda verilen her bir atasözünde ÖNDE OLAN BAŞARILI-SAĞLIKLI-HUZURLU, ARKADA (GERİDE) OLAN MUTSUZ- KORUNMASIZ-HASTA-TEHLİKELİ olabildiği de yer almaktadır.

Canı acıyan eşek atı *geçer*. (Aksoy 2013: 212)

Canı yanan eşek attan *yürük olur.* (Aksoy 2013: 212)

Çiftçinin karnını yarmışlar, kırk tane "*gelecek yıl"* çıkmış. (Aksoy 2013: 218)

Gördün deli *savrul geri.* (Aksoy 2013: 286)

Padişahın bile *arkasından* kılıç sallarlar. (Aksoy 2013: 411)

Rüzgârın *önüne düşmeyen* yorulur. (Aksoy 2013: 416)

Sona kalan dona kalır. (Aksoy 2013: 429)

Geride olanın olumsuz bir yargıya sahip olmasına "Atılan ok geri dönmez" (Aksoy 2013: 161) atasözü de örnek olarak gösterilebilir. Bir işe kalkışmaktan vazgeçmek fikri bu atasözünde hem geri kelimesi hem de sön- fiili ile aktarılmıştır. Bu kelimelere ek olarak geçmiş olanın geride kaldığını düşünmek mümkündür. Bu varsayım doğru kabul edildiğinde yönelim metaforlarının sadece mesafe ile değil zaman ile de ilgili olduğu söylenebilir. "Geçmişe mazi, yenmişe kuzu derler" (Aksoy 2013: 284) atasözündeki yönelim metaforu zamanı da ifade etmektedir.

Yakın ve uzak metaforlarına geçmeden önce son olarak bir fiziksel eylemin yönelim metaforu olarak kullanıldığı bir örneği sunmak mümkündür. "Ayağını yorganına göre uzat" (Aksoy 2013: 166) atasözünde kullanılan uzat- eylemi ileriyi ve önde doğru olan hareketi ifade eden bir fiildir. Bu yönüyle ileriye doğru yapılan bu hareket, önde olan geleceğin düşünülmesi ve göz ardı edilmemesini vurgulamaktadır.

Yakın ve uzak metaforları

Bu başlık altında yakın ve uzak kavram alanındaki metaforlar ele alınacaktır. Bu tip metaforların yukarıdaki ileri-geri ve ön-arka metaforları ile de ilgili olduğunu tekrar vurgulamak gerekmektedir. Örneğin yukarıdaki gel- ve git- fiilleri ile ilgili verilen örneklere benzer şekilde kurgulanmış "Davulun sesi uzaktan hoş gelir" (Aksoy 2013: 229), "Aşıka Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez)" atasözlerinde her iki yönelim metaforunu da görmek mümkündür. Yakın ve uzak metaforları sadece ileri-geri kavramları ile değil yukarı ve aşağı metaforları ile de oldukça yakın bir alanda durmaktadır.

Burada önemli olan yakın ve uzağın neyi ifade ettiğidir. Yönelim metaforlarının bu kısmında YAKIN OLAN İYİDİR, UZAK OLAN KÖTÜDÜR yargısını görmek mümkündür.

Ağaç düşse de *yakınına* yaslanır. (Aksoy 2013: 118)

Göçtük yurdun kadri *konduk yurtta* bilinir. (Aksoy 2013: 288)

Görünen dağın (köyün) *uzağı* olmaz. (Aksoy 2013: 292)

Görünen köy kılavuz istemez. (Aksoy 2013: 293)

Gözden *ırak* (*uzak*) olan gönülden de *ırak (uzak)* olur. (Aksoy 2013: 293)

Göz gördüğünü (ağız yediğini) ister. (Aksoy 2013: 293)

Göz görmeyince gönül katlanır. (Aksoy 2013: 293)

Göz görür, gönül ister (çeker). (Aksoy 2013: 293)

İştah dişin *dibindedir*. (Aksoy 2013: 331)

Tarlanın (malın) iyisi *suya yakın,* daha iyisi *eve yakın. (*Aksoy 2013: 442)

Yakın ve uzak belirten bu metaforik atasözlerinde görme organı olan gözün merkeze alındığı görülmektedir. Bazı atasözlerinde doğrudan yakın ve uzak kelimeleri kullanılırken bazılarında ise *gözden ırak, gözün görmesi bir şeyin ya da yerin görünen olması* mesafeyi belirtmektedir. Gözün gördüğü mesafe insanın ihata alanında kabul edilerek yakın sayılmıştır. Bu yakınlık da YAKIN OLAN İYİDİR yargısını güçlendirmektedir.

Burada yakın olanın iyiliği vurgulanırken mekân ve yönelim dışında başka başlıkları da konu etmek mümkündür. Yakında olanın karlı olması, az ve çok kavram alanı içerisinde ele alınabilecek kavramlardan biridir. Her ne kadar az ve çok kavram alanı bir başlık olarak başka bir çalışmanın konusu olsa da yönelim metaforları ile kesişen bir atasözüne burada yer vermek doğru olacaktır. "Kısmet gökten zembille inmez" (Aksoy 2013: 361) atasözünde bir yönelim metaforu olarak yukarı ve aşağının kullanıldığı görülebilmektedir. Bu metafor aynı zamanda yakında olanın iyi ya da karlı olduğunu en uzağı işaret ederek vurgulamaktadır. İyi ve karlı olanı uzaktan beklemeye gerek yoktur. Onu yukarıdan beklemek yersizdir zira iyi olan yakındır. Bu atasözü ile çelişse de "Kısmet ise gelir Hint'ten, Yemen'den, kısmet değilse ne gelir elden" cümlesi de yakın ve uzak yönelim metaforları bağlamında değerlendirilebilir. Burada vurgulanmak istenen tıpkı yukarı ve aşağı metaforlarında yer alan "baş eğ-" fiilinin iki farklı anlam alanı ile kullanılmasıdır. Herhangi bir şey olacaksa bu durum uzak veya yakın olma ile şartlı değildir.

İleri-geri metaforlarında beden dışında bir canlının yaşadığı alanın da merkeze alındığını görmek mümkündür. Örneğin; "Gelin eşikte, oğlan beşikte" (Aksoy 2013: 286) atasözünde evin alanında sınır sayılabilecek eşik ile evlilik ifade edilmiştir. Gelinin eşikte yani YAKIN olması ve sınırdan içeri

girmesi doğurması beklenen çocuğun müjdecisidir. Böylelikle YAKINDA OLAN İYİDİR argümanı bir kez daha dile getirilmiş olmaktadır. Atasözlerinde insanın sınırı olarak evin gösterilmesi gibi canlılardan ağaç için de kök sınır ve yakın olarak sunulmuştur. YAKIN OLAN İYİDİR argümanı burada tezat gibi gözükse de bir şeyin mahvolması için yakında olanın çökertilmesi gerekmektedir. Yakında ve dolayısıyla iyi ve sağlıklı olanın çökertilmesi elbette çok zordur. "Burun yüzden düşmez" (Aksoy 2013: 206) atasözünde de bir kimsenin yakınında olan kişi ne kadar uygunsuz, yakışıksız iş yaparsa yapsın kendisiyle olan yakınlık ilişkisinin bozulamayacağı ifade edilmektedir. Yakında olan aynı zamanda korunaklı bir alanın da içine dahil olmaktadır. Tam da bu sebeple YAKIN OLAN İYİDİR argümanının yanı sıra YAKIN OLAN DOSTTUR-UZAK OLAN DÜŞMANDIR yaklaşımını ifade eden atasözleri ile sıklıkla karşılaşılabilmektedir. Burada YAKIN ve DOST olanın kardeş, komşu, karı-koca gibi akrabalık adları ile doğrudan ifade edildiği örnekler de bulunmaktadır. "Kardeşten karın yakın, kulaktan burun yakın" (Aksoy 2013: 345), "Komşu kızı almak, kalaylı kaptan su içmek gibidir", "Komşu komşunun külüne muhtaçtır" (Aksoy 2013: 368) gibi atasözleri yakında olanın DOST ve İYİ olduğuna doğrudan akrabalık terimleri ile karşılayan örneklerdir. Yakın olanın DOST olduğuna ve zarar vermeyeceğini, verilemeyeceğini gösteren en çarpıcı örnek ise vahşi bir hayvan olan kurt metaforu ile yapılmıştır. "Kurt komşusunu yemez" (Aksoy 2013: 365) atasözünde kurdun *bile* komşusuna; dost ve yakın olduğu için zarar veremeyeceği çarpıcı olarak sunulmuştur.

Atasözlerindeki yönelim metaforlarında sadece yakın olan değil uzak durulması gerekenler de vurgulanmıştır. Bu mesafe ifade eden atasözlerinde; kimlerden ya da nelerden uzak durulması gerektiği ve uzakta olanın muhafazalı alandan çıkmış olacağı için zarar görebileceğini görmek mümkündür. uzak durulması gerekenlerin başında YAKI OLAN DOSTTUR, UZAK OLAN DÜŞMANDIR savını destekleyen düşman gelmektedir. "Düşmana yarak (silah) gerek, ya düşmandan ırak gerek" (Aksoy 2013: 253) atasözü tam olarak bu durumu ifade etmektedir. Ayrıca;

> "Çam ağacından ağıl olmaz, *el çocuğundan* oğul olmaz",
>
> *Çarşı iti* ev beklemez (Aksoy 2013: 216),
>
> *Gezen ayağa* taş değer (Aksoy 2013: 287),
>
> Her gün *gezen* kırda, bir gün uğrar kurda (Aksoy 2013: 307),
>
> *Yakın* (hayırlı) dost (komşu) hayırsız hısımdan (akrabadan) yeğdir (iyidir) (Aksoy 2013: 464)

Atasözleri dışarıda olanın, *el olan*ın ve *sınır alan*dan çıkılmasının muhafazayı kaybettireceğini metaforik olarak ifade etmektedir. Yakınlığın fiziksel temeldeki önemi, örnek olarak verilen son atasözünde kan bağı olan akrabadansa, merkeze YAKIN olan komşunun HAYIRLI ve DOST olarak görülmesi ile de ortaya çıkmaktadır. Elbette atasözlerindeki mesafe ve yönelim metaforlarında ileri-geri ile aynı kavram alanında ön-arka ve öte-beri yönelimlerinden de söz etmek gerekmektedir. "Duvarın beri yüzü beri, öte yüzü öte" (Aksoy 2013: 249) atasözünde; hısımlar, dostlar ne denli yakın yerde otururlarsa otursunlar birbirlerinin özel yaşantısını bilmezler ve buna karışmazlar anlamı vardır. Bu anlam da yukarıda söz edilen iç-dış kavramları bağlamındaki sınırın ne kadar da keskin ve korunaklı olduğunu göstermektedir. Yine "Akçanın iyisi kesede duran, *bahça*nın iyisi eve yakın olan" (Aksoy 2013: 127) atasözünde de bu sınırı *bahça* kelimesi ile görmek mümkündür. Burada *bahça*nın bittiği yer DIŞARIDA olandır ve elbette DIŞARIDA OLAN KÖTÜDÜR.

Atasözlerindeki *yakın-uzak* metaforunda her zaman somut mesafe belirleyicileri kullanılmamıştır. Zaman kavramı etrafında ele alınabilecek bazı atasözlerinde ise zamanın UZAK durumundan YAKIN hale gelmesi bir müjde olarak görülmüştür. "Getir bana Hıdırellez'i, göstereyim sana yazı" (Aksoy

2013: 287) atasözünde Hıdırellez'in yakın duruma gelmesi yazın da habercisi sayılmıştır. Buradaki gibi yaklaşan ve dolayısıyla sınır alanın içine giren atasözlerini *içeri-dışarı* yönelimli kabul etmek yanlış olmayacaktır.

Kırgız atasözlerindeki yönelim metaforları üzerine yapılmış bir çalışmada (Akın 2017) özellikle ön-arka yönelimli metaforların diğer yönelim metaforlarına göre daha fazla kullanılmış olduğu görülmektedir. Burada ele alınan atasözlerinde ileri-geri, ön-arka metaforlarında sadece yönün değil aynı zamanda zamanın da ifade edildiği görülmektedir. Doğrudan yön adının geçtiği atasözleri ise oldukça sınırlıdır. Ön-arka metaforlarında zaman kavramının kastedildiği kullanımlar, doğrudan yön bildiren atasözlerinden fazladır. Bu atasözlerinde göre GELECEK ÖNDE/İLERİDE, GEÇMİŞ ARKADA/GERİDE bulunmaktadır. Tam da bu sebeple yakın-uzak yönelimli metaforlarda da zaman kavramını işaret eden kullanımlar görülmektedir. Yukarıda verilen örneklere ek olarak; "Bugünkü işi yarına bırakma" ya da "Bugünkü tavuk yarınki kazdan iyidir" (Aksoy 2013: 206) gibi atasözlerinde hem uzak-yakın hem de ileri-geri yönelimleri ile zaman kavramının konu edildiği görülmektedir.

İçeri ve dışarı metaforları

Yukarıda verilen yakın-uzak, ön-arka kavramlarını kapsayan yönelim metaforlu atasözlerinde, sınır alan ve yakınlığın mesafesi üzerinde de iç-ve dış metaforları sunulmuştu. Ancak doğrudan çık- ve gir- fiilleri ile işaretlenen atasözlerindeki yönelimi ayrıca ele almak da mümkündür. "Dayak cennetten çıkmıştır" (Aksoy 2013: 229) atasözünde *dayak* gibi olumsuz bir eylemin bazı durumlarda *gerekli* olduğu gösterilmek için cennetten geldiği vurgulanarak İYİ olduğu gösterilmek istenmiştir. "Fare çıktığı deliği bilir" (Aksoy 2013: 280), "Evden bir ölü çıkacak demişler, herkes hizmetçinin yüzüne bakmış" (Aksoy 2013: 297) ve "Gelin girmedik ev olur, ölüm girmedik ev olmaz" (Aksoy 2013: 286) atasözlerinde de doğrudan kılınışında yönelim olan fiiller kullanılarak İYİ/SAĞLIKLI OLAN YAKINDA/İÇERİDE VE KÖTÜ/HASTALIKLI OLAN UZAKTA/DIŞARIDADIR argümanı işaretlenmiştir.

Bazı atasözlerinde ise doğrudan gir- ve çık- fiili kullanılmasa da kullanılan başka eylemlerle yönelim metaforik olarak ifade edilmiştir. Kullanılan bu fiiller arasında *sığ-*, *koy-* ve *sok-* kelimelerini saymak mümkündür. Yukarıda sayılan *sığ-*, *koy-* ve *sok-* fiillerini kullanabilmek için bir nesneye ihtiyaç vardır. Bir şeyin içine bir şeyi sığdırabilirsiniz. Nitekim "Mızrak çuvala sığmaz" (Aksoy 2013: 390) atasözünde çuval içeri-dışarı yönelimi için kullanılmış bir eşyadır. "Bülbülü altın kafese koymuşlar ha vatanım demiş" (Aksoy 2013: 208) atasözünde de kafes iç-dış bağlamında yönelim bildiren bir sınır alanıdır. Son olarak sok- fiilinin kullanıldığı, "Her deliğe (taşın altına) elini sokma ya yılan çıkar ya çıyan" (Aksoy 2013: 307) atasözü yer almaktadır. Bu atasözünde de delik ve/veya taş sözcükleri içeri-dışarı bağlamında metaforik olarak kullanılmıştır.

Sonuç

Lakoff ve Jonhson metaforları tanımlarken bir şeyi başka bir şeye göre düşünme sorunu olarak tanımlamışlardır (Lakoff-Johnson 2003: 12). Bu tanım üzerinden Türk atasözleri değerlendirildiğinde yönelim açısından sınırların ne kadar net olduğu görülen ilk sonuçtur. Özellikle yakın-uzak, iç-dış, ileri-geri yönelimlerinde metaforik olarak kullanılan isimler ve fiiller, kültürel olarak nelerin uzak ve dış olarak sayılabileceğini açıkça göstermektedir. *Ev, tarla, bahçe* gibi insanın habitusunu gösteren yerler, İYİ, SAĞLIKLI, HUZURLU olanın de yurdudur. Bunu dışında kalan yerler ise KÖTÜ, SAĞLIKSIZ ve HUZURSUZ olarak görülmektedir. "Sonradan gelenin evi uç, tarlası kıraç olur"

(Aksoy 2013: 431) atasözünde bu aidiyetin önemi vurgulanmakla kalmaz, aynı zamanda söz konusu habitusun ne kadar korunaklı olduğunu da gösterir. Burada atasözleri her ne kadar sadece yönelim metaforları açısından ele alınmış olsa da cinsiyetçiliğin açıkça görülebildiği örnekler de gözden kaçmamaktadır. Yukarıda metin içerisinde gelin, damat gibi sonradan akrabalık ilişkilerine dahil olan ve ailede İÇERİde olduktan sonra İYİ, HUZURLU, SAĞLIKLI kabul edilen örnekler incelenmişti. Bir başka atasözünde ise "sonradan gelen"in tam olarak sınır alandan içeri giremediğini cinsiyetçi bir dille göstermektedir. "Karı (kadın) malı kapı mandalı (hamam tokmağı)" (Aksoy 2013: 346) atasözünde kapının mandalı ifadesi evin tam da sınırında ama dışında olanı ifade etmektedir.

"İnsan, içinde yaşadığı gerçekliği ancak metaforlar vasıtasıyla ve metaforik olarak inşa edebilir" (Çakır 2020: 127). Bu gerçekliğin yansımasını atasözlerinde bulmak mümkündür. Burada yapılan incelemede YUKARIDA OLAN SAĞLIKLIDIR, AŞAĞIDA OLAN SAĞLIKSIZDIR önermesinin atasözlerinde karşılık bulduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda incelenen ve örneklenen atasözlerinde olduğu gibi, "Yatanın yürüyene borcu var" ve "Yatan öküze yem yok" (Aksoy 2013: 469) örnekleri de net biçimde sağlıklı olmanın ayakta olan olduğunu göstermektedir. Yine yukarı-aşağı bağlamında sağlıklı olanın yukarıda olduğuna işaret eden "Taş altında olmasın da dağ ardında olsun" (Aksoy 2013: 313) atasözü de ölüm ve aşağı yönelimlerini birleştirmektedir. Metaforlar, "alışılmış kelimelere yeni manalar" (Özevren 2019: 75) kazandırmaktadır. Burada ele alınan tüm örneklerde bu durumu gözlemek mümkündür. Örneğin, *yokuş* kelimesi sözlük anlamının dışında atasözlerinde yukarı-aşağı yönelimli bir cümlede karşımıza çıkmaktadır. "Her inişin bir yokuşu (her yokuşun bir inişi) vardır" (Atasoy 2013: 308/313) cümlesinde metin içerisinde verilen örneklere paralel olarak, yukarı-aşağı yönelimlerinde yukarı kavramının olumlu, aşağı kavramının ise olumsuz bir algısı olduğunu bir arada vermektedir.

"Taş altında olmasın da dağ ardında olsun" (Atasoy 2003: 310) atasözünde ise bu çalışma kapsamındaki tüm yönelimleri adeta bir arada bulmak mümkündür. Başlangıçta yönelim metaforlarının uzay/mekân algısı ile ilgili olduğu söylenmişti. Bu algı sadece zihinsel değil kültürel ve fiziksel deneyimlerle oluşmaktadır. Kültürel deneyimlerin içerisinde; coğrafyanın etkili olduğu gelenekler, dinin belirleyiciliğini saymak mümkündür. Fizikî tecrübeler insanın kendisini merkeze alan ve sosyal bir varlık olarak kendisini evrende konumlandırdıktan sonra çevresini çizmesiyle oluşmaktadır. "Taş altında olmasın da dağ ardında olsun" atasözünde hem yukarı-aşağı hem iç-dış hem de yakın-uzak yönelimlerini bir arada görürken fiziki ve kültürel tecrübenin bir cümlede toplandığı özet bulunabilmektedir.

Bu durum aynı zamanda Türk atasözlerinde kategoriler ve yönelimler arasında bir geçiş olduğu sonucunun elde edilmesini de sağlamaktadır. Somuttan soyuta, yakından uzağa, içeriden dışarıya merkezli olarak üretilen atasözlerindeki bu tavır tüm canlıları kapsar niteliktedir. Atasözlerinin yönelimlerini tek tek ele alırken, bir yönelimin olması diğerini dışarıda bırakmamıştır. Birden fazla yönelimli atasözü dildeki göstergelerin ne kadar da iç içe geçtiğini göstermektedir.

Ayrıca incelemede bireyin kendisini, ailesini, evini, toprağını merkeze aldığı söylenmişti. Bu kavramların yanına bitki ve hayvan adlarının geçtiği atasözlerinin örneklerini de ekleyerek, Türk atasözlerinde insanın sadece kendisini değil kendi sınır alanındaki şeyleri merkez kabul ettiği sonucuna varmak mümkündür.

Kaynakça

Akın, C. (2017). Kırgız atasözlerinde yönelim metaforu kullanımı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi,* (44), 9-17.

Aksoy, Ö.A. (1988). Atasözleri, deyimler, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*-1962 Ankara: TDK.

Aksoy, Ö. A. (2013). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, İstanbul: İnkılap.

Amin T.G (2009). Conceptual metaphor meets conceptual change, *Human Development*, 52, (165-197).

Aristoteles (2004). *Poetika* (Çev. İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen *Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6):461- 522.

Çakır, M. Y. (2020). Yeni Uygur Atasözlerinin Yönelim Metaforları Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2020/15, s. 126-140.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.

Kıran, Z.- Kıran, A.. (2006). *Dilbilime Giriş.* Ankara: Seçkin.

Lakoff, George -Mark, Johnson (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system, *Cognitive Science*, 4, 195-208

Lakoff, G. (1990). Some Empirical Results About The Nature of Concepts, UC Berkeley Previously Published Works, https://escholarship.org/uc/item/63v3h67m

Lakoff, G.-Mark, J. (2005). *Metaforlar- Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Gökhan Yavuz Demir), İstanbul: Paradigma.

Modell H- Modell M.D (2009). Metaphor-the beridge between feelings and knowledge, *Psychoanalytic Inquiry A topical Journal for Mental Health Professionals*, V.29-1 (6-11).

Özevren, M. (2019). Kutadgu Bilig'de "iyi olan yukarıda, kötü olan aşağıda metaforu" üzerine. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, *RumeliDE 2019. Ö 5- II. Rumeli [Dil, Edebiyat, Çeviri] Sempozyumu Bildirileri*, (69-76).

Sarı, C. (2016). Deyimlerde aşağı/ yukarı yönelim metaforu, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* C. 9-S.44 (212-216).

Shinebourne, P.-Jonathan A. S. (2010). The communicative power of metaphors: An analysis and inter pretation of metaphors in account of the experience of addiction, Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, V. 83-1, (59-73).

Yaylagül, Ö. (2010). "Divânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar", *Millî Folklor*, Yıl 22, Sayı 85 (113-121).

Yıldızlı, M. E. (2017). Yönelim metaforlu deyimlerin sınıflandırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Yıl 10, Sayı 2, Aralık 2017, (1489-1498).

Yurtbaşı M. (2012). *Sınıflandırılmış Türk Atasözleri*. İstanbul: Excellence Publishing.

https://sozluk.gov.tr/

18. "Üzeri" kelimesi hakkında bazı dikkatler

Aslı ZENGİN[*]

APA: Zengin, A. (2021). "Üzeri" kelimesi hakkında bazı dikkatler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 274-281. DOI: 10.29000/rumelide.948360.

Öz

Yer zarfı ve son çekim edatı olarak kullanılan *üze* kelimesi tarihî Türk lehçeleri üzerinde art zamanlı olarak ele alınmıştır. Kelimenin yalın hâlde kullanıldığı eski Türk yazıtlarından yola çıkılarak araştırmacıların kelime hakkında yaptıkları kök ve ek tartışmaları, okuma ve anlamlandırma meselelerine kısaca değinilmiştir. Makalenin asıl konusunu oluşturan ise *üze* kelimesi ile aynı kökten türeyen ve Kıpçak tesirinde gelişen Altın Ordu sahasından kalan Kırım yarlık bitiglerinde ve Memluk Kıpçakçasına ait dil yadigarlarından *Münyetü'l-Guzāt*'ta karşımıza çıkan *üzeri, üzerine* ve *üzerindin* kelimelerinin yapısıdır. Yer zarfı ve son çekim edatı görevinden ziyade artık kalıcı bir isim olarak karşımıza çıkan bu kelimeler, Karışık dilli eserlerde, Oğuz Türkçesiyle yazılmış en eski sözlük olan *Bahşayiş Lügatında*, Eski Anadolu Türkçesine ait eserlerde ve Osmanlı Türkçesi ile yazılmış ilk gramer kitabı olan *Müyessiretü'l-Ulûm*'da tespit edilmiştir. Konu ile alakalı olarak ortaya atılmış çeşitli görüşler dikkate alınarak bu kelimenin yapısı hakkında fikir ortaya konulmak suretiyle sahaya katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: üze, üzeri, yön ekleri, iyelik ekli yapılar, tarihî Türk lehçeleri

Some attentions about the word "üzeri"

Abstract

The word *üze*, which is used as the adverb of place and the final preposition, has been discussed in historical Turkish dialects. Based on the old Turkish inscriptions in which the word was used in a simple way, the root and additional discussions of the researchers about the word, and the issues of reading and interpretation were briefly addressed. The main subject of this article is the structure of the Turkish word *üze* and its conjugates, *üzeri, üzerine and üzerindin,* which appear in yarlık and bitigs of Kirim remaining from the Golden Horde developed under the the Kipchak influence and in Münteyü'l-Guzat, one of the reliqs of the Mamluk Kipchak language. These words, which now appear as a permanent name rather than the adverb of place and the last inflectional preposition, are used in mixed-language works, in the oldest dictionary written in Oghuz Turkish, in the Bahşayiş Dictionary, in Old Anatolian Turkish works and in the first grammar book written in Ottoman Turkish, Müyessiretü'l-Ulûm. It has been tried to contribute to the field by presenting an idea about the structure of this word by taking into account the various opinions put forward on the subject.

Keywords: üze, üzeri, direction affixes, structures with possessive affixes, historical Turkish dialects

[*] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (İstanbul, Türkiye) asluygun@istanbul.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-0892-9880 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948360]

1. Giriş

Bir yer zarfı ve son çekim edatı olan *üze* kelimesi eski Türk yazıtlarından itibaren karşımıza çıkmaktadır. Kelimenin bu döneme ait yazıtlarda geçtiği yerler şu şekildedir: Köl Tigin (Doğu yüzü 1, 10,16, 17, 22, 26), Bilge Kağan (Kuzey yüzü 10, 12; D 2, 3, 9, 15, 18, 21, 35; Batı yüzü 1, 3) ve Tonyukuk (Güney yüzü 9, 20, 25), Ongi (3, 12), Taryat /Terhin (Doğu yüzü 4; Batı yüzü 3) ve Moyun Çor/Şine Usu (Kuzey yüzü 3). Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarının doğu yüzlerindeki birinci satırda geçen ve yer zarfı olarak kullanılan *üze* kelimesiyle ilgili bazı yerli ve yabancı araştırmacılar görüş beyan etmiş, kelimenin kökeni, okunuşu ve anlamlandırılması epeyce tartışmaya konu olmuştur.

Kelimenin kökeni ile ilgili ortaya atılmış olan görüşlerden özellikle üçü öne çıkmıştır: Görüşlerden ilki Annemarie von Gabain'e aittir. Gabain, *üze*'nin farazî bir *üz-* (**üz-* "büyümek, yetişmek'ten) fiilinin *-e* zarf-fiil eki alarak oluşmuş şekli olduğunu düşünür (Gabain, 1988: 95). İkinci görüş Talat Tekin'e aittir. Tekin, kelimeyi *üz* "üst, yukarı kısım" anlamında bir isim kökünden *-e* eski yönelme-bulunma ekiyle türemiş bir yer zarfı olarak kabul eder (Tekin, 2013: 168). Üçüncüsü ise Necmettin Hacıeminoğlu'nun görüşüdür. Hacıeminoğlu, *Üze/Öze Meselesi* başlıklı yazısında Talat Tekin'in görüşüne itiraz etmiş, kelimenin kökünü farazî **ü*-fiil köküne indirgemiştir. "Yükselmek" manasına gelen bu **ü-* fiilinden, fiilden fiil yapma eki ile meydana getirilmiş bir *üz-* gövdesine ulaşan Hacıeminoğlu, Gabain ile aynı görüşü paylaşmıştır. Neticede o da *–e* zarf-fiil ekinin kalıplaşmasıyla meydana gelmiş bir *üze* kelimesini ortaya koymuştur (Hacıeminoğlu, 1987, 16).

Kelimenin biz de **üz-* fiilinden *–e* zarf-fiil ekinin kalıplaşması yoluyla oluşmuş bir yer zarfı ve son çekim edatı olduğunu kabul ediyoruz. Bunun gerekçelerini yeri geldikçe izah etmeye çalışacağız.

Kelimenin kökeninde olduğu gibi okunuşunda da araştırmacılar arasında farklılıklar görülmektedir. Göktürk alfabesinde *ö / ü* seslerinin ayırt edilememesi sebebiyle kimi araştırmacılar tarafından *ö*, kimileri tarafından da *ü* ile okunmuştur. Kelimenin yer zarfı olarak geçtiği Köl Tigin yazıtının doğu yüzünün birinci satırı, yazıtlar üzerinde araştırma yapan ilk okuyuculardan Wilhelm Radloff ve Vilhelm Thomsen tarafından *öze* şeklinde okunmuştur; ancak daha sonra Vilhelm Thomsen tarafından *üze* şeklinde düzeltilmiştir. W. Bang, kelimeyi Brahmi harfli metinlerdeki imlayı dikkate alarak *üze* şeklinde okumuştur (Tekin, 2013: 167). Benimsenen bu *ü*'lü okuyuş, Hüseyin Namık Orkun, Sergei E. Malov, Rene Giraud, Talat Tekin, Muharrem Ergin, Talat Tekin, Volker Rybatzky, Arpad Berta, Hatice Şirin, Mehmet Ölmez, Erhan Aydın ve Ahmet Bican Ercilasun tarafından da devam ettirilmiştir (Gürbüz, 2020: 265).

Kelimenin anlamlandırılması da kökeni ve okunuşu kadar tartışma yaratmıştır: W. Radloff, eserinin sözlük bölümünde kelimeyi *über* "üstünde, üzerine" şeklinde tercüme etmiş, V. Thomsen ise "yukarıda" şeklinde anlamlandırmıştır. V. Thomsen, sonraki yayımında ilk yayımındaki görüşünü değiştirerek "yukarıda, üstte" şeklinde bir manayı tercih etmiştir (Gürbüz, 2020: 265).

Yong Song Li'ye göre, *üze* kelimesinin anlamı "*üstte, yukarıda, üzerine, üzerinde; gereğince; ile*" şeklindedir (Li, 2004: 531). "*Gereğince* ve *ile*" anlamları konumuzun dışında kaldığından dikkate alınmayacaktır.

Yazıtlarda *üze* kelimesinin geçtiği örnekler incelendiğinde kelimenin *+rA* yön eki almış bazı kelimelerle paralel bir şekilde kullanıldığı görülür: ***Üze*** *kök: teŋri:* ***asra****: yagız: yėr: kılıntokda: ėkin ara: kişi oglı: kılınmış*: "Yukarıda mavi gök, aşağıda kara toprak yaratıldığında ikisinin arasında (da) insan oğlu

yaratılmış" (Ölmez, 2015: 80-92). ***Üze*** *teŋri: basmasar:* ***asra*** *yėr telinmeser:* "Yukarıda gök çökmezse, aşağıda yer delinmezde" (Ölmez, 2015: 83-96). Örneklerde görüldüğü üzere *üze* kelimesi, bulunma hâli fonksiyonunda kullanılmış olan *+rA* yön ekinin verdiği anlamda ve yer zarfı olarak kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle Marcel Erdal'ın *üze* kelimesi ile alakalı olarak ortaya attığı görüşlerden biri de şu şekildedir: Erdal, kelimeye farklı bir açıdan yaklaşmış ve Eski Türkçede yönelme-bulunma hal eki *+rA*, eğer kökünde /r/ bulunan kelimelerden sonra gelmişse bunun *+yA* şeklinde bir yapıya gelişmiş olabileceğini ileri sürmüş; *beriya<*berira, yïrya<yïrra, kurïya<kurïra* kelimelerini de örnek göstermiştir. Bununla birlikte aslında *üze* kelimesinin de böyle bir yapıdan gelişmiş olabileceğini belirtmiş ve Eski Türkçedeki /z/'nin Proto-Türkçede **r*'ye denk geldiğini ve kelimenin Çuvaşçada *vir* "upper (üstte, yukarıda)" şeklinde olduğunu ifade etmiştir. "Üze"yi, *ür* isminden *+rA* hal eki ile yapılmış bir kelime olarak değerlendirmiş ve bu şekilde okuyup anlamlandırmayı tercih etmiştir (Gürbüz, 2020: 265-266).

Üze, yazıtlarda sadece yalın halde kullanılmıştır. Ancak Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren çeşitli eklerle karşımıza çıkmaktadır: *üzäki* "üstteki, yukarıdaki", *üzäsindä* "üzerinde" (Ölmez, 1991: 58), *üzelik* "yükseklik", *üzeliksiz* "daha üstü olmayan, en üst, en üstün, ulaşılamaz" (Usta, 2012: 694).

Üze kelimesi *Divanü Lügati-t-Türk*'te (Atalay, 1999: 720) yalın halde geçer. Kelime *Atebetü'l-Hakayık* (2006: 79) ve *Kutadgu Bilig*'de (Arat, 2005: 429) R. Rahmeti Arat tarafından *ö* sesi ile okunmuştur. *Atebetü'l-Hakayık*'ta *özesinde* "üzerinde" kelimesi bulunmaktadır (Arat 2006: 79). *Kutadgu Bilig*'de kelimenin *+le* enkliktiği ile *özele* "üstünde, üzerinde" şekline tesadüf edilmiştir (K. B. 2155, 2432, 4261, 5365).

> ḳılıç baş ***özele*** mesel beglik ol
>
> küniŋe aŋar miŋ ġašarlıġ işi (K.B. 2155)

"*Beylik baş* ***üzerinde*** *bir kılıç gibidir; her gün onun için tehlikeli bin iş vardır"* (Arat 2005: 429)

Kelimenin *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi*'nde *(Rylands Nüshası)* (Ata, 2004) ek almış hali bulunmazken, *TİEM 73* numarada kayıtlı olan *Kur'an Tercümesi*'nde (Ünlü, 2004: 721) yine *Kutadgu Bilig*'de olduğu gibi *+le* enkliktiği ile özele "üzerine, üzerinde" şekli tespit edilmiştir.

Kelime ***Harezm-Altınordu Türkçesi*** ile kaleme alınmış eserlerde şu eklerle görülmektedir: *üzele* "üstünde" (***Muʿnü'l-Mürid*** 203/2), *üzer<i>ge* "üzerine" (***Kırım Sahasına Ait Yarlık Bitikleri*** I/49), *üzerine* "üzerine" (***Kırım Sahasına Ait Yarlık Bitikleri*** VI/13), *üzeyök* "tam üzerinde"(***Nehcü"-Ferâdis*** 182/8), *üzre* "üstünde, üzerinde" (*Nehcü''-Ferâdis 210/8, Kısasü'l-Enbiyâ 110v/6; Muʿnü'l-Mürid 122/2; Muhabbet-Nâme (1) 3/15; Kırım Sahasına Ait Yarlık Bitikleri I/35; Muhabbet-Nâme (2)* 10/92) (Ünlü, 2012: 642).

Kıpçak Türkçesi ile kaleme alınmış metinlerde kelimenin ek almış halleri şu şekildedir: *üzek* "üst, satıh, yüz" (*Baytaratü''-Vâzıh*), *üzere* "üzerine" (*Kitâb Fî İlmi'n-Nüşşâb, Münyetü'l-Guzât*), *üzeri* "üzeri, üstü" (*Münyetü'l-Guzât*), *üzre* "üzerine, üstüne" (*Kitâbu Bulgatü'l-Müştâk Fî Lügâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâbü'l-İdrâk Li-Lisâni'l-Etrâk*), *üzüre* "üzere, üzerine, üstüne" (*Kitâb Fî İlmi'n-Nüşşâb, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*) (Toparlı vd. 2007: 299-300).

Çağatay Türkçesi ile kaleme alınmış eserlerde üzere "üzerine, üzerinde" *(Yusuf Emirî Divânı)*, ***üzre*** "üzerine, üstüne, üzerinde" *(Şeyh Süleyman Lügatı, Bedayi'u'l-Vasat, Mevlâna Sekkâki Divânı, Gülistan Tercümesi, Nevâdirü'n-Nihâye, Hüseyin Baykara Divânı, Lütfî Divânı, Târih-i Enbiyâ ve Hukemâ, TMA,*

Münşe'ât, Yusuf Emirî Divânı, Şecere-i Terâkime, Fevâyidü'l-Kiber, Şiban Han Divânı, Mahbûbû'l-Kulûb, Gül ü Nevrûz) şekilleri bulunmaktadır (Ünlü, 2013: 1201).

Karışık Dilli Eserler Devresine ait *Behcetü'l-Hadâyık*'ta *üze, üzerüme, üzerüŋe, üzerinde, üzre* (Canpolat, 2018: 37, 40, 134, 204, 252, 254, 274, 284), *Karışık Dilli Kur'an Tercümesi*'nde *üze* "üzerini, üzerinde" ve *üzere* "üzerini, üstüne" (Uygun, 2007: 651) şeklinde kullanılmıştır.

Batı Türkçesinin ilk döneminde kaleme alınmış olan eserlerden *Yunus Emre Divânı*'nda (Tatçı, 1990) ve Gülşehri'nin *Mantıku't-Tayr*'ında (Güvenen, 2016) *üze* kelimesi yalın ve çekimli halde bulunmamaktadır. Şeyyad Hamza'nın *Mirâcnâme*'sinde *üzre* "üzere" (Güzelışık, 1996: 125) kelimesine tesadüf edilmiştir. Aşık Paşa'nın *Garib-nâme*'si üzerinde sistematik bir gramer çalışmasını doktora tezi olarak hazırlayan Avni Gözütok, yön ekini anlattığı bölümde *-rA* ekine *üze+re* ve *üz+re* kelimelerini örnek olarak verir. Bu ekin metinde kalıplaşmış olarak görüldüğünü belirtir (Gözütok, 1991: 191). Kadı Burhaneddin Divânı'nda *üze* kelimesi yalın halde bulunmaktadır (Ergin, 1980: 496) Şeyhî'nin *Hüsrev u Şîrin*'inde *üzre* (Tülübaş, 2018: 769) ve *üzere* (Tülübaş, 2018: 149) kelimeleri görülmektedir.

Üz- fiil kökü, üzerine aldığı *+e* zarf-fiil ekinin kalıplaşması sayesinde yer bildiren bir zarf ve bir son çekim edatı olarak yalın halde kullanılırken, Eski Uygur Türkçesi dil devresinden itibaren üzerine iyelik eki almaya başlamıştır: Eski Uygur Türkçesi döneminde *üzäsindä* "üzerinde" (Ölmez, 1991: 58); Karahanlı dil devresinde *özesinde* "üzerinde" (Arat, 2006: 79); Harezm-Altınordu dil devresinde *üzerine* "üzerine" (Ünlü 2012: 642); Kıpçak dil devresinde *üzeri* "üzeri, üstü" (Toparlı vd., 2007: 299-300); Eski Anadolu Türkçesinde *üzeri* "üzeri" (Kanar, 2011: 714), Osmanlı Türkçesinde *üzeri* "üzeri" (Balaban, 2019: 193). Esasında iyelik eki almış olan bu yapılar artık son çekim edatı veya yer zarfı fonksiyonundan çıkarak bir şeyin ismi olma durumuna geçmişlerdir. Bu kısımda *üze*'nin tarihî Türk lehçelerinde üçüncü teklik şahıs ekini alarak isim görevinde kullanılışı ele alınacaktır:

Eski Uygur Türkçesi metinlerinden *Altun Yaruk III. Kitap (=5. Bölüm) Suvamaprabhasasütra*'da (Ölmez, 1991: 58) *üze* kelimesi *+si* üçüncü teklik şahıs iyelik eki, zamir *n*'si ve *+te* bulunma eki almış bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. (*üze+si+n+te*). Örgün "taht" kelimesiyle bir tamlama oluşturan *üze* kelimesi tamlanan eki almıştır:

> 10 v(a)çirazan örgün ***üz-esinte*** b(e)k
>
> 10 taht (iki.) *(Vajrôsana) üzerinde* sağlam (bir şekilde) (Ölmez, 1991: 58)

Atebetü'l-Hakayık'ta (Arat, 2006: 79, 101) da sadece bir yerde *özesinde* "üzerinde" kelimesine tesadüf edilmektedir:

> yağan bolsa yüklüg ***özesinde*** zer
>
> *üzerinde* altın yüklü bir fil olsa

Harezm-Altınordu Türkçesi ile kaleme alınmış olan *Kırım Sahasına Ait Yarlık Bitikleri'nde üzerine* "üzerine" kelimesi bulunmaktadır (Ünlü, 2012: 642).

> K.6,13 Ma'rūż oldur ki şerîf ġāżretiŋizden biz miskîn Ĥādimleriŋize kelāmı şerîf keldi ki Ĥünkār ġażretleri Ḳara Boġdan 'aleyhi'lla'ne ***üzerine*** ġazāya ḳaŝd eyledi.
>
> K.7, 17 …revāne olduḳdan soŋra ma'rūż olunan oldur ki Ĥāŝ ḳuluŋız muḥibbāne ve muĤlişāne du'ā ve teġāyā vāŝıl olandın soŋ yer öpüp i'lām ḳılınur kim ruk'ai şerîfiŋiz bize değdi -elḥamdüli'llāh- besī ġāyet sevindük, öpüp başımız ***üzerine*** ḳoduḳ.

K.7,28 Timür Beg'nüŋ ***üzerine*** kilür diyü Ĥaber kildi (Özyetgin, 1996:120, 124).

XIV. asrın ikinci yarısında-XV. asrın başında Arapçadan Türkçeye çevrilen Kıpçak Türkçesi eserlerinden *Münyetü'l-Guzāt*'ta da *üzerindin* "üzerinden" kelimesi bulunmaktadır (Uğurlu, 1984: 24, 40).

(34a/5) Andın soŋra tüpin at başı ***üzerindin*** saġ yanġa kėçürgil…"Ondan sonra dibini atın başı üzerinden sağ tarafa geçir…"

(52a/5) Anıŋ üçün kim fāris yér üzere mutamakkinrek turur sançmaḳlıḳḳa at ***üzerindin***. "Çünkü (bir) atlı yer üstünde at üzerinde(ki) kişiden daha iyi saldırabilir.

Karışık Dilli Eserler Devresine ait *Behcetü'l-Hadâyık*'ta *üzerinde* (Canpolat, 2018: 252), dönemin diğer eserlerinden *Kıssa-i Yusuf* 'ta *üzeri* "üstüne, üzerine" (Cin, 2004: 1018) şeklinde geçmektedir.

Batı Türkçesinin mevcut eserleri ve dönemleri incelendiğinde şöyle bir durum karşımıza çıkmaktadır: Oğuzcanın yazı dili olma sürecinin başlangıcına ait olduğu düşünülen *Eski Oğuzca Sözlük Bahşayiş Lügatı* isimli eserde *üzeri* "üzeri, üstü; üzerinde", *üzerine* "üzerine; için" şeklinde üçüncü teklik şahıs iyelik eki almış halde geçmektedir (Turan, 2001: 71).

Eski Anadolu Türkçesi dil devresine ait eserlerden Sultan Veled'in Türkçe manzumeleri üzerinde dil incelemesi yapan Mecdut Mansuroğlu, yönelme ekini anlattığı kısımda *-ra*, *-re*; *-ru*, *-rü*; *-aru*, *-erü* eklerinin şiirlerdeki kullanımına değinir. *-ra*, *-re* ekinin anlatımında *üze-re*, *üz-re* ve yönelme ekiyle beraber *üze-r-ne* örneklerini verir (Mansuroğlu, 1958: 113). Kelimenin esasen üzer<i>ne şeklinde olması gerekirdi. Ancak aruzun hezec bahriyle Türkçe manzumeler yazan Sultan Veled'in, iyelik ekini düşürmek suretiyle kelimede bir tasarrufa gittiğini söylemek mümkündür. *Üzerne* kelimesinin geçtiği beyit şu şekildedir:

Ne yağmurdur ki yağdı cān ***üzerne***,

ki cāndan biñ gülef, biñ baġ bitti (Mansuroğlu, 1958: 42).

Ahmed Fakih'in *Kitābu Evsāf-ı Mesācidi'ş-Şerīfe'*sinde *üzerine* "üzerine" (Yılmaz, 2018: 229) ve *üzerinden* "üzerinden" (Yılmaz, 2018: 236) kelimeleri mevcuttur. Hoca Mes'ud'un *Süheyl ü Nevbahār*'ı üzerinde hazırlanan bir doktora tezinde yön durumu ekinin kalıplaşarak kalıcı adlar oluşturduğu belirtilerek şu örnekler verilmiştir: *içre, ilerü, taşra, üzerine, yuḫaruya, yuḳarı* (Gaddar, 2012: 46). *Dede Korkut Kitabı*'nın İndeksinde *üzer* kelimesi kök olarak alınmış ve üzerine gelen ekler *üzer-inde, üzer-inden* şeklinde ayrılarak verilmiştir (Ergin, 1997: 308).

Osmanlı Dönemi'nde yazıldığı bilinen en eski gramer kitabı olan *Müyessiretü'l-Ulûm*'da "Ammā ***üzerine*** diseñ bu taḳdīrce ism olur; zīrā ki mużāf oldı, bu kelimenüñ iżāfeti ismiyyetine delīldür, ammā tāġḳīḳ budur ki ism olmaya, egerçi ŝüret-i iżāfetde getürildi, lākin ġaḳīḳatde iżāfet yoḳdur." şeklinde bir açıklama bulunmaktadır (Balaban, 2019: 193). *Üzerine* kelimesinin tamlanan durumuna geçmesi halinde isim olduğuna değinilmiştir.

Yapılan taramalar neticesinde *üze*'nin üçüncü teklik şahıs iyelik ekini almış *üzeri* şekli ile bunun da yönelme ve bulunma eklerini almış hâlleri olan *üzerine* ve *üzerindin* şekillerine tesadüf edilmiştir. Ortaya çıkan bu çekimli yapıların gramatikal olarak izahı çeşitli güçlükler doğurmuştur. Bu hususta *Türk Dilinde Sontakılar* isimli eserinde Yong Song Li şöyle bir fikir ortaya atmaktadır: "Muhtemelen *üzere* (**üz+e+re*) sözcüğünün *üzer+e* "yönelme eki" olarak yanlış çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan

üzer sözcüğü, yalın halde kullanılmaz, çekimli biçimleri kullanılır" (Li, 2004: 773). Yong Song Li bu izahın hemen ardından verdiği dipnotta Gagavuzcada *üzerä* kelimesinin işaret zamirleriyle (*o üzerä* "o hususta, o yüzden" gibi) kullanımına değinir ve Gagavuzlarca *üzerä*'nin *üze+rä* değil de *üzer+ä* şeklinde çözümlenmiş olduğunu ve böylece *üzerinä*…vb. şekillerin ortaya çıkmış olabileceğini belirtir. Hatta Türkiye Türkçesindeki *üzerine* biçiminin de belki bu şekilde açıklanabileceğini ifade eder (Lİ, 2004: 773).

Bütüncül bir yapıya sahip olan dil ve zihin olgusu pek tabii bu kelimede böyle bir yanılgıya düşmüş olabilir.

Muharrem Ergin'in (Ergin, 2009: 242) verdiği bilgiye göre, Eski Türkçeden itibaren karşımıza çıkan yön ekleri *+ġaru*, *+gerü*; *+ra*, *+re* ve *+ru*, *+rü* şeklindedir. Bugün çekim eki olmaktan çıkıp yapım eki durumuna girmiş olan yön ekleri *+ra, +re, +arı, -eri* olmak üzere iki çeşittir: *son-ra, taş-ra, üze-re, üz-re, dış-arı, iç-eri, il-eri, yuk-arı* misallerinde olduğu gibi. *+ġaru*, *+gerü* eki, Batı Türkçesine geçerken *ġ* ve *g*'nin düşmesi ile *+aru*, *+erü* şekline girmiştir. Eski Anadolu Türkçesinde ek yuvarlak vokalli olarak hep *+aru*, *+erü* şekline girmiştir. *+ġaru*, *+gerü*'nün de *+ġa*, *+ge* ve *+ru*, *+rü*'den meydana gelmiştir ve asıl yön eki *+ru*, *+rü* ve *+ra*, *+re*'dir.

Ergin'in belirttiği bu husus Türkiye Türkçesinde zarf ve edat fonksiyonunda kullanılan "amacıyla, şartıyla, neredeyse; gibi" anlamlarına gelen *üzere* kelimesi için geçerli olabilir. Aşağıda *üzere*'nin bünyesinde bulunan *+re* yön ekinin çekim eki fonksiyonunu yitirip yapım eki fonksiyonu kazandığı örnekler sıralanmıştır:

1. Zarf fonksiyonunda "amacıyla" anlamında:

"*Müzakere bitince üç dört gün sonra gene evde buluşmak **üzere** ayrıldılar*." Peyami Safa.

2. Zarf fonksiyonunda "şartıyla" anlamında:

*Akşama geri vermek **üzere** bu kitabı alabilirsiniz*.

3. Zarf fonksiyonunda "neredeyse" anlamında:

*"Bu yangın kalbimizde başlıyorsa yani ümitsiz bir aşka düşmek **üzere** olduğumuzu hissedersek ne yapalım*?" Reşat Nuri Güntekin.

4. Edat fonksiyonunda "gibi" anlamında:

*Daha önce belirtildiği **üzre***. (https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 01.03.2021).

Ayrıca Ergin'in de belirttiği gibi Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde yön eki yuvarlak vokalli olarak *+aru*/*+erü* şeklindedir. Ancak tarihî Türk Lehçelerinde karşılaştığımız yapılar *üzeri* şeklinde yani düz vokallidir.

2. Sonuç ve öneriler

Yer zarfı ve son çekim edatı olarak kullanılan *üze* kelimesi ile aynı köke dayanan *üzeri*, *üzerine* ve *üzerindin* kelimeleri incelemeye konu olan metinlerde almış olduğu üçüncü teklik şahıs iyelik eki yani tamlanan eki sebebiyle kalıcı birer isim haline gelmiştir.

Üzeri şeklinin bazı metin dizinlerinde ve bazı sözlüklerde *üzer* şeklinde kök olarak alındığından yukarıda bahsetmiştik. Esasında bu doğru bir yaklaşımdır. Zira bir yerde *üzer* kelimesinin kök halinde kullanımına tesadüf edilmiştir: XVI. yüzyıla ait olan *Tarih-i Şâhî*'de "Fülân vilâyette ***üzer yer***imizde bir

kal'a var, bir bölük mühsitler içine girmişler yohsulları iğen incittiler, sen padişahtab artık hiç mededimiz yoktur" (https://sozluk.gov.tr/). Bu örnek elimizdeki tek örnek olmakla beraber, kelimenin kalıcı bir isim olarak *üzer* şeklinde XVI. yüzyılda kullanıldığının bir delilidir. Bu kelime, *üz-* fiilinden, *-er* sıfat-fiil ekiyle yapılmış bir isimdir (Hacıeminoğlu, 1987, 16). Kıpçak tesirinde gelişen Altın Ordu sahasından kalan Kırım yarlık bitiglerinde, yine Memluk Kıpçakçasına ait dil yadigârlarından *Münyetü'l-Guzāt'*ta ve sonraki eserlerde karşımıza çıkan *üzeri* kelimesinin bu üzer kelimesiyle bir ilgisi olduğu muhakkaktır. Elimizdeki tek örnekte *üzer yer* yapısı bir sıfat tamlamasıdır. Üzer "üst" anlamında kullanılmıştır. Ancak (herhangi bir şeyin) *üzeri* dediğimizde "üst" anlamına gelen bu kelime iyelik eki almaktadır. Böylece tamlanan durumuna geçen bir *üzer+i* ismiyle karşılaşmış oluruz.

Yaptığımız taramalar neticesinde *üze* kelimesinin *+i* üçüncü teklik şahıs iyelik eki almış şeklini Harezm Türkçesi dil devresinden itibaren görmeye başladığımızı tespit ettik. Bu dönemden itibaren XVI. yüzyıla değin yalın halde bir *üzer* çekimine tesadüf etmedik. Ancak eserler üzerinde yapılan çalışmalarda gerek dil bahislerinde gerekse de eserlerin dizinlerinde, araştırmacıların tasarrufuna göre *üzer* kelimesinin kök olarak alındığını gördük.

Tarama Sözlüğü'nde tespit edilen örnek vasıtasıyla, Gagavuz Türklerinin kelimeyi yanlış yerden bölmeleri diye bir sorun da ortadan kalkmaktadır. Ayrıca çeşitli çalışmalarda karşımıza çıkan *üzere, üzre, üzerine, üzerinden* …vb. yapıların kök halinin karışıklığı meselesi de giderilmektedir.

*Tarama Sözlüğü'*nde görülen *üzer* yapısının tek örnek olduğunun ve tek örnek karşısında ihtiyatlı davranmak gerektiğinin bilinciyle, *üzeri* kelimesinden yola çıkarak yapmaya çalıştığımız bu art zamanlı incelemede, kelimenin kullanım biçimlerini ve kelime üzerindeki tartışmaları sahanın dikkatine sunarak küçük de olsa bir katkıda bulunmayı umuyoruz.

Kaynakça

Arat, R. Rahmeti (2005). *Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı.

Arat, R. Rahmeti (2006). *Atebetü'l-Hakayık.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ata, Aysu (2004). *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi* (*Rylands Nüshası*). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Atalay, Besim (1999). *Divanü Lûgat-it-Türk Dizini.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Balaban, Fatma (2019). *Müyessiretü'l-Ulûm*: *Türkiye Türkçesine Aktarımı-Dizinler*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

Caferoğlu, Ahmet (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Canpolat, Mustafa (2018). *Behcetü'l-Hadâik Fî Mev'izeti'l-Halâik*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Cin, Ali, *Ali-Kıssa-i Yūsuf: İnceleme-Metin-Dizin*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Erdem, Melek (1992). *Kitâb-ı Güzîde (76a-134a): İnceleme-Metin-Sözlük*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ergin, Muharrem (1980). *Kadı Burhaneddin Divanı*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Ergin, Muharrem (1997). *Dede Korkut Kitabı II İndeks-Gramer*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ergin, Muharrem (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Feşel Güzelışık, Gülten (1996). *Şeyyad Hamza Mi'rāc-Nāme*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Gabain, A. Von (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Çev. Mehmet Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gaddar, Zeliha (2012). *Süheyl ü Nevbahār'ın Dilbilgisel Özellikleri ve Dizini*. Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Gözütok, Avni (1991). *Garîbnāme'nin Dili Üzerinde Sistematik Bir Gramer Çalışması*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Gürbüz, Emine (2020). *Türkiye'de Yapılan Çalışmalarda Orhon Yazıtlarını Okuma ve Anlamlandırma Farklılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Güvenen, Ebru (2016). *Mantıku't-Tayr'ın Dilbilgisel Özellikleri ve Dizini*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Hacıeminoğlu, Necmettin (1987). "Üze/Öze Meselesi". Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi. Ankara: 5-14.

Kanar, Mehmet (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say.

Li, Yong Song (2004). *Türk Dilinde Sontakılar*. İstanbul: Kebikeç.

Mansuroğlu, Mecdud (1958). *Sultan Veled'in Türkçe Manzumeleri*. İstanbul: Pulhan Matbaası.

Ölmez, Mehmet (2015). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi, Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları, Metin, Çeviri, Sözlük*. Ankara: BilgeSu.

Ölmez, Mehmet (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (=5. Bölüm) Suvamaprabhasasütra*. Ankara: Türk Dilleri Araştırma Dizisi I.

Özyetgin, Ayşe Melek (1996). *Altın Ordu, Kırım ve Kazan Sahasına Ait Yarlık ve Bitiklerin Dil ve Üslup İncelemesi.* Ankara: TDK.

Tatçı, Mustafa (1990). *Yunus Emre Divānı: İnceleme-Metin*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Tekin, Talat (2013). "Üze Zarfı Hakkında". *Makaleler I.* Yay. Haz.: Emine Yılmaz, Nurettin Demir. Ankara: TDK: 167-173.

Toparlı, Recep, Vural, Hanefi, Karaatlı, Recep (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK..

Turan, Fikret (2001). *Eski Oğuzca Sözlük Bahşayiş Lügati*. İstanbul: Bilimsel Akademik.

Tülübaş, Tuba (2018). *Hüsrev ü Şîrin: Metin-Dil Özelllikleri-Gramatikal Dizin*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Uğurlu, Mustafa (1984). *Münyeyü'l-Guzāt: Metin-İndeks*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Usta, Zerrin (2012). *Eski Uygur Türkçesinin Sözcük Haznesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi.

Uygun, Aslı (2007). *Karışık Dilli Bir Kur'an Çevirisi Yazmanın 144^{b} -183^{a} Yaprakları Üzerinde Dil İncelemesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ünlü, Suat (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi*: *TİEM 73 235v/3-450r/7 Giriş-Metin-İnceleme-Analitik Dizin*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ünlü, Suat (2012). *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü.* Konya: Eğitim.

Ünlü, Suat (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim.

Yılmaz, Ekrem (2018). *Ahmed Fakih'in Kitābu Evsāfı Mesācidi'ş-Şerīfe İsimli Eseri Üzerine Söz Dizimi İncelemesi.* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

İnternet kaynakları:

https://sozluk.gov.tr/

Kısaltmalar

a.g.e. adı geçen eser.

Çev. çeviren

Yay. Haz. yayına hazırlayan

K. Kırım yarlık ve bitigleri

K. B. Kutadgu Bilig

s. sayfa

19. Çinli Türkoloji öğrencilerine uygulanan yaz okulu değerlendirmesi: İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesi[1]

Pınar IŞIK[2]

Ömer Faruk IŞIK[3]

APA: Işık, P.; Işık, Ö. F. (2021). Çinli Türkoloji öğrencilerine uygulanan yaz okulu değerlendirmesi: İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 282-299. DOI: 10.29000/rumelide.948365.

Öz

Bireyler eğitim, ticaret, turizm ve evlilik gibi çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenmek istemektedirler. Bu bağlamda öğrenmek istedikleri dil için kendi imkânlarıyla ya da burs/proje gibi imkânlarla hedef dili öğrenmeye yönelmektedirler. Bu çalışma da yurt dışında lisans olarak Türkçe bölümünde okuyan Çinli öğrencilerin Türkçe seviyelerini yükseltmeleri ve Türk kültürünü yakından tanımaları için yapılan İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı isimli yaz okulu projesinin çıktılar ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesini kapsamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesinde (浙江外国语学院) öğrenim gören 9'u kız 1'i erkek olmak üzere toplam 10 Türkçe bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseni kullanılan araştırmada öğrencilerin Türk kültürüne dair edindikleri bilgi ve deneyimler ile proje hakkındaki görüşlerine dair veriler betimsel analizden yararlanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin Türkiye ve Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri e-posta yoluyla toplanırken proje hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla 4 maddelik "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin iki ülke arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri 13 tema (yemek, toplum alışkanlıkları, ulaşım, din, fiziki görünüş, alışveriş, dil, geleneksel sanatlar, sosyal yapı, vatandaşlık görevleri, güvenlik ve sokak) etrafında toplanmıştır. İstanbul'da gerçekleştirilen İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesi, Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde hem Türkiye algısını hem de Türkçe seviyelerini olumlu yönde etkilemiştir. Projenin amaçları içinde yer alan; 3 haftalık yoğun Türkçe dersleri ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, Türk toplumunu ve kültürünü yakından tanımalarının sağlanması, yapılacak gezi ve etkinlikler ile aktif öğrenmelerinin sağlanması gibi noktalarda programın da amaçlarını yerine getirdiği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Çin, Türkoloji, yabanci dil olarak Türkçe, yaz okulu

---

1 Bu makale II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Öğr. Gör., Zhejiang International Studies University, Turkish Department (Hangzhou, Çin), pinarcal91@gmail.com , ORCID ID: 0000-0003-4695-8700 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948365]

3 Öğr. Gör., Zhejiang International Studies University, Turkish Department (Hangzhou, Çin), isikfrk@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-3773-4089

Summer school evaluation applied to Chinese Turcology students: "The Turkish Language Caravan of the Silk Road" Project

Abstract

Individuals want to learn a second language for various reasons such as education, trade, tourism and marriage. In this regard, they tend to learn the target language with their own means or opportunities such as scholarships/projects. This study includes the evaluation of the summer school project named "The Turkish Language Caravan of the Silk Road" in terms of outputs and student views, which is designed for Chinese undergraduate students studying abroad in the Turkish department to improve their Turkish level and get to know Turkish culture better. The participants of the research consist of 10 Turkish department students, 9 female and 1 male, at Zhejiang International Studies University (浙江外国语学院). In the research, in which qualitative research design was used, the data about the knowledge and experiences of the students about Turkish culture and their opinions about the project were obtained by using descriptive analysis. The "Semi-Structured Interview Form" consisting of 4 items was used in order to determine the opinions of the students about the project while collecting the opinions of the students on the differences between Turkey and China via e-mail. As a result, As a result, students' views on the differences between the two countries were gathered around 13 themes (food, social habits, transportation, religion, physical appearance, shopping, language, traditional arts, social structure, civic duties, security and street). "The Turkish Language Caravan of the Silk Road" Project held in Istanbul, has developed perceptions of Turkey of Chinese students in a positive way who learn Turkish and positively affected their Turkish level. It has been determined that the items included in the objectives of the project were realized and they fulfilled the objectives of the program. These are items such as improving the language skills of students with 3-week intensive Turkish lessons, providing them to get to know Turkish society and culture closely, ensuring active learning of students with trips and activities to be made.

Keywords: China, Turcology, Turkish as a foreign language, summer school

1. Giriş

Yabancı dil, TDK'nın Güncel Türkçe Sözlüğü'nde (2020) "Ana dilin dışında olan dillerden her biri" iken yine TDK'nın Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (2020) "Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil" olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda yabancı dil, bireylerin bilinçli olarak öğrenmek istedikleri toplumlarına ait olmayan yeni bir dildir. Kişisel olarak bireyler; farklı dil öğrenmeye ilgi duymak, kariyerinde gelişim sağlamak, evlenerek akraba ilişkileri içine girmek gibi bireysel sebeplerin yanında uluslararası ilişkilerde devletlerin siyasi, sosyal, kültürel ve eğitim gibi alanlarına da olumlu katkılar edindirmeyi amaçlamaktadırlar (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). Bu bağlamda yabancı dil öğrenmenin çeşitli nedenleri arasında iş bulmak, eğitim, kişisel zevk, uluslararası ticaret yapabilmek, başka toplumları anlayabilmek gibi bireyin isteğine bağlı olarak gelişen sebepler olsa da mülteci olmak, herhangi bir sebepten dolayı yurt dışında yaşamak zorunda kalmak gibi zorunlu sebepler de bireyleri yabancı dil öğrenmeye mecbur bırakmaktadır. Gallagher-Brett'in (2004: 8) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin; vatandaşlık, iletişim, ekonomik, sosyal ve politik boyut, demokrasi, istihdam, toplumsal uyum, küreselleşme, kimlik, kültürlerarası yetkinlik, uluslararası boyut, dış politika, dil farkındalığı, seyahat, çokdillilik, bireyin kişisel ve sosyal gelişimi ile değerler gibi

nedenlere bağlı olarak yabancı dil öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Avrupa Komisyonu'na (2006: 36) ait bir araştırmada ise bireylerin yabancı dil öğrenme nedenleri arasında; seyahat, iş amaçlı, kişisel memnuniyet, yurt dışında çalışabilmek, kendi ülkesinde daha iyi bir iş bulabilmek, diğer kültürleri anlayabilmek, dünyadaki yaygın dili konuşabilmek ve yurt dışında eğitim alabilmek olduğu görülmüştür.

Bireyler yabancı dil öğrenimlerini bazen kendi ülkelerinde kurslara, üniversitede lisans bölümlerine, bazen de yurt dışında hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidip sistemli bir eğitimle ya da çalışıp yaşayarak öğrenme şeklinde gerçekleştirmektedirler. Yeni bir dil öğrenmek aynı zamanda yeni bir kültürü öğrenmeyi de beraberinde getirir. Dil aracılığı ile aktarılan kültür, yabancı dil öğrenen kişiyi de hedef dilin kültürünün bir parçası haline getirdiği gibi hedef dile ait konuşurlar ile yapılan dostluklar, arkadaşlıklar da ilgili kültürün derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Chwialkowska, 2020). Yabancı dil öğrenmek ve onu biliyor olmak sadece dil bilgisi kurallarını sıraya dizip ezberlemek değildir. Aynı zamanda hedef dilin kültürünü de tanımayı gerektirir (Dağabakan, 2006). Bu sayede hedef dile ait olan toplum bireylerini anlamak ve topluma uyum sağlamak da kolaylaşacaktır. Bu bağlamda sonraki dönemde kültür taşıyıcısı ya da kültür temsilcisi haline dönüşecek olan bireylerin hedef dile ait ülke ile kendi ülkeleri arasındaki köprüyü oluşturmaları iki ülke arasındaki diplomasinin de olumlu yönde gelişmesine sebep olacaktır (Lee ve Ingenhoff, 2020).

Yabancı dil öğrenmek isteyen bazı bireyler, o dili öğrenmenin en kolay ve hızlı yolunun konuşulan dilin vatanına gitmek olduğunu düşünerek hareket etmektedirler. Bu kapsamda ya kendi imkânlarıyla ya da çeşitli burslarla hedef dile ait ülkeye gitmektedirler. Bu durum kimi zaman öğrenci değişim programlarıyla, kimi zaman devlet destekli burslarla kimi zaman da kısa dönem proje veya kurslarla bireyin ihtiyacını gidermektedir. Bu araştırma da, Çin'de bulunan Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi (浙江外国语学院)Türkçe Bölümü öğrencilerine yönelik Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ile İstanbul Aydın Üniversitesinin destekleriyle bir yaz okulu projesi hazırlanarak Çinli öğrencilerin hem Türkçe becerilerini geliştirmek hem de Türk kültürünü yakından tanımalarını sağlamak adına gerçekleştirilen projenin değerlendirmesini ve öğrencilerin gözünden Türkiye-Çin arasındaki farklılıkların belirlenmesini esas almıştır.

Proje hakkında

İpek Yolu'nun Türkçe kervanı (2019 İstanbul yaz okulu) programı

Amaç, kazanım, uygulama ve çıktılar

Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi/浙江外国语学院, Türkçe Bölümü öğrencilerine yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) desteği ile 42 saat Türkçe dersi, 2 farklı geleneksel Türk sanatı atölye çalışması, İstanbul'da 22 farklı mekâna gezi, sinema-tiyatro ve alışveriş etkinlikleri ile öğrencilerin Çin kültürünü Türk öğrencilere tanıtmaları gibi etkinlikler planlanmıştır. Öğrenciler için maddi destek YTB tarafından sağlanırken Türkçe eğitimleri ücretsiz olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER tarafından verilmiştir.

Planlanan ders ve etkinlilere yönelik amaç, kazanım ve uygulama yöntemleri aşağıda belirtilmiştir.



Görsel 1. İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesinin Uygulama Planı.

I- Amaç ve kazanımlar

Programın amaç ve kazanımları aşağıda verilmiştir.

1. 3 haftalık yoğun Türkçe dersleri ile öğrencilerin (okuma-dinleme-yazma-konuşma) dil becerilerini geliştirmek.
2. Öğrencilerin Türk toplumunu ve kültürünü yakından tanımalarını sağlamak.
3. Yapılacak gezi ve etkinlikler ile öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak.
4. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatını vermek.

II- Uygulama

Türkçe dersleri

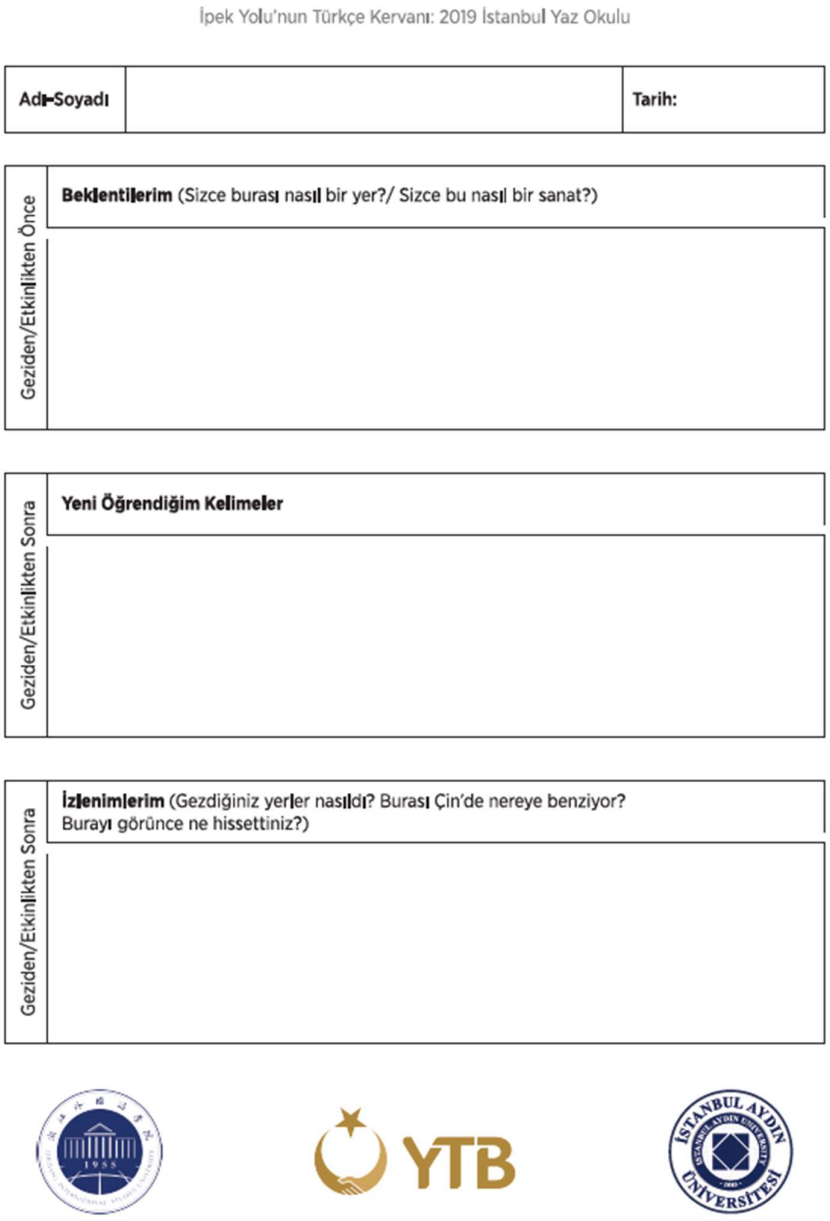
Yaz okulu kapsamında öğrencilerin günlük 3 dersten oluşan toplamda 15 günlük ders programı bulunmaktadır. Türkçe dersleri ve drama dersleri Aydın TÖMER'in Türkçe okutmanları tarafından verilmiştir.

Gezi ve etkinlikler

Gezi ve etkinliklerde asıl amaç öğrencilerin Türk toplumu ve kültürünü yakından tanımalarını sağlamaktır. Bu nedenle yapılacak her etkinlik veya gezi öncesinde öğrencileri bilgilendirici materyaller hazırlanmıştır. Bu materyaller öğrencilere ürün dosyası olarak verilmiştir. Her gezi ve etkinliğe ait gezi/etkinlik öncesi ve sonrası görüşler ile edinilen yeni kelimelerin yazılabilmesi için etkinlik köşeleri oluşturulmuştur. Ayrıca daha ayrıntılı bilgi almak isteyen öğrenciler için her etkinlik kâğıdına gezilecek yer ve yapılacak etkinliklerle ilgili detaylı bilgi veren video, Türkçe açıklamadan anlayamayanlar için İngilizce açıklamalı internet sitesi ve lokasyonun karekodu eklenmiştir. Eklenen karekodlar proje süresi boyunca aktif olacak şekilde ayarlandığı için proje bittikten sonra işlevlerini yitirmişlerdir. Örnek olması açısından aşağıda etkinlik dosyası ile birlikte verilmiştir.



Görsel 2. Etkinlik Çalışma Kâğıdının Ön Sayfasına Bir Örnek.


İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı: 2019 İstanbul Yaz Okulu

Adı-Soyadı		Tarih:

Geziden/Etkinlikten Önce

Beklentilerim (Sizce burası nasıl bir yer?/ Sizce bu nasıl bir sanat?)

Geziden/Etkinlikten Sonra

Yeni Öğrendiğim Kelimeler

Geziden/Etkinlikten Sonra

İzlenimlerim (Gezdiğiniz yerler nasıldı? Burası Çin'de nereye benziyor? Burayı görünce ne hissettiniz?)

Görsel 4. Etkinlik Çalışma Kâğıdının Arka Sayfasına Bir Örnek.

Gezi ve etkinlikler esnasında amaçlanan bir diğer kazanım ise öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleridir. Bu nedenle öğrenciler 2'şerli 5 gruba ayrılmıştır. Belirlenen etkinliklerde her bir grup etkinliği tanıtan Türkçe bir video hazırlamıştır. Yaz okulu boyunca her grup 2'şer video hazırlamıştır.

III- Çıktı

Yaz okulu sonunda öğrenciler;

Gezi ve etkinlikler için hazırlanan bilgilendirme, kelime listesi, dinleme-izleme gibi ders materyallerine sahip olmuşlardır.

Yaz okulu sonunda her öğrencinin dosyasında kendi hazırladığı 10 tanıtım videosu bulunmuştur.

Türk kültürü, toplum ve yaşayışı, geleneksel Türk sanatları ve Türk tarihi hakkında daha fazla bilgi edinmişlerdir.

Araştırmanın amacı

Yapılan araştırmayla, gerçekleştirilen yaz okulunun değerlendirilmesi ile programın hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek ve öğrencilerin Türkiye-Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Uygulanan İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı isimli yaz okulunun amaçları; yoğun Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, Türk toplumunu ve kültürünü yakından tanımaları ile yapılacak gezi ve etkinlikler sayesinde aktif öğrenmelerinin sağlanması olarak planlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen görüşmelerden hareketle hem yaz okulu değerlendirilmiş hem de öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma bu alanda yapılacak diğer yaz okullarına etkinlik, ders planı ve çalışma dosyaları hakkında oluşturulacak materyaller için örnekler sunması açısından önemlidir.

Araştırmanın amaçlarından biri diğeri de Çinli öğrencilerin Türkiye ve Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkiye hakkındaki düşünceleri incelenmiş, tematik olarak gruplanmış ve yorumlanmıştır. Benzer çalışmalara bakıldığında çeşitli ülkelerden yabancı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarının incelendiği görülmüştür (Aliyev ve Öğülmüş, 2015; Aydın, 2018; Boylu ve Işık, 2020; Kahraman, 2018; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019; Özlük, Doğan, Ergen Işıklar ve Özlük, 2019; Yiğit, 2021; Zhang ve Şahin Kütük, 2020). Bu çalışmalar arasından Zhang ve Şahin Kütük'ün (2020) çalışması Çinli öğrencilerin Türkiye'deki kültürel, sosyal ve akademik entegresyon süreçlerini ele almıştır. Fakat Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara yönelik ya da konuyla ilgili herhangi bir yaz okuluna ait çalışma olmadığı için bu araştırma önem arz etmektedir.

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini "Yaz okulu için Türkiye'de bulunan Çinli Türkoloji öğrencileri bu süreçte Türkiye'ye dair ne tür farkındalıklar edinmişler ve yaz okulundan ne ölçüde faydalanmışlardır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu ana problem etrafında cevap aranan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Çinli öğrencilerin edindikleri deneyimlerden hareketle Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Çinli öğrencilerin edindikleri deneyimlerden hareketle Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin tematik dağılım nasıldır?

3. Çinli öğrencilerin yaz okulu hakkındaki görüşleri nelerdir?

a.Yaz okulu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye katkı sağladı mı?

b. Yaz okulunun, dil becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?

c. Öğrencilerin yaz okulu hakkında düşünceleri nelerdir?

d. Öğrencilere göre ileriki zamanlarda planlanacak yaz okulunda olması gerekenler nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu desene göre, duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, bu araştırmada öğrencilerin Türkiye farkındalıkları incelenmekte ve yaz okulu projesi değerlendirilmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu projeye katılan Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Doğu Dilleri Fakültesi (浙江外国语学院/东语学院) Türkçe Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Haftalık 18 saat Türkçe eğitimi gören öğrenciler birinci yıllarını bitirdikten sonra Temmuz 2019'da 3 haftalık yaz okulu için İstanbul'a gelmişlerdir. 9'u kız 1'i erkek olmak üzere toplamda 10 Çinli öğrenci araştırmada yer almıştır. Öğrenciler için araştırma içinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5…. şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan veriler her gün sonunda öğrencilerden e-posta yoluyla toplanarak incelenmiştir. Yaz okulunun başladığı ilk günden son güne kadar öğrencilerin Türkiye ile Çin arasında gördükleri farklılıkları yazmaları istenmiştir. Ne yazacakları konusunda serbest bırakılan öğrencilerin ilettikleri farklılıklar araştırmacılar tarafından incelenmiş, tematik gruplara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Buradaki amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Öte yandan öğrencilerin yaz okulu hakkındaki görüşlerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Toplam 4 madde olan formda öğrencilerden ses kaydı ile alınan görüşler soru temalarına göre ayrılmış ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Çinli Türkoloji öğrencilerine uygulanan yaz okulunun değerlendirilmesiyle ilgili alt problemlere yer verilmiştir.

1. Çinli öğrencilerin edindikleri tecrübelerden hareketle, Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular;

Çinli öğrencilerin Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin olumlu görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. Çinli öğrencilerin Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin olumlu görüşleri

Olumlu görüşler	**Açık hava sinemasının olması**	**Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10**
	Türkiye'nin Çin'de daha ucuz olması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Türkiye'de ulaşımın daha hızlı olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7
	Her yerde fazla kedi olması	Ö6, Ö7, Ö8
	İstanbul'da ulaşımın modern olması	Ö2, Ö3, Ö9
	Mezuniyet törenlerinin neşeli geçmesi	Ö2, Ö4, Ö10
	Türklerin neşeli olması	Ö1, Ö5
	Türklerin kirpiklerinin uzun ve gözlerinin güzel olması	Ö2, Ö5
	Türkiye'de Çin kadar trafiğin olmaması	Ö2, Ö3
	İstanbul'un temiz bir şehir olması	Ö2
	İstanbul'da görüş mesafesinin uzun olması	Ö2
	Sosyal hayattaki atmosferin rahatlatıcı olması	Ö2
	Üniversiteler içinde öğrencilerin oturabileceği yeşil alanların olması	Ö8
	Türklerin turistleri özellikle Çinlileri sevmesi	Ö5
	Türkiye'nin kalabalık olmaması	Ö2

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin görüşlerini Türklerle ilgili, Türkiye ile İstanbul'la ilgili ve diğer konular olmak üzere sınıflandırmak mümkündür. Çinli öğrenciler Türkler hakkında neşeli olmaları, görünüşlerinin güzel olması, turistleri sevmeleri ve toplum içindeki atmosferin daha cana yakın olduğu gibi olumlu izlenimler belirtmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci *"Türkiye'de sosyal atmosfer rahatlatıcı. Sokaklarda konuşan, oturan insanlar var, gülüyorlar."* görüşünü belirtirken Ö5 kodlu öğrenci *"Türkler yabancıları çok seviyorlar. Özellikle Çinli çok seviyorlar. Türkler Çinli insanlarla sohbet etmeyi seviyorlar."* şeklinde görüş belirterek Türklerle ilgili olumlu izlenimlerini desteklemişlerdir. Türkiye ve İstanbul hakkında ise şehrin temiz olması, çok fazla gökdelen olmaması *(Ö2; Kentsel yerleşimde Çin içinde çok yüksek binalar var. İstanbul'da görüş uzağa gidiyor ama Çin'deki şehirlerde bu durum yok.)*, kalabalık olmaması, ulaşımın modern ve hızlı olması *(Ö3; Türkiye'nin otobüsleri Çin'den çok daha hızlı.)* öğrencilerin pozitif yaklaşım sergilemelerine sebep olmuştur. Ayrıca İstanbul'da her yerde kedilerin olması ve üniversitede mezuniyet töreninin eğlenceli geçmesi de öğrenciler için olumlu bir etken olmuştur. Yaz okulu devam ederken Aydın TÖMER mezuniyet programı düzenlemiş ve Türkçe öğrenen öğrencilerini mezun etmiştir. Misafir olarak mezuniyet törenine katılan Çinli öğrenciler törende şarkı söyleyen, dans eden, tiyatro gösterilerinde görev alan öğrencilerle karşılaştıkları için bu durumu ilginç ve eğlenceli bulmuşlardır. Ö4 kodlu öğrencinin yorumları (*Bugün biz mezuniyet törenine gittik. Orda hepimiz çok heyecanlı. Onlar davul çaldı dans etti, çok canlı. Ama Çin'de mezuniyet töreninde daha ciddiler. Öğrenciler genellikle sadece oturur başka şeyler yapmazlar.)* olumlu tutumunu vurgulamıştır.

Çinli öğrencilerin Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin olumsuz görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15. Çinli öğrencilerin Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin olumsuz görüşleri

Olumsuz görüşler	İçmek için sıcak su makinelerinin olmaması	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9
	Öğle uykusu zamanının olmaması	Ö1, Ö9, Ö10
	Bisiklet kullanımının az olması	Ö3
	Elektronik ödeme sisteminin olmaması	Ö2
	Türkiye'de kızların çok sigara içmesi	Ö1

Tablo 2 incelendiğinde Çinli öğrencilerin yaz okulu sürecinde çok fazla olumsuz durumla karşılaşmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler olumsuz hiçbir görüş belirtmezken (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) bazıları da bir (Ö8, Ö10) ya da iki (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9) negatif görüş ifade etmiştir olumsuz görüşler incelendiğinde dört maddenin Çin'deki sosyal alışkanlıklar ve toplum hayatını etkileyen teknolojik gelişmeler olduğu saptanırken sadece bir maddenin Türkiye'deki sosyal yaşantının bir parçası olduğu incelenmiştir. Örneğin; (Çin'de yaşayan araştırmacıların deneyimlerinden hareketle) öğrencilerin Türkiye'de içilebilir sıcak su makinesi araması tamamen Çin'in sosyal yaşantısıyla ilgilidir. Çin'de her yerde (üniversite, okul, hastane, resmi kurumlar, parklar…) ücretsiz sıcak su makinaları bulunmakta ve genç yaşlı herkes bu makinalardan sıcak su alarak termosunda sadece su ya da çay olarak içmektedir. Öyle ki hastanelerde dahi doktorlar, hastalarına daha çok sıcak su içmesinin daha sağlıklı olacağını önermektedir. Başka bir örnek ise öğle uykusu zamanının olmasıdır. Çin'de genellikle yaz aylarında öğle yemeğinden sonra bireyler dinlenmek için kısa bir uyku molası verirler. Fakat Türkiye'de böyle bir alışkanlık olmadığı için bu durum öğrenciler gözünde olumsuz bir tutuma dönüşmüştür. Elektronik ödeme sistemi ve bisiklet kullanımının Çin'de fazla olması toplum hayatını etkileyen teknolojik gelişmeler içerisine alınabilir. Çünkü Çin içindeki bireylerin çoğu ödeme işlemlerini (market, okul, hastane, resmi kurumlar…) cep telefonlarından karekod okutarak gerçekleştirmektedir. Bu durum yanlarında nakit para taşımalarına gerek kalmadığı için çok daha hızlı ve kolay bir ödeme şeklidir. Hatta yine karekod okutularak topluma tahsis edilen bisikletleri kiralamak ve kullanmak da bu gelişmeyle ilgilidir. Öğrencilerin olumsuz diye bildirdikleri görüşlerin aslında kendi toplumlarındaki alışkanlıklarını Türkiye'de bulamamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

2. Çinli öğrencilerin edindikleri tecrübelerden hareketle Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin tematik dağılıma yönelik bulgular;

Bu alt problem kapsamında Türkçe yaz okuluna katılan Çinli öğrencilerin görüşleri temalara ayrılmış ve bu temalar etrafında yorumlanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle temalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16. Çinli öğrencilerin Türkiye ile Çin arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerinin tematik dağılımı

Tema	**Tespit**	**Tekrar Eden**
Toplum alışkanlıkları	Türklerin güneşte şemsiye kullanmaması ama Çinlilerin kullanması	Ö2, Ö3, Ö9
	Türkiye'de berber ve kuaför var. Ama Çin'de fark yok. Kadın erkek aynı yerde olur.	Ö1, Ö3
	Türkiye'de kız öğrencilerin çok sigara içmesine karşın Çinli kız öğrencilerin az içmesi	Ö1
	Türkiye'de bazı lokantalarda garson için hizmet ücreti alınması	Ö1

	Türkiye'de çarşılarda, lokantalarda, erkeklerin de çocuklara bakması ama Çin'de her zaman annelerin çocuklarla ilgilenmesi	Ö1
Yemek	Türkiye'de mısırın tuzlu Çin'de tatlı olması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10
	Çinlilerin sıcak su içmesi fakat Türklerin soğuk su içmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8
	Türkiye'de pirincin yağ ve tuz ile Çin'de ise sade yapılması	Ö2, Ö3, Ö9
	Çinlilerin kahvaltı çeşidinin az olması fakat Türk kahvaltısının çok çeşitli olması	Ö2
	Türkiye'de salata çeşidinin çok Çin'de ise az olması	Ö2
Din	Camiye girmek için eşarbın gerekmesi	Ö5, Ö8
	İstanbul'da bir günde beş defa ezan okunması	Ö2
	Türklerin çoğunun Müslüman olması fakat Çin'de çok az bir kesimin Müslüman olması	Ö6
Fiziki görünüş	Türkiye'de erkeklerin çoğunun sakallı ve bıyıklı olmasına karşın Çinli erkeklerde bu durumun çok az olması	Ö1, Ö3
	Türklerin kirpiklerinin çok uzun ve gözleri büyük olması	Ö2, Ö5
	Türkiye'de erkeklerin kolunda Çin'den daha uzun kıl olması	Ö3
Ulaşım	Türkiye'de ulaşımın Çin'den çok daha hızlı olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7
	Türkiye'de bisikletin Çin'den daha az olması	Ö3
	Türkiye'de taksinin fiyatının zamana göre ama Çin'de uzaklığa göre olması	Ö8
Alışveriş	Türkiye'nin daha ucuz olması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Pazarlık yapabilmek	Ö7, Ö8
Dil	Çin'de farklı bölgelerde yaşayan kişilerin konuştuklarını anlamaması fakat Türkiye'de herkesin iletişim kurabilmesi	Ö1, Ö6
Geleneksel Sanatlar	Türkiye'de gölge oyunlarını tek kişi seslendirirken Çin'de iki veya daha fazla kişinin seslendirmesi	Ö1, Ö6, Ö8
Güvenlik	Türkiye'de alışveriş merkezlerinde ve üniversite kapılarında güvenlik olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10
	Türkiye'de her yerde polisin olması	Ö1, Ö10
Sokak	Türkiye'de her yerde kedinin olmasına karşın Çin'de olmaması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Türkiye'de sokaktaki köpeklerin Çin'dekilerden daha büyük olması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
Sosyal yapı	Türklerin turistleri çok sevmesi onlarla ilgilenmesi	Ö5
	Türkiye'de sosyal atmosferin rahat olması ve insanların birbirleriyle sokakta sohbet edebilmesi	Ö2

Vatandaşlık görevleri	Türkiye'de her erkeğin askerlik yapmak zorunda olması	Ö1, Ö9

Tablo 3'e göre öğrencilerin görüşleri 13 tema (yemek, toplum alışkanlıkları, ulaşım, din, fiziki görünüş, alışveriş, dil, geleneksel sanatlar, sosyal yapı, vatandaşlık görevleri, güvenlik ve sokak) etrafında toplanmıştır. Bu temalardan en çok yemek, ulaşım, alışveriş, güvenlik ve sokak temalarında tekrar eden cümle sayısının fazla olduğu görülmüştür. Aşağıda en çok tekrar edilen kategoriler arasında yine en çok tekrar edilen maddeler yorumlanmıştır.

Yemek: Mısırın Türkiye'de tuzlu, Çin'de ise tatlı olması öğrencilerin çoğunun (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10) dikkatini çekmiştir. Türkiye'de sokakta satılan mısır tuzlanarak müşteriye verilirken Çin'de durum böyle değildir. Çin'de mısır tuzlanmaz ve haşlanarak sade yenir. Bir diğer tekrar eden madde ise Çinlilerin suyu sıcak olarak içtiği Türklerin ise normal ve soğuk (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8) içtiğidir. Bu durum Tablo 3'te toplum alışkanlıkları olarak açıklanmıştır.

Ulaşım: Öğrenciler Türkiye'de ulaşımın Çin'den çok daha hızlı olduğunu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7) belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak İstanbul'da metrobüslerin trafiğe girmeden kendilerine ait bir hat içerisinde ilerlediğini, metroların yanında tramvayların da olduğu ve otobüslerin Çin'deki otobüslere göre daha hızlı gittiğini ifade etmişlerdir.

Alışveriş: Türkiye'nin Çin'e göre daha ucuz olduğunu (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) belirten öğrenciler, bol bol alışveriş yapmışlardır. Özellikle tekstil ürünlerinin fiyatlarının kendi bütçelerine göre çok uygun olduğunu vurgulamışlardır.

Güvenlik: Öğrenciler Türkiye'de alışveriş merkezlerinin ve gezdikleri üniversitelerin kapılarında güvenlik (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10) gördüklerinde şaşırmışlardır. Çünkü Çin'de alışveriş merkezlerinde güvenlik bulunmamaktadır. Üniversitelerde ise güvenlik bulunmakta fakat üniversitenin içine girip çıkarken herhangi bir soru sormamakta ya da işlem yapmamaktadırlar.

Sokak: Türkiye'de her yerde sahipsiz kedilerin olması (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) ve sokak köpeklerinin Çin'deki köpeklerden daha büyük olması (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8) öğrenciler için dikkat çekici olmuştur. Çin sokaklarında çok az sahipsiz hayvan bulunmaktadır ve köpeklerin çoğu küçük ırklardan oluşmaktadır.

En çok tekrar eden maddeler dışında dikkat çeken bir diğer husus da *dil* kategorisidir. Öğrencilerden ikisi (Ö1 ve Ö6) Çin'de başka bölgelerde konuşulan lehçeyi anlayamadıklarını fakat Türkiye'de her konuşurun birbirini anladıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olarak öğrenciler "Nabıyon be ya!" cümlesini öğrenmiş ve her gördükleri Türk'e bu cümleyi söyleyip karşılık almışlardır. Bu noktada öğrencilerin kastettiği Türkiye'de konuşulan ağızları her Türkün anlayabilmesi ve bu durumun bir problem yaratmamasıdır. Fakat Çin'de durum farklıdır çünkü Çin içinde standart dil Mandarin Çincesi olmasına rağmen neredeyse her bölgenin ayrı bir lehçesi vardır. Bu durum yazıda eşitliği sağlasa da konuşma esnasında kendini belli etmektedir. Çin içinde televizyon yayınlarında veya internet üzerindeki videolarda standart dilin alt yazısı bulunmaktadır. Bunun sebebi aynı yazılan karakterlerin lehçelere göre farklı bir biçimde okunmasıdır.

3. Öğrencilerin yaz okulu hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular:

Bu alt başlıkta öğrencilerin 3 hafta süren proje hakkında neler düşündükleri incelenmiştir. Bu kapsamda yaz okulunun öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmesine olan katkısı, hangi becerileri daha çok geliştirdiği, proje hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri ile daha sonra yapılacak olan yaz okullarında farklı veya gerekli neler olması gerektiği incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Yaz okulunun öğrencilerin Türkçe dil becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik bulgular

Projenin öğrencilerin Türkçe dil becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik tablo ve öğrencilerin yorumları bu başlık altında toplanmış, incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 17. Yaz okulunun öğrencilerin Türkçe dil becerilerine sağladığı katkıya ilişkin görüşler

	Evet	**Hayır**
Yaz okulu Türkçe dil becerilerinizi geliştirmeye katkı sağladı mı?	%100	-

Tablo 4 incelendiğinde projeye katılan 10 öğrencinin tamamının yapılan yaz okulunun Türkçe dil becerilerini geliştirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci bazında görüşler incelenecek olursa;

Ö1- Bu yaz kampı bana beş alanda da belli bir gelişme verdi. Çünkü her gün Türkçe konuşmalı, dinlemeli, kullanmalıyım.

Ö2- Bence yaz okulu Türkçe becerimi geliştirmemi katkı sağladı. Okulda, yurtta, her yer Türkler doludur. Herhangi bir şey yapmak istersem Türkle konuşmalıydım. Böyle Türkçe daha iyi anlayabildim ve konuşabildim. Bundan dışında, İstanbul'da çok gezdim, tarihi ve kültürel yerleri ziyaret ettim. Türkiye'nin görenekleri kendi gözlerimle gördüm. Türkiye ile daha çok ilgileniyorum ve heyecanla Türkçeyi öğrenebiliyorum.

Ö3- Yaz okulunda biz birçok turistik yer hakkında makaleler okumak ve bazı yerleri kendimizi tanıtmak için çalıştık. Bu yüzden çok yeni kelime biliyorum ve Türk kültürüne de derinden maruz kaldım. Dil dilbilgisi öğrendik ve yazmayı pratik ettim. Sadece öğretmenlerimizle değil, restoranda sık sık Türklerle de konuştuk. Aynı zamanda bazı Türk tanıştık.

Ö4- Çok ilginç, çok yere gittik, çok şey yaptık, daha çok Türk kültürü öğrenmek ve Türkçe konuşmak fırsat var.

Ö5- Türkçe dil becerilerim gelişti. Türkiye'de birçok yerel insanla tanıştım, onlarla konuştum, Çin ve Türk kültürünü karşılaştırdım ve sadece arkadaşlık değil değişik bilgi edindim.

Ö6- O zaman her gün çok Türkleri görebildik. Bu yüzden çok Türkçe dinleyebildik konuşabildik ve derste çok okuyabildik yazabildik.

Ö7- Evet, yaz okulu benim Türkçe okuma, konuşma ve dinleme becerilerim çok geliştirdi. Türkiye'de hiçbiri Çince anlatmıyorlar, bir yandan Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum, öte yandan konuşma hızlarına uyum sağladım, bu dinleme becerime yardım ediyor.

Ö8- Bence yaz okulu sizce Türkçe becerilerinizi konuşma ve dinleme geliştirmenize katkı sağladı. Okulda öğretmen ile konuştuk, ders bitirdikten sonra, biz yemek yerken, alışveriş yaparken insanlar ile konuştuk ama kolay sözleri konuştuk.

Ö9- Biz Türkiye'deyken derslerimizde hocalarımız tamamen Türkçe ile konuştuk. Bu yüzden konuşma ve dinleme geliştirmemize katkı sağladı. Aynı zamanda günlük hayatımızda biz birçok Türk ile konuşmamız lazım bu yüzden biz dil bilgisi de öğrenebiliriz.

Ö10- Bence yaz okulu bizim Türkçe becerilerimizi geliştirmemize katkı sağladı. Türkiye'de dinleme ve konuşma daha çok kullanılır, böylece yetenek geliştirilir,

gibi görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler Türkiye'de Türkçe dersler alarak, yapılan geziler ve atölye çalışmalarında Türk kültürünü öğrenerek ve dışarıda her zaman konuşabilecek bir Türk bularak yaz okulu süresince Türkçe becerilerini geliştirmek için çeşitli fırsatlar bulmuşlardır. Bunun yanında Türk ve Çin kültürünü de karşılaştıran öğrenciler Türkiye'de sadece Türkçe öğrenmeyip aynı zamanda Türk arkadaşlar da edinmişlerdir.

Yaz okulunda öğrencilerin geliştirdiği dil becerilerine yönelik bulgular

Çinli öğrencilerin Türkiye'deki yaz okulu süreçlerinde en çok geliştirdikleri dil becerilerini sırasıyla belirtmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Çinli öğrencilerin gelişen Türkçe dil becerilerinin durumu

Öğrenci	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
Ö1	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
Ö2	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma	Dil bilgisi
Ö3	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
Ö4	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
Ö5	Dinleme	Konuşma	Dil bilgisi	Yazma	Okuma
Ö6	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
Ö7	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma	Dil bilgisi
Ö8	Konuşma	Dinleme	Dil bilgisi	Okuma	Yazma
Ö9	Dinleme	Konuşma	Yazma	Dil bilgisi	Okuma
Ö10	Dinleme	Okuma	Konuşma	Dil Bilgisi	Yazma

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 10 öğrenciden altısının birinci sırada dinleme becerisini (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10), dördünün ikinci sırada konuşma (Ö3, Ö5, Ö6, Ö9) ve dinleme becerisini (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8), beşinin üçüncü sırada okuma becerisini (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7), yedisinin dördüncü sırada yazma becerisini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) ve altısının beşinci sırada dil bilgisi becerisini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7) geliştirdiği tespit edilmiştir.

Çinli öğrencilerin yaz okulu hakkındaki düşüncelerine yönelik bulgular

Bu alt başlıkta yaz okuluna yönelik olumlu ve olumsuz görüşler incelenmiştir.

Yaz okulu hakkındaki olumlu görüşlere yönelik bulgular

Öğrencilerin yaz okulu hakkındaki olumlu görüşleri incelenmiş ve tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 19. *Yaz okulu hakkındaki olumlu görüşlere yönelik tespitler*

Tespit	**Öğrenci kodları**
Türk arkadaş edinme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10
Türk kültürünü yakından tanıma	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10

Türkçeyi pekiştirme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7,
Lezzetli Türk yemeklerini deneyimleme	Ö1, Ö9
Ders esnasından adı geçen yerleri yakından görebilme	Ö2, Ö6
Çin'i Türklere anlatabilme fırsatı	Ö5
İlgili öğretmenler	Ö1
Türk tarihi ve sanatını öğrenme	Ö7

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe Bölümü okuyan Çinli öğrencilerin İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı isimli yaz okulu projesine yönelik olumlu görüşlerini Türkçe, Türk kültürü, Türkler, Türk yemekleri, tarihi yerlerin ziyareti, kendi ülkelerini Türklere anlatabilme fırsatı ve süreç boyunca kendileriyle ilgilenen öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenciler her gün Türkçeye ve Türk kültürüne maruz kalmışlar, Türkçe pratik yapacak Türk arkadaşlar edinmişler, her gün farklı Türk yemeği yiyerek Türk mutfağını deneyimlemişler ve yapılan atölye çalışmaları ile Türk sanatlarını tecrübe ederek gezip gördükleri yerler hakkında tarihi bilgiler öğrenmişlerdir.

Yaz okulu hakkındaki olumsuz görüşlere yönelik bulgular

Öğrencilerin yaz okulu hakkındaki olumsuz görüşleri incelenmiş ve tablo olarak gösterilmiştir.

Tablo 20. *Yaz okulu hakkındaki olumsuz görüşlere yönelik tespitler*

Tespitler	**Öğrenci kodları**
Türk yemeklerine alışkın olunmaması	Ö1, Ö5
Gezilerin sadece İstanbul'la sınırlı kalması	Ö3
Yaz okulu sürecinin kısa olması	Ö6

Tablo 7'ye bakıldığında yaz okulu hakkında sadece dört öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6) olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. 3 hafta boyunca Çin yemeklerinden uzak sadece Türk yemeklerinin yenmesi, yaz okulunun 3 hafta ile sınırlı kalması ve İstanbul dışında herhangi bir şehre gezi planı yapılmaması öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin ileriki zamanlarda yapılacak olan yaz okullarında olması gerekenlere yönelik görüşlerine ait bulgular

Sonraki yıllarda yapılacak olan yaz okullarında olması gereken durumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. *Gelecek yıllardaki yaz okullarında bulunması gerekenler üzerine tespitler*

Tespitler	**Öğrenci kodları**
Türklerle daha çok iletişim sağlanması	Ö4, Ö8, Ö10
Gezilecek yerlerin öğrencilere seçtirilmesi	Ö2
Gezi programının yoğun olmaması	Ö1
Öğrencilere küçük gösteriler yaptırılması	Ö9
Staj ve basit iş imkânlarının ayarlanması	Ö5

Öğrencilerin yapılmasını gerekli gördüğü maddeler arasında Türklerle Çinli öğrencilerin daha fazla iletişim içinde olmalarını sağlama, öğrencilerin özgüvenlerini artırmak adına ünlü Türk sineması repliklerinin öğrencilere yaptırılması, daha fazla Türkçeye maruz kalmak ve Türk iş hayatını deneyimlemek için kısa süreli staj imkânlarının olması, öğrencilerin merak ve ilgilerine göre gezilecek olan yerleri onların seçmesi ve gün içinde birden fazla gezi noktasına giderek yorulmamak için gezi programlarının dinlenmeyi de içine alacak bir biçimde oluşturulması tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve tartışma

İstanbul'da gerçekleştirilen yaz okulu projesinin çıktılarına bakıldığında Çinli öğrencilerin Türkiye'den kültür ve dil anlamında kendilerini geliştirerek ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler genellikle Türkiye hakkında olumlu görüşler belirtirken birkaç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10) toplum yaşamını kendi toplum yaşamları ile kıyasladığı ve bu sebeple farklılığı olumsuzluk olarak tespit ettiği sonucuna varılmıştır. En çok konuşma ve dinleme becerilerini geliştiren öğrencilerin ifadeleri Sarojna'nın (2017) araştırmasında da Kore'ye giden Tayvanlı öğrencilerin geliştirdikleri beceriler ile benzerlik göstermektedir. Kültürel anlamda ise Çinli öğrenciler Türk kültürünü, yaşayış şeklini ve toplum alışkanlıklarını, Çin'de gördükleri dersler dışında birebir tanıma imkânına sahip olmuşlardır. Bu kapsamda Ünal'ın (2018) çalışmasına bakıldığında Almanca konuşulan ülkelerden Türkiye'ye yükseköğrenim için gelen yabancı öğrencilerin Erasmus tecrübesiyle Türk kültürünü yakından tanıdıkları saptanmıştır. Araştırmaya göre öğrenciler Türkiye'de geçirdikleri süre içerisinde Türklerin, yabancılara karşı sosyal hayat içinde olumlu bir tutum ve davranış sergilediklerini, kendilerinin de Türk kültürünü ve yaşama biçimini ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmelerine olanak sağladığı için memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Uçak'ın (2017) Iraklı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında elde edilen sonuçlardan biri Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkleri dost, cana yakın, yardımsever olarak görmeleridir. Bu kapsamda çalışma Iraklı ve Çinli öğrencilerin Türkler hakkındaki olumlu fikirleri açısından paralellik göstermektedir. Ünal (2018) ile Alyılmaz, Biçer ve Çoban'ın (2015) araştırmaları da Çinli öğrencilerin Türkiye'de geçirdikleri zaman ile duygularının aynı yönde kesişmesi açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Ülkeler arası karşılıklı değişim programlarının ve yaz okullarının varlığı öğrenilen dilin veya yaşanılan ülkenin kültürünü anlama açısından oldukça önemli bir göstergedir. Genç İlter'in (2013) çalışması da İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyan Türk öğrencilerin yine Erasmus programı ile yurt dışına gittikleri ve oradaki kültürü yakından tanımalarının yanı sıra dil seviyelerinde de gelişme gösterdiklerini tespit etmiştir. Öğrenciler orada kaldıkları süre içinde hem İngilizce öğrenmeye devam etmiş hem de günlük hayatta İngilizce kullanarak dil seviyelerini geliştirebilmişlerdir. Bununla beraber Genç İlter'in (2013) çalışması ile bu çalışma, öğrencilerin kültürü yakından tanımaları ve dil düzeylerinin artışı bakımından benzerlik göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde de (Borràs ve Llanes, 2020; Gong, Ma, Hsiang ve Wang, 2020; McNair, Friginal ve Camacho, 2020; Karacan, 2014; Küçükçene ve Akbaşlı, 2021; Özdem, 2013; Rodríguez, 2019) yurt dışında kısa süreli dil öğrenme deneyimi yaşayan öğrencilerin hedef dile olan motivasyonlarının arttığı ve yine hedef dilin konuşulduğu ülkeyi tanıma fırsatı buldukları, kültür ve yaşayış hakkında bilgi edindikleri, dört dil becerilerinde (yazma, konuşma, dinleme, okuma) gelişmeler olduğu bu çalışmayla benzer oranda görülmüştür.

Sonuç olarak İpek Yolu'nun Türkçe Kervanı Projesi, Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde hem Türkiye algısını olumlu yönde geliştirmiş hem de Türkçe seviyelerini olumlu düzeyde yükseltmiştir. Projenin amaçları içinde yer alan; yoğun Türkçe dersleri ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi,

Türk toplumunu ve kültürünü yakından tanımalarının, yapılacak gezi ve etkinlikler ile öğrencilerin aktif öğrenmelerinin sağlanması gibi maddelerin de gerçekleştirilerek programın amaçlarını yerine getirdiği saptanmıştır. Proje hakkında genellikle olumlu görüşler bildiren öğrencilerin, olumsuz olarak gördüğü maddelerden biri projenin sadece 3 haftayla sınırlı olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler gelecek yıllardaki projeler için Türklerle daha çok iletişimin sağlanması, öğrencilerin küçük skeçler yapması, staj veya basit iş imkânlarının sağlanması, gezi yerlerini öğrencilerin seçmesi ve gezi programının yoğun olmaması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Üniversitelerin ülkeler arası yapılan anlaşmaları ve yine ülkelerin uluslararası olumlu ilişkiler geliştirmek üzere görevli birimlerinin de desteği ve katkılarıyla bu tür program ve projelerin devamlılığının gelmesi her iki ülke için ayrı bir kazanç sağlamaktadır. Bu sayede yerinde dil ve kültür öğrenen öğrenciler kendi ülkelerine döndüklerinde gönüllü elçi konumunda olup, hedef dile ve ülkeye yardım ve hizmet konusunda istekli olacaklardır.

Kaynakça

Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 4* (12), 49-71.

Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 328-338.

Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (adü-tömer örneği). *Journal of Awarness*, 1141-164.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (2). 173-198.

Borràs, J. ve Llanes, À. (2020). L2 reading and vocabulary development after a short Study Abroad experience. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (17), 35-55.

Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye algılarına yönelik metaforik bir çalışma. *Başkent University Journal of Education, 7* (1), 129-145.

Chwialkowska, A. (2020). Maximizing cross-cultural learning from exchange study abroad programs: transformative learning theory. *Journal of Studies in International Education, 24* (5), 535-554.

Dağabakan, F.Ö. (2006). İki ayrı kültür iki farklı dil. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *31*, 209-215.

Eurobarometer, S. (2006). Europeans and their Languages. *European Commission*.

Gallagher-Brett, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. University of Southampton.

Genç İlter, B. (2013). How do mobility programs change efl students point of view? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*, 181-188.

Gong, Y. F., Ma, M., Hsiang, T. P. ve Wang, C. (2020). Sustaining international students' learning of Chinese in China: Shifting motivations among New Zealand students during study abroad. *Sustainability*, *12*(15), 6289.

Kahraman, E. (2018). Türkiye bursları ile İstanbul'a eğitime gelen öğrencilerin Türkiye'ye aşinalıkları ile Türkiye imajı ve kişiliği algısı ilişkisi, *T.C. İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 13*, 67-112.

Karacan, H. (2014). Öğrenci değişim programlarının dil öğrenen öğrenciler üzerindeki kültürel ve dilsel hizmetlerinin değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus dili ve edebiyatı bölümü örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 395-418.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1016-1028. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-554935

Küçükçene, M. ve Akbaşlı, S. (2021). Erasmus+ değişim programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin programa ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 26*, 155- 170. doi: 10.14689/enad.26.7

Lee, K. S. ve Ingenhoff, D. (2020). Cultural mediation in international exchange programs: personalization, translation, and coproduction in exchange participant blogs. *International Journal of Communication 14*, 4343–4363.

McNair, J. K., Friginal, E. ve Camacho, A. (2020). Learning from short-term study abroad to innovate intensive English programs on U.S. campuses. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *32*(3), 182-207.

Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19*(1), 61-98.

Özlük, E., Doğan, F., Ergen Işıklar, Z. ve Özlük, D. (2019). Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin Türkiye imajı: Selçuk üniversitesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi(The Journal of Social Economic Research), 38*, 145-162.

Rodríguez, F. J. B. (2019). Student performance in the school of ınternational liberal studies' Spanish study abroad program. *国際教養学部論叢, 第11巻第2 号*.

Sarojna, K. (2017). The experiences and attitude toward the exchange programs in Korea among burapha university exchange students. *Annual Conference of Communication, Media and Culture (ACCOMAC), 1*(1), 30-38.

TDK. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/ (13.04.2020).

TDK. (2020). Eğitim Terimleri Sözlüğü. https://sozluk.gov.tr/ (13.04.2020).

Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(14), 491-512.

Ünal, D. Ç. (2018). Türk insanını ve kültürünü tanımak: Almanca erasmus deneyim raporlarında kültürlerarası etkileşimin incelenmesi. *Bilig- Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 87*, 1-32.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*,(1), 207-216.

Zhang, Y. ve Şahin Kütük, B. (2020). Türkiye'deki Çinli öğrencilerin kültürel, sosyal ve akademik entegrasyon süreçlerinde dijital platformların yeri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8*, 96-118.

20. Kadın cinayeti haberlerinde söylem pratiklerini aramak: Pınar Gültekin cinayeti haberleri üzerine eleştirel bir değerlendirme

Murad KARADUMAN[1]

Tuba LİVBERBER[2]

APA: Karaduman, M.; Livberber, T. (2021). Kadın cinayeti haberlerinde söylem pratiklerini aramak: Pınar Gültekin cinayeti haberleri üzerine eleştirel bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 300-318. DOI: 10.29000/rumelide.948368.

Öz

Kadın cinayetlerinin artmasıyla birlikte, kadın cinayetleri haberleri de medyada yoğun bir şekilde işlenmektedir. Toplumsal bir sorun olarak nitelendirilen kadın cinayetlerinin medyada nasıl konumlandırıldığı ve temsil edildiği bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma, kadın cinayeti haberlerinin sunumundaki haber dili ve söylem pratiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bir erkek tarafından öldürülen ancak cesedi cinayetin işlendiği gün değil, aramaların yapıldığı beşinci gün sonunda bulunan Pınar Gültekin örneği çalışmaya konu edilmiştir. Çalışma, birbirinden farklı sahiplik yapısı ve yayın politikaları olan Yeni Şafak, Birgün, Cumhuriyet ve Habertürk gazetelerinde 21 Temmuz 2020 tarihinde yayınlanan ilgili konuya ilişkin haberleri kapsamaktadır. Çalışmada, dört gazeteye ilişkin 19 haberden oluşan bir örneklem van Dijk'ın eleştirel söylem analiziyle çözümlenmiştir. Çözümlemede haber dilinin makro ve mikro özelliklerine odaklanılmış, haber dilinin açık anlamından ziyade örtük yapıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre farklı yayın politikaları ve sahiplik yapılarında olmalarına rağmen, yapılan analizlerde kadın cinayetlerindeki haberlerin söylemsel pratiklerinin benzerlik gösterdiği gözlenmektedir. Bulgularda konunun bağlamından koparıldığı, belirli etiketleme ve kalıpyargıların kullanıldığı, haberin failin ifadelerine ya da kadının özel hayatına dayandırıldığı görülmektedir. Ayrıca haberlerde cinayete ilişkin normalleştirme, haklılaştırma, onaylama, hikâyeleştirme ve gerekçelendirme gibi söylem ve sunum şekilleriyle cinsiyetçi söylemlerin eril bakış açısıyla anlamlandırılarak yeniden üretildiği ve pekiştirildiği bulgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kadın cinayeti, söylem, haber söylemi, haber dili, gazete yayın politikaları

Searching for discourse practices in news about femicide: A critical assessment of Pınar Gültekin femicide news

Abstract

With the increase of femicides, news about femicides is also covered intensely in the media. The positioning and representation of femicides, which are a social problem, in the media constitutes the main subject of this study. In this context, this study aims to reveal the language and discourse

1 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik (Antalya, Türkiye), mkaraduman@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6700-8547 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948368]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik (Antalya, Türkiye), tubalivberber@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9879-2135

practices in the presentation of femicide news. Accordingly, the example of Pınar Gültekin, who was killed by a man but whose body was found at the end of the fifth day of the search, not the day of the murder, was the subject of the study. The study covers the news on the subject published on 21 July 2020 in Yeni Şafak, Birgün, Cumhuriyet and Habertürk newspapers, which have different ownership structure and publishing policies. In the study, a sample of 19 news articles related to four newspapers was analyzed by critical discourse analysis. In the analysis, the macro and micro features of the news language were focused on, and the implicit structures of the news language were tried to be revealed rather than its explicit meaning. According to the findings, although they have different broadcasting policies and ownership structures, it is observed that the discursive practices of the news on femicide show similarities. The findings show that the subject is detached from its context, certain labeling and stereotypes are used, and the news is based on the statements of the perpetrator or the private life of the woman. In addition, it was found that sexist discourses were reproduced and reinforced by means of a masculine point of view, by means of discourse and presentation such as normalization, justification, affirmation, storytelling, and justification regarding murder in the news.

Keywords: Femicide, discourse, news discourse, news language, newspaper publication policies

Giriş

Kadın cinayetleri çoğunlukla toplumsal cinsiyete ve kültürel farklılıklara dayalı toplumsal bir soruna işaret etmektedir. Kadınlara yönelik cinayetleri tanımlamak, belirsizlikten kurtarmak ve kapsamını çizmek için literatürde kadın cinayetlerini tanımlayan "femicide" ve cinsiyet cinayetlerini tanımlayan "gendercide" gibi terimler kullanılmaktadır. Tanımları kültürel bağlamlarından koparmamayı amaçlayan terimlerin ortak özelliği, bu cinayetlerin cinsiyete yönelik gerçekleştirilmiş bir suç olmalarıdır. Kadın cinayetleri farklı toplumlarda farklı şekillerde tanımlansa bile, küresel ölçekte bu cinayetlerin yüzde 13,5'inde kadının en yakınında bulunan eş, sevgili ya da partner gibi kişiler sorumlu tutulmakta ve cinayetlerin bu kişiler tarafından işlendiği tahmin edilmektedir (Stöckl vd., 2013: 859). Bu suçlar eril gelenek altında kimi zaman namusun kimi zaman ise kıskançlık duygusunun bir sonucu olarak gösterilerek erkeğin kadını kontrol etme ve ona sahip olma arzusuyla ilişkilendirilmektedir (Campbell, 1992: 109). Böylelikle kadın cinayetlerinin temel çerçevesi, erkeğin kadın üzerinde üstünlük kurması ile ataerkil yapıyı desteklemekte ve cinsiyetler arasındaki eşitsizliği örtük bir şekilde pekiştirmektedir.

Medya, toplumsal yaşam üzerinde etkili olan olay ve sorunların temsili noktasında merkezi bir konumdadır. Medyada temsil konusuna bakıldığında farklı temsil biçimlerinin olduğu, konunun bağlamından koparıldığı ve belirli kişilerin belirli kalıpyargılarla sunulduğu görülmektedir. Bu anlamda temsil, Hall (1997: 7-8)'un da söylediği gibi olayın sonucunda meydana gelen bir şey değil, aksine olayın kurucu unsuru olarak temelini oluşturmaktadır. Kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetlerinin özendirici temsiline ilişkin çalışmalara bakıldığında da kültürel çalışmalar ışığında feminist hareketlerle görünürlük kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda cinsiyetçi söylemlerin eril bakış açısıyla anlamlandırılarak yeniden üretildiği ve çeşitli bağlamlarda temsil edildiği vurgulanmıştır. Kadın cinayetlerinin haberlere yansımaları ve temsil biçimleri incelendiğinde de benzer şekilde anlam ve temsillerle karşılaşılmaktadır. Campbell (1992: 110)'ın belirttiği gibi etiketleme, kalıpyargılar oluşturma, şiddete ilişkin normalleştirme, haklılaştırma ya da onaylama gibi söylem ve sunum şekilleriyle kadın cinayetlerinin asıl dinamikleri bağlamından koparılmaktadır.

Başka bir deyişle kadın cinayetine yönelik haber söylemleri, toplumsalın yansıtılmasından ziyade, eril şiddeti ve tahakkümü güçlendirerek sürekliliğini sağlamaktadır.

Bu çalışmada, kadın cinayetlerinin haberleştirilmesi Pınar Gültekin cinayeti örneğinde incelenmiştir. Pınar Gültekin, 16 Temmuz 2020 tarihinde Cemal Metin Avcı isimli bir erkek tarafından öldürülmüş ancak kurbanın cesedi, cinayete kurban gittiği gün değil, aramaların yapıldığı beşinci gün sonunda 21 Temmuz 2020 tarihinde bulunmuştur. Ardından Avcı, cinayeti itiraf ederek 'canavarca hisle ve eziyet çektirerek adam öldürmek' suçundan tutuklanmıştır (Hürriyet Gazetesi, 2020). Bu örnek olaydan yola çıkarak kamuoyunun gündemine yerleşen kadın cinayetinin haberlerde nasıl temsil edildiği bu çalışmanın sorunsalını oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, birbirinden farklı sahiplik yapısı ve yayın politikaları olan gazetelerin kadın cinayetlerinin haberleştirilme sürecinde, haberlerdeki söylem pratiklerini ortaya koymaktır. Çalışmada, ilk olarak kuramsal çerçeve çizilmekte ardından söz konusu olaya ilişkin haberlerin çözümlemesi yapılmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin söylem pratikleri

Çocuklar büyürken toplum onların önüne cinsiyetine uygun kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri dizisi koymaktadır. Aile, medya, arkadaş grupları, okul gibi belirli toplumsallaştırma etkenleri söz konusu beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bunları sahiplenebileceği ortamlar hazırlamaktadır. Toplumsal modeller ya da kurallar az ya da çok içselleştirilirler. Bunun sonucunda normalde belirli bir cinsiyetin toplumsal beklentileriyle örtüşen bir toplumsal cinsiyet kimliği ortaya çıkar (Connell, 1998: 255). Kültürel pratiklerin nesilden nesile aktarımı ile egemen cinsiyet düzeninin değerler sistemi ve kalıpları böylece devamlılığını sağlamış olur. Toplumsal ve kültürel olarak aracılığıyla belirlenen ve inşa edilen toplumsal cinsiyet, bize kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşam içindeki konumlarını işaret eder. Kadınlar ve erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri düzenleyen toplumsal cinsiyet "yeniden üretim sistemine bağlantılar ağının döngüsel pratikler tarafından biçimlendirildiği ölçüde de kurumsallaşır" (Connell, 1998: 192).

Toplumsal cinsiyet kavramının kapsamı, ilk ortaya çıkışından beri yalnızca bireysel kimliği ve kişiliği değil, ayrıca sembolik düzeyde erkekliğin ve kadınlığın kültürel idealleri ile stereotiplerini, yapısal düzeyde ise kurumsal ve örgütlerdeki cinsel iş bölümünü içine alacak kadar genişlemiştir (Marshall, 1999: 98). Erkekliğe ve kadınlığa atfedilen bu toplumsal ve kültürel anlamlandırma gündelik yaşam pratikleriyle ve söylemlerle inşa edilmektedir. Sancar; Simone de Beauvoir'un ünlü yapıtı İkinci Cins'te erkekliğin, kendi cinsiyetinden bahsetmeyip sürekli başkalarının -kadınların, çocukların, yabancıların, eşcinsellerin, siyahların, düşmanların hainleri, vb.- cinsiyet özelliklerinden bahsederek kurulan bir iktidar konumu olduğunu, erkekliğin sürekli başka konumların "ne olduğu" hakkında konuşma hakkını kendi elinde tutan ve bu sayede kendi bulunduğu konumu sorgulama dışı bıraktığını belirtmektedir (2008: 16). Bununla beraber, kitlesel toplumsal ilişkiler düzeyinde kadınlık biçimleri açık bir şekilde tanımlanmaktadır. Biçimlerden biri, bu tabi kılınmaya boyun eğiş etrafında tanımlanır ve erkeklerin çıkar ve arzularına hizmet etmeye yönlendirilir. Bu "ön plana çıkarılmış kadınlık" olarak adlandırılabilir (Connell, 1998: 246).

Toplumsal cinsiyet bağlamında medya, erkek ve kadın imajını aktarırken cinsiyet rollerini biçimlendirip, kültürel değer ve beklentileri de yansıtır. Bu bağlamda medyanın kadınlık ve erkeklik betimlemeleri, toplumsal cinsiyete ilişkin yaygın bir biçimde paylaşılan tanımların oluşması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesinde önemlidir (Kaypakoğlu, 2004: 93). Ataerkil yapının cinsiyet düzeni normları, kodları ve öğretileriyle kuşaktan kuşağa aktarılmakta, medya söylemleri içinde de

bu toplumsal ve kültürel pratikler inşa edilmektedir. Var olan cinsiyet rejiminin devamlılığında önemli bir işlevi bulunan medya, egemen cinsiyet kalıpları ve rollerini meşrulaştırmakta, doğallaştırmakta ve pekiştirmektedir. Egemen cinsiyet ideolojisi sınırları çerçevesinde belirlenen, tanımlanan ve sınırlanan kadın ve erkeğin toplumsal konumları, idealize edilmiş medya temsilleriyle üretilerek dolaşıma girmektedir. Bir toplumsal cinsiyet kategorisi olarak kadınlık ve erkeklik rolleri her gün defalarca haberlerde, reklamlarda, dizilerde ve programlarda söylemsel pratikler aracılığıyla yeniden inşa edilmektedir.

İdeolojilerden etkilenen son derece önemli olan toplumsal pratiklerden biri de sırasıyla ideolojileri nasıl edindiğimizi, öğrendiğimizi ve değiştirdiğimizi de etkileyen dil kullanımı ve söylemdir. Söylemimizin çoğu, ideolojik temelli görüşlerimizi ifade eder. İdeolojik fikirlerimizin çoğunu ebeveynlerimizden ve akranlarımızdan başlayarak diğer grup üyelerini dinleyerek ve okuyarak öğreniyoruz. Daha sonra ideolojileri bir yığın konuşma ve metin biçimleri arasından televizyon izleyerek, okulda okutulan kitaplardan, reklamlardan, gazetelerden, romanlardan ya da iş arkadaşlarımız ve dostlarımızla yaptığımız günlük konuşmalardan öğreniyoruz (van Dijk, 2003: 18). Söylem, egemenlik ilişkilerinin hem kurulduğu hem de temsil edildiği birincil araçtır ve ideoloji, söylemi ve egemenlik ilişkilerini bağlantılandırmakta dolayımlayıcı kapasiteyle işlev görmektedir (Mumby, 2004:137). Karaduman'a göre (2017) "söylem, ideolojilerin yeniden üretiminde ve günlük ifadelerde vazgeçilmez bir rol oynar. Bu nedenle ideolojilerin söylemde nasıl ifade edildiği veya gizlendiği ve böylece aynı zamanda toplumda nasıl yeniden üretilebileceği eleştirel haber araştırmaları için önem taşımaktadır". Özellikle haber metinlerinde egemen toplumsal cinsiyet söylemlerinin nasıl kurulduğunu anlamak için haber dilinin incelenmesi gerekmektedir. Haber söylemi içinde meşrulaşan, doğallaşan toplumsal cinsiyetin basmakalıp yargıları ve kodları böylelikle rasyonalize edilmektedir.

Toplumsal güç ve iktidar ilişkilerinin egemen ideolojik pratikleri içinde barındıran haber söylemi içinde nasıl inşa edildiğinin incelenmesi medya çalışmaları için bir çıkış noktası sağlar. "van Dijk'a göre (1993) eleştirel söylem çözümlemesi söylemin kendisinden kaynaklanan ve sonuçlanan eşitsizlik, haksızlık ve güç/iktidarın kötüye kullanılmasının söylemsel boyutlarıyla ilgilenir. Eşitsizliğin ve egemenliğin yeniden üretiminde söylemin yaşamsal rolüne dikkat çeken araştırmacılar, bazı konularda rehberlik etmişlerdir. Eğer göçmenler, mülteciler ırkçılığa, kadınlar erkek egemenliğine, cinsel baskı ve şiddete uğruyorlarsa bu durum ortaya konulmalıdır. Egemen söylemin temel bir işlevi, oydaşma, rıza ve egemenliğin meşrulaştırılmasıdır" (akt: Özer, 2011:54). Egemen toplumsal cinsiyet pratiklerinin haber söylemleri içindeki üretiminin analizi, eşitsizlik üzerine kurulmuş sistemin temel dinamiklerini ortaya çıkarmada önem taşımaktadır.

Araştırmanın yöntemi

Çalışma, birbirinden farklı sahiplik yapısı ve yayın politikaları olan Yeni Şafak, Birgün, Cumhuriyet ve Habertürk gazetelerinde 21 Temmuz 2020 tarihinde yayınlanan ilgili konuya ilişkin tüm haberleri kapsamaktadır. Bu tarihin seçilme nedeni, Pınar Gültekin'in cesedinin bulunduğu ve zanlının cinayeti itiraf ederek 'canavarca hisle ve eziyet çektirerek adam öldürmek' suçundan tutuklandığı gün olmasıdır. Çalışmanın 21 Temmuz 2020 tarihiyle sınırlandırılmasının nedeni ise kamuoyunun gündemine yerleşen kadın cinayetinin yoğun bir sıcak gelişme olarak işlenmesi ve kadın cinayetinin haberlerde nasıl temsil edildiğine ilişkin derinlemesine nitel bir inceleme sunma amacıdır. Haberler söz konusu gazetelerin çevrimiçi versiyonları esas alınarak van Dijk'ın eleştirel söylem analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Eleştirel söylem analizi, güç, hâkimiyet, hegemonya, sınıf farkı, cinsiyet, ırk, ideoloji, ayrımcılık, çıkar, kazanç, yeniden oluşturma, dönüştürme, gelenek, sosyal yapı ya da sosyal düzen gibi temaları ön plana çıkaran ve araştırma alanı olarak bu konuları işleyen söylem analizi yöntemidir. Eleştirel söylem analizi güç ilişkileri, değerler, ideolojiler, kimlik tanımlamaları gibi çeşitli toplumsal olguların dilsel kurgulamalar yoluyla bireylere ve toplumsal düzene nasıl yansıdığı ve nasıl işlendiği ile ilgilenir (Van Dijk, 2001:352). Eleştirel söylem analizi, toplumsal etkileşimin dilsel bir biçim alan veya dilsel olan çeşitli düzeylerini çözümlemeye yönelik eleştirel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toplumsal dünyanın kuruluşunda söylemin etkin rolünü öne çıkarır. Söylem, toplumsal pratiklerin bir biçimidir. Yani söylem dışında başka toplumsal pratikler de vardır ve ayırt edilebilirler (Dursun, 2010:7).

Eleştirel söylem analiziyle çözümlenen çalışmaların bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitel çalışmalar detaylı bir analiz gerektirdiğinden haber sayısının fazla olması durumunda temsili bir örneklem seçilmektedir. Ayıca uzun süreli zaman dilimi aralığında nitel yöntemle yapılan çalışmaların temsil yeterliliği olan haberler analiz edilse bile seçilen örneklemin tüm evreni temsil etmeyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bulgular

Yeni Şafak Gazetesi

Gazete, 21.07.2020 tarihinde doğrudan Pınar Gültekin cinayetine ilişkin 4 haber yayınlamıştır.

Makro analizi:

Yeni Şafak gazetesi, 21 Temmuz tarihli ilk sayısında kadın cinayetini, "Pınar Gültekin'den kahreden haber: Muğla'da kayıp olarak aranan üniversite öğrencisinin cesedi ormanlık alanda bulundu" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Bu haberde cinayeti gerçekleştiren kişinin kimliği henüz belli olmadığından yalnızca sürece dair bilgi verilmektedir. Devamında spotta da sürece dair bilgiler verilirken kurbanın boğularak öldürüldüğü ihtimalleri üzerinde durulmaktadır. Ana olayın sonucunda ise kurbanın son görüldüğü kişinin ekipler tarafından sorgulanmak üzere karakola götürüldüğü bilgisi yer almaktadır. Devlet, görevsel bir şekilde sunulmakta, failin yakalanması için olayların araştırıldığı bilgisi verilmektedir. Bu bilgiler, devletin üzerine düşen görevi yaptığına işaret olarak sunulmaktadır. Haberin ilk görselinde kurbanın renkli, diğer 2 görselinde siyah beyaz 2 fotoğrafı tercih edilmiştir. Görsellerin ölüm haberiyle uyumlu olarak seçildiği ve kurbanın odak noktası olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Gazete, aynı tarihli sayısında yayınladığı ikinci haberle söz konusu olayı, "Pınar Gültekin'in katili eski sevgilisi çıktı: Bağ evinde boğup, cesedini varille taşımış" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Ara başlıklar ve spotta[3] da cinayet detaylarına ilişkin bilgi verilmektedir. Gazete, cinayeti gerçekleştiren kişiyi "eski sevgili" ve "C.M.A" şeklinde tanımlarken 5N1K bilgilerini failin ifadesine dayandırmaktadır. Bu bağlamda gazetenin söz konusu olayı "kadın cinayeti" olarak tanımlamak yerine, kimlik bilgileri açık bir şekilde verilmeyen "eski sevgili" vurgusunu ön plana çıkarak tanımladığı ve haberini failin ifadeleri üzerine kurguladığı görülmektedir. Bunun da ötesinde gazete, faili kendisini terk eden Pınar ile yeniden birlikte olmak isteyen ve reddedilmesi üzerine cinayeti işleyen "eski sevgili" şeklinde sunmaktadır. Haberde, fail olay günü konuşmak için kurbanı

[3] Kaybolduktan beş gün sonra bulunan Pınar Gültekin'i eski sevgilisinin öldürdüğü, cansız bedenini varile koyup ormanlık attığı belirlendi. Şüpheli C.M.A. ifadesinde cinayeti itiraf etti.

otomobiline almış, kendisine ait bağ evine götürmüş, burada çıkan tartışmada döverek bayıltmış, bayıldığı için de genç kızı boğarak öldürmüş şeklinde neden sonuca dayanan olay örgüsü sunulmaktadır. Ana olay cinayetin gerekçeli bir biçimde işlenmesiyken ana olayın sonucu kurbanın hem faili terk etmesi hem yeniden birlikte olma istediği reddetmesi hem de bunlar üzerine tartışma çıkarması ve doğal bir sonuç olarak da öldürülmesi şeklinde kurgulanmaktadır. Haber, ölüm için yol gösterirken her kesimden okuru şiddetin detaylarıyla karşı karşıya bırakarak şiddetin kanıksanmasına yol açma riski taşımaktadır (Deniz ve Koralp Özel, 2015). Bunun karşısında, neden kadın cinayetlerine çözüm bulunamadığı ya da herhangi bir uzman görüşü bilgisine rastlanılmamaktadır. Haber için tercih edilen görselde kurbanın kahkaha attığı renkli bir fotoğrafın tercih edildiği görülmektedir.

Yayınlanan üçüncü haberde olay, "Pınar Gültekin'in katili evli ve bir kız çocuğu babası çıktı" başlığıyla verilmiştir. Gazete, ara başlıkları[4] ve spotuyla[5] önceki haberin aksine, failin adını ve özel hayatını ön plana çıkararak "evli" ve "kız çocuğu babası" vurgusu yapmaktadır. Bu anlamda gazete, "eski sevgili" nitelendirmesi yerine "Pınar Gültekin'in katili" şeklinde ana olay sunumu yapmaktadır. Hatta failin kendisinin de kız çocuğu olduğu bilgisini ön plana çıkararak bu haberle birlikte faille arasına mesafe koymaktadır. Ana olay sonucu ise failin kurbanın cesedini varile koyup ormanlık alana götürdüğünü itiraf etmesi şeklinde verilmektedir. Bu haberde de ardalan bağlam bilgisine rastlanılamamaktadır. Haber için tercih edilen iki görselde failin takım elbiseli aynı fotoğrafı, bir görselde kurbanın fotoğrafı, son görselde de failin kızı ve evli olduğu kadın ile fotoğrafı bulunmaktadır. Son görselde failin yüzü açık bir şekilde verilirken, kızı ve evli olduğu kadının yüzü karartılarak verilmiştir.

Yayınlanan dördüncü haberde olay "Üniversite öğrencisi Pınar Gültekin'i öldüren zanlı Cemal Metin Avcı tutuklandı" başlığıyla verilmiştir. Gazete, failin ismini ilk olarak açık bir şekilde vermemeyi, ardından başlıktan ziyade spotta açık bir şekilde vermeyi, bu haberde ise başlıkta açık bir şekilde vermeyi tercih etmiştir. Spotta[6] sürece dair bilgilendirmenin ve 5N1K bilgilerinin verildiği görülmektedir. Ana olay sunumuna bakıldığında, kadın cinayetinin tüm detaylarının verilerek etik sorunlara yol açtığı gözlenmektedir. Bu açıdan "Muğla'da öldürüldükten sonra yakılıp, bir varil içine konulmasının ardından üzerine beton dökülüp cesedi sarp bir araziye atılan…" şeklinde detayların verilmesi aynı gazetenin ikinci haberinde olduğu gibi hem ölüm şekli için yol gösterme hem de okuru cinayete dair detaylarla karşı karşıya bırakarak cinayetin kanıksanması tehlikesini beraberinde getirmektedir. Ayrıca bu haberde toplumsal bir sorun olan kadın cinayetlerinin çözümüne ya da buna benzer bilgilere ilişkin herhangi bir ardalan bağlam bilgisine rastlanılmamaktadır. Öte yandan haberin genelinde devletin görevsel bir şekilde sunulduğu gözlenmektedir. Haberin başlığı, spotu, haber girişi ve ana olay sunumunun sonucunda da jandarma ve polis ekiplerinin eylemlerine dair bilgiler verilmektedir. Haber için failin güvenlik güçleri tarafından kelepçeli bir şekilde götürüldüğü bir fotoğraf tercih edilmiştir. Bu bilgilerle devletin üzerine düşen görevi yaptığı vurgulanmaktadır.

Mikro analizi:

Gazetenin 21 Temmuz tarihli sayısındaki ilk haberin sentaktik analizi yapıldığında, "cesedi ormanlık alanda bulundu", "morga kaldırıldı", "tespit edildi" gibi edilgen yapılarla haberin inşa edildiği

4 "Katil kız çocuğu babası", "Cansız bedenini ormana atmış"

5 27 yaşındaki üniversite öğrencisi Pınar Gültekin'in katilinin evli ve bir kız çocuğu babası olduğu öğrenildi. Muğla'da bir işletme sahibi olduğu öğrenilen Cemal Metin Avcı polise verdiği ifadede cinayeti itiraf etmişti.

6 Muğla'nın Ula ilçesinde 5 gün önce kaybolan ve cesedi ormanlı alanda bulunan üniversite öğrencisi Pınar Gültekin'i öldüren zanlı Cemal Metin Avcı, 'canavarca hisle ve eziyet çektirerek adam öldürme' suçundan tutuklandı.

görülmektedir. Bununla birlikte "cansız beden", "ceset", "ekipler", "inceleme", "morg" gibi kelimeler de sıklıkla kullanılarak cinayete ve ekiplerin araştırmalarına dikkat çekildiği gözlenmektedir.

İkinci haberin sentaktik analizinde, "eski erkek arkadaşı C.M.A. olduğu öğrenildi", "kızın reddetmesi üzerine cinayeti işlediği belirlendi", "cinayeti itiraf ettiği öğrenildi" gibi edilgen yapıların yer aldığı, failin ikinci plana atılarak dikkatin kurbana çekildiği görülmektedir. Böylelikle ana olay ve olayın sonucu asıl önemini yitirmekte, kadın cinayetinin toplumsal boyutu görmezden gelinmektedir. Haberin sözdizimine bakıldığında, "eski erkek arkadaşı", "kendisini terk eden Pınar ile yeniden birlikte olmak istediği", "konuşmak için otomobiline aldığı", "Pınar'ı kendisine ait bağ evine götürdü", "kızın reddetmesi üzerine", "çıkan tartışmada", "darp ettiği Pınar bayıldı", "C.M.A da genç kızı boğarak öldürdü", "C.M.A.'nın ilk ifadesinde cinayeti itiraf ettiği öğrenildi" şeklinde kurgulandığı, fail için bahane üretildiği ve cinayetin gerekçelere dayandırıldığı görülmektedir. Gazete, fail zaten bir süre önce birlikte olduğu Pınar ile tekrar birlikte olmak istemiş, bunun için konuşmuş ancak reddedilmesine üzerine tartışma çıkmış ve Pınar'ın bayılması üzerine doğal olarak boğarak öldürmek zorunda kalmış ancak ilk ifadesinde hemen itiraf etmiş gibi bir algı yaratmaktadır. Bu bağlamda, kadın cinayetinin işlenişi doğal bir akış çerçevesinde sunulmakta ve haber eril bir dil ile inşa edilmektedir. Bunun da ötesinde, haber failin verdiği ifadelere dayandırılmakta, fail aklanmaya çalışılmakta, toplumsal bir sorun olan kadın cinayetinin neden işlendiğine yönelik cevap failin ifadelerinde aranmaktadır. Gazete kurbana yönelik açıktan bir suçlamada bulunmasa da örtülü bir biçimde cinayeti hak ettiğini telkin etmektedir. Öte yandan "yeniden birlikte olmak istediği", "otomobiline aldığı", "bağ evine götürdü" ifadeleriyle haber suç olgusunu ön plana çıkarmaktan ziyade pornografik ögeleri ön plana çıkarmakta ve olayı hikâyeleştirmektedir.

Üçüncü haberin sentaktik analizinde, etken yapıların ön plana çıkarıldığı ve failin işlediği cinayetin görünür kılındığı görülmektedir. Haberin sözdizimine bakıldığında "katil", "katil zanlısı", "katil Avcı", "evli", "kız çocuğu babası", "vahşice öldüren", "cinayet", "ceset" şeklinde kurgulandığı ve sürekli tekrarlandığı gözlenmektedir. Gazetenin bu kelimeleri ön plana çıkararak fail aleyhine bir bakış açısı geliştirmeye çalıştığı görülmektedir.

Dördüncü haberin sentaktik analizi yapıldığında, sözdizimlerinin "Avcı tutuklandı", "suçundan tutuklandı", "Avcı'nın işleri tamamlandı", "suçundan tutuklandı", "adliye binasına sokuldu" şeklinde edilgen yapılarla kurulduğu görülmektedir. Haberde bu denli edilgen yapının kullanılması daha önce de değinildiği gibi, faili etkisiz kılmakta, dikkatleri kurbana çekmekte ve eylemin toplumsal boyutunu göz ardı etmektedir. Benzer şekilde, sözdiziminin yalnızca polis ve jandarmanın eylemlerinden oluşması da yine olayın toplumsal boyutunu ve önemini etkisizleştirme, devleti görevini yerine getiren bir mekanizma olarak sunmaktadır. Ayrıca "canavarca hisle ve eziyet çektirerek adam öldürme" suçunun ardından "jandarma ve polis ekipleri tarafından alınan yoğun güvenlik önlemleri" ifadelerinin verilmesi de hem tehlikeli bir duruma işaret etmekte hem de bu tehlikeli durum karşısındaki çözüm için yine güvenlik güçlerini konumlandırmaktadır. Kadın cinayetinin detaylarına ilişkin tüm bilgiler, "öldürüldükten sonra", "yakılıp", "bir varil içine konulmasının ardından", "üzerine beton dökülüp", "cesedi sarp bir araziye atılan" sıralaması ile verilmiştir. Hem cinayetten önceki hem de sonraki detayların verilmesi etik açıdan doğru bulunmamaktadır. Cinayette sonraki aşamaların verilmesi her kesimden okuyucuyu detaylarla karşı karşıya bırakmakta, kimi zaman yol yol göstererek özendirmekte kimi zamanda kadın cinayetinin kanıksanmasına yol açmaktadır. Bu açıdan kadın cinayetleri haberleştirilirken sansasyondan, melodramdan ve hikâyeleştirmeden kaçınılmalıdır.

Birgün Gazetesi

Gazete, 21.07.2020 tarihinde doğrudan Pınar Gültekin cinayetine ilişkin 5 haber yayınlamıştır.

Makro analizi:

Birgün gazetesi, 21 Temmuz tarihli ilk sayısında kadın cinayetini, "5 gündür kayıp olan Pınar Gültekin'in cansız bedeni bulundu" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Gazete, ana başlığında cinayete ilişkin herhangi bir bilgi vermezken ara başlıklarda[7] failin kimliğine ilişkin bilgi vermektedir. Bu kapsamda, cinayete ilişkin bilgiler haberin içesinde verilmiş, başlıklarda enformasyon eksiltimine gidilmiştir. Spot[8] 5N1K bilgilerini içerirken fail, "şüpheli", "eski erkek arkadaşı", "cinayeti itiraf ettiği öğrenildi" nitelendirmeleriyle yer vermiştir. Bu bağlamda gazetenin söz konusu olayı "kadın cinayeti" olarak tanımlamak yerine, "eski erkek arkadaş" ın cinayeti kendi isteğiyle itiraf etmesi şeklinde tanımladığı görülmektedir. Haber için tercih edilen ilk görsellerde kurbanın/mağdurun siyah beyaz 2 fotoğrafı tercih edilmiştir. Bu görseller ölüm haberiyle uyumlu olarak kurbanın odağa alındığı izlenimi vermektedir. İkinci görselde cinayetin failinin renkli, takım **e**lbiseli ve oldukça büyük boyutta bir görselinin tercih edildiği görülmektedir. Son görselde ise kurbanın renkli 2 fotoğrafı tercih edilmiştir.

Gazetenin aynı tarihli sayısında yayınladığı ikinci haber söz konusu olayı, "Kılıçdaroğlu'ndan Pınar Gültekin mesajı: Kadına yönelik şiddet giderek tırmanıyor" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlık siyasi bir aktörün söylemi üzerinden yansıtılmış, genellenmiş ve enformasyon eksiltimine gidilmiştir. Ara başlıklar[9] çoğunlukla söz konusu olayın dışındaki bilgilerden verilmiş ve siyasi amaçlarla kurgulanmıştır. Bu bağlamda ara başlıkların haberin konusu olan olayla çoğunlukla doğrudan ilişkisi bulunmamaktadır. Haberin spotu[10] da benzer şekilde, siyasi amaç gütmekte ve olayın suçlusu olarak iktidar partiyi hedef göstermektedir. Gazete, kadın cinayetleri de içinde bulunmak üzere pek çok olumsuzluk için iktidar partiyi suçlamakta ve hedef göstermektedir. Haber detaylarında da olay bağlamından koparılmakta, farklı konuların sunumu yapılmaktadır. Haberin görsel tercihi de bu doğrultuda, sadece siyasi aktörlerin fotoğraflarından oluşmaktadır.

Gazetenin yayınladığı üçüncü haber olayı, "Pınar'ın katili Metin Avcı'yı savunmak için açılan sosyal medya hesabına suç duyurusu" başlığıyla verilmiştir. Başlık olaya dair genel bir çerçeve çizmektedir. Spotta[11] da başlıkta verilen olayın detaylandırıldığı ve 5N1K bilgilerinin bulunduğu görülmektedir. Haberde aktör olarak CHP Muğla Kadın Kolları Başkanlığı konumlandırılmakta ve kişileştirilerek verilmektedir. Söz konusu Başkanlık görevsel bir şekilde sunularak üzerine düşeni yaptığı algısı yaratılmaktadır. Haberde görsel olarak "Cemal Metin Avcı Yalnız Değildir" ismindeki Instagram profili ve profilin hikayesi kullanılmaktadır. Profilde failin takım elbiseli fotoğrafı ile "Kimse Durduk

---

7 "Cansız Bedeni Ormanlık Alanda Bulundu", "Katili Yakalandı: Cemal Metin Avcı" ve "Cemal Metin Avcı İsimli Erkek Cinayeti İtiraf Etti!"

8 Muğla'nın Ula ilçesinde, 5 gündür kayıp olan üniversite öğrencisi Pınar Gültekin'in (27) cansız bedeni Menteşe ilçesinde ormanlık alanda bulundu. Gültekin'in öldürülmesiyle ilgili gözaltına alınan şüphelinin, eski erkek arkadaşı Cemal Metin Avcı olduğu öğrenildi. Şüpheli Cemal Metin Avcı'nın ilk ifadesinde cinayeti itiraf ettiği öğrenildi.

9 "İtaat Etmeyen Gazeteciler Cezaevinde", "Ambulans Uçak Neye Yarar?", "Çiftçilerin Elektriklerinin Kesilmesi", "Kadın Şiddet Giderek Tırmanıyor", "AKP ve MHP'li Vekillere Tepki: "Bunlar Milleti Temsil Edemezler"", "Erdoğan'a 15 Temmuz Tepkisi", "Para Londra'daki Tefecilere Gidiyor", "Saray İçin 83 Milyon Çalışıyor"

10 CHP' lideri Kemal Kılıçdaroğlu, Pınar Gültekin'in Cemal Metin Avcı tarafından katledilmesine ilişkin "Kadına yönelik şiddet konusunda hepimizin duyarlı olması gerek. Hakkını hukukunu savunuyoruz. İktidara sormak gerek; kadına yönelik şiddet neden artıyor, hangi gerekçelerle artıyor? Kadına yönelik şiddet giderek tırmanıyor" dedi.

11 Pınar Gültekin'i katleden Cemal Metin Avcı'yı savunmak için açılan hesap hakkında CHP Muğla Kadın Kolları Başkanlığı suç duyurusunda bulundu.

Yere Birini Öldürmez Kız Bağ Evine Gelmeyi Kabul Ediyorsa Ne Olduğu Apaçık Bellidir" cümlesi bulunmaktadır. Profilin hikayesinde ise yine failin takım elbiseli fotoğrafı ile "Cemalimiz Evi 1 Çocuk Babasıdır O Kız Kuyruk Sallamasa Hiç Bir şey Olmayacaktı Cemali Eşine Söylemekle Tehdit Etmiş", "Kızın Ne Olduğu Apaçık Bellidir Kimse Gerçeği Gizlemesin" cümleleri yer almaktadır. Gazete bir taraftan olayı kadın cinayeti çerçevesinde işlerken diğer taraftan da bu söylemleri sansürlemeden yayınlayarak cinayetin meşrulaştırılmasına aracılık eden eril dili görünür kılmaktadır. Diğerlerinde olduğu gibi bu haberde de ardalan bağlam bilgilerine yer verilmemekte, ülkenin en önemli sorunlarından birisi haline gelen kadın cinayetlerine ilişkin herhangi bir bilgiye ya da uzman görüşlerine rastlanılmamaktadır.

Gazetenin yayınladığı dördüncü haber söz konusu olayı, "Pınar'ın babası ve ağabeyi konuştu: Derslerini verip evine gelecekti" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlıkta kurbanın babası ve ağabeyinin ifadelerinin haberleştirildiği görülmektedir. Spotta[12] ve haberin devamında da benzer şekilde, ifadeler haberleştirilerek başka bir kadın cinayetine atıfta bulunulmaktadır. Kurbanın ağabeyinin ifadelerinde, failin kendini bekar olarak tanıttığını, kardeşinin bunu öğrendiğinde bir daha aramamasını istediğini ve bunun üzerine cinayet olaylarının geliştiği bilgisi yer almaktadır. Ayrıca gazetenin ağabeyin "Özgecan Aslan gibi o da masum biriydi, erkek katliamına kurban gitti." ifadelerini verilerek hem kadın cinayetlerine hem de erkek katliamına dikkat çekmeye çalıştığı gözlenmektedir. Haberin görselinde ise kurbanın masum bir fotoğrafı tercih edilerek kurban lehine bir duruş sergilenmeye çalışıldığı gözlenmektedir.

Gazetenin yayınladığı beşinci haber söz konusu olayı, "Pınar Gültekin'in katil zanlısı tutuklandı" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Gazete, başlığı sıcak bir gelişme şeklinde yaparak enformasyon eksiltimine gitmiştir. Spotta[13] 5N1K bilgilerinin birkaçı yanıtlanarak failin gözaltına alındığı ve cinayeti itiraf ettiği bilgisi verilmektedir. Haberin devamında da olayın sürecine ilişkin bilgiler tekrar edilerek güvenlik güçlerinin eylemleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu anlamda devlet, görevsel bir şekilde sunulmaktadır. Jandarma ve polis olayı araştırmış, takip etmiş ve faili yakalamış, itfaiye ekipleri ise elektrikli keski ile güçlükle açabildiği varil içinden cansız bedeni çıkarmıştır. Bu gelişmeler devletin üzerine düşen görevi yaptığına işaret olarak sunulmaktadır. Ana olayın failin tutuklanması, ana olay sonucunun kurbanın cansız bedeninin bulunması şeklinde sunulan haberde ardalan bağlam bilgisine rastlanılmamaktadır. Haber için tercih edilen ilk görselde failin takım elbiseli fotoğrafının ikinci görselde ise failin kalabalık jandarma grubu tarafından elleri kelepçeli bir şekilde götürüldüğü fotoğrafının seçildiği görülmektedir.

Mikro analizi:

Gazetenin 21 Temmuz tarihli sayısındaki ilk haberin sentaktik analizi yapıldığında, "cinayeti itiraf ettiği öğrenildi", "genç kadının reddetmesi üzerine cinayeti işlediği belirlendi", "barışıp, birlikte olmayı düşünüyordum dediği öğrenildi" gibi edilgen yapılarla kurulduğu görülmektedir. Haberlerde kullanılan edilgen yapı, eylemi gerçekleştiren failin okur gözünde etkisiz algılanmasına neden olmakta, dikkatleri kurbana çekmekte ve eylemin toplumsal boyutunu göz ardı etmektedir (Şahin ve Birincioğlu, 2020: 206). Gazetenin olayı adlandırırken, "eski erkek arkadaş", "yeniden birlikte olmak", "konuşmak için otomobiline aldığı", "kıskançlık krizi", "onu çok sevmiştim", "çaresiz kaldım", "çok pişmanım" gibi söylemleri ve sözdizimlerini tercih ettiği görülmektedir. Bu anlamda gazetenin toplumsal cinsiyet kalıplarını birbirini tamamlayan yapılarla yeniden ürettiği gözlenmektedir.

[12] Derslerini verip, bayramda evine gelecekti. Kimseye zararı olmayan kızdı yani. Özgecan Aslan gibi o da masum biriydi

[13] Pınar Gültekin'in öldürülmesiyle ilgili gözaltına alınan ve cinayeti itiraf eden Cemal Metin Avcı tutuklandı.

Ataerkil söylemle inşa edilen haber, cinayeti doğal akış gibi göstermekte, cinayet işlemenin duygusal yönüne dikkat çekmektedir. Özellikle "barışıp, birlikte olmayı düşünüyordum", "genç kadının reddetmesi üzerine cinayeti işlediği" gibi söylemlerin ön plana çıkarılması, kurbanın faili tahrik ettiği algısı yaratırken örtülü bir biçimde kurbanı suçlamaktadır. Ayrıca bu söylemlerle işlenen suç haklı gösterilmekte, kurbanın eyleminin doğal bir sonucu olarak gösterilmektedir. Failin çok sevdiği için kıskançlık krizine girdiği ve çaresiz kaldığı söylemlerinin ön plana çıkarılmasıyla fail insancıl gösterilmekte ve kadın cinayeti meşrulaştırılmaktadır. Bunun da ötesinde haber, tamamen failin ifadelerine dayandırılmakta, "neden" sorusunun cevabı failin ifadesinde aranmaktadır. Gazete, suç olgusunu ön plana çıkarmaktan ziyade olayı hikâyeleştirmektedir.

İkinci haberin sentaktik analizinde etken yapıların yer aldığı ancak olayın asıl öneminin yitirilerek rant sağlama adına siyasi amaçlara gömüldüğü görülmektedir. Gazetenin olayı adlandırırken, "kadına yönelik şiddet" ve "kadına yönelik şiddetin artması" gibi söylemleri tercih ederek haberde kurban lehine bir bakış açısı geliştirmeye çalıştığı ancak bunun siyasi gerekçeler ve hedef göstermelerle yeterli olmadığı gözlenmektedir.

Üçüncü haberin sentaktik analizinde etken yapıların kullanıldığı ancak bu kez haberdeki mağdur kişi olarak failin konumlandırıldığı görülmektedir. Gazetenin sadece 6 takipçiye sahip "Cemal Metin Avcı Yalnız Değildir" ismindeki sosyal medya profilini haberleştirmesi bir taraftan cinayetin meşrulaştırılmasına aracılık eden eril dili görünür kılmakta diğer taraftan ise olayın daha çok sansasyonel tarafına vurgu yapmaktadır. "Kimse Durduk Yere Birini Öldürmez", "Kız Bağ Evine Gelmeyi Kabul Ediyorsa", "Ne Olduğu Apaçık Bellidir", "Cemalimiz Evi 1 Çocuk Babasıdır", "O Kız Kuyruk Sallamasa Hiç Bir şey Olmayacaktı", "Cemali Eşine Söylemekle Tehdit Etmiş", "Kızın Ne Olduğu Apaçık Bellidir Kimse Gerçeği Gizlemesin" gibi kurbanın evli bir erkekle birlikte olduğu iddiası taşıyan söylemlerle bu durum, geleneksel yapı içerisinde normal karşılanmayacak bir durum olarak sergilenmekte ve cinayete bir anlamda meşruluk kazandırmaktadır. Bu kurguya göre kurban hem çocuklu ve evli bir erkekle birlikte olmuş hem 'kuyruk sallamış' hem bağ evine gelmiş hem de ilişkilerini failin eşine söylemekle tehdit etmiştir. Bu söylemlerle kurbanın faili tahrik ettiğine dair gerekçeler cinsiyetçi bir dille yaratılmaktadır. Böylelikle kurban hatalı taraf olarak lanse edilmekte ve cinayet gerekçeler yaratılarak meşrulaştırılmaktadır. Bu anlamda haber, klişelerden ve basmakalıp yargılardan beslenmektedir**.** Ayrıca kadın cinayetini meşru gösteren bu tarz sayfa paylaşımının yapılması hem cinsiyetçi dilin meşrulaştırılması hem de etik açıdan uygun görülmemektedir. Haberde faili aklamaya yönelik profilin şikâyet edilmesi ön plana çıkarılsa da kadın cinayeti haberi verilirken daha dikkatli olunması konusunda ve "eski sevgili" gibi söylem seçimlerinde başarısız olduğu gözlenmektedir. Gazete, kurbanın lehine bir bakış açısı yaratmaya çalışsa da ifadelerin sansürlenmeden verilmesi kadın cinayetini meşru gösterme tehlikesi taşımaktadır.

Dördüncü haberin analizinde gazetenin "zararsız", "masum", "erkek katliamı", "canavarca", "adice" gibi karşıt kelime seçimlerini tercih ettiği görülmektedir. Sözdizimine bakıldığında da "kimseye zararı olmayan kızdı", "Özgecan Aslan gibi o da masum biriydi", "Muğla'da bir sene içinde üçüncü vaka oluyor", "bu olay yarın başkasının başına gelebilir", "erkek katliamına kurban gitti" gibi yapılar ön plana çıkarılarak kurban lehine bir bakış açısı geliştirmeye çalıştığı görülmektedir.

Beşinci haberin sentaktik analizinde özellikle sözdizimlerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu dizimler arka arkaya "Pınar Gültekin'in öldürülmesiyle", "Pınar Gültekin'i öldüren", "Gültekin'in öldürülmesiyle ilgili", "canavarca hisle ve eziyet çektirerek kasten öldürmek" şeklinde verilmekte,

cinayete ve cinayet şekline vurgu yapılmaktadır. Bu şekilde gazete, üzerinde durulması gereken "bir kadının erkek tarafından öldürülmesi" yani kadın cinayeti gerçeğini görünür kılmaya çalışmaktadır.

Cumhuriyet Gazetesi

Gazete 21.07.2020 tarihinde doğrudan Pınar Gültekin cinayetine ilişkin 6 haber yayınlamıştır.

Makro analizi:

Cumhuriyet gazetesi, 21 Temmuz tarihli ilk sayısında kadın cinayetini, "Üniversitesi öğrencisi Pınar Gültekin'in cansız bedenine ulaşıldı" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlıkta enformasyon eksiltimine gidilmekte, eksik kısımlar spotta[14] verilerek failin cinayeti itiraf ettiği bilgisine ulaşılmaktadır. Ancak spotta 5N1K bilgisiyle kurbanın bir süre önce faili terk etmesi ve yeniden birlikte olma istediğini reddetmesi üzerine cinayeti işlediği ön plana çıkarılarak cinayet gerekçelendirilmekte ve meşru kılınmaktadır. Bu tutum benzer şekilde, ara başlıkta da "Reddettiği için…" şeklinde işlenmektedir. Haberde ana olay sonucu olarak da tartışma çıkması üzerine failin darp ederek boğduğu kadının cesedini yakıp varile koyduktan sonra üzerine beton döktüğü bilgileri detaylı bir şekilde yer almaktadır. Cinayete dair bilgilerin bu denli detaylandırılması hem yol gösterme hem de şiddetin kanıksanması riskini beraberinde getirmektedir. Haber için tercih edilen görselde failin alkol ve çerez olduğu anlaşılan bir masanın önünde çekindiği fotoğraf bulunmaktadır.

Gazetenin aynı tarihli sayısında yayınladığı ikinci haber söz konusu olayı, "Pınar Gültekin'in katil zanlısı Cemal Metin Avcı'nın ilk ifadesi ortaya çıktı" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlıkta enformasyon eksiltimine gidilerek merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Spotta[15] ve ana olay sonucunda kurban lehine bir duruş sergilenmeye çalışılarak failin ifadesi genelleştirilmektedir. Ancak kadın cinayetlerindeki faillerin ifadesinin genelleştirilerek ön plana çıkarılması, kadın cinayetinin toplumsal bir soruna işaret etmesinden ziyade bireylere indirgenmesi tehlikesini barındırmaktadır. Önceki haberde olduğu gibi bu haberde de şiddete ve cinayete dair tüm bilgiler detaylı bir biçimde verilmekte ve haber failin söylemiyle hikâyeleştirilmektedir. Yine bir önceki haberde kullanılan görselin bu haberde de kullanıldığı gözlenmektedir.

Gazetenin yayınladığı üçüncü haber olayı, "Pınar Gültekin cinayetinde yeni gelişme: Olay yerinde keşif yapılacak" başlığıyla verilmiştir. Başlığın olaya dair genel bir çerçeve çizdiği, spotta[16] da 5N1K bilgilerinin bulunduğu görülmektedir. Olayın bağlamına dair bilgilerin verildiği haberde fail "eski sevgili" olarak nitelendirilmekte, çıkan kavga sonucunda boğarak öldürmesi gerekçesiyle sunulmaktadır. Ana olay sonucu olarak mahkeme heyetinin olay yerinde olay yeri inceleme uzmanı ve bilirkişi ile keşif yapmasına karar verdiği bilgisi yer almaktadır. Bu anlamda mahkeme heyeti, görevsel bir şekilde sunulmaktadır. Haberde görsel olarak failin tutuklandığı kelepçeli fotoğrafı ile kurbanın faile bakıyormuş gibi durduğu bir fotoğrafının seçildiği görülmektedir. Bu haberlerde de ardalan bağlam bilgilerine yer verilmemekte, ülkenin en önemli sorunlarından birisi haline gelen kadın cinayetlerine ilişkin nedenler ve sonuçlar hakkında tartışılmamaktadır.

---

14 …Cinayeti itiraf eden katil zanlısının bir süre önce kendisini terk eden Pınar ile yeniden birlikte olmak istediği ancak genç kadının reddetmesi üzerine cinayeti işlediği belirlendi.

15 Cemal Metin Avcı'nın kadın cinayetlerinin faillerinde sık rastlanan, kurbanı suçlayıcı ve cinayeti meşru gösteren bir ifade verdi.

16 Muğla'da üniversite öğrencisi Pınar Gültekin'i (27) vahşice öldüren Cemal Metin Avcı (32) ile kardeşi Mertcan Avcı'nın (26) yargılandığı davada, yarın olay yerinde keşif yapılacak. Keşfe mahkeme heyeti, bilirkişi, olay yeri inceleme uzmanı ile tutuklu sanık 2 kardeş ve davanın tarafları katılacak.

Yayınlanan dördüncü haberde olay, "Pınar Gültekin'i öldüren zanlının görüntüleri ortaya çıktı" başlığıyla verilmiştir. Spotta failin benzin aldığı görüntüsünün ortaya çıktığı bilgisi verilmektedir. 5N1K bilgilerinin eksik bırakıldığı haberde, tekrar cinayete dair bilgiler verilmektedir. Ancak bu bilgiler failin cinayeti itiraf ettiği, bir süre önce kendisini terk eden Pınar ile yeniden birlikte olmak istediği, kurbanın reddetmesi üzerine cinayeti işlediği şeklinde kurgulanmaktadır. Bu bağlamda gazete, haberi failin ifadesine dayandırarak kadın cinayetini gerekçelendirmekte ve meşru kılmaktadır. Haber için tercih edilen görselde failin benzin aldığı görüntüsü bulunmaktadır.

Gazete beşinci haberde olayı, "Pınar Gültekin'in katili Cemal Metin Avcı'yı savunmak için açılan hesaba suç duyurusu" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Bu haber, Birgün gazetesinin yayınladığı üçüncü haber kategorisinde de bulunmaktadır. Haber iki gazetede de aynı şekilde yer aldığından daha önce yapılan çözümleme bu haber açısından da geçerlidir.

Yayınlanan altıncı haberde olay "Pınar Gültekin'in ailesinden ilk açıklama: DNA testi yapılacak" başlığıyla ara başlıklar[17] sürece yönelik bilgiler ve kurbanın yakınlarının ifadeleri şeklinde verilmiştir. Spotta ise kurbanın babasının DNA testi için 15 gün bekleyecekleri bilgisi bulunmaktadır. Bu haber Birgün gazetesinin yayınladığı dördüncü haber kategorisinde de yer almaktadır. Farklı olarak bu haberde, Muğla Cumhuriyet Başsavcılığının olayla ilgili çok yönlü soruşturma başlattığı ve 2 savcıyı görevlendirdiği bilgisi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kurbanın babasının "cinayeti aydınlatan jandarma ve emniyet ekiplerine teşekkür ettiği" bilgisi bulunmaktadır. Bu anlamda haberde devlet, görevsel bir şekilde sunulmakta ve devletin üzerine düşen görevi yaptığı vurgulanmaktadır. Yine Birgün gazetesinin haberinden farklı olarak kurbanın babasının "Özgecan Aslan gibi o da masum biriydi, erkek katliamına kurban gitti" ifadesinin yer almadığı bunun yerine, genelleştirilmiş ifadelerin verildiği görülmektedir. Haberlerde ardalan bağlam bilgisine yer verilmediği gözlenmektedir. Haberin görselinde 3 adet fotoğraf bulunmaktadır. Seçilen fotoğrafların hepsinde kurbanın yakınları üzgün ifadelerle yer almaktadır.

Mikro analizi:

Gazetenin 21 Temmuz tarihli sayısındaki ilk haberin sentaktik analizi yapıldığında, "cansız bedenine ulaşıldı", "cinayeti işlediği belirlendi", "tespit edildi" gibi edilgen yapıların yer aldığı, failin ikinci plana atılarak dikkatin kurbana çekildiği görülmektedir. Böylelikle ana olay asıl önemini yitirmekte, kadın cinayetinin toplumsal boyutu görmezden gelinmektedir. Haberin sözdizimine bakıldığında, "konuşmak için otomobiline aldığı Pınar'ı kendisine ait bağ evine götürdü", "çıkan tartışmada döverek darp ettiği Pınar, bayıldı", "Cemal Metin Avcı da genç kadını boğarak öldürdü", "Pınar'ın cansız bedenini de varile koyup, ormanlık alana götürüp attı", "kıskançlık bahanesiyle aralarında çıkan kavgada elleriyle boğup öldürdüğünü itiraf etti", "cesedi yaktıktan sonra ormanlık alanda çöp variline atıp, üzerine beton döktüğü ortaya çıktı" şeklinde kurgulandığı, fail için bahane üretildiği ve cinayetin gerekçelere dayandırıldığı görülmektedir. Gazete, fail zaten bir süre önce birlikte olduğu Pınar ile tekrar birlikte olmak istediği ancak reddedilmesi ve Pınar'ın bayılması üzerine doğal olarak boğarak öldürmek zorunda kalmış algısı yaratmaktadır. Bu bağlamda haberde, kadın cinayeti doğallaştırılmakta ve haber failin verdiği ifadelere dayandırılmaktadır. Gazete, örtülü bir biçimde cinayetin doğal akış olduğunu telkin etmekte ve "yeniden birlikte olmak", "otomobiline aldığı", "bağ evine götürdü" söylemleriyle suç olgusunu ön plana çıkarmaktan ziyade pornografik ögeleri ön plana çıkarmakta ve olayı hikâyeleştirmektedir.

[17] "Soruşturma kapsamında 2 savcı görevlendirildi", "Kızım canavarca öldürüldü", "Kendisini bekar olarak tanıttı", "Olay"

İkinci haberin sentaktik analizinde, özellikle sözdizimi yapısının vurgulandığı gözlenmektedir. Haberin sözdizimine bakıldığında, "Pınar ile ayrıldıktan sonra kendime gelemedim", "Yeniden onunla birlikte olmak istedim, teklifimi kabul etmedi", "Çiftlikte bir akşam yemeği yiyelim diye ikna ettim", "Çiftliğe gittik, yemek yedik, yine bana dönmesini istedim", "Oysaki o başkası ile olduğunu söyledi, zaten bunu hissediyordum", "Kıskançlık krizine girmiştim", "Tartıştık, bana saldırdı, kavga ederken öldü", "Önce yakmaya çalıştım", "Sonra bidona soktum, üzerine beton döktüm, yakalanacağımı biliyordum" şeklinde bir yapı görülmektedir. Benzer şekilde haberde, "çok sevmiştim", "çaresiz kaldım", "kıskançlık krizi", "pişmanım", "öldürme niyetim yoktu", "barışıp birlikte olmayı düşünüyordum" şeklinde söylemlerin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Failin ifadelerine dayanan haber, doğal olarak cinayeti de gerekçelere dayandırmaktadır. Kadın cinayetinin "neden" sorusunun yanıtı kurbanın özel hayatında aranmakta, reddedilme ve kıskançlık gibi gerekçeler vurgulanarak kadın cinayeti meşru kılınmaktadır Eril dille inşa edilen haber, cinayete götüren süreçleri doğal akış gibi gösterme riskini taşımaktadır.

Üçüncü haberin sentaktik analizinde, etken yapıların ön plana çıkarıldığı ancak failin işlediği cinayetten ziyade "keşif yapılacak", "davanın tarafları katılacak", "sanıklar da hazır bulunacak" gibi yapılarla mahkeme heyetinin kararlarının görünür kılındığı görülmektedir. Gazete, kelime seçimlerinde kurbanı hem "eski sevgili" hem de "üniversite öğrencisi" söylemleriyle sunmaktadır. Haberin sözdiziminde, "kavgada boğarak öldürdüğünü", "cesedini bağ evindeki varile koyup yaktığını", "üzerine de beton döktüğünü itiraf etti", "Avcı'nın gösterdiği yerde bulunan varilde", "Pınar'ın kısmen yanmış cesedine ulaşıldı", "toprağa verildi" şeklinde bir yapının kurgulandığı, gazetenin sürece dair bilgi verirken yine failin ifadelerine dayanan bir haber ürettiği gözlenmektedir. Gazete, ana olayın sunumunu mahkeme heyetinin kararlarına dayandırırken tekrar cinayete dair tüm detayları vererek hem kadın cinayetinin kanıksanması hem de cinayetin gerçekleştirilişine dair yol gösterme tehlikesini barındırmaktadır.

Dördüncü haberinin analizinde gazetenin, "cinayeti itiraf eden katil zanlısı", "bir süre önce kendisini terk eden", "yeniden birlikte olmak istediği", "ancak genç kadının reddetmesi üzerine", "cinayeti işlediği belirlendi" şeklindeki edilgen yapısı ve sözdizimiyle kadın cinayetinin etkisini azalttığı gözlenmektedir. Bunun da ötesinde, olaya dair gelişmeleri verirken gazete, kadın cinayetinin neden işlendiğine dair bilgiyi haberinde tekrar etmekte, cinayeti gerekçeli bir dille sunmaktadır. Kurban failin "yeniden birlikte olma" isteğini reddettiği için fail cinayeti işledi gibi bir algı yaratılmaktadır. Haber başka açıdan okunduğunda, kurban failin isteğini kabul etseydi fail cinayet işlemeyecekti gibi bir sonuç çıkmakta, bu durum failin aklanmasını da beraberinde getirmektedir.

Beşinci haber, Birgün gazetesinin yayınladığı üçüncü, Cumhuriyet gazetesinin beşinci haber kategorisinde aynı şekilde yer aldığından daha önce yapılan çözümleme bu haber açısından da geçerlidir.

Altıncı haberinin analizinde gazetenin, "canavarca" ve "vahşice" kelime seçimlerini ön plana çıkardığı gözlenmektedir. Birgün gazetesinin dördüncü kategorisinde de yer alan bu haber, "kimseye zararı olmayan kızdı", "Özgecan Aslan gibi o da masum biriydi", "Muğla'da bir sene içinde üçüncü vaka oluyor", "bu olay yarın başkasının başına gelebilir", "erkek katliamına kurban gitti" şeklinde kurbanın babasının ve ağabeyinin ifadelerine yer verirken bu gazetede, "yaşanan olay herkesin başına gelebilir", "bugün benim kardeşimin başına geldi, yarın başkasının annesinin, kardeşinin başına gelebilir", "Kardeşim kendi halinde, çok iyi kalpli, kimseye zararı olmayan biriydi" şeklinde yer almaktadır. Diğer gazeteden farklı olarak bu gazete, Özgecan Aslan benzetmesi, Muğla'daki diğer

vakalar ve erkek katliamı nitelendirmesine yer vermemekte, daha genel ifadelerle haber sunumunu yapmaktadır.

Habertürk Gazetesi

Gazete, 21.07.2020 tarihinde doğrudan Pınar Gültekin cinayetine ilişkin 4 haber yayınlamıştır.

Makro analizi:

Habertürk gazetesi, 21 Temmuz tarihli ilk sayısında kadın cinayetini, "Pınar Gültekin kimdir? Pınar Gültekin ölüm sebebi nedir? Pınar Gültekin hakkında" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlıkta enformasyon eksiltimi yapılarak merak uyandırılmaya çalışılmaktadır. Benzer şekilde spotta[18] da habere dair 5N1K bilgileri verilmemekte, okur haberin devamına yönlendirilmektedir. Haber girişinde[19] de yüzeysel bilgiler verilmekte, gazete kadın cinayetini sansasyonel ve merak uyandırıcı bir kurguyla işlemektedir. Ara başlıklarda[20] olaya dair detaylar verilerek sansasyonel başlıkların tercih edildiği gözlenmektedir. Gazete ana olayın sunumunu kayıp ihbarıyla başlayan araştırılma sürecine dayandırırken ana olay sonucunu failin cinayet itirafı ve ekiplerin kurbanın cesedine ulaşmaları şeklinde vermektedir. Gazete, cinayeti gerçekleştiren kişiyi "eski sevgili" ve "C.M.A" şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda gazetenin söz konusu olayı "kadın cinayeti" olarak tanımlamak yerine, kimlik bilgileri açık bir şekilde verilmeyen "eski sevgili" vurgusunu ön plana çıkarak tanımladığı görülmektedir. Bu haberin, Yeni Şafak gazetesinin ikinci haber kategorisindeki haberle aynı kurguya sahip olduğu gözlenmektedir. Aynı haber ajansından olduğu gibi alındığı görülen bu haber için de aynı çözümlemeler geçerlidir. Bu haberde de neden kadın cinayetlerine çözüm bulunamadığı ya da herhangi bir uzman görüşü bilgisine rastlanılmamaktadır. Bunun dışında, devletin görevsel bir şekilde sunulduğu, ekiplerin cesede ulaştığı bilgileri yer almaktadır.

Gazetenin aynı tarihli sayısında yayınladığı ikinci haber söz konusu olayı, "Pınar Gültekin kimdir? Pınar Gültekin cinayeti Türkiye'nin gündeminde! Pınar Gültekin'e ne oldu?" başlığıyla okuyucularına aktarmıştır. Başlıkta, ara başlıklarda[21] ve spotta[22] enformasyon eksiltimine gidilerek merak uyandırılmaya çalışılmış, faile ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ana olay sunumu failin cinayet itirafı ve ekiplerin kurbanın cesedine ulaşmaları, ana olay sonucu Bakanlığın davaya müdahil olacağı yönünde yapılmaktadır. Gazete, kadına yönelik şiddeti ve cinayete ilişkin detayları kıskançlık nedenine bağlayarak çıkan kavgada failin kurbanın boğazını sıkarak öldürdüğünü, cesedini ormanlık alana götürüp çöp varilinde yakarak üzerine beton döktüğünü itiraf etmesi detaylı bir şekilde vermektedir. Failin ifadelerine dayandırılan haberde, şiddet ya da cinayetten ziyade kıskançlık teması işlenmekte, olay hikâyeleştirilerek cinayet için gerekçelendirme yapılmaktadır. Ardalan bağlam bilgisine rastlanılmayan haberde 6 görsel kullanıldığı görülmektedir. Gazetenin tercih ettiği 5 görselde kurbanın mozaiklenmemiş, 1 görselde failin mozaiklenmiş fotoğrafı yer almaktadır. Kurbanın

---

18 Muğla'nın Ula ilçesinde 5 gündür kayıp olan Pınar Gültekin'in ormanlık alanda cesedi bulundu. Peki, Pınar Gültekin kimdir? İşte Pınar Gültekin hakkında detaylar haberimizde...

19 Pınar Gültekin kimdir? Sorusu vatandaşlar tarafından merak konusu oldu. Sosyal medyada kayıp ilanı yayılan Pınar Gültekin'in ormanlık alanda cansız bedeni bulundu. Peki, Pınar Gültekin neden ve nasıl öldürüldü? İşte, detaylar...

20 "Pınar Gültekin kimdir", "Pınar Gültekin'in cesedi ormanlık alanda bulundu", "Pınar Gültekin'in kan donduran ölümü!", "Bağ evine götürüp önce dövüp, sonra boğmuş", "Kan donduran cinayeti itiraf etti"

21 "Pınar Gültekin Türkiye gündeminde", "Pınar Gültekin olayı nedir?", "Pınar Gültekin kim?", "Pınar Gültekin'in katili kim?", "Bakanlık açıkladı"

22 Türkiye bugün son dakika haberle Pınar Gültekin olayına kilitlendi. Muğla'nın Ula ilçesinde, 5 gündür kayıp olan üniversite öğrencisi 27 yaşındaki Pınar Gültekin'den acı haber geldi. Pınar Gültekin olayı nedir? Sorusu vatandaşlar tarafından merak ediliyor. Pınar Gültekin kim? Olayın ayrıntıları nelerdir? İşte detaylı bilgiler...

kullanılan ilk 2 fotoğrafı siyah beyaz, diğerleri renkli şekilde verilmiştir. Kurbanın renkli fotoğrafının birinin üzerinde "kadın cinayetlerine son" amblemi, "kadın cinayetleri toplum vicdanında kanayan bir yaradır! Kabul edilemez…" yazılı karikatür, "Cani reddedilen eski sevgili çıktı" ve "Vahşet ifadesi kan dondurdu" yazıları yer almaktadır. Kurbanın diğer fotoğrafının üzerinde ise failin küçük bir fotoğrafının olduğu sosyal medya profili "katilin profili", "çirkin paylaşımlar", "Çok Temiz Dediğiniz Kızın Evli Bir Adamla İşi Ne Peki Boş Yapmayın" yazılarıyla sunulmaktadır. Fotoğraflarda suç olgusundan ziyade özellikle kelime seçimleriyle kadın cinayetinin sansasyonel etki yaratmak uğruna gerekçeli bir şekilde meşru kılındığı gözlenmektedir. Gazetenin fail için tercih ettiği görselde ise mozaiklenmiş fotoğrafının olduğu görülmektedir. Gazete, failin fotoğrafını mozaiklemeyi tercih ederken kurbanın fotoğrafını mozaiklemeden vermeyi tercih etmiştir. Hem kelime seçimleri hem de görsel kullanımlarıyla gazete, etik açıdan problemli temsilleri bünyesinde barındırmaktadır.

Yayınlanan üçüncü haberde olay, "Son dakika haberi! Pınar'ın katilinin profili ne?" başlığıyla verilmiştir. Başlıkta ve ara başlıklarda[23] enformasyon eksiltimi yapılarak merak uyandırılmaya çalışılmaktadır. Spotta Adli Tıp Uzmanı ve Hukukçu Dr. İki uzmanın açıklamada bulunduğu ve failin sosyal medya profili bilgisi yer almaktadır. Önceki haberde olduğu gibi bu haberde de cinayete dair tüm detayların failin ifadelerine dayandırıldığı gözlenmektedir. Gazete, ardalan bağlam bilgisi kapsamında 2 uzmanın görüşlerine yer vererek kadın cinayetinin bireysel değil, toplumsal bir sorun olduğuna dikkat çekmektedir. Uzman görüşleriyle gazete, şiddetin ailede başladığı, içselleştirildiği, yasal düzenlemelerle kültürel kodların şiddeti körüklediği arka planına yer vermektedir. Ayrıca haberde, kadın cinayeti dosyalarında ezberletilmiş, kurgulatılmış, tamamen haksız tahrik indiriminden faydalanmak amacıyla hazırlanmış ifade sorununun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Gazete, bu haberde bir önceki haberde yer verdiği failin sosyal medya hesabını aynı şekilde tekrar gündeme getirmektedir. Son olarak failin işyerinin isim hakkı yüzünden davalık olduğu bilgisi, dava açan işletmenin görsel paylaşımına dayandırılmaktadır. Haberin 2 görselinde kurbanın fotoğrafı, diğer 2 görselinde failin fotoğraflı sosyal medya profili ve 1 görselde de faile isim hakkı nedeniyle dava açan işletmenin kamuoyu duyurusu yer almaktadır. Kurbanın ve failin görsellerinin önceki haberde kullanılan fotoğraflarla aynı olduğu görülmektedir.

Dördüncü haberde olay, "5 gündür kayıp olan Pınar'dan acı haber! Cani eski sevgili çıktı, itirafı kan dondurdu" başlığıyla verilmiştir. Başlık ve ara başlıklar[24] sansasyonel ve merak uyandırıcı bir şekilde verilmektedir. Spotta[25] 5N1K bilgilerinin failin ifadelerine dayandırıldığı ve olayın "korkunç cinayet" olarak işlendiği görülmektedir. Gazete, önceki haberde olduğu gibi cinayet detaylarını vermekte, farklı olarak failin kurbanı "ilişkilerini eşine söylemekle tehdit ettiği" gerekçesiyle öfkelenip öldürdüğü vurgusunu işlemektedir. Haberde ön plana çıkarılan diğer bir unsur da devletin görevsel olarak sunulmasıdır. Failin polis ve jandarma ekiplerince yakalandığı ve Bakanlığın davaya dahil olacağı bilgisi, devletin üzerine düşen görevi yaptığına işaret olarak sunulmaktadır. Haberde 11 adet görsel ve pek çok sosyal medya paylaşımı kullanıldığı görülmektedir. Tercih edilen 5 görsel kurbana, 3'ü faile, 1'i kurbanın yakınlarına, 1'i de kurbanın bedeninin bulunduğu varili açmaya çalışan itfaiye ekiplerine aittir. Diğer görsel ise ikinci haberde yer alan karikatürdür. Özellikle varil görseli ve failin

---

23 "Şiddet aile içerisinde başlıyor", "Kadın Cinayeti Dosyalarında Kurgulanmış İfadeler Görüyoruz", "Çirkin Paylaşımlar", "İş Yeri İsim Hakkından Dolayı Davalık Çıktı"

24 "İlk ifadesi ortaya çıktı", "cesedi yakmak için benzin almaya gitmiş", "kızım canavarca öldürüldü", "adliyeye sevk edildi", "eski erkek arkadaşı gözaltına alındı", "varil içerisinde toprağa gömülü bulundu", "bağ evine götürüp önce dövüp, sonra boğmuş", "itfaiye ekipleri beton dökülmüş varilin içinden çıkardı", "jandarmadaki sorgusunda itiraf etti", "önce yakmaya çalıştım. Olmadı, sonra varile sokup, beton döktüm" …

25 …Şüphelinin, bir süre önce kendisini terk eden Pınar ile yeniden birlikte olmak istediği ancak genç kızın reddetmesi üzerine cinayeti işlediği belirlendi. Korkunç cinayet, #pinargultekin etiketiyle sosyal medyada büyük tepki çekti…

ifadelerine dayandırılan detayların verilmesiyle gazete, okuru cinayete dair detaylarla karşı karşıya bırakarak cinayetin kanıksanması ve cinayete dair yol gösterme tehlikesini barındırmaktadır. Bunlar dışında gazetenin, söz konusu olaya ilişkin ünlülerin sosyal medyadaki tepkilerini de haberine taşıdığı ancak kurban lehine bir anlam inşa etmeyi başaramadığı görülmektedir.

Mikro analizi:

Gazetenin 21 Temmuz tarihli sayısındaki ilk haber, Yeni Şafak gazetesinin yayınladığı ikinci haber kategorisinde aynı şekilde yer aldığından daha önce yapılan çözümleme bu haber açısından da geçerlidir. Farklı olarak yalnızca "kan donduran ölüm", "kan donduran cinayet" söylemlerinin daha sansasyonel bir şekilde ara başlıklara taşındığı görülmektedir.

İkinci haberin analizinde gazetenin, "genç kız", "kıskançlık", "suç", "itiraf" kelime seçimlerini ön plana çıkardığı gözlenmektedir. Gazete, cinayeti gerçekleştiren kişiyi "C.M.A" şeklinde tanımlamakta, failin ismini bir açık biçimde kullanmamaktadır. Haberin sözdiziminde "genç kızı aralarında kıskançlık nedeniyle", "çıkan kavgada boğazını sıkarak öldürdüğünü", "konuşmak için otomobiliyle bağ evine gittiklerini", "çıkan tartışmada, genç kızı dövdüğünü", "bayılınca da boğazını sıkarak boğduğunu söyledi", "cesedini ormanlık alana götürüp", "çöp varilinde yakarak üzerine beton döktüğünü ifade etti" şeklinde bir yapının kurgulandığı, gazetenin sürece dair bilgi verirken yine failin ifadelere dayanan bir haber ürettiği gözlenmektedir. Gazete hem cinayete dair detayları vererek hem de haberini failin ifadelerine dayandırarak cinayetin kanıksanması ve özendirilmesi tehlikesini doğurmaktadır.

Üçüncü haberin sentaktik analizinde, "şiddet aile içerisinde başlıyor", "kadın cinayeti dosyalarında kurgulanmış ifadeler görüyoruz" gibi etken yapılarla kadın cinayeti sorununun görünür kılındığı görülmektedir. Bunun karşısında gazete, kelime seçimlerinde kurbanı "eski sevgili" söylemiyle sunmakta, "cani", "kan dondurucu" gibi sansasyonel sıfatları ön plana çıkarmaktadır. Haberin sözdiziminde "şiddetin aile içerisinde başladığını görüyoruz", "sözel şiddetten duygusal şiddetten başlıyor", "fiziksel şiddetten devam ediyor", "insanlar ayrıldığı kişi tarafından şiddete uğruyor", "bunu da içselleştirmişiz", "ailede baba uyguluyor şiddeti", "anne çocuğuna karşı uyguluyor", "bu bir kısır döngü halinde devam ediyor", "bu tür olaylarda katil ceza alıyor ama aldığı cezayı yatmıyor", "infaz yasasından, denetimli serbestlikten yararlanıyor", "yasal düzenlemelerden kültürel kodlarımıza kadar, aile içinde yaşananlara kadar hepsi şiddeti körüklüyor" şeklinde toplumsal bir sorun olan kadına yönelik şiddete dikkat çekilmektedir. Gazete, uzman görüşüyle şiddetin nedenlerine ilişkin "evlenmeden önceki kızlık soyadını kullandı öldürdüm", "açık giyindi öldürdüm", "sosyal medyada kızlık soyismini kullandı öldürdüm" gibi haksız tahrik indiriminden faydalanmak amacıyla hazırlanmış ifadeleri vurgulamakta, bunu da patolojik bakış açısı kapsamında ele almaktadır. Gazete, kurbanın lehine bir bakış açısı yaratmaya ve kadın cinayetini toplumsal bir sorun olarak ele almaya çalışsa da ifadeleri sansürlemeden vermesi ve eski sevgili gibi nitelendirmeleriyle etik açıdan problemler barındırmaktadır.

Dördüncü haberin sentaktik analizinde gazetenin, "eski sevgili" kelime seçimini ön plana çıkardığı gözlenmektedir. Haberin sözdizimine bakıldığında, Cumhuriyet gazetesinin dördüncü kategorisindeki haberle aynı şekilde kurgulandığı görülmektedir. Farklı olarak gazete, "kıskançlık krizine girmiştim", "tartıştık, bana saldırdı, kavga ederken öldü", "cesedini yok etmek istedim", "varile soktum, üzerine beton döktüm, yakalanacağımı biliyordum", "onu çok sevmiştim, çaresiz kaldım", "kıskançlık krizine girmiştim", "çok pişmanım", "barışıp, birlikte olmayı düşünüyordum"

şeklinde sözdizimi ve "kıskançlık krizi" söylemini ön plana çıkararak cinayeti gerekçelendirmektedir. Kıskançlık duygusuyla bir anlık öfkenin sonucu olarak eril dil yapısı ve failin ifadeleriyle kurgulanan haber, kadın cinayetini meşru kılmaktadır. Öte yandan kurbanın yakınlarının ifadesi doğrultusunda, haber için seçilen söylemlere bakıldığında bazı farklılıklar gözlenmektedir. Birgün gazetesinin dördüncü kategorisinde yer alan haberde Özgecan Aslan benzetmesine, Muğla'daki diğer vakalara ve erkek katliamı nitelendirmesine yer verilirken, Cumhuriyet gazetesinin altıncı kategorisiyle bu haberde daha genel ve yüzeysel ifadelerle haber sunumu yapıldığı görülmektedir.

Sonuç

Haberlerde kadın cinayetlerinin temsilini haber dili ve söylem pratikleriyle ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, Pınar Gültekin cinayeti haberleri incelenmiştir. Çalışmada, 21 Temmuz 2020 tarihinde farklı sahiplik yapısı ve yayın politikaları olan Cumhuriyet, Birgün, Yeni Şafak ve Habertürk gazetelerinin çevrimiçi versiyonlarında yer alan konuya ilişkin 19 haber, van Dijk'ın eleştirel söylem analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen gazete haberlerindeki temsiller, araştırmanın bulgularında ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Seçilen gazeteler bağlamında kadın cinayetlerinin temsiline ilişkin analizleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

İncelenen haberlerde kadın cinayeti vakasının haberleştirme eğiliminin yüksek oranda olduğu görülmektedir. Cinayetin ortaya çıktığı gün konuya ilişkin gazetelerin en az 4 haber yapmış olması bu ilgiyi görünür kılmaktadır. Aynı haber içeriklerinin aynı gün içinde farklı şekillerde sunulduğu ve gazetelerin kimi zaman ajanstan gelen bilgileri olduğu gibi haberleştirdiği gözlenmektedir.

Kelime seçimlerine bakıldığında evli ve çocuklu bir adamla sevgili olma, bir süre önce terk etme, eski sevgili, eski erkek arkadaş gibi etiketlemelerle kadın cinayeti haberlerinin "neden" sorusunun yanıtının kadının özel hayatında arandığı görülmektedir. Gazeteler kadın cinayeti haberlerinin "neden" sorusunun yanıtını ayrıca failin ifadesinde aramaktadır. Failin bir süre önce kendisini terk eden kadınla yeniden birlikte olmak istediği ancak reddedilmesi üzerine çıkan kavgada cinayeti işlediğine ilişkin söylemin tüm gazetelerde haberleştirilmesi bunun açık bir göstergesidir.

Başka bir sonuç, gazetelerin cinayete ilişkin normalleştirme, haklılaştırma ya da gerekçelendirme gibi söylem ve sunum şekilleri kullanmasıdır. Kadın cinayeti kıskançlık krizi, sevgi, reddedilme, çaresizlik, öfke gibi söylem ve sunum şekilleriyle haberleştirilerek gerekçelendirme yapılmaktadır. Gazeteler, örtülü bir biçimde cinayetin doğal akış olduğunu telkin etmekte, eril/cinsiyetçi dil ve toplumsal cinsiyet kalıplarını yeniden üretilerek pekiştirmektedir. Yine gazetelerin söylem ve sunumlarında cani, canavar, kan dondurucu, korkunç gibi sansasyonel ögeleri ön plana çıkardığı, özellikle başlıkta enformasyon eksiltimi yaparak merak uyandırmaya çalıştıkları gözlenmektedir.

Kadın cinayetinin nerede ve nasıl işlendiğine dair detayların açık bir şekilde verilmesi diğer bir sonuçtur. Kadına yönelik cinayetin nasıl gerçekleştiğine ilişkin tüm detayların verilmesi suç olgusunun ön plana çıkarılmasından ziyade, olayın hikâyeleştirilmesine neden olmaktadır. En ince detaylarıyla hikâyeleştirilen haber hem cinayet için yol göstermekte hem de cinayetin kanıksanması tehlikesini doğurmaktadır.

Gazetelerin kadın cinayetini haberleştirirken pornografik ögeleri kullandığı da gözlenmektedir. Özellikle yeniden birlikte olma, otomobiline alma, bağ evine götürme, çiftliğe gitme, yemek yeme,

dönmesini isteme, başkasıyla olduğunu hissetme gibi söylemlerle kadın cinayetinden ziyade pornografik ögelerin ön plana çıkarıldığı ve olayın hikâyeleştirildiği görülmektedir.

İncelenen gazetelerde Habertürk gazetesinin üçüncü haberi dışında toplumsal, kültürel, siyasal ya da ekonomik herhangi bir ardalan bağlam bilgisine rastlanılamamıştır. Bu anlamda kadın cinayeti bireysel bir soruna indirgenerek işlenmektedir.

Gazeteler kurbanın lehine bir bakış açısı yaratmaya çalıştıklarında bile failin ifadelerinin sansürlenmeden verilmesi, haberin failin ifadelerine ya da kadının özel hayatına dayandırılması, cinsiyetçi/eril bir dil kullanılması, cinayete ilişkin normalleştirme, haklılaştırma ya da gerekçelendirme gibi söylem ve sunum şekilleri yapılması, pornografik ögelerin kullanılması, hikâyeleştirme ve detaylandırma nedenleriyle hem gazetecilik etiği hem de insan hakları ihlali noktasında tartışmalı bir alan yaratmaktadır. Tüm bunlar**,** kadın cinayetinin toplumsal bir sorun olduğu bağlamından koparılmasına ve ilişki ya da özel hayat sorunu olarak bireysel sebeplere indirgenmesine neden olmaktadır.

Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere farklı yayın politikaları ve sahiplik yapılarında olmalarına rağmen, yapılan analizlerde kadın cinayetlerindeki haberlerin söylemsel pratiklerinin benzerlik gösterdiği bulgulanmıştır. Analizlere bakıldığında, konunun bağlamından koparıldığı, belirli etiketleme ve kalıpyargıların kullanıldığı, cinayete ilişkin normalleştirme, haklılaştırma ya da onaylama gibi söylem ve sunum şekilleriyle cinsiyetçi söylemlerin eril bakış açısıyla anlamlandırılarak yeniden üretildiği ve pekiştirildiği görülmektedir. Böylelikle kadın cinayetlerinin asıl dinamikleri bağlamından koparılmakta, toplumsal bir sorun olan kadın cinayetleri bireylere indirgenerek farklı bağlamlarda sunulmaktadır. En önemlisi de farklı sahiplik yapısı ve yayın politikaları olan gazetelerin kadın cinayetlerinin haber dili ve söyleminde ortaya çıkan ortak yönleridir.

Kaynakça

Campbell, J. C. (1992). "If I Can't Have You, No One Can: Power and Control in Homicide of Female Partners", *Femicide: The Politics of Woman Killing,* Jill Radford, Diana E. Russell (Ed.), New York: Twayne.

Connell, W. R. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar,* İstanbul: Ayrıntı.

Deniz, Ş. ve Koralp Özel, E. (2015). "Tecavüzün Haberleştirilmesinde Etik Sorunlar: "5 N 1 K Yetmez, Bir de Vicdan Gerek"", *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 14 (4), s. 721-759.

Dursun, Ç. (2010). *Söylem ve İletişim, İletişim Kuramları*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Karaduman, S. (2017). "Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Haber Araştırmalarına Katkısı ve Sunduğu Perspektif", *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 4(2), s. 31-46.

Kaypakoğlu, S. (2004). *Medyada Cinsiyet Stereotipleri,* İstanbul: Naos.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat.

Mumby, K. D. (2004). "İdeoloji ve Anlamın Toplumsal İnşası: Bir İletişim Bakış Açısı", Çev: Ç. Dursun, *Doğu Batı İdeolojiler*, 3 (30), s. 123-141.

Özer, Ö. (2011). *Haber Söylem İdeoloji,* Konya: Literatürk.

Sancar, S. (2008). *Erkeklik: İmkansız İktidar Ailede Piyasada ve Sokakta Erkekler,* İstanbul: Metis.

Stöckl, H. vd. (2013). "The Global Prevalence of Intimate Partner Homicide: a Systematic Review", *Lancet*, 382, s. 859–865.

Şahin, Z. B ve Birincioğlu, Y. D. (2020). "Toplumsal Cinsiyet ve Medya: Şule Çet'in Şüpheli Ölümü Üzerine Haberlerin Eleştirel Söylem Analizi", *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (1), s. 189-216.

Van Dijk, T. (2001). "Critical discourse analysis", *The Handbook of Discourse Analysis*, D.Schiffrin., D. Tannen, & E., H. Hamilton (Ed.), Oxford: Blackwell.

Van Dijk, T. (2003). "Söylem ve İdeoloji Çok Alanlı Bir Yaklaşım", *Söylem ve İdeoloji*, Barış Çoban ve Zeynep Özarslan (Ed.), İstanbul: Su.

İnternet erişimleri

Cumhuriyet gazetesi 21 Temmuz 2020 tarihli sayıları

Birgün gazetesi 21 Temmuz 2020 tarihli sayıları

Yeni Şafak gazetesi 21 Temmuz 2020 tarihli sayıları

Haber Türk gazetesi 21 Temmuz 2020 tarihli sayıları

Hall, S. (1997). Stuart Hall: Representation & The Media. 29/10/2020 tarihinde https://www.mediaed.org/transcripts/Stuart-Hall-Representation-and-the-Media-Transcript.pdf den alınmıştır.

Hürriyet gazetesi (2020). https://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-haberleri-pinar-gultekinin-katili-cemal-metin-avci-icin-istenen-ceza-belli-oldu-41631054#:~:text=Mu%C4%9Fla'da%20%C3%BCniversite%20%C3%B6%C4%9Frencisi%20P%C4%B1nar,hapis%20cezas%C4%B1%20istemiyle%20dava%20a%C3%A7%C4%B1ld%C4%B1 (21.07.2020).

21. Metin madenciliği açısından Dede Korkut Kitabı söz varlığının bazı özellikleri

Bekir Tahir TAHİROĞLU*

APA: Tahiroğlu, B. T. (2021). Metin madenciliği açısından Dede Korkut Kitabı söz varlığının bazı özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 319-338. DOI: 10.29000/rumelide.948370.

Öz

Dede Korkut Kitabı, Türk dili ve tarihinin önemli yapıtları arasında yer almaktadır. Dede Korkut Kitabı'nın söz varlığı dönemin kültür ve dil özelliklerinin ortaya çıkarılması bakımından da önemli veriler içerir. Tarihsel metinlerin sayısallaştırılmalarıyla hazırlanacak derlemlerin dilbilgisel özelliklere yeni bakış açıları getirmesi yanında dile ait eskiden yeniye söz varlığı değişmelerini de yansıtması, bilgisayar destekli yöntemlerin daha özgül biçimde söz varlığına dair özelliklerin ayrıntılı çıkarımını gerekli kılmaktadır. Dilbilimde söz varlığı incelemeleri çeşitli yöntemlerle yapılabilmekte son yıllarda ise metin ve metin derlemleri temelinde hesaplamalı bir biçimde yeni yöntem ve tekniklerle ele alınabilmektedir. Metin madenciliği temelde yapılandırılmamış bir veri görünümü sunan metinlerden çeşitli örüntülerin elde edilmesi, sınıflandırılması ve makine öğrenmesi tekniklerinin de kullanıldığı yeni gelişen alanlar arasında bulunmaktadır. Çalışmada genel olarak veri madenciliği ve metin madenciliği terimlerinin farklı yönleri ele alınmış ve metin madenciliği bakımından Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshası esas alınarak nüshadaki bütün sözcüklere ait genel metin istatistikleri, ilk 100 sözcüğün sıklığı, eşdizim ve sözcük ağlarının metin madenciliğinde kullanılan yazılımlar aracılığıyla genel olarak çıkarımları amaçlanmıştır. Sayısallaştırılan metin yazılımların hesaplama modüllerinde yer alan varsayılan istatistik değerleriyle işlenmiş ve elde edilen veriler görsel sonuçlarla da gösterilmiştir. Elde edilen ilk bulgularda 12 hikâyeden oluşan metinde demek, söylemek kavramlarını yansıtan sözcüklerin hem sözcük ağı oluşturmada hem de tekil olarak sıklık listesinde önde gelen sözcükler olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, çalışmanın ilk bulgularından hareketle Dede Korkut Kitabı'nın metin madenciliği teknikleriyle daha ayrıntılı söz varlığı ve kavramsal analizinin yapılabileceği ve farklı örüntülerin bulunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dede Korkut Kitabı, Söz varlığı, metin madenciliği, sıklık, eşdizim, sözcük ağı.

Some features of The Book Of Dede Qorkut vocabulary in terms of text mining

Abstract

The Book of Dede Qorqut is one of the most important works of Turkish language and history. The vocabulary of The Book of Dede Qorkut also reveals important results in terms of revealing the cultural and linguistic characteristics of its period. The fact that the corpora prepared by digitizing the historical texts bring new perspectives to the grammatical features as well as reflect the changes of vocabulary from old to new, necessitates the detailed inference of more specific vocabulary features of computer-aided methods. Analysis of the vocabulary in linguistics can be carry out by various methods, while in recent years, it can be handled with new methods and techniques in a

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye) tahirbekir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7956-3257 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948370]

computational fashion based on text and text collections. In general, different aspects of data mining and text mining terms were discussed in the study and general text statistics of all words in the copy text, frequency of the first 100 words, collocation and lexical networks were generally inferred through software used in text mining, based on the Dresden copy of The Book of Dede Qorkut terms of text mining. Digitized text is processed with the default statistical values contained in the software's calculation modules, and the resulting visual results are presented. In the first findings, it was found that words reflecting the concepts of saying in the text consisting of 12 stories were the leading words in both the word network visualisation and the frequency list. As a result, based on the initial findings of this study, it is believed that a more detailed vocabulary spesific feature and conceptual analysis of The Book of Dede Qorkut can be done using text mining techniques, and thus different patterns can be found.

Keywords: The Book of Dede Qorkut, Vocabulary, text mining, frequency, collocation, word network

Giriş

Dede Korkut Hikayeleri Türk dili ve edebiyatı tarihi ile kültürü açısından en önemli eserler arasında yer almaktadır. Dede Korkut kültürel ve tarihsel olarak Türklerin yaşayış ve düşünüş biçimlerini vermesi ve özellikle destan geleneğinin ortaya konulması açısından önemli bir metindir. Dede Korkut Hikayelerinin yazıya geçirilmesi XV. yüzyıl sonralarına tarihlendirilmektedir (Korkmaz, 1998). Eski Anadolu Türkçesinin özelliklerini taşıyan metnin veri olarak Dresden ve Vatikan nüshaları elimize ulaşmış son olarak da Sahra yazması metninin çeviri yazısı yayımlanarak bilim dünyasına kazandırılmıştır.

Metin madenciliği (*text mining*) metinlerin sayısallaştırılmasından metinlerdeki söz varlığı incelemelerine kadar birçok işlemin otomatik olarak gerçekleştirildiği görece yeni bir alandır. Veri madenciliği (*data mining*) alanıyla birlikte bilgisayar bilimlerinin iki uzmanlık alanı olmakla birlikte son yıllarda dilbilimin alt alanı olan metindilbilim ve söz varlığı araştırmalarında sıklıkla başvurulan alanlar hâline geldiği söylenebilir. Veri madenciliği daha çok sayısal özellikli ya da sayısal biçimde temsil edilen veri setlerinde kullanılan yöntemler bütünü için kullanılırken metin madenciliğinde, başta internet olmak üzere elektronik ortamda yaygınlaşan sözcük içeren yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış ortamların ayrıntılı incelenmesi, sözcüksel örüntülerin keşfi başta olmak üzere metin birimlerinin yapısal ve anlamsal görünümleriyle ilgilenilmektedir.

Veri madenciliği daha özel olarak da metin madenciliği bilişim sektöründe genellikle kurumsal ihtiyaçların çözümünde kullanılan teknikler bütünü biçiminde görülmektedir. Dilbilim araştırmalarında bu tekniklerin kullanılması, dilsel yapıların da örüntülerden oluştuğu ve istatistiksel davranışlar sergiledikleri düşünüldüğünde, dili ya da yapıtları temsil eden derlemlerden daha önce karşılaşılmamış yapıların, örüntülerin bulunması son derece olası görünmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada metin madenciliği kavramı tanıtılarak uygulamada Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshasına ait metin verisinden otomatik yöntemlerle elde edilen söz varlığına ait yapıların çeşitli görünümleri verilmiştir. Metinde ilk bakışta bulunması çok zor birliktelikleri, örüntüleri bulmak ve bunları listelemek amaçlanmış, dilbilim araştırmalarında yazılım ve hesaplamalı yöntemlerin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

1. Veri, metin madenciliği ve söz varlığı

Dede Korkut Kitabı üzerine yapılan oldukça geniş bir yayın çeşitliliği bulunmaktadır. Google Akademik servisinde "dede korkut kitabı"[1] sorgusu için 3570, "dede korkut hikayeleri" sorgusu içinse 2400 sonuç gösterilmektedir. Bu sayılar, eserin ayrıntılı bir biçimde incelenmeye devam edildiğini göstermektedir. Dede Korkut Kitabı'nın hem Dresden hem de Vatikan nüshalarını bir arada yayımlayan Muharrem Ergin, 12 hikâyeden oluşan Dresden nüshasının giriş bölümü ile 12 destan tarzında hikâyeden oluştuğunu belirterek her bir hikâyenin içeriğini vermiştir. Ergin, eseri nitelik açısından da inceleyerek hikâyeleri bir mücadele destanı olarak nitelemiş, bu mücadelelerden ikisinin Oğuz boylarının arasında diğerlerinin de doğa üstü güçlere karşı mücadeleleri içerdiğini belirtmiştir. Asıl metin bölümünden önce hikâyelerin geçtiği coğrafya incelenmiş, Dresden ve Vatikan nüshaları arasındaki farklılıklar bölümünde Vatikan nüshasının eksik bir nüsha olduğu belirterek Dresden nüshasının XVI. yüzyılın ilk yarısında, Vatikan nüshasınınsa XVI. yüzyılın ikinci yarısında istinsah edildiğini vurgulamıştır (Ergin, 1994, s. 1–67).

Veri madenciliği, genel olarak büyük miktarda verinin saklanması ve işlenmesiyle ilgili bir bilim alanı olduğu kadar barındırdığı teknikleri uygulamada daha çok işletmeler kullanmaktadır. U. Tuğba Şimşek Gürsoy, *Veri Madenciliği ve Bilgi Keşfi* adlı kitabında, veri madenciliği kavramından önce veri ambarı (*data warehouse*) terimine açıklık getirmektedir. Bu kavram, özellikle işletmelerin karar alma süreçlerinde veri güdümlü ya da veriye dayalı olarak kullandıkları teknikleri kapsamaktadır. Veri ambarları, çeşitli zamanlarda elde edilmiş parçalı verinin birleştirilmesi ve düzenlenmesiyle ilgilidir. İşletmelerde ya da organizasyonlarda müşterilerden alınan verilerin zamana duyarlı olması, önceye ait verilerden hareketle geleceğe dair tahminlerin yapılmasını, büyük hacimli verinin sayısal özelliklerinden müşterilerin alışveriş davranışlarındaki örüntülerin bulunmasını sağlamaktadır (Gürsoy, 2009, s.3-4). Son zamanlarda veri ambarı teriminin yerini veri madenciliğine bıraktığı söylenebilir. Veri ambarlarında tutulan büyük ölçekli veriler, daha spesifik tekniklerle analiz edilerek ham veriden yeni keşiflerin yapılmasına olanak tanımaktadır. İşte veri madenciliği teknikleri veri tabanı ve veri ambarlarındaki büyük ölçekli veriyi çözümleyip kullanışlı bilgiye dönüştüren süreçlerin adı olarak bilinmektedir.

İnternet verisinin çığ gibi büyüdüğü son yıllarda veri madenciliği alanı önem kazanmış ve uygulama alanlarını genişletmiştir. Silahtaroğlu (2008), veri madenciliği uygulama alanlarını; pazar sepeti analizi, müşteri özelliklerinin çıkarımı, risk yönetimi ve dolandırıcılık tespiti, müşteri değerlendirme, satın alma davranışlarının belirlenmesi olarak başlıklandırmışdır. Alan, bilimsel bilginin derlenmesi ve disipline özgü yöntem bilgisiyle harmanlanarak farklı bakış açılarıyla verinin değerlendirilmesine de olanak tanımaktadır. Örneğin biyoenformatikte DNA analizlerinin yapılmasında ve örüntülerin bulunmasında istatistiksel örüntü tanıma yoğun olarak kullanılabilmektedir.

Verinin elde edilmesinden bilgiye ulaşılıncaya kadar veriyle ilgili izlenen belirli prosedürler bulunmaktadır. Özkan (2008, s. 39) bu prosedürleri verinin temizlenmesi, bütünleştirilmesi, indirgenmesi ve dönüştürülmesi olarak dört aşama olarak sıralamış ve bu aşamaları veri madenciliği tekniklerinin uygulanmasından önceki aşamalar olarak ele almıştır. Kullanılan algoritma ve teknikler yapılacak işin niteliğine ve toplanan verinin özelliklerine göre değişebilmekte birlikte genel olarak sınıflama ve kümeleme analizi gibi iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. Altunkaynak (2019, s. 17) kullanılan yöntemleri sınıflandırma, kümeleme, birliktelik ve özellik seçimi biçiminde sıralamıştır. Özellik seçimi (*feature selection*) makine öğrenmesinde de öne çıkan ve yoğun hesaplamalı işlemleri gerektiren yöntemler bütünüdür. Ham veride dolayısıyla büyük veride (*big data*) bulunan ve

[1] Sorguların yapıldığı tarih 5.4.2021'dir.

sınıflandırılmaları sırasında bir bakıma üzerinde hesaplamaların yapılacağı değişkenlerin neler olabileceğinin belirlenmesi özellik seçiminin konusudur. Sınıflandırma, belirlenen özellikler temelinde hedef sınıfa ait olabilecek özellikleri tespit etme işlemidir. Makine öğrenmesinde de önceden belirlenen sınıf etiketine eğitilmiş bir modelden hareketle daha önce karşılaşılmamış birimlerin tahmin edilerek atanması işlemi de bir sınıflandırma algoritmasının uygulanmasıdır. Sınıflandırmada, istatistikte kullanılan doğrusal regresyon, özellikle sayısal değerlerin tahmin edildiği veri setlerinde sıkça başvurulan bir tekniktir. Geçmiş fiyat değerlerinden gelecekteki fiyatların tahmin edilmesi tipik bir doğrusal regresyon problemi olarak verilebilir. Kümeleme analizinde ise, ham verideki birimlerin birbirleriyle olan benzerliklerine göre gruplandırılması söz konusudur. Kümeleme, sınıflandırmaya göre daha genel bir işlem sayılabilir. Birimlerin verideki konumlarına göre uzaklıklarının ölçülmesiyle elde edilen değerlere göre bir araya gelişleri görselleştirilmektedir. Birliktelik analizi ise veride en sık geçen ikili birimlerin (sepet analizinde makarna alanların ketçap alması gibi makarna-ketçap ikilisi) belirlenmesi söz konusudur ve pazarlama sektöründe market raflarının düzenlenmesinde kullanılmaktadır (Altunkaynak, 2019, s. 17-18).

Bilişim çalışmalarında son 10 yılda veri madenciliği ile birlikte öne çıkan alanlardan biri de metin madenciliğidir (*text mining*). Daha önce sözü edilen veri madenciliği araştırma teknik ve yöntemleri metin madenciliğinde de kullanılmakla birlikte, metinlerin yazılı ve sözlü dile dayalı ürünler olması ele alınan teknikleri daha da özelleşmiş duruma getirmiştir. Oğuzlar (2011, p. 6), metin madenciliğini kullanıcılar ile doküman koleksiyonları arasındaki etkileşimli bir süreç olarak tanımlamakta, veri madenciliğinde yapılandırılmış veri biçimleri üzerinde işlem yapılmasına karşın metinlerin yapılandırılmamış biçimlerinin metin madenciliğinin uğraş alanı olduğunu belirtmektedir. Burada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış veriden kasıt yapılandırılmış biçimlerdeki özelliklerin (nitelikler) satır ve sütunlardan oluşan bir yapıyla gösterilmesidir. Metin verisinde özelliklerin (sözcükler, özel adlar, sözcük türleri gibi) ayrıca çıkarılıp tablo ya da listeler biçiminde yapılandırılarak gösterilmesi gerekmektedir. Metinlerdeki söz varlığına ait özelliklerin ayrıntılı biçimde ele alınmasından önce derlenen metinlerin bir ön işlemden geçmesi yapılacak çalışmanın sonuçlarını etkilemektedir. Ön işleme (*preprocessing*) sadece metinlerin değil genel olarak çeşitli türden verinin hazırlanmasında kullanılan bir yöntemler bütünüdür. Metinlerdeki sözcüklerin belirlenmesi, lematizasyonlarının yapılması (sözlükbirimlere dönüştürme), noktalama işaretlerinin ayrılması ve optik karakter tanımadan geçen belgelerdeki okuma hatalarının düzeltilmesi birer ön işleme yöntemi olarak görülmektedir, burada da doğal dil işlemenin sözcüklere ve karakter ayırmalara dayanan teknikleri kullanılmaktadır (Oğuzlar, 2011, s. 30–31).

Metin madenciliğinin ortaya çıkışında bilgisayar bilimlerinin rolü daha fazladır denebilir. Metinlerin bilgisayar destekli çözümlenebilmesi için sayısal bir dönüşüm geçirmesi gerekir, böylece dönüşen metin farklı bir biçimde işlenebilir hâle gelerek salt birim sıklıklarından geometrik boyutlandırmaya varan çeşitlikte bir hesaplama ortamına kavuşturulur. Bu anlamda bilgisayar bilimlerinin bakış açısından 1940'lı yıllardan itibaren başlayan doğal dil işleme, bilgisayarlı dilbilim çalışmaları, veri madenciliği ve metin madenciliğinin temel çalışmaları olarak görülmektedir. 1940-2010 ve sonrası tarihler metin madenciliği teriminin yaygınlaşmaya başladığı 1990'lı yıllara kadar bir dizi gelişim süreci olarak; içerik analizi, veritabanlarından bilgi keşfi , gizil anlamsal analiz ve veri madenciliği aşamalarını içermektedir. Günümüzde de büyük veri ve yapay öğrenme terimleri metinlerle ilgili hemen her türlü hesaplamalı çalışmaları kapsar duruma gelmiştir (Anandarajan, Hill ve Nolan, 2019, s. 3–4).

Metin analitiği (*text analytics*) terimi de metin madenciliği yerine kullanılan başka bir terimdir. Metinlerin işlenmesinde analize dayalı süreçlerin daha özgül aşamalarla ifade edilmesi ve her aşamadan sonra bir diğer aşamaya geçilmesi analitik süreçleri ifade etmektedir. Akbıyık (2019, s. 5–6), analitik süreçleri birer fonksiyon olarak nitelemiş; metinlerin toplanması, ön işlemelerin (birimlere ayırma da dahil olmak üzere dilbilgisel ögelere ayırma) yapılması, sözcüklerin seçilmesi ve filtreleme, sözcüklerin vektörlere dönüştürülmesi ve son olarak da konu bulma, kümeleme, sınıflama gibi daha üst düzeyde madencilik işlemlerini sırasıyla süreç akışı olarak belirtmiştir. Belirtilen son aşamaya gelinceye kadar aşamalardan her biri bir diğerine girdi sağlamaktadır.

Metin analizinin bilgisayar destekli ya da hesaplamalı yöntemlerle yapılması metin üzerinde çalışılabilecek her konunun (biçimsel ve anlamsal) algoritmik bir sürece dâhil edilmesi demektir. Otomatik olarak çıkarılabilecek her birim bir keşif sürecini içermektedir. Sözcük türleri gibi önceden belirlenmiş kategorilerin otomatik çıkarımı olabileceği gibi bir kategori adına dayanmadan örüntü oluşturan gizil yapıların çıkarılması da başlı başına ele alınabilecek metinde keşif sürecidir. Bu noktada Anandarajan vd. (2019, s. 2) metin madenciliğinde yapılan işlemin bir tür yüksek kalitede yeni bilgi türetimi olduğunu belirtmektedir. Bu biçimde, metin üzerinde, metinle doğal olarak ilişkili insanların klasik anlamda okuyarak elde edemeyecekleri farklı türden görünümlerin istatistik de dahil hesaplamalı olarak ortaya çıkarılması söz konusudur.

Söz varlığı kavramı bir dile ait sözcüklerin hem biçim hem anlam özelliklerinin hem de sayısal görünümlerinin bir arada tutulduğu bir veri tabanı olarak düşünülebilir. Karaağaç (2013, s. 745), söz varlığı ve söz hazinesi terimini ayrı terimler olarak eserinde göstermiş, söz varlığı maddesinde söz hazinesi terimine göndermede bulunmuştur. Buna göre söz hazinesi, bir dilde yer alan bütün sözleri kapsamaktadır. Gerek kişi gerekse dilsel topluluğun ürettiği söze dair bütün ürünler söz varlığı olarak adlandırılır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 233), söz varlığını; bir dilin sözlükbirimlerinin tümü olarak tanımlarken, tanımdaki sözlükçe (*lexicon*) terimini de üretici dönüşümsel dilbilgisinin bir ögesi olarak ele almışlardır. Bu kuramdaki bir "depo bileşeni" olan sözlükçe kuram içinde yansıtma ilkesi adı verilen bir yolla görev üstlenir. Sözlükçe terimi İmer, Kocaman ve Özsoy'da (2011, s. 231) lexicon terimine karşılık olarak "sözlükçe" terimi ayrı bir maddebaşı olarak ele alınmıştır. Buradan terimin dilbilimin başka bir kuramında kullanılan ayrı bir kavramı karşıladığı ve genel anlamda sözlük (*dictionary*) yapısından farklı görüldüğü anlaşılmaktadır. Söz varlığı terimini Günay (2018, s. 391) dildeki sözlüksel birimlerin tümü anlamında tanımlarken "sözcükçe" terimini de Fransızca lexique sözcüğüne karşılık olarak kullanmış ve vokabüler yani sözvarlığı ile sözcükçe arasındaki farkı belirtmiştir. Buna göre, sözcükçe, okuma birimi (Fr. *lexie*) terimini oluşturan birimlerin tümünü içermekte ve "sözceleme öznesi"nin kullandığı tüm sözcüklerin tümünü kapsamaktadır. Söz varlığı ise bu tanıma göre daha dar kapsamlı olarak ele alınmakta ve sözceleme öznesinin "kullandığı" tüm sözcüklerden oluşmaktadır. Kısaca sözvarlığı kullanılmış ya da gerçekleştirilmiş olan sözcükçe ise "kullanılmaya hazır" sözcüklerdir denilebilir. Vardar (1998, s. 190), sözcük dağarcığı biçiminde adlandırdığı söz varlığını, birey kullanımı ya da bir derlemde yer alan sözcüklerin tümü olarak belirtmiştir. Bu noktada dilbilim terimlerinin açıklandığı bu üç kaynakta terimin adlandırılışında farklılıklar bulunsa da tanım olarak bir dildeki tüm sözlerin bir arada bulunması ortaktır. Aksan (2018, s. 15) ise söz varlığı denince dildeki sözcükler değil sözcüklerden daha büyük kalıp sözlerin, deyimlerin ve atasözlerinin de anlaşılması gerektiğini söylemiştir. Bu bakımdan Aksan'a göre söz varlığı sadece sözcüklere ve bunların biçimlenişine ait özellikler değil toplumun tüm kavramsal dünyasını ve yaşayış biçimini de içeren bir yapıya sahiptir. Söz varlığı tanımının sınırlarından hareketle milyarlarca sözcüklük bir derlemde hangi ögelerin nasıl çıkarılabileceği, var olan sözlük

listelerinde bulunmayan yeni birimlerin ya da yeni ögelerin nasıl keşfedileceği bir yöntem araştırmaları platformu olarak söz varlığı kavramının dilbilimdeki önemini artırmaktadır.

Bugün söz varlığı araştırmalarında bilgisayar destekli çalışmalar yapılmakla birlikte alan adı olarak metin madenciliği teknik ve yöntemleri yelpazesinin kullanılması da artmaktadır. Bütüncül bir yaklaşım olarak sadece söz varlığındaki öge ve özellik keşiflerinin dilbilim ve metin madenciliği kesişim noktasında bulunduğunu söyleyebiliriz. Özellikle sözcüksel sıklıkların çıkarılmasından sonra bu sıklık istatistiklerinin metinlerden otomatik konu bulmada nasıl yararlanılabileceği, eşdizimli birimlerin metinlerde anahtar kavramları bulmadaki rolleri (metinlerin eşdizimsel dağılım modelleri) söz varlığı araştırmalarının yararlanacağı ve geliştirileceği yeni teknikler olarak görülebilir. Bu çalışmada söz varlığı incelemelerinde kullanılabilecek metin madenciliği yazılımlarının farklı yönleri, *Dede Korkut Kitabı*'na betimleyici biçimde uygulanmaya çalışılmıştır. Metne yönelik Çitgez (2018) tarafından yapılan çalışmada eserin söz varlığı yapı, köken ve anlam bakımından ayrıntılı bir incelemeye tutulmuş, elde edilen sonuçlar sıklık tabloları ve grafiklerle verilmiştir. Bizim çalışmamızın verisi Dresden nüshasına dayanmakta, Çitgez 2018'de ise eser üzerine yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sözcüklerin derlendiği belirtilmektedr. Sözcük türlerinin dağılımlarının da verildiği çalışmada anlama dayalı incelemenin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Kullanılan yöntem açısından tüm sözcüklerin fişlenerek sınıflandırıldığı belirtilen çalışmadan (Çitgez, 2018, s. 2) farklı olarak metin madenciliği bakış açısıyla ele alınan bizim çalışmamızda tüm sözcüklerin istatistikleri yazılımlar aracılığıyla çıkarılmıştır. Ayrıca eşdizimli birimlerle sözcük ağlarının oluşturulması da hesaplamalı yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

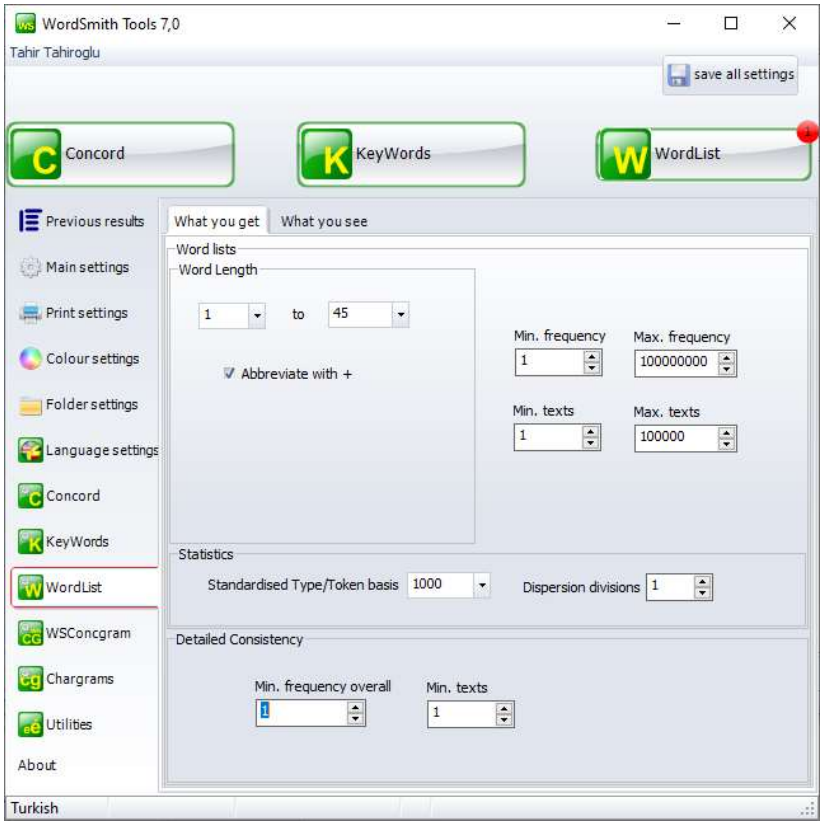
2. Yöntem

Çalışmada Muharrem ERGİN tarafından çeviriyazısı yapılan *Dede Korkut Kitabı*'nın Dresden nüshası esas alınmış ve metin sayısallaştırılarak metin işleme yazılımları için hazır duruma getirilmiştir. Eserin tam metni üzerine birçok çalışma yer almaktadır. Muharrem ERGİN'in tarafından yapılan çeviriyazılı metinin bu çalışmada tercih edilmesinin nedeni alanda yaygın kullanımıdır. Bununla birlikte, yapılan diğer çeviriyazılı metinlerle bu metnin metin madenciliği bakımından karşılaştırılması da başka bir çalışma konusu olarak ele alınabilir. Metinde optik karakter okuma kaynaklı sorunlar elle düzeltilmiş ve metin baştan sona yeniden okunarak karakter hatalarından arındırılmıştır. Metinde Vatikan nüshasına ait dipnotlar ana metinden ayrı olarak kaydedilmiştir. utf-8 karakter kodlaması ve txt formatında kaydedilen metinde uzunluk işaretlerinden kaynaklanacak metin işleme yazılımlarına bağlı sorunları dışlamak için ā, î, û karakterleri çift karakter ile (aa, ii, uu) biçimine dönüştürülmüştür. İncelemede büyük-küçük harf duyarlılığı kaldırılarak tüm birimlerin sayım seviyesi eşit tutulmuştur.

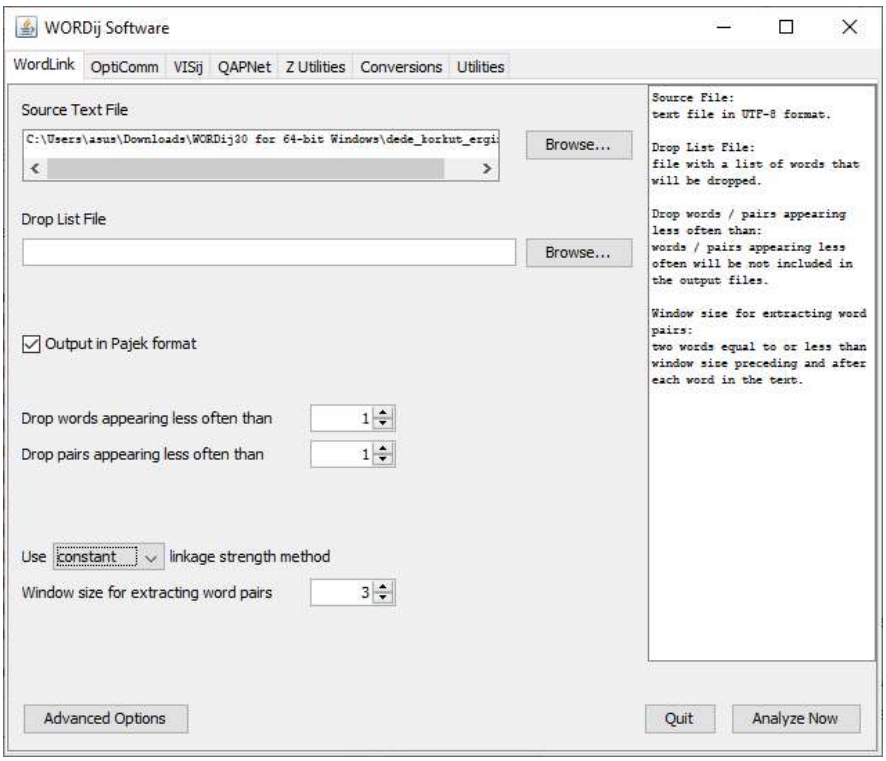
Dresden nüshası söz varlığı incelemesiyle ilgili olan bu çalışmanın yöntem açısından temel çıkış noktası nicel çözümlemedir. Metinde kullanılan noktalama işaretleri hariç her birim sayılmış, gerek frekans tablolarının oluşturulmasında gerekse sözcükler arasında ağ çözümlemesinin yapılmasında esas nokta birimleri temsil eden frekans değerleri olmuştur. Derlem dilbilimde de sık kullanılan çözümleme frekans çözümlemesi aslında sonuca uzanan aşamaların temel noktasıdır. Kategorik bir veri tipinin yazılımca değerlendirilmesi için öncelikle sözcüğün ya da birimin (token) sayısal düzlemde temsil edilmesi gerekmektedir.

Metin işleme için farklı yazılımlar kullanılmıştır. Kullanılan yazılımların metnin bütünüyle ilgili çeşitli yetenekleri söz konusudur. Kimi yazılımlar yalnızca sözcük ağı analizi için geliştirilmişken kimi

metnin genel sözcük frekansları dağılımlarını gösteren araçlara sahiptir. Çalışmada metin madenciliği ve içerik analizinde de sık kullanılan Wordstat, sözcük ağı analizi için WORDij, genel sözcük dağılımlarının hesaplanması için WordSmith adlı yazılımlar kullanılmıştır. Yazılımların sözcük frekansı alt taban seçimlerinde bir sınır konulmamış ve en düşük sözcük frekansı 1 kabul edilerek eşik düşük tutulmuş böylece tüm sözcüklerin hesaplanarak eşdizim ve ağ örüntülerinin olabildiğince güçlü olması amaçlanmıştır. Aşağıdaki şekillerde kullanılan yazılımların ekran görüntüleri verilmiştir.



Şekil 1. WordSmith 7.0 sözcük listesi oluşturma seçenekleri.



Şekil 2. WORDij sözcük bağlantısı hesaplama seçenekleri.

Java tabanlı açık kaynak kodlu bir araç olan WORDij sözcükler arasındaki anlamsal ağları hesaplamalı bir biçimde çözümleyerek ağ görselleştirmesi sağlamaktadır. Sözcük ağlarının çıkarılmasında kullanılan yöntem, kayan sözcük pencereleri (*sliding window*) yoluyla tüm metni ikili birimler (bigram) biçimindeki sözcük çiftlerinin sırayla taranmasını içermektedir. Pencerede merkeze alınan ve düğüm niteliğindeki her sözcük sağ ve solundaki diğer sözcükler arasındaki istatistiksel ilişki gücüne göre tablolaştırılmaktadır. Sözcükler arasındaki bağlantıların gücü constant, linear ve exponential olarak üç teknikle hesaplanır. WORDij her ne kadar geliştiricisi tarafından "semantic network tools" olarak adlandırılsa da doğrudan sözcüklerde kastedilen anlamları işleyememektedir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir birliktelik bulunan sözcüklerin de anlamsal bakımdan birbirleriyle ilişkili oldukları düşünülmelidir. Bu çalışmada varsayılan hesaplama tekniği constant tercih edilmiştir. Diğer seçeneklerle yapılan deneylerde bu veride constant ile elde edilen bulgular arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Farklı metin verilerinden çıkarılan sözcük ağ yapılarının karşılaştırılması yazılımın diğer yetenekleri arasındadır.

Sonuçta yöntem olarak frekans temsilinden hareketle kullanılan yazılımların varsayılan sözcük işleme ayarları seçilerek niceliksel ve betimlemeli bir yol izlenmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın söz varlığına ait bulguları sözcük frekans bulguları, eşdizimlilik bulguları, sözcük ağlarıyla ilgili bulgular olmak üzere üç ana başlık altında gösterilebilir.

Söz varlığına ait betimsel istatistikler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Şekilde yer alan standart type/token oranı her 1000 sözcükte tekrarlı birimlerin farklı birimlere oranını göstermektedir. İşlemin standardize edilmesi ölçütün değerleri temsil etme gücünü artırmaktadır.

tokens (running words) in text	32.434
tokens used for word list	32.434
sum of entries	
types (distinct words)	7.715
type/token ratio (TTR)	23,79
standardised TTR	58,59
STTR std.dev.	39,30
STTR basis	1.000
mean word length (in characters)	5,64
word length std.dev.	2,21

Şekil 3. Dede Korkut Kitabı Dresden nüshası sözcük istatistiği

Yukarıdaki şekle göre metin verisinde kullanılan toplam sözcük 32.434'tür. Bu sayı bir birimin tekrarlı sayımından oluşan tokenları ifade etmektedir. Token metinde geçen herhangi bir birimdir, bu birim noktalama işareti ya da rakam olabilir. Tokenlar tekrarlı yani frekansları toplamlı sayılan birimlerdir. Bir kez sayılan birimlere type adı verilmektedir. Buna göre bir kez sayılan farklı birim sayısı 7.715'tir. Eserde 12 hikâye düşünüldüğünde bu sayının yüksek bir sayı olduğu söylenebilir.. Bu çalışma içinde yer verilmeyen sözlükbirimleştirme işlemi sonrası bu sayının azalması söz konusu olacaktır. Bu durumda da sözcük ailelerine ait özelliklerin ortaya çıkacağı bir kavram alanı analizi yapılabilecektir. type/token oranı %23,79'dur. Daha önce de belirtildiği gibi standardize edildiğinde bu oranın da farklı sözcük sayısı göz önüne alındığında çıkan değer yüksek olarak yorumlanabilir. Standardize type/token oranı sözcük çeşitliliğinin de bir ölçütüdür. Sözcüklerin ortalama uzunluğu 5,64 standart sapması 2,21'ir. Standart sapmaya bakıldığında sözcük uzunluklarının ortalamadan sapmalarının düşük olduğu görülmektedir.

3.1. Sözcük frekansları

Dresden nüshasında WordSmith 7.0 ile elde edilen en yüksek frekansa sahip ilk 100 sözcük aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya bakıldığında ayırt edici ya da metni temsil edecek sözcüklerin ilk 10 sözcük olduğu düşünüldüğünde "didi" ve "aydur" sözcüklerinin yakın anlamlı olarak art arda bulunmaları dikkat çekicidir. Bu bulgu metnin anlatı özelliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Aynı kavram alanına ait "soylamış" sözcüğü buna karşın 17. sırada yer almıştır. Dresden nüshasının "dimek" fiili ile temsil edildiği, ekli biçim olarak da belirli geçmiş zaman ekli "didi" biçiminin geçmişe dönük hikâyelemede kullanıldığı görülmektedir. İlk 20 sözcük içinde yer alan diğer "gel-", "ol-" filllerinin en çok kullanılan fiiller oluğu bunlarda da belirli geçmiş zaman biçiminin hikayelemeye koşut seçildiği görülmektedir.

Tablo 1. Dede Korkut Kitabı Dresden nüshası frekansa göre ilk 50 sözcük

sıra	**sözcük**	**sıklık**	**%**	**dağılım**
1	didi	562	1,73	0,89
2	aydur	520	1,60	0,90
3	bir	392	1,21	0,91
4	kara	349	1,08	0,89
5	kazan	235	0,72	0,63
6	ne	233	0,72	0,94
7	geldi	205	0,63	0,92
8	oğul	194	0,60	0,74
9	ağ	190	0,59	0,90
10	bu	183	0,56	0,88
11	hanum	174	0,54	0,93
12	oldı	162	0,50	0,83
13	ol	155	0,48	0,86
14	oğlı	153	0,47	0,87
15	dahı	149	0,46	0,86
16	mere	149	0,46	0,81
17	soylamış	148	0,46	0,76
18	manga	129	0,40	0,91
19	olsun	129	0,40	0,83
20	beyrek	127	0,39	0,40
21	oğuz	122	0,38	0,90
22	kaafir	120	0,37	0,76
23	big	119	0,37	0,79
24	menüm	117	0,36	0,84
25	yigit	115	0,35	0,83
26	kan	108	0,33	0,57
27	görelüm	106	0,33	0,88
28	delü	105	0,32	0,57
29	ala	104	0,32	0,82
30	kırk	102	0,31	0,67
31	sanga	99	0,31	0,83
32	han	96	0,30	0,61
33	kız	94	0,29	0,63
34	kim	92	0,28	0,86

35	at	91	0,28	0,82
36	men	90	0,28	0,79
37	aldı	87	0,27	0,87
38	oğlan	86	0,27	0,59
39	didiler	84	0,26	0,77
40	görklü	84	0,26	0,75
41	sen	83	0,26	0,84
42	üzerine	81	0,25	0,89
43	senüng	77	0,24	0,81
44	iki	74	0,23	0,85
45	yok	73	0,23	0,78
46	gördi	69	0,21	0,78
47	gün	69	0,21	0,80
48	bigler	66	0,20	0,72
49	var	65	0,20	0,77
50	seni	64	0,20	0,88
51	virdi	64	0,20	0,88
52	yire	62	0,19	0,88
53	üç	61	0,19	0,84
54	koca	60	0,18	0,66
55	bayındır	59	0,18	0,71
56	olur	59	0,18	0,71
57	karşu	58	0,18	0,88
58	kızı	58	0,18	0,74
59	diyü	56	0,17	0,89
60	burada	55	0,17	0,72
61	haber	54	0,17	0,82
62	altun	53	0,16	0,76
63	kibi	52	0,16	0,66
64	kalın	51	0,16	0,79
65	kazılık	51	0,16	0,70
66	tangrı	51	0,16	0,69
67	korkut	50	0,15	0,66
68	yetdi	50	0,15	0,57
69	yirde	50	0,15	0,85
70	çoban	49	0,15	0,25

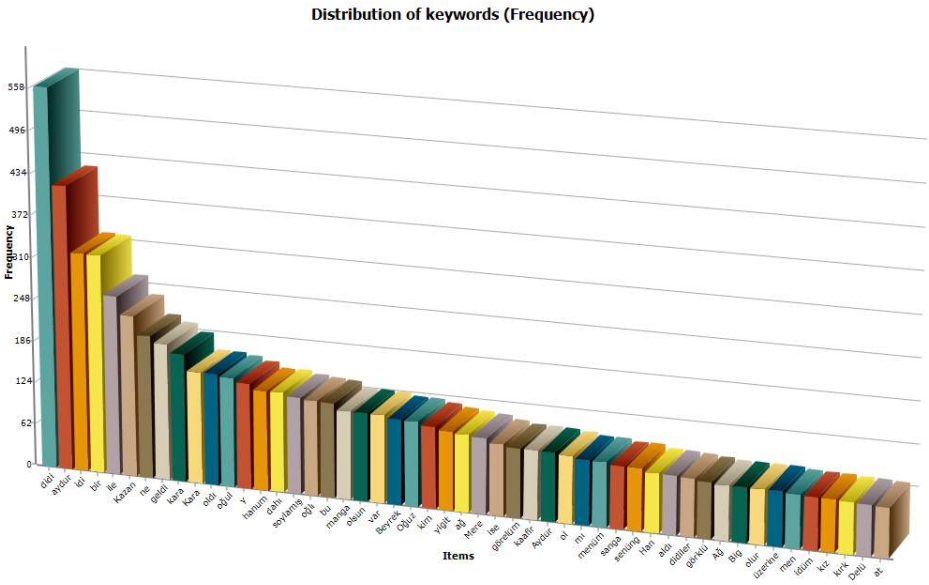
71	kazanung	49	0,15	0,50
72	ozan	49	0,15	0,40
73	yidi	49	0,15	0,78
74	bigleri	48	0,15	0,75
75	böyle	48	0,15	0,71
76	dirse	48	0,15	0,00
77	pay	48	0,15	0,41
78	allah	47	0,14	0,76
79	dede	46	0,14	0,31
80	ağam	45	0,14	0,62
81	al	45	0,14	0,78
82	er	45	0,14	0,68
83	eyledi	45	0,14	0,85
84	turalı	45	0,14	0,22
85	aruz	44	0,14	0,40
86	yir	44	0,14	0,85
87	basat	43	0,13	0,15
88	hanung	43	0,13	0,58
89	meger	43	0,13	0,84
90	altı	42	0,13	0,80
91	başum	42	0,13	0,77
92	meni	42	0,13	0,75
93	ola	42	0,13	0,83
94	sakallu	42	0,13	0,82
95	adam	40	0,12	0,66
96	depegöz	40	0,12	0,13
97	digil	40	0,12	0,69
98	bing	39	0,12	0,70
99	girü	39	0,12	0,74
100	kaba	39	0,12	0,87

Sözcük frekansları azaldıkça sözcüklerin en çok kullanılan biçiminin yerini diğer biçimlerine bırakması olasılığı artmaktadır. Aşağıdaki tabloda frekans azaldıkça sözcüğün kullanılan diğer biçimlerinin sıralanmaya başladığı ve alfabetikleşme eğilimine girdiği gözlenmektedir.

Tablo 2. Dede Korkut Kitabı Dresden nüshası azalan sözcük frekansı

sıra	**sözcük**	**sıklık**

2447	didügümi	2
2448	didügüng	2
2449	didükleri	2
2450	dikdiler	2
2451	dikdüreyim	2
2452	dikem	2
2453	dikildi	2
2454	dikilmiş	2
2455	dikmiş-idi	2
2456	dilediler	2
2457	dilek	2
2458	dilerem	2
2459	dileyeni	2
2460	dileyü	2
2461	dileyüpdür	2

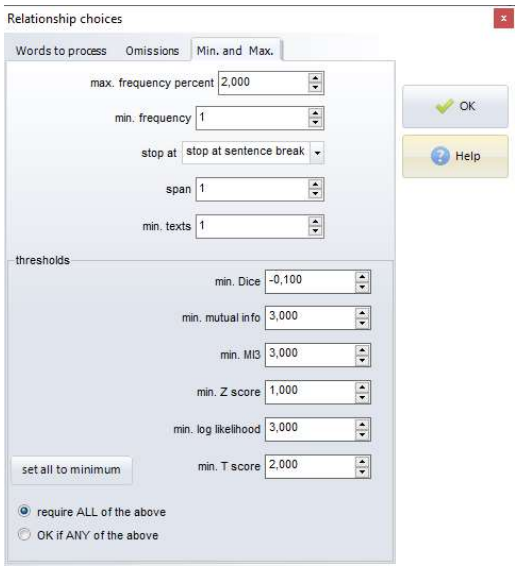


Şekil 4. WordStat 8.0 yazılımında Dresden Nüshası sıklık bar çubuğu gösterimi.

Şekil 6'da "didi", "aydur" ve "soylamış" biçimlerinin ilk 20 sözcük arasında yer alması dikkat çekicidir. Dede Korkut'ta söylemek ya da demek kavramlarının ilk bakışta önemini göstermektedir.

3.2. Eşdizimlilik

Dresden nüshasında eşdizim çıkarımında WordSmith 7.0'da relationship seçeneği kullanılmıştır. Tüm sözcüklerin oluşturulan dizini üzerinden sözcükler arası istatistiksel ilişkilerin hesaplandığı pencerenin görüntüsü aşağıda verilmiştir. Yazılımın varsayılan değer ayarları değiştirilmemiştir.



Şekil 5. WordSmith 7.0 eşdizimsel çıkarım seçenekleri

İki birimden oluşan eşdizimlilerin ele alındığı çalışmada istatistik skorlara göre farklı görünümler elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda iki sözcük arasındaki istatistik ilişkilerin gücüne göre uygulanan değerlerden örnekler yer almaktadır.

Tablo 3. İki birimin yan yana hesaplandığı (joint) frekans değerine göre ilk 25 eşdizimli birimler

Sıra	Sözcük 1	Sıklık	Sözcük 2	Sıklık	Joint	Log L.	T score	Dice	Log Ratio
1	aydur	520	mere	149	**88**	417,62	9,13	0,26	1,80
2	soylamış	148	görelüm	106	**61**	443,09	7,75	0,48	0,48
3	ne	233	soylamış	148	**60**	320,33	7,61	0,31	0,65
4	kan	108	turalı	45	**44**	441,32	6,61	0,58	1,26
5	oğuz	122	bigleri	48	**39**	342,03	6,22	0,46	1,35
6	ağ	190	sakallu	42	**37**	302,62	6,04	0,32	2,18
7	mere	149	kaafir	120	**30**	151,30	5,38	0,22	0,31
8	pay	48	püre	31	**29**	332,75	5,38	0,73	0,63
9	böyle	48	digeç	29	**28**	326,53	5,28	0,73	0,73
10	bayındır	59	hanung	43	**28**	266,30	5,28	0,55	0,46
11	kazan	235	big	119	**28**	111,83	5,13	0,16	0,98
12	ala	104	gözlü	34	**27**	241,99	5,18	0,39	1,61
13	aydur	520	oğul	194	**26**	38,02	4,49	0,07	1,42

14	kara	349	başum	42	**25**	137,37	4,91	0,13	3,05
15	kara	349	göne	25	**24**	177,24	4,84	0,13	3,80
16	bir	392	dahı	149	**23**	50,18	4,42	0,09	1,40
17	didi	562	beyrek	127	**23**	42,83	4,34	0,07	2,15
18	delü	105	dumrul	24	**22**	210,53	4,67	0,34	2,13
19	hanum	174	hey	37	**22**	151,51	4,65	0,21	2,23
20	başum	42	kurban	30	**20**	205,33	4,46	0,56	0,49
21	karşu	58	yatan	30	**20**	190,93	4,46	0,45	0,95
22	mere	149	kavat	35	**18**	121,90	4,20	0,20	2,09
23	delü	105	karçar	20	**17**	156,00	4,11	0,27	2,39
24	didi	562	böyle	48	**17**	54,87	3,92	0,06	3,55
25	ağ	190	pürçeklü	16	**16**	143,16	3,98	0,16	3,57

Tablo 3'te iki birimin yan yana frekanslarına göre dizilimleri yer almaktadır. Bu bir anlamda metinde birim ardıllanmasının fazladan bir formüle gerek duyulmadan hesaplanmasıdır. Burada sayılan birimler kendi değerleri üzerinden bir örüntü oluşturmakta, metindeki diğer birimler hesaplamaya dahil edilmemektedir. Frekans düştükçe birimler arasındaki anlamlı bağlılık da azalmaktadır.

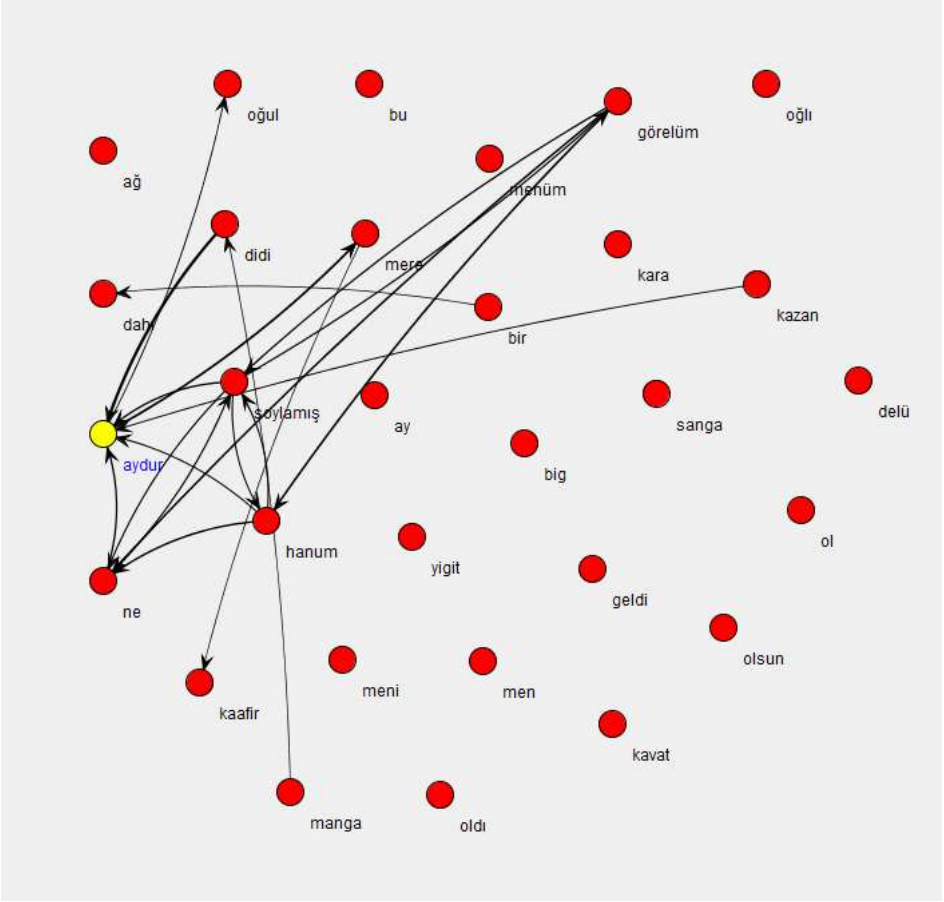
Tablo 4. iki birimin log likelihood değerine göre ilk 25 eşdizimli birimler

sıra	**sözcük 1**	**sıklık**	**sözcük 2**	**sıklık**	**mı3**	**log l.**	**t score**	**dice**	**log ratio**
1	soylamış	148	görelüm	106	18,84	**443,09**	7,75	0,48	0,48
2	kan	108	turalı	45	19,12	**441,32**	6,61	0,58	1,26
3	aydur	520	mere	149	18,13	**417,62**	9,13	0,26	1,80
4	oğuz	122	bigleri	48	18,33	**342,03**	6,22	0,46	1,35
5	pay	48	püre	31	19,02	**332,75**	5,38	0,73	0,63
6	böyle	48	digeç	29	18,97	**326,53**	5,28	0,73	0,73
7	ne	233	soylamış	148	17,63	**320,33**	7,61	0,31	0,65
8	ağ	190	sakallu	42	17,65	**302,62**	6,04	0,32	2,18
9	bayındır	59	hanung	43	18,10	**266,30**	5,28	0,55	0,46
10	ala	104	gözlü	34	17,46	**241,99**	5,18	0,39	1,61
11	delü	105	dumrul	24	17,07	**210,53**	4,67	0,34	2,13
12	başum	42	kurban	30	17,65	**205,33**	4,46	0,56	0,49
13	karşu	58	yatan	30	17,19	**190,93**	4,46	0,45	0,95
14	kara	349	göne	25	15,65	**177,24**	4,84	0,13	3,80
15	muhammede	14	salavat	11	18,10	**160,24**	3,32	0,88	0,35
16	delü	105	karçar	20	16,21	**156,00**	4,11	0,27	2,39
17	bellü	19	bilgil	11	17,66	**152,04**	3,31	0,73	0,79

18	hanum	174	hey	37	15,71	**151,51**	4,65	0,21	2,23
19	mere	149	kaafir	120	15,58	**151,30**	5,38	0,22	0,31
20	berü	20	gelgil	15	17,51	**149,78**	3,46	0,69	0,42
21	kıyan	14	selçük	10	17,82	**145,19**	3,16	0,83	0,49
22	yetdi	50	çal	18	16,59	**144,94**	3,73	0,41	1,47
23	ağ	190	pürçeklü	16	15,42	**143,16**	3,98	0,16	3,57
24	kara	349	başum	42	15,08	**137,37**	4,91	0,13	3,05
25	sorar	24	olsam	19	16,91	**134,69**	3,46	0,56	0,34

3.3 Sözcük ağları

Metin madenciliği yazılımlarının sağladığı olanaklardan biri olan sözcükler arası bağlantı (link) analizinde, metinde ya da ilgilenilen derlemde bulunan tüm sözcüklerin birbirleriyle benzerliklerine, bir arada bulunabilirliklerine göre hesaplanmasıyla çıkarılan ağlar (network) görselleştirilmektedir. Bu çalışmada kullanılan WordStat ve WORDij yazılımlarıyla elde edilen ve Dresden nüshasındaki tüm sözcüklerin hesaplanmasıyla oluşturulan ağ görünümleri aşağıdaki şekillerde yer almaktadır.

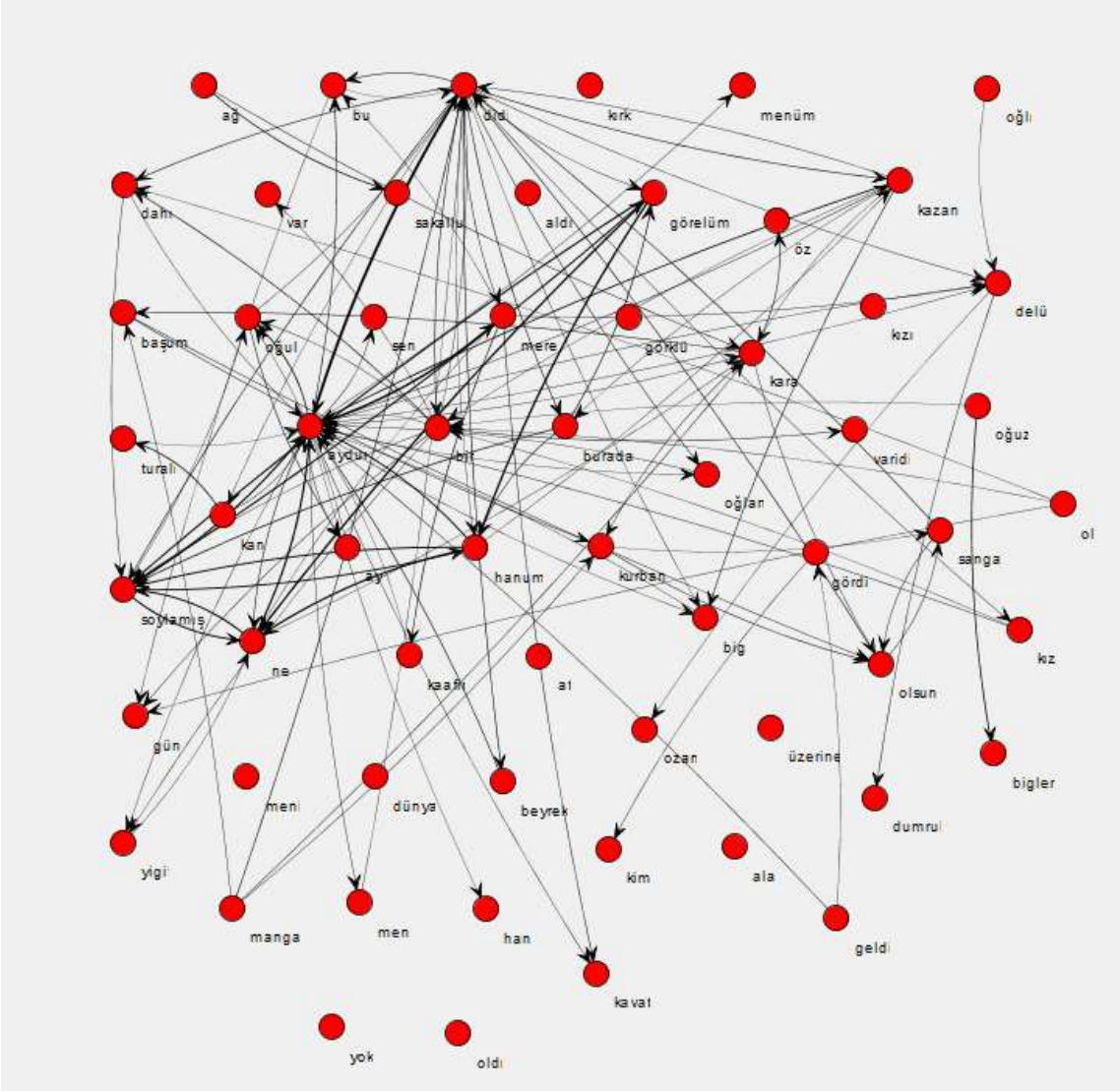


Şekil 6. WORDij yazılımıyla Dresden nüshasında ağ yapan 30 düğüm sözcük gösterimi

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

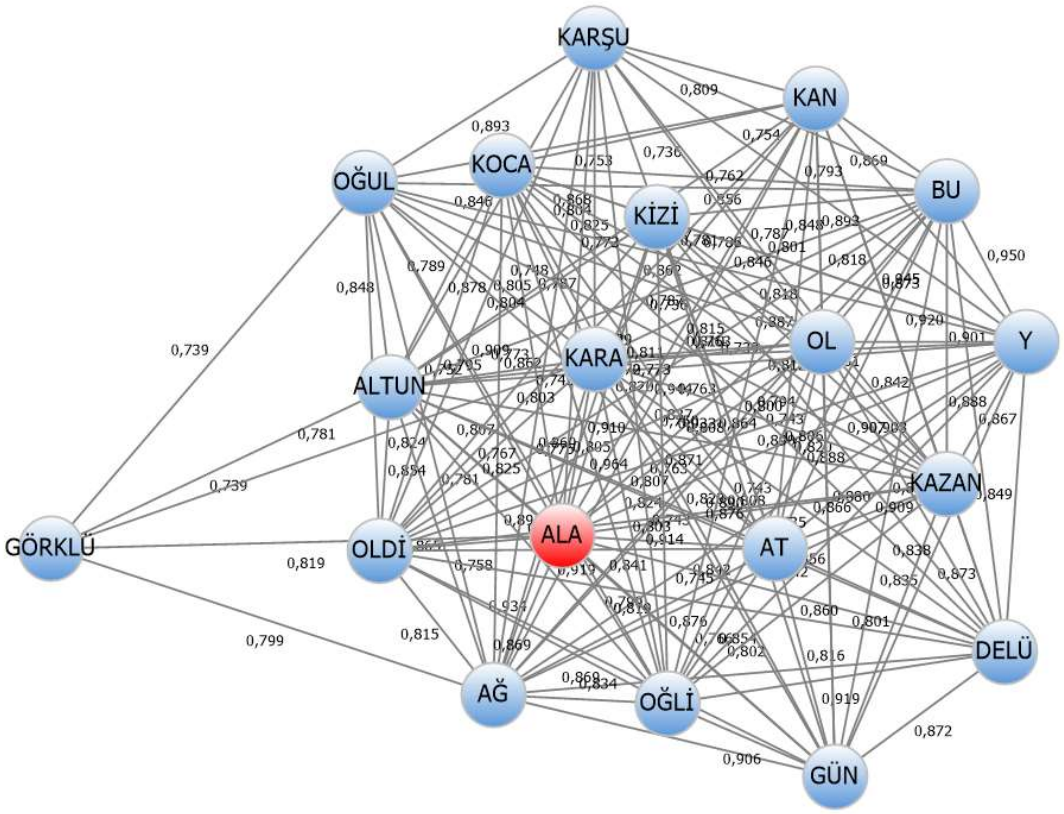
Şekil 6'de oluşturulan ağ görüntüsünün hesaplanmasında 30 düğüm sözcük kullanılmıştır. Sözcükler arasındaki bağlantıların gücünün hesaplanması için girilen eşik değer de 30 olarak belirlenerek en güçlü ilişki kuran sözcüklerin belirginleştirilmesi sağlanmıştır. Şekilde daha önce sıklık tablosunda da gösterilen "aydur", "soylamış" ve "didi" biçimleri arasındaki ilişkinin daha çok "aydur" yönünde bağlantı aldığı görülmektedir. "didi"ye gelen bağlantı sayısı az, "didi"den "aydur"a çıkan bağlantı gücü daha fazladır. Düğüm sözcük sayısı 60'a çıkarılıp bağlantı gücü eşik değeri 10 olarak değiştirildiğinde aşağıda şekil 7'deki ağ görüntüsü oluşmaktadır. Buna göre metnin ana kavram ağlarının yine sözü edilen üç sözcük etrafında oluştuğu bunlara ek olarak "kara", "kazan", "görelüm", "big" ve "olsun" "delü" biçimlerinin de etraflarında ağlar oluşturduğu gözlenmektedir.



Şekil 7. WORDij yazılımıyla Dresden nüshasında ağ yapan 60 düğüm sözcük gösterimi.

WordStat 8.0 ile yapılan sözcükler arası link analizinde aşağıdaki görselleştirme elde edilmiştir. Analiz sırasında ilişkilerin bulunması için aynı paragrafta yer alma ve sözcüklerin ikili sıralanım

düzeni (ngram =2) kullanılmıştır. Şekilde sözcükler arasındaki bağlantı gücü doğrudan puanlarla gösterilmiştir. Ağ görünümünde gösterilen bu oluşumlar aslında bir çeşit eşdizimlilik gösterimi kısaca birlikte bulunabilirliklerin gösterimidir. Buna göre paragraf düzeyinde bakıldığında Dresden nüshasında "karşu", "koca", "delü", "oğlı", "görklü", "kazan" sözcüklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. WORDij ile tüm metnin işlendiği sonuçlardaki fiil sözcüklerin yerini paragraf düzeyinde isim, sıfat ve zamir görevli sözcüklerin aldığı görülmektedir.



Şekil 8. WordStat 8.0 yazılımıyla Dresden nüshası paragraf düzeyinde sözcük ağları bulgusu.

Sonuç

Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshasının metin madenciliğinde kullanılan bazı yazılımlarla ele alındığı bu çalışmada elde edilen bulgulardan Dresden nüshasının söz varlığına dair görünümlerin metnin farklı bir açıdan okumasının yapılmasına olanak sağlayacağı sonucuna varılabilir. Özellikle ilk 100 sözcük sıklığı tablosundan metnin sıklık temelli anahtar sözcükleri olarak *di-*, *ayt-* fiilleriyle oğul adının ön plana çıktığı görülmektedir. Eşdizimlilik örüntülerinde de ilk 25 arasında "kan turalı", "oğuz bigleri" gibi özel adların yanında; "ağ pürçeklü" ve "ala gözlü", "ağ sakallu" gibi niteleyici sözlerin istatistiksel olarak belirgin olduğu görülmüştür. İlk 100 sözcük sıklığının ilk 30 sözcüklük diliminde fiilerin ağırlık göstermesi metnin hikâye tarzı anlatımının kanıtlayıcı özelikleri durumundadır. Niteleyici ifadelerin eşdizimli sözcüklerde görülmesi de hesaplamalı tekniklerin ilk bakışta görünmeyen yapıların bulunmasındaki rolünü göstermektedir.

Sözcük sıklıkları bakımından elde edilen sonuçlar bakımından Çitgez 2018'de yer alan sonuçlar karşılaştırıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. İlk 20 sözcüğün sıklığı aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.

sıra	sözcük	sıklık	%	dağılım
1	didi	562	1,73	0,89
2	aydur	520	1,60	0,90
3	bir	392	1,21	0,91
4	kara	349	1,08	0,89
5	kazan	235	0,72	0,63
6	ne	233	0,72	0,94
7	geldi	205	0,63	0,92
8	oğul	194	0,60	0,74
9	ağ	190	0,59	0,90
10	bu	183	0,56	0,88
11	hanum	174	0,54	0,93
12	oldı	162	0,50	0,83
13	ol	155	0,48	0,86
14	oğlı	153	0,47	0,87
15	dahı	149	0,46	0,86
16	mere	149	0,46	0,81
17	soylamış	148	0,46	0,76
18	manga	129	0,40	0,91
19	olsun	129	0,40	0,83
20	beyrek	127	0,39	0,40

Şekil 9. Dersden nüshası ilk 20 sözcük sıklığı.

SIRA NO	DEDE KORKUT HİKÂYELERİ'NDE EN ÇOK KULLANILAN 20 SÖZCÜK	KULLANIM SAYISI
1	***di-***	973
2	***ol-***	695
3	***ayıt-***	589
4	***gel-***	545
5	*i-*	495
6	***bir***	439
7	*men*	405
8	*gör-*	388
9	*sen*	372
10	*kara*	371
11	*han*	353
12	*oğul*	348
13	*kazan*	341
14	*beg*	337
15	*yir*	310
16	*ne*	304
17	*at*	303
18	***bu***	294
19	***vir-***	290
20	***ol***	286

Şekil 10. Çitgez 2018'de ilk 20 sözcük sıklığı. (Çitgez, 2018, s. 28)

Şekillerde *di-* ve *ayt-* fiillerinin iki çalışmada da birincil söz varlığı ögeleri olduğu görülmektedir. Çitgez 2018'de sözcüklerin bizim çalışmamızda olduğu gibi çekimli biçimleri değil maddebaşı biçimlerinin sayımı esas alındığından sıralama farklılıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki çalışmanın da sözcük sıklıkları açısından benzer oldukları söylenebilir.

Metin madenciliği ve tekniklerinin Türkçenin tarihsel metinlerinde şimdiye kadar yapılmamış farklı çalışmalarda kullanılabilmesi hem kültürel özelliklerin söz varlığındaki izlerinin ortaya çıkarılmasına hem de tarihsel sözlüklerin hazırlanması ve geliştirilmesine büyük katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Akbıyık, A. (2019). *Sosyal Bilimlerde Metin Madenciliği*. Sakarya: Sakarya.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin Sözvarlığı* (2nd ed.). Ankara: Bilgi.

Altunkaynak, B. (2019). *Veri Madenciliği Yöntemleri ve R Uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Seçkin.

Anandarajan, M., Hill, C., ve Nolan, T. (2019). *Practical Text Analytics: Maximizing the Value of Text Data*. *Advances in Analytics and Data Science: Vol. 2*. Cham: Springer International.

Çitgez, M. (2018). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Söz Varlığı,* Basılmamış Doktora tezi, T.C. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Danowski, J. A. (2013). WORDij version 3.0: Semantic network analysis software. Chicago: University of Illinois at Chicago.Ergin, M. (1994). *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Günay, D. (2018). *Sözcükbilime Giriş* (2. baskı). İstanbul: Papatya.

Gürsoy, U. T. Ş. (2009). *Veri Madenciliği ve Bilgi Keşfi*. Ankara: Pegem Akademi.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü* (1. basım). Etiler İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü* (Birinci baskı: Ankara, 2013 Şubat). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 1066*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (1998). Dede Korkut Hikayelerinde Dil-Üslup Bağlantısı. *TDAY Belleten*, *46*, 101–112.

Oğuzlar, A. (2011). *Temel Metin Madenciliği*. Bursa: DORA Basım-Yayın Dağıtım.

Özkan, Y. (2008). *Veri Madenciliği Yöntemleri*. İstanbul: Papatya. Scott, M. (2016). WordSmith Tools version 7, Stroud: Lexical Analysis Software.

Silahtaroğlu, G. (2008). *Kavram ve Algoritmalarıyla Temel Veri Madenciliği*. İstanbul: Papatya.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC.

Elektronik kaynaklar

WordStat 8.0, https://provalisresearch.com/products/content-analysis-software/, (Erişim tarihi: 14.02.2021)

22. Türkçedeki bazı Batılı alıntıların kökenleri üzerine

Berrin AKÇALI[1]

APA: Akçalı, B. (2021). Türkçedeki bazı Batılı alıntıların kökenleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 339-348. DOI: 10.29000/rumelide.949037.

Öz

Bu çalışmada *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin köken tespiti ele alınmaktadır. Bundan dolayı öncelikle söz konusu sözcüklerle ilgili birtakım sözlüklerdeki yazılanlara bakılmış, köken verileri gözden geçirilmiştir. Ardından bu sözcüklerin çeşitli Türkçe sözlüklerde bulunan köken ve anlam bilgileri yazılmıştır. Köken konusunda verilen bilgilerde farklılıklar tespit edildiğinde ilgili yabancı sözlüklerdeki İngilizce ve Fransızca anlamları, çevirileri de yapılarak birlikte verilmiştir. Ayrıca bahsedilen sözcüklerin kaynak dildeki ve gerekli görülen yabancı dillerdeki telaffuz biçimleri gösterilmiş, bunlar Türkçedeki telaffuz biçimleriyle karşılaştırılmıştır. Bu sözcüklerin taranan sözlüklerde bulunup bulunmamalarına göre tarihî veriler elde edilmiştir. Türkçe ve İngilizce, Fransızca gibi yabancı kaynaklarda geçen tarihî verilerin yanı sıra anlam bilimsel ve ses bilimsel veriler de dikkate alınmıştır. Böylelikle *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin Türkçeye hangi dillerden alıntılandıklarının doğru tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırılan *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin kökenleri açısından bazen bazı Türkçe sözlüklerin aynı görüşte olup ortak noktada buluştukları, bazen de birbirinden farklı görüşler belirttikleri fark edilmiştir. Bundan dolayı adı geçen sözcüklerin kökenleri hakkındaki görüşlerimizin kimi zaman birtakım sözlüklerle aynı doğrultuda olduğu, kimi zaman da diğer bazı sözlüklerden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarihî, anlam bilimsel ve ses bilimsel veriler sayesinde bunların nedenleri açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk dili, köken bilimi, anlam bilimi, ses bilimi, Batı kökenli alıntılar

On the origins of some loanwords of Western origin in Turkish

Abstract

In this study, the origin determination of the words *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* and *kovboy* is examined. For this reason, first of all, what is written in some dictionaries about the words in question was looked at, and their origin data were reviewed. Subsequently, the origins and meanings of these words in various Turkish dictionaries were written. When differences were observed in the information given about the origin, the English and French meanings in the relevant foreign dictionaries were also translated and given together. In addition, the pronunciation forms of the mentioned words in the source language and in foreign languages that were deemed necessary were shown, and these were compared with the pronunciation forms in Turkish. Historical data were obtained according to whether these words were found in the scanned dictionaries or not. In addition to historical data in Turkish and foreign sources such as English and French, semantic and phonological data were also taken into

[1] Dr., (İstanbul, Türkiye), akbumin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3041-5648 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949037]

consideration. In this way, it is aimed to correctly detect from which languages the words *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* and *kovboy* were loaned to Turkish. In terms of the origins of the words *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* and *kovboy*, which were investigated in this study, it was noticed that sometimes some Turkish dictionaries agree and meet at a common point, and sometimes express different opinions from each other. Therefore, it has been concluded that our views about the origins of the words mentioned are sometimes in line with some dictionaries and sometimes different from some other dictionaries. Their reasons have been explained with the help of historical, semantic and phonological data.

Keywords: Turkish language, etymology, semantics, phonology, loanwords of western origin

Giriş

Sözlüklerde geçen bazı sözcüklerin kökenlerine yönelik veriler bakımından bazen tutarlı bazen de birbirine uymayan ifadelere rastlanabilmektedir. Bazı durumlarda da kimi sözcüklerin kökeni konusunda kesin bir bilgi verilememektedir. Alıntı sözcüklerin kökeninin tespit edilmesinde tarihî, anlam bilimsel ve ses bilimsel verileri göz önünde bulundurmak doğru sonuçlara ulaşabilmek açısından son derece önemlidir.

Bu çalışmanın konusu *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin köken tespitidir. Sözlüklerdeki k harfinden önce gelen kelimeler daha önce başka bir makalede incelendiğinden burada bahsedilen bu sözcükler örnek olması açısından seçilmiştir. Bu çalışmayı ele almamızdaki sebep, bu sözcüklerin Türkçeye hangi dillerden geçtikleri konusunda birtakım sözlüklerin bazen ortak bir noktada birleşmediklerinin görülmesinden kaynaklanmaktadır. Mesela incelenen sözcüklerden *kamping Türkçe Sözlük*'te, *Türkçenin Alıntılar Sözlüğü*'nde ve *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*'nde Fransızca, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te ise İngilizce kökenli ya da *kanyon* sözcüğü 1944 basımlı *Türkçe Sözlük*'te İspanyolca, *Türkçe Sözlük*'te ve *Türkçenin Alıntılar Sözlüğü*'nde Fransızca, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* ve *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*'nde ise İngilizce kökenli olarak geçmektedir. Bundan dolayı bahsedilen sözcüklerin taranan sözlüklerdeki (*Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum, A Turkish and English Lexicon: shewing in English the significations of the Turkish terms, Kâmûs-ı Türkî,* 1944 basımlı *Türkçe Sözlük, Türkçe Sözlük, Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Türkçenin Alıntılar Sözlüğü, Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*) kökenleriyle alakalı verilen bilgileri karşılaştırılmıştır. Farklı ifadelerin yer alması hâlinde sağlam köken bilgilerine ulaşabilmek için tarihî, anlam bilimsel ve ses bilimsel veriler esas alınarak bu farklılıkların giderilmesine çalışılmıştır. Böylelikle adı geçen sözcüklerin Türkçeye hangi dillerden alıntılandıklarının doğru tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda *kamping, kanyon, kargo, kateter, komodor, kompleks, konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin ilgili Türkçe ve yabancı sözlüklerde geçen köken bilgilerini, anlamlarını ve telaffuzlarını karşılaştırarak gösterelim:

Kamping sözcüğünün kökeni

Kamping sözcüğü *Türkçe Sözlük*'te (= TS), *Türkçenin Alıntılar Sözlüğü*'nde (=TAS) ve *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*'nde (=TBKKS) 'Kamp kurma yeri' (TS, 2011: 1290; TAS, 2015: 410; TBKKS, 2015: 618), *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te (=MS) 'Özellikle yaz günlerinden faydalanmak isteyenlerin konaklaması için ayrılmış yer' (MS, 2011: 1564) olarak tanımlanmıştır. *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum*'da (= Men.), *A Turkish and English Lexicon*'da (= Red.), *Kâmûs-ı Türkî*'de (= KT), 1944 basımlı *Türkçe Sözlük*'te (= TS 1944) yoktur.

TS, TAS ve TBKKS'de Fransızca, MS'de ise İngilizce kökenli olduğu yazılmıştır. Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi geçtiğini bulabilmek için sözcüğün Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamlarına ve telaffuzlarına bakalım. *Le Grand Robert de la langue française*'de (= GRLF) Fr. *camping* için şu yazılmıştır:

> '**1.** Activité touristique qui consiste à vivre en plein air, sous la tente, et à voyager avec le matériel nécessaire (Açık havada, çadır altında yaşamaktan ve gerekli malzeme ile seyahat etmekten oluşan turistik etkinlik). **2.** Un terrain de camping, et, absolt, un camping: terrain où l'on pratique le camping (Kamp alanı ve kamping: Kamp yapılan alan)' (GRLF I, 2001: 1862, 1863).

Fransızcada [kãpiŋ] şeklinde telaffuz edilmektedir. İng. *camping*, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*'de (= Ox) 'living in a tent, etc. on holiday/vacation (Tatilde çadırda vb. yaşama)' (Ox, 2015: 204) şeklinde tanımlanmıştır. Britanya İngilizcesinde ve Amerikan İngilizcesinde telaffuzu [ˈkæmpɪŋ]'dir. Sözcüğün Türkçedeki anlamı ile Fransızcadaki 2. anlamı aynıdır; İngilizcedeki anlam ise daha farklıdır. Türkçedeki yazılış biçimi ile Fransızcadaki ve İngilizcedeki yazılış biçimi aynı değildir. Telaffuzlara bakıldığında Fransızcadakine nazaran İngilizcedeki telaffuz biçiminin Türkçedeki biçime daha yakın olduğu görülmektedir. TS 1944 dâhil önceki sözlüklerde görülmeyen bu sözcük nispeten yeni bir alıntıdır. Bundan dolayı sözcük muhtemelen İngilizceden transfonemizasyonla (İng. /c/ > T. /k/) yazılı yolla Türkçeye geçmiş olmalıdır. Buna göre görüşümüz TS, TAS ve TBKKS ile değil, MS ile uyuşmaktadır.

Kanyon sözcüğünün kökeni

Kanyon sözcüğünün anlamı TS 1944'te 'Bir akar suyun yeri oyarak meydana getirdiği derin, dar ve dolambaçlı boğaz' (TS, 1944: 312), TS'de ve TBKKS'de '*coğ.* Bir akarsuyun kalkerli bir alanda oyarak oluşturduğu, bir kıvrımı keserek iki yandaki çukurlukları birleştiren, dar ve boğaz biçimindeki vadi, dar boğaz, kapuz, kısık, klüz' (TS, 2011: 1302; TBKKS, 2015: 633), MS'de 'Tabanında genellikle akarsu bulunan, sarp kayalık yamaçlar arasında meydana gelmiş dar ve derin vâdî [Deniz diplerinde de rastlanan benzeri yapıya *deniz kanyonu* adı verilir]' (MS, 2011: 1576), TAS'ta 'Bir akarsuyun kalkerli bir alanda oyarak oluşturduğu, bir kıvrımı keserek iki yandaki çukurlukları birleştiren, dar ve boğaz biçimindeki vadi, dar boğaz, kapuz, kısık' (TAS, 2015: 414) şeklinde verilmiştir. Men., Red. ve KT'de geçmemektedir. TS 1944'te İspanyolca, TS ve TAS'ta Fransızca, MS ve TBKKS'de ise İngilizce kökenli olduğu belirtilmiştir. Sözcüğün Türkçeye İspanyolcadan geçmiş olmasının muhtemel olmadığını ifade edebiliriz; İspanyolcadaki kelimenin telaffuzu Türkçedeki biçimle tam olarak uyuşmamaktadır. Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi geçtiğini saptayalım: GRLF'de Fr. *canyon* şöyle geçmektedir: 'cañon: *Géogr.* Gorge ou ravin étroit, profond, sinueux, creusé par un cours d'eau dans une chaîne de montagnes (cañon: *coğ.* Bir dağ zincirinde bir akarsu tarafından kazılmış dar, derin, kıvrımlı boğaz veya dağ geçidi)' (GRLF I, 2001: 1884, 1885, 1891). Telaffuzu Fransızcada [kanjɔ̃] ve [kanjɔn]'dur. İng. *canyon*, *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictioanry of the English Language*'de (= Wb) şöyle açıklanmıştır: 'a deep valley with steep sides, often with a stream flowing through it. Also, *cañon* (Dik kenarları olan derin bir vadi, genellikle arasından akan bir dere ile. Ayrıca, *cañon*)' (Wb, 1996: 306, 307). Britanya İngilizcesinde ve Amerikan İngilizcesinde telaffuzu [ˈkænjən]'dır. Sözcüğün Türkçedeki anlamıyla Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamının aynı olduğu görülmektedir. Fransızcadaki, İngilizcedeki yazılış biçimi ve İngilizcedeki telaffuz biçimi Türkçedekinden farklıdır. Fransızcadaki telaffuz biçimi ise Türkçedekiyle aynıdır. Sözcüğün TS 1944'te dahi bulunması nispeten yeni bir alıntı olmadığına işaret etmektedir. Bu da Türkçeye İngilizceden değil, muhtemelen Fransızcadan geçtiğini göstermektedir. Telaffuz biçiminin uyuşması ve nispeten yeni bir alıntı

olmaması nedenlerinden dolayı sözcük Türkçeye muhtemelen Fransızcadan sözlü yolla geçmiştir. Buna göre MS ve TBKKS ile değil, TS ve TAS ile aynı görüşte olduğumuzu belirtebiliriz.

***Kargo* sözcüğünün kökeni**

Kargo sözcüğü için TS'de şu yazılıdır:

> '**1.** Yük taşıyan uçak veya gemi. **2.** Uçak, gemi vb. bir taşıtla taşınan eşya, yük. **3.** Bir yerden bir yere yük veya posta taşıyan şirket. **4.** Bu şirketin taşıdığı yük veya posta' (TS, 2011: 1328).

MS'de '**1.** Gemi, uçak, kamyon vb. araçlarla taşınan eşyâ, yük. **2.** Yük taşıma' (MS, 2011: 1600), TAS'ta 'Uçak, gemi gibi bir taşıtla taşınan veya böyle bir taşıta verilen yük, eşya' (TAS, 2015: 419), TBKKS'de '**1.** Uçak, gemi vb. bir taşıtla taşınan eşya, yük. **2.** Bu şirketin taşıdığı yük veya posta' (TBKKS, 2015: 651) şeklinde açıklanmıştır. Men., Red., KT ve TS 1944'te görülmemektedir. TS ve TAS'ta Fransızca, MS ve TBKKS'de İngilizce kökenli olduğu ifade edilmiştir. Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi geçtiğini bulabilmek için sözcüğün Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamlarını ve telaffuzlarını ele alalım. Fr. *cargo* GRLF'de şöyle açıklanmıştır:

> '**1.** Navire destiné surtout au transport des marchandises (Yük taşımaya tahsis edilmiş gemi). **2.** *Par appos.* Avion-cargo (*ekleme* Kargo-uçak)' (GRLF I, 2001: 1943).

Fransızcada [kaʀgo] şeklinde telaffuz edilmektedir. Wb'de İng. *cargo* için şu yazılmıştır:

> '**1.** the lading or freight of a ship, airplane, etc. (Bir geminin, uçağın vb. yükü veya eşyası). **2.** load (Yük)' (Wb, 1996: 315).

Telaffuzu Britanya İngilizcesinde [ˈkɑːgəʊ], Amerikan İngilizcesinde ise [ˈkɑːrgəʊ]'dur. Sözcüğün Türkçede, Fransızcadaki ve İngilizcedekine kıyasla daha fazla anlamı bulunmaktadır. Türkçedeki 1. anlamıyla Fransızcadaki 1. ve 2. anlamları, Türkçedeki 2. anlamıyla İngilizcedeki 1. anlamı aynıdır. Türkçedeki yazılış biçimiyle Fransızcadaki ve İngilizcedeki yazılış biçimi aynı değildir. Ancak İngilizcedeki telaffuz biçimi Türkçedeki ile bire bir uyuşmasa da Fransızcadaki telaffuz biçiminin Türkçedekiyle uyuştuğu açıktır. Buna istinaden Türkçeye muhtemelen Fransızcadan sözlü yolla geçmiştir. Dolayısıyla MS ve TBKKS ile değil, TS ve TAS ile aynı fikirde olduğumuzu söyleyebiliriz.

***Kateter* sözcüğünün kökeni**

Kateter sözcüğü TS'de ve TBKKS'de 'Teşhis ve tedavi amacıyla vücut boşluklarına, damarlar içine ilaç veya sıvı vermek veya almak için özel olarak hazırlanmış tüp' (TS, 2011: 1349; TBKKS, 2015: 675), şeklinde geçmektedir. Men., Red., KT, TS 1944, MS ve TAS'ta bulunmamaktadır. TS'de Fransızca, TBKKS'de ise İngilizce kökenli gösterilmiştir. Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi alıntılandığını anlayabilmek için Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamlarına ve telaffuzlarına bakalım: GRLF'de Fr. *cathéter*'in açıklaması şu şekildedir:

> '*Méd.* Sonde cannelée, creuse ou pleine, servant à explorer ou à dilater un canal, un orifice (*tıp* Bir kanal, bir deliği incelemeye veya genişletmeye yarayan, yivli, çukur ya da dolu inceleme çubuğu (sonda))' (GRLF I, 2001: 2003).

Wb'de İng. *catheter* şöyle tanımlanmıştır:

> '*Med.* a flexible or rigid hollow tube employed to drain fluids from body cavities or to distend body passages, esp. one for passing into the bladder through the urethra to draw off urine or into the heart through a leg vein or arm vein for diagnostic examination (*tıp* Sıvıları vücut boşluklarından boşaltmak veya vücut geçitlerini genişletmek için kullanılan esnek veya sert, içi boş bir tüp, özellikle tanısal inceleme amacıyla üretradan mesaneye geçip idrar çekmek veya bacak damarından ya da kol damarından kalbe geçmek için)' (Wb, 1996: 328).

Telaffuzu Fransızcada [katetɛʀ], Britanya İngilizcesinde [ˈkæθətə(r)], Amerikan İngilizcesinde [ˈkæθətər]'dır. Bir tıp terimi olan bu sözcüğün Türkçedeki anlamıyla Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamı uyuşmaktadır. Fransızcadaki ve İngilizcedeki yazılış biçiminin Türkçedekinden farklı olduğu aşikârdır. Öte yandan Türkçedeki telaffuz biçimiyle Fransızcadakinin aynı olduğu, ancak İngilizcedeki telaffuz biçiminin farklı olduğu görülmektedir. TS 1944'te ve önceki sözlüklerde görülmemesi nispeten yeni bir alıntıymış izlenimi verse de sözcüğün Fransızcadaki telaffuz biçiminin Türkçedeki biçimle uyuşması nedeniyle Türkçeye muhtemelen Fransızcadan sözlü yolla geçtiği kanaatindeyiz. Buna göre TBKKS ile değil, TS ile aynı düşündüğümüzü ifade edebiliriz.

Komodor sözcüğünün kökeni

Komodor sözcüğü TS 1944'te 'Amiralden küçük deniz komutanı' (TS, 1944: 357), TS'de ve TAS'ta '**1.** Amiral yetkisiyle görevli deniz subayı. **2.** Bir kuruluşa bağlı yolcu gemilerinin en eski kaptanı' (TS, 2011: 1467, 1468; TAS, 2015: 448), MS'de '**1.** Amiral yetkisine sâhip deniz subayı. **2.** Bir kuruluşa bağlı yolcu gemilerinin en eski kaptanı' (MS, 2011: 1757), TBKKS'de 'Amiral yetkisiyle görevli deniz subayı' (TBKKS, 2015: 737) anlamlarıyla görülmektedir. Men., Red. ve KT'de yoktur. TS 1944, MS ve TBKKS'de İngilizce, TS ve TAS'ta ise Fransızca kökenli olarak yer almaktadır. Türkçeye İngilizceden mi, yoksa Fransızcadan mı geçtiğini ele alalım: Wb'de İng. *commodore* için şu yazılmıştır:

> '**1.** *Navy.* a grade of flag officer next in rank below a rear admiral (*donanma* Rütbede bir arka amiralin altındaki bir dereceli amiral). **2.** *Brit. Navy.* an officer in temporary command of a squadron, sometimes over a captain on the same ship (*İng. donanma* Bir filonun geçici olarak komutasındaki bir subay, bazen aynı gemideki bir kaptanın üzerinde). **3.** *Navy.* the senior captain when two or more ships of war are cruising in company (*donanma* İki veya daha fazla savaş gemisi birlikte seyir hâlindeyken kıdemli kaptan). **4.** (in the U.S. Navy and Merchant Marine) the officer in command of a convoy ((ABD donanması ve ticaret gemisinde) Bir konvoyu komuta eden subay). **5.** the senior captain of a line of merchant vessels (Bir ticaret gemisi hattının kıdemli kaptanı). **6.** the president or head of a yacht club or boat club (Bir yat kulübü veya tekne kulübünün başkanı ya da yöneticisi)' (Wb, 1996: 412).

Sözcüğün Türkçedeki anlamlarıyla İngilizcedeki 1., 2., 3. ve 5. anlamları uyuşmaktadır. Britanya İngilizcesinde [ˈkɒmədɔː(r)], Amerikan İngilizcesinde [ˈkɑːmədɔːr] şeklinde telaffuz edilmektedir. GRLF'de Fr. *commodore* 'Dans les marines de guerre britannique, américaine et néerlandaise, officier qui vient immédiatement au-dessous du contre-amiral (İngiliz, Amerikan ve Hollanda savaş gemilerinde tuğamiralin hemen alt rütbesinde olan subay)' (GRLF II, 2001: 328) şeklinde açıklanmıştır. Telaffuzu Fransızcada [kɔmɔdɔʀ] şeklindedir. Sözcük Türkçede Fransızcadakinden daha fazla anlama sahiptir. Genel olarak bakıldığında Türkçedeki 'Amiral yetkisiyle görevli deniz subayı' anlamıyla Fransızcadaki anlamın örtüştüğü görülmektedir. İngilizcedeki yazılış biçimi ile Fransızcadaki yazılış biçiminin aynı olduğu, fakat bunun Türkçedekinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Telaffuz biçimine bakıldığında ise sözcüğün İngilizcede Türkçedekinden farklı telaffuz edildiği, ancak Fransızcadaki telaffuz biçimiyle Türkçedekinin aynı olduğu söylenebilir. Nitekim TS 1944'te de yer aldığından nispeten yeni bir alıntı sayılmaz; bu durum da sözcüğün Türkçeye İngilizceden değil de Fransızcadan

geçmiş olma olasılığını artırmaktadır. Bundan dolayı sözcüğün Türkçeye muhtemelen Fransızcadan sözlü yolla geçmiş olabileceğini dile getirebiliriz. Buna göre sözcük TS 1944, MS ve TBKKS'de yazıldığı gibi İngilizce kökenli değil, TS ve TAS'ta yazıldığı gibi Fransızca kökenlidir.

***Kompleks* sözcüğünün kökeni**

Kompleks sözcüğü için TS'de şu yazılmıştır:

> '**1.** Karmaşık. **2.** Vitamin veya proteinlerin oluşturduğu bileşik. **3.** *kim.* Karmaşık. **4.** Karmaşıklık, karmaşa. **5.** Aynı ekonomik etkinliği gerçekleştiren sanayinin tesisler bütünü, kuruluşlar bütünü. **6.** *ruh b.* Karmaşa' (TS, 2011: 1468).

Bu sözcüğün MS'deki açıklaması şöyledir:

> '**1.** Karmaşık, anlaşılması güç olan. **2.** *psiko.* Toplumla çatışmaya sebep olacağı için kişi tarafından bastırılıp şuur altına itilen, tatmin edilmemiş istek ve arzular. **3.** Aynı malı üreten, aynı işi yapan ve bir arada bulunan kuruluşların tamâmı, tesis. **4.** *mimar.* Külliye, manzûme' (MS, 2011: 1758).

TAS'ta şu şekilde anlamlandırılmıştır:

> '**1.** Karmaşık. **2.** Vitamin veya proteinlerin oluşturduğu bileşik. **3.** Karmaşık. **4.** Karmaşıklık, karmaşa. **5.** Aynı ekonomik etkinliği gerçekleştiren sanayinin tesisler bütünü, kuruluşlar bütünü. **6.** Karmaşa' (TAS, 2015: 448).

TBKKS'de aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

> '**1.** Karmaşık. **2.** Vitamin veya proteinlerin oluşturduğu bileşik. **3.** Karmaşıklık, karmaşa. **4.** Aynı ekonomik etkinliği gerçekleştiren sanayinin tesisler bütünü. **5.** Ruhsal karmaşa' (TBKKS, 2015: 739, 740).

Men., Red., KT ve TS 1944'te geçmemektedir. TS, MS, TAS ve TBKKS'de Fransızca kökenli olarak yazılmıştır. Ancak TS 1944 ve önceki sözlüklerde bulunmayan bu sözcüğün nispeten yeni bir alıntı olması akla geldiğinden sözcüğün Türkçeye İngilizceden geçmiş olma olasılığı üzerinde durmak gerekmektedir. Sözcüğün Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi geçtiğini saptayabilmek için Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamlarını ve telaffuzlarını gösterelim: GRLF'de Fr. *complexe* şöyle açıklanmıştır:

> '**I.** *Adj.* (*sf.*) **1.** Qui contient, qui réunit plusieurs éléments différents (Farklı birçok unsuru içeren, birleştiren). **2.** *Cour.* Difficile, à cause de sa complication (*çoğunlukla* Karmaşıklığından dolayı zor olan). **II.** *N. m.* (*is. eril*) **1.** *Physiol.* Association de plusieurs phénomènes ou substances formant une entité ou concourant à une activité bien définie (*fizy.* Birçok görünüm veya maddenin birleşmesinden oluşan varlık ya da tanımlı bir etkiye ulaşma durumu). **2.** *Pathol.* Ensemble de plusieurs lésions ou anomalies (*patol.* Birçok doku bozukluğu veya anomalinin birleşimi). **3.** *Psychol.* (*psikol.*) **a.** Ensemble perçu globalement, sans analyse de ses parties composantes (Bileşenlerin incelenmeden bir bütün olarak algılanması). **b.** *Psychan.* Ensemble des traits personnels acquis dans l'enfance, doués d'une puissance affective et généralement inconscients, chez un individu (*psikan.* Kişide çocukluğunda duygusal güç içeren ve genellikle bilinç dışı oluşan kişisel özelliklerin bütünü). **c.** *Cour. et fam.* Sentiment (d'infériorité) ou angoisse, etc., auquel on attribue tout comportement inhibé, obsessif (*çoğunlukla ve sık kullanım şekli* Engellenmiş veya takıntılı her tür davranışa atfedilen duygu (aşağılık) veya ıstırap). **4.** *Chim.* Molécule (ou ion) dans laquelle un atome central est lié à d'autres atomes ou groupes d'atomes en nombre supérieur à la charge ou au degré d'oxydation de l'atome central. Edifice formé d'ions ou de molécules venus se

> lier chimiquement soit à un atome isolé neutre ou ionisé, soit à un atome situé en position centrale d'une molécule, augmentant ainsi le nombre de liaisons issues de cet atome (*kim.* Merkezî atomdan daha fazla yüklü veya oksidasyon derecesi daha yüksek birçok atoma veya atom grubuna bağlı merkezî atomdan oluşan molekül (veya iyon). İyon veya moleküllerin ayrılmış, bağımsız veya iyonize olmuş bir atoma veya molekülün merkezindeki bir atoma kimyasal olarak birleşmesiyle bu atomun bağlantılarını çoğaltarak oluşan yapı). **5.** *Math.* Se dit de certains ensembles (de courbes, etc.) (*mat.* Bazı bileşimlere verilen ad (eğriler vb.)). **6.** *Écon.* Ensemble d'industries qui concourent à une même production. Construction formée de nombreux élements coordonnés (*ekon.* Aynı üretime yönelmiş sanayi grupları. Yapıtaşların eşgüdümlü birleşiminden oluşan yapı). **7.** *Par. plais.* Ensemble concret plus ou moins compliqué (*şakadan* Az veya çok karmaşıktan oluşan somut bileşen)' (GRLF II, 2001: 357, 358).

Telaffuzu Fransızcada [kɔ̃plɛks] şeklindedir. Sözcüğün Türkçedeki TS'deki ve TAS'taki 3. anlamıyla Fransızcadaki 4. anlamının ve Türkçedeki TS'deki, TAS'taki 5., MS'deki 3. ve TBKKS'deki 4. anlamıyla Fransızcadaki 6. anlamının uyuştuğu ifade edilebilir. Sözcüğün Fransızcadaki telaffuz biçimi, Türkçedeki telaffuz biçimiyle aynıdır. Yazılış biçimlerine bakıldığında Fransızcadakine nazaran İngilizcedeki yazılış biçiminin Türkçedekine daha çok uyduğu görülmektedir. Wb'de İng. *complex* şöyle geçmektedir:

> '— *adj.* (*sf.*) **1.** composed of many interconnected parts; compound; composite (Birbirine bağlı birçok parçadan oluşan; bileşik; karışık). **2.** characterized by a very complicated or involved arrangement of parts, units, etc. (Parçaların, birimlerin vb. çok karmaşık veya girift bir şekilde düzenlenmesi ile karakterize edilen). **3.** so complicated or intricate as to be hard to understand or deal with (Anlaması veya başa çıkması zor olacak kadar karışık veya karmaşık). **4.** *Gram.* (*dil bilgisi*) **a.** (of a word) consisting of two parts, at least one of which is a bound form, as *childish*, which consists of the word *child* and the bound form *-ish* ((bir kelime ile ilgili) En az biri bağımlı olmak üzere iki parçadan oluşan, *çocuk* kelimesinden ve bağımlı biçim olan *-ça*'dan oluşan *çocukça* gibi). **b.** complex sentence: a sentence containing one or more dependent clauses in addition to the main clause (Bileşik cümle: Ana cümleye ek olarak bir veya daha fazla bağımlı cümle içeren bir cümle). **5.** *Math.* pertaining to or using complex numbers (*mat.* Karmaşık sayılarla ilgili veya karmaşık sayıları kullanan). —*n.* (*is.*) **6.** an intricate or complicated association or assemblage of related things, parts, units, etc. (İlgili şeylerin, parçaların, birimlerin vb. girift veya karmaşık bir şekilde ilişkilendirilmesi veya toplanması). **7.** *Psychol.* a system of interrelated, emotion-charged ideas, feelings, memories, and impulses that is usually repressed and that gives rise to abnormal or pathological behavior (*psikol.* Genellikle bastırılan ve anormal veya patolojik davranışlara yol açan birbiriyle ilişkili, duygu yüklü fikirler, hisler, anılar ve dürtüler sistemi). **8.** a fixed idea; an obsessive notion (Sabit bir fikir; saplantılı bir düşünce). **9.** *Math.* (*mat.*) **a.** an arbitrary set of elements of a group (Bir grubun seçmeli bir küme elemanı). **b.** a collection of simplexes having specified properties (Belirlenmiş özelliklere sahip bir simpleks koleksiyonu). **10.** Also called *coordination compound*. *Chem.* a compound in which independently existing molecules or ions of a nonmetal form coordinate bonds with a metal atom or ion (*Coordination compound* olarak da adlandırılır. *kim.* Bir ametalin bağımsız olarak var olan moleküllerinin veya iyonlarının bir metal atomu veya iyonu ile koordinat bağları oluşturduğu bir bileşik). **11.** *Biochem.* an entity composed of molecules in which the constituents maintain much of their chemical identity (*biyokim.* Bileşenlerin kimyasal kimliklerinin çoğunu korudukları moleküllerden oluşan bir oluşum)' (Wb, 1996: 419).

Britanya İngilizcesinde [ˈkɒmpleks], Amerikan İngilizcesinde [kəmˈpleks] ve [ˈkɑːmpleks] şeklinde telaffuz edilmektedir. Sözcüğün Türkçedeki TS, MS, TAS ve TBKKS'deki 1. anlamıyla İngilizcedeki 3. anlamının, MS'deki 2. anlamıyla İngilizcedeki 7. anlamının örtüştüğü anlaşılmaktadır. Türkçedeki telaffuz biçimi, Britanya İngilizcesindekiyle aynıdır. Nispeten yeni bir alıntı olması, yazılış biçiminin ve telaffuz biçiminin Türkçedeki biçimle Fransızcadakine nazaran daha çok uyuşması nedenleriyle sözcüğün Türkçeye muhtemelen Britanya İngilizcesinden sözlü yolla alıntılanmış olabileceğini

düşünmekteyiz. Buna göre sözcük TS, MS, TAS ve TBKKS'de belirtildiği gibi Fransızca değil, İngilizce kökenli olmalıdır.

***Konteyner* sözcüğünün kökeni**

Konteyner sözcüğü TS'de '*tic.* Taşımalık' (TS, 2011: 1474), MS'de 'Özellikle deniz taşımacılığında yükleme boşaltmayı hızlandırmak ve malların muhâfazalı bir şekilde naklini sağlamak için kullanılan, genellikle demirden, büyük ebatlı sandık, kap, kutu vb.' (MS, 2011: 1764), TAS'ta 'Taşımalık, bozulabilecek malların ülkeden ülkeye veya kentten kente taşınmasında kullanılan, çelik, alüminyum vb.den yapılmış, kilitlenip mühürlenebilen kapakla donatılmış büyük kap' (TAS, 2015: 454), TBKKS'de 'Çeşitli eşyaları taşımak için uluslararası standartlara göre tahtadan veya metalden yapılmış büyük kasa, taşımalık ' (TBKKS, 2015: 768) olarak tanımlanmıştır. Men., Red., KT ve TS 1944'te bulunmamaktadır. TS, TAS ve TBKKS'de Fransızca, MS'de ise İngilizce kökenli olduğu ifade edilmiştir. Türkçeye Fransızcadan mı, yoksa İngilizceden mi geçtiğini kavrayabilmek gerekmektedir. Bu nedenle sözcüğün Fransızcadaki ve İngilizcedeki anlamlarına ve telaffuzlarına bakalım: GRLF'de Fr. *container* '*Anglic.* Caisse pour le transport de marchandises (*İng.* Eşya taşımak için kutu)' (GRLF II, 2001: 502) olarak açıklanmıştır. Fransızcada [kɔ̃tenœʀ] şeklinde telaffuz edilmektedir. Sözcüğün Türkçedeki anlamıyla Fransızcadaki anlamı uyuşmaktadır. Fransızcadaki yazılış biçimi ve telaffuz biçimi ise Türkçedekinden farklıdır. Wb'de İng. *container*'ın anlamı şu şekilde verilmiştir:

> '**1.** anything that contains or can contain something, as a carton, box, crate, or can (Bir şey içeren ya da içerebilecek herhangi bir şey; karton, kutu, sandık veya teneke kutu gibi). **2.** a large, vanlike, reusable box for consolidating smaller crates or cartons into a single shipment, designed for easy and fast loading and unloading of freight (Yüklerin kolay ve hızlı yüklenmesi ve boşaltılması için tasarlanmış, küçük kasaları veya kartonları tek bir sevkiyatta birleştirmeye yönelik büyük, yük vagonu benzeri, yeniden kullanılabilir bir kutu)' (Wb, 1996: 438).

Britanya İngilizcesinde [kənˈteɪnə(r)], Amerikan İngilizcesinde [kənˈteɪnər] şeklinde telaffuz edilmektedir. Sözcük Türkçede İngilizcedeki 2. anlamıyla kullanılmaktadır. Türkçedeki yazılış biçimi ile İngilizcedeki aynı değildir; ancak Türkçedeki telaffuz biçimi ile Amerikan İngilizcesindeki telaffuz biçimi uyuşmaktadır. Bu biçimle TBKKS'de geçen *konteyner* haricindeki *konteynır* şeklindeki yazılış/telaffuz benzeşmektedir (TBKKS, 2015: 768). Sözcüğün TS 1944'te dahi yer almamasından nispeten yeni bir alıntı olduğu söylenebilir. Hem yeni bir alıntı oluşu hem de telaffuz biçimi nedeniyle sözcüğün Türkçeye muhtemelen İngilizceden sözlü yolla geçmiş olduğunu ifade edebiliriz. Buna göre görüşümüz TS, TAS ve TBKKS ile değil, MS ile uyumludur.

***Kovboy* sözcüğünün kökeni**

Kovboy sözcüğü TS 1944'te 'Amerikada sığır çobanlarına verilen ad' (TS, 1944: 362), TS'de '**1.** Amerika'da sığır çobanı. **2.** *mec.* Gangsterliğe özenen kimse' (TS, 2011: 1490), MS'de '**1.** Amerika'da sığır çobanlarına verilen isim. **2.** Amerikan filimlerinde at ve silâh kullanmakta mâhir, bâzan insanlara zulmeden, bâzan hakları koruyan bir tip' (MS, 2011: 1778), TAS'ta ve TBKKS'de '**1.** Amerika'da sığır çobanlarına verilen ad. **2.** Amerikanvari gangsterlik taslayan kimse' (TAS, 2015: 460; TBKKS, 2015: 792) anlamlarıyla verilmiştir. Men., Red. ve KT'de yoktur. TS 1944, MS, TAS ve TBKKS'de İngilizce kökenli olduğu belirtilmiştir, TS'de ise Fransızca kökenli olarak geçmektedir. Anlamlardan ve telaffuzlardan yola çıkarak sözcüğün Türkçeye İngilizceden mi, yoksa Fransızcadan mı geçtiğini çözmeye çalışalım. Wb'de İng. *cowboy* aşağıdaki gibi anlamlandırılmıştır:

> '**1.** a man who herds and tends cattle on a ranch, esp. in the western U.S., and who traditionally goes about most of his work on horseback (Özellikle Batı ABD'de, bir çiftlikte sığırları güdüp bakan ve geleneksel olarak çalışmalarının çoğunu at sırtında yapan bir adam). **2.** a man who exhibits the skills attributed to such cowboys, esp. in rodeos (Bu tür kovboylara atfedilen becerileri sergileyen bir adam, özellikle rodeolarda). **3.** *Chiefly Northeastern U.S.* a reckless or speedy automobile driver (*başlıca Kuzeydoğu ABD* Pervasız veya hızlı bir otomobil sürücüsü). **4.** *Informal.* a reckless or irresponsible person, esp. a show-off or one who undertakes a dangerous or sensitive task heedlessly (*konuş. d.* Pervasız veya sorumsuz bir kişi, özellikle gösteriş yapan ya da tehlikeli veya hassas bir görevi dikkatsizce üstlenen kişi). **5.** (during the American Revolution) a member of a pro-British guerrilla band that operated between the American and British lines near New York City ((Amerikan devrimi sırasında) New York City yakınlarında Amerikan ve İngiliz hatları arasında faaliyet gösteren İngiliz yanlısı bir gerilla grubunun üyesi)' (Wb, 1996: 467).

GRLF'de Fr. *cow-boy*'un tanımı şöyle yapılmıştır:

> '**1.** Gardien de troupeau de bovins (et, par ext. de chevaux), dans l'ouest des États-Unis (ABD'nin batısında sığır sürüsü çobanı (ve ek olarak atlar)). **2.** *Cour.* Personnage essentiel de la légende de l'Ouest américain, popularisé par le cinéma (*çoğunlukla* Batı Amerika'nın sinema tarafından halka sevdirilmiş efsane şahsiyeti)' (GRLF II, 2001: 754).

Telaffuzu Britanya İngilizcesinde ve Amerikan İngilizcesinde [ˈkaʊbɔɪ], Fransızcada [kawbɔj] ve [kobɔj]'dur. Türkçedeki mecaz anlam dışındaki anlamlarla İngilizcedeki, Fransızcadaki 1. ve 2. anlamlar uyuşmaktadır. İngilizcedeki ve Fransızcadaki yazılış biçimi birbirinin aynıdır; ancak bu biçim Türkçedekinden farklıdır. Telaffuzlarına bakıldığında ise Türkçedeki telaffuzun İngilizcedekine Fransızcadaki telaffuzdan daha yakın olduğu görülmektedir. Sözcüğün TS 1944'te bulunması Türkçeye Fransızcadan geçtiği izlenimini verse de Türkçedeki sözcüğün ilk hecesindeki *o* uzun olduğundan, daha ziyade İngilizcedeki biçim ile uyuşuyor gözükmektedir. İngilizce sözcüğün ilk hecesindeki diftong (İng. [aʊ] → T. /o/ [o:]) Türkçeye ses karşılamasıyla uzun ünlü olarak alıntılanmıştır. Türkçedeki telaffuz biçiminin Fransızcadaki ile değil de İngilizcedekiyle uyuşması nedeniyle sözcüğün Türkçeye muhtemelen İngilizceden sözlü yolla geçmiş olabileceğini düşünebiliriz. Buna göre sözcük TS'de ifade edildiği gibi Fransızca kökenli değil, TS 1944, MS, TAS ve TBKKS'de yazıldığı gibi İngilizce kökenli olmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada incelenen *kamping*, *kanyon*, *kargo*, *kateter*, *komodor*, *kompleks*, *konteyner* ve *kovboy* sözcüklerinin taranan her sözlükte yer almadığı, bulundukları sözlüklerin ise bu sözcüklerin kökenleri ile ilgili olarak bazen aynı görüşte oldukları, bazen de ayrı görüş belirttikleri gözlenmiştir. Tarihî, ses bilimsel ve anlam bilimsel veriler ışığında adı geçen sözcüklerin kökeninin doğru saptanmasına çalışılmıştır. Varılan sonuçlar kimi zaman taranan bir kısım sözlükteki ifadelerle uyumlu, kimi zaman da diğer bir kısım sözlükte yer alan ifadelerden farklı olmuştur. Buna göre şunu söyleyebiliriz: 1) TS, TAS ve TBKKS'de Fransızca, MS'de ise İngilizce kökenli olduğu belirtilen *kamping* sözcüğü Türkçeye muhtemelen İngilizceden geçmiştir. 2) TS 1944'te İspanyolca, TS ve TAS'ta Fransızca, MS ve TBKKS'de ise İngilizce kökenli olarak yazılan *kanyon* sözcüğü Türkçeye muhtemelen Fransızcadan geçmiştir. 3) TS ve TAS'ta Fransızca, MS ve TBKKS'de İngilizce kökenli olduğu ifade edilen *kargo* sözcüğü Türkçeye muhtemelen Fransızcadan alıntılanmıştır. 4) TS'de Fransızca, TBKKS'de ise İngilizce kökenli gösterilmiş olan *kateter* sözcüğü Türkçeye muhtemelen Fransızcadan alınmıştır. 5) TS 1944, MS ve TBKKS'de İngilizce, TS ve TAS'ta ise Fransızca kökenli olarak yer alan *komodor* sözcüğü Türkçeye muhtemelen Fransızcadan geçmiştir. 6) TS, MS, TAS ve TBKKS'de

Fransızca kökenli olarak belirtilmiş olan *kompleks* sözcüğü Türkçeye muhtemelen İngilizceden geçmiştir. 7) TS, TAS ve TBKKS'de Fransızca, MS'de ise İngilizce kökenli olduğu ifade edilen *konteyner* sözcüğü Türkçeye muhtemelen İngilizceden alınmıştır. 8) TS 1944, MS, TAS ve TBKKS'de İngilizce, TS'de ise Fransızca kökenli olarak geçen *kovboy* sözcüğü Türkçeye muhtemelen İngilizceden alıntılanmıştır.

Kısaltmalar

GRLF : Le Grand Robert de la langue française

KT : Kâmûs-ı Türkî

Men. : Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum

MS : Misalli Büyük Türkçe Sözlük

Ox : Oxford Advanced Learner's Dictionary

Red. : A Turkish and English Lexicon: shewing in English the significations of the Turkish terms

TAS : Türkçenin Alıntılar Sözlüğü

TBKKS: Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü

TS : Türkçe Sözlük

Wb : Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language

Kaynakça

Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.

Hornby, A. S. (2015). *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University.

Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin alıntılar sözlüğü*. Ankara: Akçağ.

Meninski, F. (2000). *Thesaurus linguarum orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum* (haz. Mehmet Ölmez). İstanbul: Simurg.

Redhouse, J. W. (1987). *A Turkish and English lexicon: shewing in English the significations of the Turkish terms*. Beirut: Librairie du Liban.

Robert, P. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Saraç, T. (2003). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük: Grand dictionnaire Français-Turc*. İstanbul: Adam.

Şemseddin Sâmi. (2002). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı.

Türkçe sözlük. (1944). İstanbul: Cumhuriyet.

Türkçe sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türkçede Batı kökenli kelimeler sözlüğü. (2015). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Webster, N. (1996). *Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language*. New York: Random House Value.

23. Adalet Ağaoğlu'nun *Üç Beş Kişi* romanında toplumsal cinsiyet ve kimlik sorunu[1]

Burak ÇAVUŞ[2]

Taner NAMLI[3]

APA: Çavuş, B.; Namlı, T. (2021). Adalet Ağaoğlu'nun *Üç Beş Kişi* romanında toplumsal cinsiyet ve kimlik sorunu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 349-368. DOI: 10.29000/rumelide.948988.

Öz

Feminist hareketlerin görülmeye başlamasıyla birlikte geniş açılımlar kazanan toplumsal cinsiyet kavramı; kişinin dünyaya geldiği andan itibaren toplumsal düzeyde birtakım rollerle biçimlendirilerek erkeklik ve kadınlık kimliğine bürünmesini ifade eder. Bireyin içinde taşıdığı ve kendisine dayatılan kimlik modellerine bağlı olarak yaşadığı çatışma ve uyum ortamı, kendini gerçekleştirme sürecinin olumlu ve olumsuz sonuçlanmasına neden olur. Kavramlar, sosyolojik olduğu kadar edebiyat eserlerindeki boyutlarıyla da karşımıza çıkar. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rollerinin kültürlenme ve bireyleşme sürecinde kişiler üzerindeki etkisinin sorgulandığı *Üç Beş Kişi* romanında, birey-toplum çatışması ekseninde toplum bilimsel gerçeklikler kurgulanmıştır. Bir dönemin Türkiye'sinde ailenin ve toplumun, bireyler ve bedenler üzerindeki hâkimiyeti, iki kardeşin aile ve toplumla çatışması üzerinden yansıtılmıştır. Bu çalışmada, kolektif oluşumların bedenler, bireyler, kimlikler üzerindeki etkisine odaklanılmış; bedenler üzerinden yapılan toplum mühendisliğinin, kişiler ve kişilikler üzerindeki etkisi, öngörülen cinsiyet kimliğinin ve yaşam biçiminin reddedilmesiyle ortaya çıkan çatışma unsurları, çalışmanın sınırları dâhilinde değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Adalet Ağaoğlu, *Üç Beş Kişi* romanı, toplumsal cinsiyet, kimlik sorunu

Gender and identity problem in Adalet Ağaoğlu's novel *Üç Beş Kişi*

Abstract

The concept of gender that has gained wide expansions with the emergence of feminist movements; It refers to the transformation of a person into masculinity and femininity by being shaped with certain roles at the social level from the moment he is born. The conflict and adaptation environment that the individual lives in depending on the identity models he / she carries and imposes on him / her causes the self-realization process to have positive and negative results. Concepts appear before us with their sociological as well as their dimensions in literary works. In this context, in the novel Three Five Persons, in which the effect of gender roles on individuals in the process of acculturation and individualization is questioned, sociological realities are constructed in the axis of individual-society conflict. An era in Turkey's family and society,

1 Bu makale, Türk Romanında Kimlik Sorunu (1980-1990) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tokat, Türkiye), burak.cavus@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5050-6223 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948988]

3 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Malatya, Türkiye), taner.namli@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0329-609X

individuals and dominance over the body are reflected on the conflict two brothers of the family and the society. This study focuses on the effects of collective formations on bodies, individuals and identities; The impact of social engineering on bodies, on individuals and personalities, and the conflict elements that emerged with the rejection of the anticipated gender identity and lifestyle were evaluated within the limits of the study.

Keywords: Adalet Ağaoğlu, *Üç Beş Kişi*, gender, identity conflict

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı

Toplumsal cinsiyet kavramı, daha çok kadın hakları ve kadın-erkek eşitsizliğinin ele alındığı ve tartışıldığı metinlerde görülmektedir. Özellikle de feminist hareketin başlaması ve yaygınlaşmasıyla birlikte gündeme gelmiştir. Çünkü "feministler, bedeni toplumsal açıdan yapılandırılan (inşa edilen) bir nesne biçiminde görmektedir. Kadın(sı)lık ve erkek(si)lik cinsiyetlerimizden ziyade toplumsal ve kültürel açıdan inşa edilen kurgular sistemi biçiminde algılanmaktadır"(Bayhan, 2013: 149). Kadının, toplum hayatındaki tarihsel yerinin, iş, bilim, sanat gibi alanlardaki rolünün değerlendirildiği çalışmalarda, toplumsal cinsiyet kavramına da değinilmiştir. Ancak, toplumsal cinsiyet sadece kadınlar için değil, erkekler için de kullanılan bir kavramdır. Nitekim "Kadın ve erkek olmak, doğal ve doğuştan olarak adlandırılırken, kadınlık ve erkeklik ise toplumsallaşma süreci ile birlikte kültürel bir yapılanmaya işaret etmektedir" (Bingöl, 2014: 108). Dolayısıyla kadınlık ve erkeklik toplumdan topluma değişebilir, erillik ve dişilik gibi değişmez değildir.

Toplum ve kültür, sadece kadına birtakım roller ve değerler biçmez. Aynı şekilde erkek içinde toplumsallaşma ve kültürlenme süreci geçerlidir. Kadın olsun erkek olsun, dünyaya gelen her insan, içine doğduğu kültür dairesinin cinsiyetlere özgü değerleriyle büyür. Daha doğumundan itibaren giydiği elbiseler dahi, kültürün cinsiyetlere biçtiği rol gereği seçilir. İlerleyen yaşlarda eğitim, din, siyaset gibi kurum ve oluşumların tutumuna göre cinsiyet rolleri değişiklik kazanır. Hemen hemen her kültürde kadın ve erkek arasında toplum tarafından belirlenen farklılıklar vardır. Nitekim "toplumsal cinsiyet" kavramı da bu farklılıklara işaret eder. "Cinsiyet (sex) terimi, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü ifade eder ve biyolojik bir yapıya karşılık gelir. Toplumsal cinsiyet (gender) terimi ise kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder" (Dökmen, 2010:1920). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, görüldüğü gibi iki farklı terimle karşılanmaktadır. Cinsiyet, doğuştan gelen bir fiziki özelliğe gönderme yaparken; toplumsal cinsiyet doğumdan sonra, toplumsallaşma, kültürlenme gibi süreçler sonucunda aktarılan bir roller bütününe gönderme yapmaktadır.

Toplumların kız ve erkek çocuklarına farklı yaklaşmaları ve onlardan farklı beklentiler içerisinde olmaları ise iki cinsiyet arasında farklılıkların oluşmasına sebep olmuştur. "Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, kültürün cinsiyetlerine uygun bulduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ele alınır. Kadınların daha duyarlı, ilgili ve bakım verici vb. olarak algılanmaları ev kadını, öğretmen, hemşire vb. olmalarının beklenmesi ama erkeklerin bağımsız, atılgan, kuvvetli vb. algılanmaları asker, mühendis, tüccar vb. olmalarının beklenmesi toplumsal cinsiyet farklılıklarıdır" (Dökmen, 2010: 24). Toplum ve kültür, her cinsiyetten farklı davranışlar bekler. Kadından eve, aileye bakması, merhametli, duyarlı, yardımsever olmasını beklerken; erkeğin güçlü, sağlam olmasını, ailesini, evini koruyup ailenin

maddi ihtiyaçlarını karşılaması beklenir. Bu sebepledir ki çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren bu rollerine uygun olarak yetiştirilir. Kız çocukları daha çok anneyle zaman geçirir ve annenin davranışlarını, rollerini öğrenir. Erkek ise babanın yanındadır ve onun gibi yetiştirilir. Böylece cinsiyetler, toplumsal rollerini de öğrenmiş olur. "Kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller ise toplumsal cinsiyet rolleri olarak bilinir. Kadınların ve erkeklerin toplumun yazdığı senaryoya bağlı kalarak rollerini oynamaları beklenir. (Dökmen, 2010: 29)

Toplumsal cinsiyet rolleri, önce ailede, sonra okulda ve sürekli olarak da içinde yaşanılan toplum tarafından öğretilir. Rollerini çabuk benimseyen ve yaşamında da sergileyenler toplum tarafından kabul edilirken; rollerini kabul etmeyen, cinsiyetine özgü davranışları sergilemeyenler yerilir ve toplum tarafından dışlanır. Erkekten erkek gibi olması, kadından ise kadın gibi olması beklenir. Bu süreçte kadınların daha çok sınırlandırıldığını erkeklerin ise daha çok sorumluluk altına itildiğini görürüz. Elbette ki bu sınırlandırmaların ve sorumluluk yükünün niceliği toplumlarca değişebilmektedir. Ancak evrensel olan bir şey vardır ki o da her toplumun ve kültürün kadından ve erkekten farklı beklentilerinin olmasıdır. "Hangi kültürde, çağda yaşarsak yaşayalım kız ya da erkek olarak doğmak, tıpkı ölümlü olmak gibi biyolojik varlığımızın bir niteliğidir. Ancak daha doğum öncesinde kız bebeklerin eşyaları için pembe, erkek bebeklerin eşyaları için mavi rengin tercih edilmesiyle başlayan süreç, erkeklerin ve kadınların yapabileceği işler konusunda da yapay ayrımlar üretir. Bu çerçevede erkek cinsiyeti ile kadın cinsiyeti arasında toplumsal yaşama katılma düzeyi açısından farklılıklar oluşur" (Köysüren, 2013: 97). Bu farklılıkların kaynağı ise doğum öncesinden başlayıp ölüme kadar geçen süre boyunca toplumun bireyin bedeni üzerindeki hâkimiyetidir.

Sadece bir renk farklılığıyla başlayan toplumsal cinsiyet kazandırma süreci, kişilerin bütün hayatlarına da yansıyacaktır. Pembe renkli elbiselerle büyüyen kız çocukları, duygusal, merhametli öğretmenler, hemşireler, bakıcılar olacakken; mavi renkle büyüyen erkekler asker, siyasetçi, yönetici gibi görece daha önemli işlerin başına geçecektir. En nihayetinde ise erkek ve kadın olarak toplumsal cinsiyet kimliğiyle yaşayacaktır. "Çocuk büyürken, toplum da çocuğun önüne cinsiyete uygun kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri dizisi koyar. Belirli toplumsallaştırma etkenleri de ya da failleri- özellikle aile, medya, arkadaş grupları ve okul- söz konusu bu beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bunları sahipleneceği ortamları hazırlar. Çeşitli öğrenme mekanizmaları da işin içine girmektedir: koşullanma, öğretim, model alma, özdeşleşme, kuralları öğrenme gibi. Toplumsal modeller ya da kurallar, ayrıntıları ne olursa olsun, az ya da çok içselleştirilirler. Bunun sonucunda, normalde belirli bir cinsiyetin toplumsal beklentileriyle örtüşen bir toplumsal cinsiyet kimliği ortaya çıkar." (Sankır, 2005: 12).

Tüm bunlardan hareketle, cinsiyetin doğuştan gelen bir biyolojik özellik olduğunu, toplumsal cinsiyetin ise toplum ve kültür tarafından verilen birtakım roller ile oluştuğunu söyleyebiliriz. Erkek ve kadın olarak doğanlar, erkekliği ve kadınlığı içine doğdukları toplum tarafından öğrenirler. Toplumsal cinsiyet, öğretilmiş kurallar, davranışlar ve roller ile şekillenir. Aile, eğitim kurumları, dini kurumlar, mahalle, medya vb. gibi toplumsal değerleri yaşatan, öğreten oluşumlar, toplumsal cinsiyet rollerini bireylere aktarırlar. Doğum öncesinden başlayıp, ölüme kadar süren bu süreçte, bireyler kendi iradeleriyle değil, öğretilmiş davranış kalıplarıyla hareket ederler. Cinsiyetleri için kabul görülmüş olan işlerde çalışır, okullarda okur, mekânlarda bulunur ve çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal ve ekonomik oluşumlara katılırlar. Böylelikle cinsiyet verilmiş bir özellik olarak kalırken; toplumsal cinsiyet öğrenilmiş bir roller bütünü olarak hayat boyunca devam eder.

Çalışmada konu edilen Adalet Ağaoğlu'nun *Üç Beş Kişi* adlı romanı da cinsiyetçi bir yaklaşımın bireyler üzerindeki etkisini irdelemiş; toplumsal cinsiyet kimliğinin bireyleşme ve kimlik edinme sürecindeki etkisini, Murat ve Kısmet isimli iki kardeş karakter üzerinden dramatize etmiştir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerinin bireyleşme ve kimlik edinme sürecindeki etkileri, Murat ve Kısmet karakterleri üzerinden okunacak ve roman, bu odak nokta üzerinden incelenecektir. Bu hususta karakterlerin isimlerinden başlanarak aile, eğitim ve iş hayatında cinsiyetçi yaklaşımlar üzerinde durulacak, dış etkilerin bireyin iç dünyasına yansımaları, kendini gerçekleştirme sürecindeki etkilerine değinilecektir.

"Murat" ve "Kısmet" olmak: isimler odağında toplumsal cinsiyet rolleri

İnsanlar, dünyaya gelirken kendi cinsiyetlerini seçemediği gibi isimlerini de seçemezler. Genellikle içinde doğdukları aile; kültür, din, milliyet ve kabile değerlerine göre çocuklarına isim verir. Neredeyse tüm toplumlarda bu davranış değişmezdir ve genellikle kız ve erkek çocuklarına da farklı isimler verilir. Bu isimler, kız ve erkek çocuklarının daha en başından farklı algılandıklarına işaret eder. İsimlerle başlatılan farklılık, ilerleyen yaşlarda oyuncak, kıyafet vb. gibi unsurlarla devam eder. Cinsiyete göre verilen isimler dikkate alındığında, bu isimlerin toplumsal cinsiyet rollerine göre de verildiği görülür. "Çocuklara verdiğimiz isimler de toplumsal cinsiyet örüntüsünün alâmet-i fârikasıdır. Örneğin, kız çocuklarına; Çiçek, Gül, Yaprak, Duygu, Sevgi, Gönül, Kader vb. gibi isimler verilirken, oğlan çocuklarına ise Arslan, Pars, Yılmaz, Savaş, Hıncal, Zeki, Yaman, Hakan gibi isimleri veririz" (Bayhan, 2013: 156). Erkeklere verilen isimlerle kızlara verilen isimler farklıdır ve bu farklılıklar aynı zamanda cinsiyetler için biçilen rollere uygundur.

Üç Beş Kişi romanında, Murat ve Kısmet isimlerinin, romana konu edilen ailenin cinsiyet farklılığı yaklaşımına dikkat çekmek için verildiğini söyleyebiliriz. Yazar, bir gerçeklik olarak toplumsal cinsiyet olgusunun, isim verme ile başladığını ve ailenin çocuklardan ne gibi beklentiler içerisinde olduğunu isimler düzeyinde sezdirmek istemiştir. Romandaki her kişinin ismi genellikle davranış, düşünce ve kişilik özellikleriyle paraleldir. Örneğin Kardelen isimli roman kişisi, tıpkı üzerindeki kar tabakasına rağmen açabilen kardelen çiçeği gibi her türlü maddi, manevi, toplumsal engellere rağmen okumaya, çalışmaya ve ailesine bakmaya çalışan inatçı ve güçlü bir kişiliğe sahiptir.

Murat ve Kısmet isimleri ise ailenin kız ve erkek çocuğa yaklaşımlarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Birinci çocuk olan Kısmet'in adı, sözlükte, "1. Tanrı'nın her kişiye, her canlıya uygun gördüğü şey, durum. 2. Olayların kötü sonuçlarını tevekkülle karşılama durumu" (Püsküllüoğlu, 2004) olarak açıklanır. Genellikle dilimizde de tam olarak nasıl sonuçlanacağı bilinmeyen, bizim dışımızdaki faktörlerin de etkili olabileceği durumlarda kullanılan bir sözcüktür. Kısmetse olur, kısmet olursa yaparız, yaşarız, gideriz, geliriz… gibi kullanımları vardır. Tüm bu kullanımlarda sözcük, başka güçlere, başka birilerine, başka olaylara bağımlılığı gösterir. Kişinin, sadece kendi kendine yapamayacağı, olmasını istediği şeylerin başka bir güç tarafından karşılanması arzusunda olduğuna işaret eder.

Roman içerisindeki Kısmet adlı kişi de tıpkı isminin anlamı gibi, sürekli birilerine bağımlı yaşar. Özellikle de annesi tarafından sürekli yönlendirilir. Annesinin denetiminde, onun biçtiği roller çerçevesinde hayatını sürdürür. Kiminle arkadaşlık yapacağına, kiminle evleneceğine ne giyeceği, ne konuşacağı, neyi sevip neyi sevmeyeceğine annesi karar verir. Örneğin, Kısmet eşinden boşanmaya karar verdiği zaman;

> "…en çok ürktüğü Orhan'ın (kocası) tepkisi değildi, annesiydi. Ondaki gizli güç. Bağırıp, çağırmaya bile gönül indirmeden, iki kaşı arasındaki dikey çizgiler dimdik bir duruşla Kısmet'i her zamanki gibi etkisi altına alabilir"(Üç Beş Kişi,1999: 111).

Kısmet, benzer durumları roman boyunca yaşar. Herhangi bir karar almadan önce ailenin, çevrenin ne diyeceğine, nasıl karşılayacağına dikkat eder. Her durumda, önce ailenin, çevrenin beklentisine göre davranır. Kendi düşünce, duyuş ve zevkleri aileninkiler karşısında önemsizdir. Yine şu sahnede Kısmet'in bu dışa bağımlılığı görülür:

> " -Neden ama Kısmet? Sen genç bir kızsın artık. Genç bir kızın bir delikanlıyı sevmesi, onu düşünmesi, ona tutulması, çok çok tutulması neden ayıp olsun? Tutulmak güzel bir şeydir. Bir tutkunun peşinden gitmek… caymamak… istemek…
>
> -Burada öyle şeyler olmaz.
>
> Sesi inilti gibi çıkmıştı. Söğüdün dalına asılmış bir Kısmet sanki, boşlukta sallanıyor" (Üç Beş Kişi, 1999: 226).

Kısmet, kendisi için uygun görülen cinsiyet kimliğine göre davranmaktadır. Ona cinsiyet kimliğini veren aile, toplum, onun evlilik öncesi bir erkekle ilişki yaşamasını uygun bulmaz. Aynı şekilde bir evliliği bitirebilecek cesareti de vermez. Dolayısıyla daha en başından Kısmet ismi verilerek hayatı aileye bağımlılıkla, çevreye uygunlukla, kendi başına karar verememekle biçimlendirilen Kısmet, adı gibi ne olacağına kendisi karar veremeyen bir roman kişisidir. Toplumsal cinsiyet rolleri, adıyla sembolleştirilmiştir. Adının anlamı gibi davranışları da kendi iradesinin değil, başkalarının öngördüğü kadardır.

Romandaki erkek çocuk Murat'ın ismi ise sözlükte "1.istek, dilek. 2. Amaç, erek." (Püsküllüoğlu, 2004) kelimeleriyle açıklanmıştır. Dilimizde de bu anlamlarda kullanılan murat kelimesi, genellikle gelecekle ilgili beklentilerimizi ifade ederken kullanılır. Umduğumuz, gerçekleşmesini istediğimiz, yapmayı amaçladığımız herhangi bir şeyi dile getirdiğimizde bu sözcüğü kullanırız. Murat ismi, tıpkı Kısmet ismi gibi Türk kültüründe yaygın olarak kullanılan bir isimdir. Ailelerin bu ve buna benzer Umut, Ufuk gibi isimleri erkek çocuklarına vermesi, onların erkek çocuklardan beklentileri olduğunu da gösterir. Erkek çocuk, ailenin soyunu devam ettirecek, aile işlerini devralacak, aile reisliği yapacak olduğu için, erkek çocuktan ailelerin beklentileri, istekleri olacaktır. Dolayısıyla bu ismin verilmesinin arkasındaki kolektif bilinç, erkek çocuğa daha sonra kazandırılacak olunan toplumsal cinsiyet rolleridir. Nitekim romanda da Murat adlı kişi, ailenin kendisinden en çok şey beklediği ferdidir. Öncelikle onun güçlü, kuvvetli, akıllı, yetenekli olması istenir. Gerek bedensel gerek ticari gerekse aile içerisinde kendine güvenen, kendi kendini yönetebilen ve emrindeki birçok kişiyi yönetebilecek olan bir iş adamı olması beklenir. Murat'ın annesi Türkan Hanım bir iş toplantısında, kendi yerinde Murat'ın olmasını ister ve bu isteğini şöyle belirtir:

> "Der demez, Murat, siyah mermer merdivenlerden çıktı. Ferit dayısının yanında, dal gibi, sarışın, sevimli, müdürler, şefler, bütün maaşlılar Murat'ın önünde eğildiler. Kapılar açıldı. Ferit dayısı ilk katılış onuruna yeğenine özel önem gösterdi, onu önden geçirdi. Büyük yaldızlı toplantı masasına doğru yürüdüler" (Üç Beş Kişi, 1999: 171).

Kısmet'i çeşitli sebeplerle ev içi rollere uygun gören aile, Murat'ı ev dışı işlere uygun görür. Aileye göre daha önemli sayılan işler, Murat'a devredilecektir ve onun konumu aile içerisinde daha yüksektir. Bu sebeple ailedeki herkes onun etrafında döner. Onun ihtiyaçları, eğitimi, geleceği daha önemlidir. Ona biçilen toplumsal roller, onun egemenliğini güçlendirirken, Kısmet'e biçilen roller,

onun bağımlılığını artırır. Başka bir deyişle erkek, yönetmek için, kadın yönetilmek için büyütülür. Ancak her iki durumda da bireyler üzerinde yoğun baskılar vardır. Murat bu baskılardan İstanbul'a giderek uzaklaşmaya çalışırken, Kısmet, intihara kalkışarak bu baskılara karşı bir tepki verir. Aşırı baskının olduğu yerde ayaklanmanın, isyanın baş göstermesi gibi, aşırı baskıya maruz kalan bireylerde de benzer tepkiler meydana gelir. Aileye, çevreye, geleneklere ve kültüre karşı gösterilen bu tepki, bazen bireyler için çıkış yolu olsa da çoğunlukla yine ayıplanmaktan, dışlanmaktan kurtulamazlar. Nitekim roman kişileri de bu davranışlarından dolayı sürekli dışlanır.

Kültürel tarihimiz boyunca farklı ritüellerle verilen isimler, toplumsal cinsiyet rollerinin ilk belirtileridir. Kız ve erkek çocuk için uygun görülen isimler, onlardan beklenilen davranış, huy, karakter, meslek vb. gibi gelecekte belirlenecek olan unsurların nasıl olması gerektiğine vurgu yapar. Verilen isim, onun çocukluktan itibaren nasıl yaşayacağına ve ona karşı tutumların nasıl gelişeceğine de öncülük eder. "Çocuklar, çok erken yaştan itibaren etrafı keşfetmeyi, küçük maceralar yaşamayı, düşe kalka öğrenmeyi severler. Araştırmalar gösteriyor ki erken çocukluk evresinde ailelerin kız ve erkeklere davranışlarında belirgin bir farklılık var: Kızlara daha koruyucu, erkeklere daha cesaretlendiricidirler"(Bayhan, 2013: 156).

Murat ve Kısmet'e de bu isimler boşuna konulmamıştır. Murat'tan beklenen büyük istekler, amaçlar varken onun isminin Murat olması kaçınılmazdı. Aynı şekilde terbiyeli, söz dinleyen, evini, ailesini seven, topluma uyacak bir kız çocuğu hayali varken de Kısmet ismi ilk akla gelen isimlerden olur. Dede Korkut hikâyelerinde çocuğun yeteneği, başarıları, karakteri gibi unsurlara dikkat edilerek verilen isimler, artık çocuğa göre değil, ailenin çocuktan beklentisine göre verilmektedir. İsmine uygun olarak yaşaması beklenilen çocuk, hayatı boyunca davranışları ve ismi arasında bağlantılar kuracaktır. İsmine göre yaşama isteği veyahut çevrenin ismi ile davranışları arasında kuracağı bağlantı, birey üzerinde bir baskı da gösterecektir. Çünkü aile, dünyaya gelen çocuklarının ismini, çeşitli referanslardan beslenerek koymaktadır. Kimi zaman dini, milli, mezhebi isimlerin verilmesi bu hususta iyi bir örnektir. Aile, hem geleneksel değerleri yaşatmak hem de dünyaya yeni gelen çocuğun bu gelenekleri yaşatması için isim konusunda birtakım değerleri gözetir. Bu isimler, ailenin hangi kültürel kaynaklardan beslendiğini de gösterir.

Eğitim ve çalışma hayatında toplumsal cinsiyet rolleri

Modern dünyada eğitim, yaşam için gerekli hale gelen bir unsur olmuştur. Bilimde, teknolojide, siyasette, ekonomide, uluslararası ilişkilerde ortaya çıkan gelişmeler; eğitimi öne çıkarmıştır. Özellikle de sanayi devrimi, bilgiyi ve bilen kişinin değerini artırmış, çeşitli uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Daha önce aileden ve dini kurumlardan alınan eğitim, modern zamanların ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalınca, çeşitli alanlarda eğitim veren kurumlar açılmıştır. Bu kurumlar bir yandan nitelikli uzmanlar yetiştirirken bir yandan da kültürel aktarımın, sosyalleşmenin kamusal alanları olmuştur. Daha önce aile özelinde alınan eğitim, böylece kamusal alana taşınmıştır. Devlet kontrolünde verilen eğitim ile çeşitli ihtiyaçları karşılama, devletin ve toplumun değerlerine uygun bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bugüne kadar gelinen süreçte, eğitimin değeri gittikçe artmış, eğitimsiz insanın değeri ise azalmaya başlamıştır. Çünkü neredeyse tüm dünyada, eğitimli insanlar önemli işlerin başına geçmekte ve yaptıkları iş uzmanlık gerektirdiği için onları ayrıcalıklı kılmaktadır. Nitekim bugün, okuma yazma bilmeyen, yeterli diplomalara sahip olmayan insanlar, daha sıradan işlerde ve daha düşük ücretle çalıştırılmaktadır. Ayrıca bu insanlar, toplum nezdinde de eğitimli kişilere kıyasla daha geride kabul edilmektedir. Çünkü devleti yönetenler, nesilleri yetiştirenler, hastaları iyileştirenler, köprüleri, barajları yapanlar, orduları yönetenler eğitimli, diplomalı kişilerdir. Bunların yanında

teknolojinin gelişmesi, hayatın artık dışarıda yaşanması gibi olgularda eğitimli insanları öne çıkarmış, onların iş görebilme gücünü artırmıştır. Dolayısıyla eğitimli insan her alanda özellikle de çalışma alanında öncelikli hale gelmiştir.

Üç Beş Kişi romanında da Murat ve Kısmet için eğitim ve iş alanında biçilen roller, geleneksel düşünce kalıpları çerçevesindedir. Erkeğe ve kadına her alanda farklı görevler biçerek, erkeklik ve kadınlık mertebesine ulaşmasını isteyen toplum, eğitim ve iş alanında da onları baskıyla yönlendirir. Her iki roman kişisinin eğitim ve çalışmayla ilgili serüvenine bakarsak şunları söyleyebiliriz: Murat, bir erkek olarak eğitim fırsatlarından sonuna kadar faydalanabilmektedir. Hatta hem Eskişehir'de hem de İstanbul'da üniversite eğitimi almıştır. Aile, Murat'tan büyük beklentiler içinde olduğu için onu bilgili, görgülü, diplomalı, çeşitli alanlarda uzmanlaşmış bir patron olarak tahayyül eder. Onu okula göndermekte hiç şüphe etmezler, ancak onu okutmalarındaki amaç yine ailevi, sınıfsal konumlarını sürdürmek, işlerin başına geçirtmek içindir. Bu sebeple Murat'ın müzikle uğraşmasını onaylamazlar. Çünkü onların Murat için biçtikleri roller arasında müzikle uğraşmak yoktur. O daha büyük, daha önemli ve daha resmi işler için büyütülmüştür. Onun için öngörülen meslek, fabrikaların, tarlaların, dükkânların, işçilerin yönetimini üstlenmesidir. Başka bir ifadeyle söylersek, büyük adam niteliğini taşıyacak koltuklarda oturmalıdır. Tüm bunları kendi tutkuları için bir köşeye iten Murat, hep eleştirilir. Onun, dayısı Ferit Sakarya gibi, toplumu, aileyi, vatanı düşünen, yetenekli, girişken bir iş adamı olması beklenirken, müzik ve Selmin tutkusunda ısrar eder. Murat, bu durumu şöyle ifade eder:

> "Hem, demişti kaç kez kendi kendine, birer tutku adamı olmakta birbirimize ne kadar benziyoruz. Ancak benim tutkum genel geçerde sıfır alıyor, onunkisi on üstü yıldız" (Üç Beş Kişi, 1999: 15).

Murat, aile ve toplum tarafından biçilen rolleri reddettiği için, onaylanmaz, ayıplanır, alay edilir ve zayıf olduğu söylenir. Bununla beraber, toplumun erkek için öngördüğü rolleri yerine getiren Ferit Sakarya ise sürekli övülür, desteklenir, örnek gösterilir ve kabul edilir. Çünkü olması gerektiği gibidir. Bir "erkek" gibidir. Murat ise toplum nezdinde "erkek" olamamıştır. Zayıf kalmış, ailevi ve toplumsal meselelerle ilgilenmemiş, uygun görülen bir evlilik yapmamış, kendisi için uygun görülen mesleği ve işi tercih etmemiştir. Ancak yine de Kısmet ile kıyaslandığında daha şanslıdır. Çünkü Kısmet onun kadar eğitim alamamış, aldığı eğitimle de hiçbir şeyini değiştirememiştir. Tamamen annesinin tercihleri doğrultusunda, bir kız çocuğuna yakıştırılan eğitimi almıştır.

Daha önce de değinildiği gibi kız çocuklarının eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi, Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarıyla mümkün hale getirilmiştir. Hatta özellikle kız çocuklarının okullara gönderilmesi teşvik edilmiştir. Ancak tüm bu çalışmalara rağmen, toplum içerisinde kız çocuklarının evde, aile denetiminde tutulması geleneği devam etmiştir. Bugünlere kadar gelen bu düşünce, kadınların hem eğitim hem de çalışma hayatında az görülür olmasının sebeplerinden biridir. Kadının, mahremiyet unsuru olarak algılanması ve özel alanla sınırlandırılması, kadına biçilen toplumsal cinsiyet rolleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü bir anne, ev kadını gibi rolleri gerçekleştirebilmek için eğitime gerek yoktur. Hatta bir an önce bu rolleri yerine getirip "kadınlık" mertebesine ulaşmak için çocuk yaşlarda evlendirilen kız çocuklarının sayısı bugün de azalmamıştır.

Roman kişisi Kısmet de bu sınırlandırmaya maruz kalır. Buradaki sınırlandırmanın sebebi, geleneksel aile yapısı içinde büyümüş aile fertlerinin kız çocuğuna karşı yaklaşımlarıdır. Onlar için kız çocuğu, ev işlerini yapacak, zamanı geldiğinde evlenecek, anne olacak ve eşine yardımcı olan bir aile kadını olacaktır. Dolayısıyla bu yönde bir eğitim almalıdır. Ve bu eğitim evde aile büyükleri tarafından

verilebilir. Özellikle de anne, bu eğitimi verecek birinci kişidir. Nitekim romanda da Kısmet'i geleneksel düşünce kalıplarına göre yetiştiren, eğiten kişi annesi Türkan Hanım'dır. Türkan Hanım, soylu, varlıklı bir aile kızıdır. Yine kendileri gibi varlıklı, tanınan bir aileye gelin olur. Kendisi, yaptığı davranışlarda aile adını, sınıfsal durumunu dikkate alır. Etrafın ne diyeceğine, nasıl karşılayacağına dikkat eder. Onun için herkes kendi haddini bilmeli, kendi çevresine göre yaşamalıdır. Soylu bir ailenin kadını, soylu davranışlarda bulunmalıdır. Ailesinin, evinin kadını olmalıdır. Dolayısıyla çocuklarını da bu öğretiler doğrultusunda yetiştirir. Kısmet okula gönderilir fakat yine ev kadını olması istenir. Aşağıdaki şu pasajda Kısmet'in niçin okutulduğu ve niçin çalıştırılmadığı açıkça ifade edilir:

> "Ben de çalışmak istiyorum anne, bir işe yaramak…Evinde işe yararsın kızım. Biz seni meslek lisesine iyi bir evkadını olasın diye gönderdik. Meslek sahibi olup dükkân açasın, terzilik, çiçekçilik, pastacılık yapasın diye değil. Ferit Sakarya'nın yeğeni hem de kız haliyle fabrikalarda…Bizi kimselerin tanımadığı, dedikodumuzun edilmeyeceği bir yerde olsak, hadi neyse!... Senin okuduğun Avrupa'da olsa hadi neyse!...Ama burada, yerlisi bulunduğumuz bu şehirde…"(Üç Beş Kişi, 1999: 203).

Burada dikkat çeken birinci husus, Kısmet'in ev kadınlığı için okutulmasıdır. Her şeye rağmen okumasına izin veren aile, sadece çocuğun ev işlerini daha iyi öğrenebilmesi için okula göndermiştir. Çalışması, kamusal alana çıkması ve kendi ekonomik özgürlüğünü kazanabilmesi hiç düşünülmemiştir. İkinci husus ise kadın hakkındaki yaklaşımın geleneksel olarak anne tarafından devam ettirilmesidir. Türkan Hanım, kendisi gibi kızını da ev içine hapseder. Üçüncü husus, sınıfsal statüye göre çocukları yetiştirmek; dördüncü husus ise çevrenin bu davranışı onaylayıp onaylamayacağıdır. Bu pasajda verilenler, bugün dahi rastlanılan düşünce ve davranışlardır. Kız çocuklarını okutmayan, çalıştırmayan, çevredekiler ne der, aile geçmişine yakışmaz gibi sebepler üretmeye bugün de devam edilebilmektedir. Tüm bunlar, kadına uygun görülen roller sebebiyledir. Anne olması, ev kadını olması beklenen kadın, haliyle ev içinde yaşamalı, ev içi işler için eğitim almalıdır.

Kadının ev içinde kalması ve çalışması düşüncesi ne sadece zamanımızın ne de toplumumuzun bir düşüncesidir. Çok değişik toplumlarda ve zamanlarda kadının ev içinde kalması uygun görülmüştür. Modern kapitalist toplumlarda bu görev en çok orta sınıf kadınlarına verilmiştir. "Toplumun ahlaki değerlerinin koruyuculuğu orta sınıf kadınlarına düştü(ğü)" (Bora, 2005: 60) için, orta sınıfın kadınları -roman kişisi Kısmet de orta sınıf bir ailedendir- evde kalarak toplumsal değerleri muhafaza etmiştir. Başka bir deyişle, kültürü korumak için ev içiyle özgürlük alanı sınırlandırılmıştır. Ev içinde yapılan temizlik, bakıcılık gibi işleri bir düzen koruyuculuğu olarak değerlendiren araştırmacılar, kadının bu bilinçdışı düşünceden dolayı ev ile sınırlandırıldığını söylerler. "Ev işi, en temel anlamıyla, faaliyetlerden, insanlardan ve malzemeden anlamlı örüntüler oluşturarak yakın çevrede düzen sağlayıp sürdürmekle ilişkilidir. Böylesi bir düzenin yaratılmasında en önemli bölüm, temel bileşenlerin ayrıştırılarak onların aralarındaki sınırların belirgin kılınmasıdır. Örneğin, yemek pişirilmesi, çiğ malzemelerin yeni bir maddeye dönüşümüdür. Bu süreç, malzemeleri daha sonra aile içinde ya da toplumsal bir ritüelde kullanılabilecek bir maddeye dönüştürür" (Bora, 2005: 61).

Toplumsal cinsiyet rollerinin yerine getirilmesi için aile ve çevre tarafından yapılan baskı, eğitim ve çalışma alanında da görünür. Yetiştirilen çocukların, cinsiyetlerine göre eğitim alıp almayacağı, çalışıp çalışmayacağı, hangi işlerde çalışabileceği gibi konulardaki toplumsal normlar, çocuğa dayatılır. Murat örneğinde olduğu gibi bu rollere uymayanları toplum kabul etmezken; Kısmet örneğinde olduğu gibi bu rollere uyanları toplum onaylar. Her iki durumda da bireyler açık bir baskıya maruz

kalır. Birisi yapmadığı için birisi de baskılara karşı tepki vermediği için baskı altında kalmaya devam eder. Yine her iki durumda da bireysel kimlik ile toplumsal cinsiyet kimliği çatışır.

Ailede ve sosyal yaşamda toplumsal cinsiyet rolleri

Eğitim ve çalışma hayatından sonra, toplumsal cinsiyet rollerinin belirgin olarak görüldüğü alanlar aile ve sosyal yaşamdır. Toplum, ailede yani özel alanda ve sosyal yaşamın sürdüğü kamusal alanda kadına ve erkeğe farklı roller biçmiştir. Dolayısıyla diğer alanlarda olduğu gibi bu alanlarda da toplumsal kabul için bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi beklenir. Özellikle içinde büyüdüğümüz ailenin eğitim durumu, ekonomik konumu, gelenekleri gibi unsurlar bu görev ve sorumlulukları belirler. Ailenin yanı sıra yaşanılan mahalle, şehir, köy-kasaba gibi yerleşim yerlerinin de bu görev ve sorumlulukların belirlenmesinde payı vardır. Çünkü aileye ve yaşanılan yere göre kadın ve erkekten beklenilen roller farklılaşır. Nitekim şehrin ve köyün imkânları birbirinden farklı dolayısıyla şehir ve köyde yaşayan bir ailenin çocuklarından bekleyeceği davranışlar da farklıdır. Bu sebeple beklenilen davranışlar ve istenilen roller değişkenlik gösterir.

Modernleşmeyle birlikte kadın ve erkekten beklenen rollerin değiştiğini söyleyebiliriz. Özellikle kadınlar bu hususta daha çok öne çıkmaktadır. Cumhuriyetle birlikte kadın haklarının artırılması, kadının sosyal yaşamda daha sık görülmesi gibi yenilikler, kadından beklenilen rolleri değiştirmiştir. Ancak bu değişim yukarıda da değinildiği gibi sınırlı bir çevre tarafından uygulanmıştır. Toplumun büyük çoğunluğu, aile ve sosyal yaşam içerisinde geleneksel rol dağılımını sürdürmeye devam etmiştir. Bu rol dağılımına baktığımızda kadınların erkeklere nazaran daha çok sınırlandırıldığı, özgürlük alanlarının küçültüldüğü görülür. Erkek çoğunlukla daha avantajlı bir konumda bulunmaktadır.

İncelenen romanda tespit edildiği üzere, erkeğe daha çok seçme hürriyeti verilirken kadının birtakım seçimlerden mahrum bırakıldığı görülür. Örneğin, eş seçimi bu konuda en çok dikkat çeken husustur. Bilindiği gibi toplumumuz, evlilik aşamasında kız çocuklarının seçimini dikkate almadan karar verebilmektedir. Roman kişileri Kısmet ve Murat'a bakıldığında da aynı durum fark edilir. Murat, ailenin onaylamadığı bir kişiyle evlenmek istemesine rağmen bir seçim yapabilmiştir. Roman içerisinde evlenmemiş olsa da sevdiği, sevdiğini söylediği, ilişkisi olduğunu belirttiği ve ailesini tanıştırdığı bir sevgilisi vardır. Fakat Kısmet bunların hiçbirini yapamaz. Yapabileceği sadece kimse bilmeden kimse görmeden âşık olabilmektir. En sonunda da istemediği birisiyle evlendirilir. Evlendikten sonra ise yaşamı ev içiyle sınırlandırılır. Ailesiyle birlikteyken de ev içinde kısılan Kısmet, kendi ailesini kurduktan sonra da ev içinde kalır. Değişen ise kocasına hizmet etmesi ve çocuklarıyla ilgilenmesidir. Bunun dışındaki her şey aynıdır. Çalışması, herhangi bir arkadaşıyla dışarıda bir şeyler yapabilmesi mümkün değildir. Tüm bunlar Kısmet'i mutsuz etse de o, bu mutsuzluğunu kimseye duyuramaz. Tüm cesaretini toplayıp istemeyerek evlendirildiği eşinden boşanmaya karar verdiğinde aile ve toplum baskısını hissederek şöyle der:

> "Hoş, zaten, burada, evli bir kadının tek başına boşanmaya kalkışması bile kendini bir yardan aşağı koyvermesi değil de neydi ki?" (Üç Beş Kişi, 1999: 112).

Aile, Kısmet'i sadece eş seçiminde değil, sosyal yaşamı için gerekli olan arkadaş seçiminde de sınırlar. Kendine yakın bulduğu, neredeyse tek arkadaşı olan Kardelen ile yaptığı arkadaşlıktan dolayı eleştirilir. Çünkü Kardelen, hem sınıfsal olarak ona uygun görülmez hem de kız başıyla çalıştığı için arkadaşlık yapmasını istemezler. Böylece Kısmet'i dar bir alanla sınırlayan aile, onun kendini gerçekleştirmesine, bireyleşmesine engel olur. Murat ise bu sınırlamalara maruz kalmaz. Onun da

üzerinde bir baskı vardır ancak o nispeten bu alanlarda daha özgürdür. Hem kız hem erkek arkadaşları vardır. Çeşitli sosyal aktivitelere katılır. İstanbul'a gider. Kendine ait bir yaşam alanı oluşturur. Kendiyle ve geleceğiyle ilgili tek başına karar alabilir. Bu kararları her ne kadar aile ve çevre tarafından onaylanmasa da en azından karar alabilir ve bu kararını uygulayabilir. Kısmet ise ne karar alabilmektedir ne de kendisiyle ilgili alınan kararlara karşı koyabilmektedir. Bu konuyla ilgili şu pasaj dikkat çekicidir:

> "Orhan'la evlendirilmeden önce onunla konuşmaya çalışmıştım: 'Orhan'ı istiyor musun Kısmet?' Bomboş bakışları. Böyle bir soruyu neden sorduğuma bile şaşıran bakışları. Başını önüne eğip: 'İstemesem olur mu dayı?' deyişi. Omuz silkişi…" (Üç Beş Kişi, 1999: 209).

Kısmet, ne olursa olsun Orhan'la evlendirileceği için ve kendisine bu zamana kadar karar verme hürriyeti verilmediği için böyle bir soruya dahi şaşırır. Çünkü o zamana kadar ne gideceği okul ne seçeceği arkadaş ne iş ne de başka bir konuda fikri alınmayan bir Kısmet vardır ortada. Tüm bu süreç Kısmet'i silik, zayıf, korkulu bir kişi haline getirmiştir. Özellikle de annesi Türkan Hanım, "sessiz kızı Kısmet'i iyice ezmekte ve onun isteklerini her durumda görmezden gelerek karakterinin oluşmasına mâni olmaktadır. Kısmet'i önce sevgilisi olan Ufuk'tan ayırır, daha sonra ise Orhan Bey'le evlendirerek onun iyiden iyiye mutsuz olmasına sebep olmuştur. Bütün bu olaylar anne-kız ilişkisinin iyice kopmasına, Kısmet'in hiçleşmesine yol açmıştır" (Atlı, 2012: 190). Aile içi baskılar aynı zamanda Kısmet'in kimlik oluşumunu da etkilemiş, bireysel kimliğinin bastırılmasına neden olmuştur.

Bu toplumsal cinsiyet rolleri, erkeği kadına nazaran daha özgür kılar. Ayrıca bu özgürlüklerin çok çeşitli alanlara yayılması, erkeğin kadın üzerinde egemenlik kurmasına da sebep olur. Çünkü yapan, eden, alan, çalışan, karar veren erkek olunca, kadın pasif, etkisiz ve bağımlı hale gelir. Sürekli denetim altında tutulup, karar vermesi, okuması, çalışması, bireyleşmesi engellenen kadın, erkek karşısında güçsüz, çaresiz ve karşı koyamaz hale gelir. Nitekim Kısmet de son derece bağımlıdır. Kendi başına hiçbir şey yapamaz. Aile içinde ve sosyal hayatta kadına ve erkeğe verilen roller, onların diğer alanlardaki konumunu da etkiler. Çocukluktan itibaren özgür, kendi seçimleriyle büyüyen erkek ile sınırlandırılan, karar alamayan kadın, neredeyse tüm alanlarda zayıf kalır. Fakat yine de bu roller, erkeğin de tercihleri üzerinde etkili olur. Onu da yönlendirir ve sınırlar. Böylece her iki cinsiyet için de kimlik sorunu gündeme gelebilir. Toplumsalın dışında bir bireysel kimlik sahibi olmak güç duruma gelir ve tam bir bağımsızlık söz konusu olamaz. Erkek nispeten kendisi gibiymiş görünse de aslında o da toplumun etkisi altındadır. Kolektif hafıza, kadın üzerinde etkili olduğu kadar erkek üzerinde de etkilidir. Bu roller, aile içinde ve sosyal alanda cinsiyetlerin kadınlık ve erkeklik kazanması için ön koşuldur. Aksi takdirde yine toplumsal kabul gerçekleşmez.

Toplumsal cinsiyet kimliğinden kaçış

Toplum, gerek bireyleşme gerekse sosyalleşme sürecinde kişileri etkileyen bir oluşumdur. Doğumdan hemen sonra aile ile başlayan toplumsal etki, yakın çevre, okul, dini kurumlar, devlet gibi yapılanmalarla sürdürülür. Bu yapılanmaların hepsi kişilerden birtakım davranışları yerine getirmesini ister. Yukarıda da görüldüğü daha doğar doğmaz isim verme süreciyle başlayan beklentiler, yaşam boyu devam eder. Hepsinin ortak beklentileri olduğu gibi farklı beklentiler de olabilir. Bu beklentiler doğrultusunda kültürlenme sürecinden geçen kişi, toplumun bir parçası olur. O mekanizmanın işleyişine göre yaşar, düşünür, eğitilir ve donatılır. "Toplum, onaylama ve paylaşmanın öteki adıdır, ama aynı zamanda onaylanmış olanı ve paylaşılanı yüceltilmiş hale getiren güçtür. Toplum bu güçtür, çünkü bizatihi doğa gibi, herhangi birimiz ona ulaşmadan önce o

buradaydı ve her birimiz gittikten sonra da burada kalacaktır" (Bauman, 2001: 10). Dolayısıyla toplum, mevcut durumunu korumak için her üyeden birtakım roller bekler.

Toplum, onaylamadığını ve yüceltilmiş hale getirdiğini benimsemeyenleri dışarıda tutar, dışsallaştırır. Dolayısıyla tek tek bireyleri baskı altında tutarak varlığını sürdürmeye çalışır. Dini, milli ve kültürel dinamikler, toplumu ayakta tutarken, toplum bu dinamikleri gelecek nesillere taşımak için bireyleri kontrol altına alır. Her ne kadar toplum, bireylerden oluşuyor olsa da hali hazırdaki toplum, sonradan gelen bireyleri toplumsallaştırır. Mevcut yapı, her yeni ekleneni eğitip, donatıp kendine eklemlenen bir parça haline getirir. Nitekim toplumsal cinsiyet rolleri de bireyi toplumun bir parçası haline getirmek içindir.

Her iki cinsiyeti de farklı rollerle kontrol altında tutmak isteyen toplum, cinsiyetlere özgü hareket alanları belirler. Özellikle de modern zamanlarda, bireyleşmenin, özgürleşmenin önem kazanması, toplumun birey üzerindeki baskısını artırmıştır. Bir yandan özgür, kendi kendini yöneten bireyler varken diğer yanda kontrol altına almaya çalışan, eğitim, medya gibi organlarla kültürel ve geleneksel normları telkin eden toplum, devlet vardır. Bu karşılıklı mücadele bireysel kimlik ile toplumsal kimlik çatışmasına ortam hazırlar. Çatışma da geri planda kalan, bastırılan ise bireysel kimliktir. Birçok Batılı sosyoloğa göre de "bireysel kimlik, toplumsal kimliğin yansıması olan kolektif bilinç karşısında bastırılmış bir pozisyondadır" (Anık, 2012: 25). Çünkü bireysel bilinç, kolektif bilinç etkisinde şekillenmektedir.

Cinsiyet kimliği de bir toplumsal örtü içerisinde geliştiği için, daha çok kolektif bilinç etkisiyle oluşur. Erkek de kadın da seçimlerinde, davranışlarında, giyim kuşamında ve daha birçok alanda kişisel tercihlerinden ziyade cinsiyet kimliğini gözeterek, yani toplumsal kimliğine göre hareket eder. Belirlenmiş hareket alanlarında yaşar. Yukarıda değinildiği gibi erkeklerin mavi, kadınların pembeyi sevmesi ve kullanması her ne kadar bireysel bir seçimmiş gibi görünse de aslında onlar, öğretilmiş davranışlar sonucu alışkınlık haline gelen beğenilerdir. Daha sonra görülecek olan hayallerde, meslek seçimlerinde, davranış kalıplarında da toplumun etkisi sürecektir. Nitekim erkek çocuklarının asker, pilot, şoför olma gibi hayalleri, ailenin onun seçtiği oyuncaklarla paralellik gösterirken; kız çocuklarının da hemşire, ebe, öğretmen olma gibi hayalleri de yine ailenin doğrudan etkisiyledir. Erkek çocuklara araba, tabanca, kızlara ise bebek gibi oyuncaklar alınması, toplumun onlar üzerindeki etkisinin göstergelerindendir. Cinsiyetlerine göre alınan oyuncaklar, onlardan beklenen toplumsal cinsiyet rollerinin metaforik göstergeleridir. Bireyin seçtiği meslekler, daha çocukken toplum tarafından onlara aşılanabilmektedir.

Bireysel kimlik ile toplumsal kimliğin çatışması, seçimler onaylanmadığı zaman başlar. Birey, kendi dünyasını kurmak isterken karşısına çıkan toplum, onu kendi dünyasının sıradan bir parçası haline getirmeye çalışır. Kendi benliğini bulma mücadelesi veren birey, aynı zamanda toplumsallaşır da. Çünkü "bireyleşmenin ve benliğin gelişmesinin sınırları, kısmen bireysel koşullar tarafından, ama daha çok toplumsal koşullar tarafından belirlenir." (Fromm,2012;30) Dolayısıyla bu süreçte, bireysel benlik ve kimlik bastırılırken, toplumsal kimlik öne çıkar. Toplumsal cinsiyet rolleri öne çıkan bu toplumsal kimliğin en belirgin göstergeleridir. Nitekim roman kişisi Kısmet üzerinde göreceğimiz toplumsal kimlik, onun bireyleşmesine, kendini gerçekleştirmesine engeldir. Yine bu baskıdan sıyrılmaya çalışan Murat karakteri üzerinde de, bu toplumsallıktan kaçışın nasıl onaylanmadığı görülecektir. Öncelikle bir erkek çocuk olarak Murat'ın nasıl karşılandığını anlatan şu pasajda, toplumun erkek çocuğa verdiği değer ve ondan beklentilerinin ne kadar çok olduğu görülecektir.

> "Murat'ın İstanbul'dan doğum haberinin gelmesinin ardından, çok geçmeden kentte büyük bir şenlik kopmuştu. Binlerce kişi caddeleri, alanı doldurmuştu. Sabah akşam bando mızıkalar çalındı…Prensi karşılamaya koşanlar ona ve ana kraliçeye buğdaylar, pirinçler, altın pullar saçmışlardı"(Üç Beş Kişi, 1999: 270).

Anadolu kültüründe erkek çocuğa verilen değeri gösteren bu karşılama töreni, erkek çocuktan beklentilerin de ne kadar çok olduğunu gösterir. Aile, toplum, vatan için yapılacak önemli işler erkeğe uygun görüldüğünden, erkek çocuk sahibi olmak son derece ayrıcalıklı bir durumdur. Hatta kimi zaman bir gurur kaynağıdır. Bu kadar çok önemsenen erkek çocuk, kız çocuğuna nazaran daha serbest bırakılır. Onun hayatı, çevreyi, işleri öğrenebilmesi için üzerinde fazla sınırlandırıcı baskı görülmez. Güçlü, çalışkan, yetenekli bir adam olabilmesi için çocukluktan itibaren yetiştirilir. Çünkü geleceğe dönük çalışmaları, hayalleri, amaçları gerçekleştirecek olan erkek çocuktur. Nitekim Murat'ın babası da aynı düşüncededir. *"Ona öyle ümitler bağlamış(tır) ki"* (Üç Beş Kişi, 1999: 271) gerçekleşmediğini görmediği için annesi şükretmektedir.

Bir prens gibi karşılanan Murat, bu rolünü kabullenmez. Kendi çizdiği yolu, toplumun çizdiği yola tercih eder. Kendisi için uygun görülen işi yapmadığı gibi, kendisi için uygun görülmeyen bir kadına âşık olur. Yine çevresinin beklediği şekilde ülke sorunlarıyla, aile işleriyle de uğraşmaz. Tüm bunlar yüzünden eleştirilir, alay edilir ve davranışları onaylanmaz. Sürekli olarak ne yapması gerektiği telkin edilir. Örneğin bir dolmuştayken zihnine yerleştirilen bu telkinler aklına gelir.

> "-Yaşamı kendi isteklerimiz doğrultusunda örgütleyemeyiz ki!
>
> - Sen örgütleyemezsin. Çünkü zayıf birisin. Her şeye çabucak kanıyorsun. Çarçabuk yeniliyorsun. Tek gününü bile programlayamıyorsun. Bu tek gün, bütün bir yaşam için programlanmalı. Kendimizi ona göre hazırlamalıyız. - Bunun için ne yapmalıyız? - Her sabah erkenden kalkmalıyız. Yüzümüzü yıkar yıkamaz kültürfizik yapmalıyız. Uzun uzun koşmalıyız. Gülle atmalıyız, engeller aşmalıyız; derin derin soluk almalıyız… en önemlisi de paçamıza mızmızca sarılıp duran şeylere sırt dönmeliyiz…"(Üç Beş Kişi, 1999: 7).

Buna benzer telkinler, öğütler romanda sık sık görülür. İstenilen bir "erkek" özelliklerine sahip olamayan Murat, romandaki çoğu karakter tarafından erkek olması için uyarılar alır. Dayısı Ferit Sakarya gibi bir erkek olması beklenir. Çünkü o eğitim görmüş, önemli işler başarmış, aile kurmuş ve ailesinden miras aldığı işleri son derece başarıyla sürdürmüştür. Hayata karşı güçlüdür. Düşünen, araştıran bir girişimcidir. Hem ailesi hem de vatanı için çalışan bir iş adamıdır. Murat için uygun örnek de Ferit Sakarya'dır. Çocukluğundan beri dayısı gibi olması gerektiği öğütlerini alan Murat, yaptığı işlerde onun beğenisini almak ister. Yaptığı bir besteyle ilgili kardeşinden yorum alırken şu konuşmaların geçtiğini görürüz:

> "– Öyle bir şarkı besteleyeceğim ki Kısmet, Ferit dayım bile şaşacak. Benimle onur duyacak.
>
> - Dayım beğenmezse başkası beğenir. Kendini o kadar hırpalama… - Kısmet ne olur dinle. Dinle hele ve bana doğruyu söyle. Dayım bu besteme de güler mi? - Canım Muratçığım Ferit dayım gülse bile gülmeyecek insanlar da var. - Ben onun beğenmesini istiyorum. - Neden ama? - Çünkü o, her şeyin en iyisini biliyor" (Üç Beş Kişi, 1999: 23-24).

Çocukluğunda hayran bırakıldığı Ferit dayısının, ideal tip olarak kendisine sunulduğunu, onun gibi olması gerektiğini romanda çok defa işitir. Bunlar arasında Murat'ı en çok etkileyen, çok sevdiği, uğruna ailesini bile feda ettiği Selmin'den gelir.

> "Kendini ne sanıyorsun? Erkek mi? Erkek mi? Hıh, erkek! Uyuz, mızmız okşamalar… ulan ben erkek diye Ferit dayına derim be!" (Üç Beş Kişi, 1999: 62).

Herkes Ferit dayısı gibi olmasını isterken Murat, kendisi olabilmek için mücadele verir. Kendisi için, *"Ferit Sakarya'ya artık dar ve kısa gelen bir paltodan bana uydurulmuş ceket içindeymişim gibi duyardım"* (Üç Beş Kişi, 1999: 10) diyen Murat, toplumsal baskıdan hiçbir zaman kurtulamaz. Zayıf olduğu, hayata karşı çekingen davrandığı, hayalci olduğu sürekli vurgulanır. Bireysel tercihleri hoş karşılanmaz. Murat, adeta bir hayal kırıklığıdır aile için. Çünkü doğumunda ona yakıştırılan prens rolünü oynamaz. Çevreye göre "erkek" olamamıştır. Ne güçlüdür ne girişkendir ne aile için ne de vatan için bir çaba içinde değildir. Başka bir ifadeyle söylersek, krallığı yönetebilecek bir vâris olmamıştır. O elinde gitarıyla şarkılarının, aşkının ve ideallerinin peşinde koşan bir gençtir.

Kendisinden beklenen toplumsal cinsiyet rollerini uygulamayan Murat, toplumun kendisi için belirlediği kimliği de sahiplenemez. Bireysel kimlik arayışındayken gördüğü toplumsal baskı, onu hayata karşı durgunlaştırır. Kendi kabuğuna çekilir ve sağlıklı bir toplumsallaşma süreci yaşayamaz. Çünkü toplum, kendisini engellemeye çalışan, onu değiştirmek için mücadele veren bir yapı görünümündedir. Örneğin müzikle uğraşması erkeksi bir davranış olarak değerlendirilmez, hafife alınır, alay edilir. Dolayısıyla Murat, toplumsal bir varoluş gerçekleştiremez. Aynı zamanda kendi varoluşunu da tam anlamıyla hissedemez. Çevreden gelen eleştiriler, onaylanmaması onu çevreden uzaklaştırır. Ancak, kendisiyle de barışık bir şekilde yaşayamaz.

> "Ürkmüştü. Sokağa, Köprübaşı'na, sinemalara hiç çıkmaz olmuştu. Odasına kapanıyor, yalnız aşk şarkıları besteliyordu. Nerdeyse kendinden bile gizleyerek… Korkular, suçluluk duygularıyla da olsa yalnız aşk şarkıları ve yalnız Selmin'e olan duygularını dışa vuran şarkılar yapıyordu. Kaçamıyordu. Sanki buna zorunluydu: 'bundan sonra daha çok çalışmalısın…' Kendiliğindenlik çoktan çekip gitmişti. Dışarı çıkarsa, hep arka yollar…" (Üç Beş Kişi, 1999: 70).

Sadece arka yollara çıkabilecek gücü olan ve kendiliğindenliğini yitiren Murat, Eskişehir'de olduğu gibi İstanbul'da da bir daireye kapanıp yaşamayı arzu eder. Çünkü ancak böyle kaçabilir toplum baskılarından. Kendi kimliğini ancak, toplumdan soyutlanarak bulabileceğini düşünür. Çünkü toplum, onu içine almıyor, bireysel varoluşunu kabul etmiyor ve onu hayallerinden uzaklaştırmaya çalışıyordur. Kalabalıklar içinde baskıyı hisseden Murat, sadece kendiyle olmayı, sadece müzik yapmayı düşünmek zorunda kalır. Erkek olamamıştır, aileye, vatana, devlete hayırlı bir "adam" olamamıştır. Hayalci, zayıf, güçsüz, çekingen bir çocuk olarak kalmıştır. Erkek için öngörülen "eril" güce sahip değildir. Sahip olamadığı için de baskı altına alınır ve dışlanır.

Murat'ın yaşadığı çatışma, kendisinden beklenileni yapmadığı içindir. Toplumsal rollerini yerine getirmez ve bunlardan da kaçmak ister. Toplumsalın dışında kalmak, kendi bireysel kimliğini oluşturmak ister. Ancak, tam anlamıyla bunu gerçekleştiremez. Bununla beraber sosyalleşme sürecini de başarıyla gerçekleştirmediği için, Erol Köroğlu'nun deyimiyle "eşiktelik durumunu" yaşar. "Murat, oldukça maşist bir toplumda çok duyarlı bir erkek olarak yansıtılır. Toplumsal, ekonomik ve fiziksel avantajlarına rağmen iktidar konumunu reddeder ve gayri resmi kolektif şiddetin en kaba biçimi tarafından kurban edilir" (Esen-Köroğlu, 2003: 79). Tam olarak bir erkek olarak da kabul edilmez.

Kimlikler arası bir eşikte kalan Murat, toplumumuzun bir erkekten ne kadar çok sorumluluk beklediğini ve kadınlara olduğu kadar erkeklere de birtakım roller biçtiğini çok net gösterir. Yine, toplumun beklediği, hegemonik bir erkek tipinde olmayanların maruz kaldığı baskıyı da Murat

üzerinden okuyabiliriz. Erkek doğulmaz, erkek olunur mantığının hâkim olduğu bir ortamda, erkek olabilmenin ön koşullarını, erkek olarak kabul edilebilmenin ne kadar önemli olduğunu da gözlemleyebiliriz. Bununla birlikte, bireysel kimlik edinme sürecinde, toplumsal cinsiyet rollerinin kabul edilip edilmemesinin muhtemel sonuçları da romandan okunabilir. Nitekim Murat, bu rolleri kabul etmeyen ve etmediği için de bireysel kimliğini de kazanamayan bir kişi görünümündedir. Murat, toplumun öngördüğü rolleri yerine getirseydi, prens gibi davransaydı ve yeterince güçlü olsaydı yine de bireysel kimliğini kazanmayacaktı. Kişisel düşüncelerini, hayallerini, ideallerini toplumsal olan karşısında bastırıp, çevrenin istediği bir konuma gelmiş olsaydı da kendi kimliğiyle yaşayamayacaktı. Çünkü toplumsal hafıza, bireysel bilinci kendi içinde eritir. Öğretilmiş davranışları, tarihsellik kazanmış düşünceleri sürekli önlere taşıyan toplumsal hafıza, bireysel seçimleri de etkiler. Basit bir örnekle yukarıda değindiğimiz gibi, erkeklerin koyu, kadınların daha açık renkleri tercih etmesindeki sebep, toplumsal hafızanın bireysel tercihlere olan etkisini çok net gösterir. Çünkü toplum, erkeğe mavi, kıza pembe rengi uygun görerek daha sonraki bireysel tercihleri de belirler. Murat, bu belirlenmiş hayatı yaşamadığı için, toplumsallaşmayı başaramaz. Bireyselliği tercih ettiği için de toplum tarafından kabul edilmez. Dolayısıyla Murat, kendi olmak için mücadele verirken, hem toplumu kaybeder hem de kendini tam olarak bir yere ait hissedemez. Yaşadığı kimlik sorunu, bireysel ile toplumsal olanın tarihsel çatışmasından ötürüdür.

Kısmet ise aynı sorunu, ilgisizlik, sınırlandırma, yok sayılma gibi davranışlar sebebiyle yaşar. Murat, çok fazla görev ve sorumlulukla donatılmışken; Kısmet, usluca evinde oturup, kendisi için uygun bulunan davranışları yerine getirmekle sorumludur. Çoğu zaman unutulmuştur. Yok sayılmış, göz kontrolünden çıkartılmamıştır. Bir yanda aşırı ilgi bir yanda aşırı ilgisizlik söz konusudur. Bu durum yukarıda da verdiğimiz Murat'ın karşılanması sahnesinde net olarak görülür.

> "Treni beklerlerken babasıyla halası ve eniştesi arasında duruyordu. Üstünde pembe bahar çiçekleriyle bezeli, kabarık etekli beyaz naylon elbisesi vardı. Halası bir eliyle onu, öteki eliyle kendi küçük kızını tutuyordu. Bir aile fotoğrafında olduğu gibi kıpırdamadan dikiliyordu…Derken tiz bir düdük sesiyle Kısmet'in o aile fotoğrafından kesilip çıkarılışı… Eller sıkılıyor, hatırlar soruluyor, bando mızıka susuyor, derken istasyon kapısına doğru yürüyen bir tabur insanın arasında annesinin aranan gözleri…Onu hep kalabalığın arasında aramıştı. Kısmet nerede?
>
> Kısmet trenin gelişiyle unutulduğu yerde tek başına dikilip duruyordu. Annesine koşmak istemiş koşamamıştı. İstenmediğini sanmıştı"(Üç Beş Kişi, 1999: 271-72).

Murat'a duyulan ilgi, Kısmet'e gösterilmez. Kısmet, çocukluğunda göremediği ilgiyi, ilerleyen yaşlarında da göremez. Ailesi, onun için kararlar verir ve o da bu kararlara uyar. O, evde mahkûm gibidir. Çünkü ailenin ondan bir beklentisi yoktur. Bütün beklentiler Murat'tandır. Ondan beklenen tek şey, ailesine yakışan, namusunu, ahlakını koruyan, ailesinin adına yakışan bir kadın olması beklenir. Bunları yapabilmesi için de evde olması, tek başına bir şeyler yapmaması, çalışmaması, çok fazla arkadaşının da olmaması gerekir. Nitekim Kısmet de bu kurallara uyar ve kendi düşüncelerini bastırmak zorunda kalır. Toplum baskısının sınırlandırıcı yönü, bir kadın olarak en çok da Kısmet üzerinde görülür. Kısmet, yapamayan, konuşamayan, sorgulayamayan, çizgilerin dışına çıkamayan bir karakterdir. Çevrenin, ailenin "ne diyeceğine" sürekli dikkat eden, toplumun bakışlarını sürekli üzerinde hisseden bir kadındır.

Murat, toplumsal cinsiyet rollerine bir nebze karşı çıksa da, Kısmet romanın sonuna kadar bu rollere karşı bir tepki vermez. İstemese de kabullenir. Kendisi için çizilen sınırlar içinde kalır ve bu sınırlar içinde yapması gerekenleri yapar. Kısmet üzerinde, Anadolu'nun kadına bakışı, ona uygun bulduğu roller ve ondan beklenen beklentiler net olarak görülür. Tüm bu baskıların, denetimin sonucunda ne

olduğunu, yazar, kendisinin de dediği gibi "Kısmet'te simgelemeye" (Buttanrı,2005;57) çalışmıştır. Kısmet, hem geleneksel bir anlayışın sonuçlarının görüldüğü hem de bu anlayışa tepki veren bir simge karakterdir. Baskı altına alınması ve en sonunda bu baskıya verdiği "kaçma" refleksi neredeyse her alanda görülür.

Kısmet, ilk önce intihar ile bu baskılardan, denetimden kaçmayı ister. Onun bu yolu seçmesi, Durkheim'in intihar teorisiyle uyuşur. Nitekim teoriye göre, intihar, sadece psikolojik bir olay değildir. İntihar, toplumsal bir olgudur. Özellikle de Durkheim'in "bencil ve elcil" intihar olarak sınıflandırdığı intihar türleri bu bakımdan dikkat çekicidir. Yazar, çeşitli dini toplulukları dikkate alarak yaptığı çalışmada, Protestan toplumlarda "bencil" intihar türünün daha yaygın olduğunu söyler. "İstisnasız her yerde Protestanlar arasındaki intihar olayları, başka dinsel topluluklardakinden çok daha fazladır" (Durkheim, 2002: 173). Protestan toplumlarda intihar olaylarının fazla olmasının sebebi ise "Protestanlığın, bireysel düşünceye Katolikten daha geniş yer tanıması, kendi içinde ortak inanç ve uygulamaların daha az oluşundandır" (Durkheim, 2002: 173). Toplumsal bağların daha zayıf, bireyselliğin daha çok ön planda olduğu toplumlarda kişilerin aşırı derecede bireyci ve yalnız kalmaları intihara sebep olmaktadır. Yazar, bu intihar türüne "bencil" intihar demiştir. Bencil intihar ise şöyle açıklanmıştır: "Eğer bireysel ben'in toplumsal ben karşısında ve onun aleyhinde olarak aşırı ölçüde vurgulanmasına bencillik demek uygun düşerse, aşırı bir bireycilikten kaynaklanan özel intihar türüne bencil intihar diyebiliriz" (Durkheim, 2002: 236). Kişi, toplumsallaşmaktan uzaklaştıkça ve toplumsal değerlerden ziyade kendi düşüncelerine göre yaşadığında, aidiyet sorunu, yalnızlık ve güvensizlikten dolayı intiharı seçebilir. Çünkü bencillik, amaçsız, kaygısız, sorumluluklardan uzak bir hayatı hazırlamaktadır. Yaşamak için önemli idealler yoktur. Kişiyi çevreye, yaşama ve soyut değerlere bağlayacak bir bağ olmadığında, intihar eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Fakat başka bir tespit de vardır ki, o da ikinci bir intihar türü olarak değerlendirilmiştir. "İnsan, toplumdan koptuğunda kendini kolaylıkla öldürdüğü gibi, onunla aşırı biçimde bütünleştiğinde de kendini öldürmektedir" (Durkheim, 2002: 245). Bizim çalışmamız için daha da önemli olan bu intihar türü "elcil" intihar olarak kavramlaştırılmıştır.

İki intihar türü arasındaki farklar ise şöyle sıralanmıştır. "Birincisi aşırı bir bireyleşmeden ileri geldiği halde, ikincisi, bireyliğin çok yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır… Bencilliği, ben'in kendi yaşamını yaşadığı ve yalnız onun gereklerine uyduğu bir durum olarak tanımladığımıza göre, elcillik de bunun tersi durumu yani ben'in kendisine ait olmadığı, davranışlarının hedefinin kendisinin dışında, içinde yer aldığı kümelerden birinde bulunduğu durumu anlatır" (Durkheim, 2002: 250).

Elcil intihara başvuranlar, yeterince bireyleşemeyen, kendi dünyasını kuramayan, kendi seçimlerini yapamayanlardır. Toplumsal baskıdan dolayı zayıf bireysel benlik zayıf kalır. Davranışlar, amaçlar, idealler daha çok toplum tarafından belirlenir ve toplum içindir. Toplumun faydası, sürekliliği ve birlikteliği için, bireyin duygu ve düşünceleri yeri geldiğinde feda edilir. İçinde bulunduğu grubun, ahlaki, dini, siyasi ve kültürel değerlerine göre yaşayan kişi, kendi olamadığını gördükçe ve yaşam alanının sınırlandığını fark ettikçe bu değerlerden uzaklaşmak ister. Fakat toplum buna izin vermediği için kişi başka bir yer, başka bir yaşam alanı bulmak ister. İntihar ise bu sınırlanmış dünyadan kaçış için tercih edilen bir zorunlu davranıştır. Toplum, bütünün mutluluğu için parçayı yani bireyi çeşitli davranışlara zorlar. Bu zorlamalar ise kaçış tepkisiyle karşılık bulur.

Kısmet de içinde bulunduğu toplumun baskıcı, denetimci yapısından kurtulmak için intihara sarılır. Ona uygun görülen toplumsal cinsiyet rolleri, onun bireyleşmesine, seçim yapabilmesine, karar verebilmesine engeldir. Nitekim Kısmet, tek başına sokağa dahi çıkamayan bir kadındır. *"Şimdiye dek*

onun tek başına bir yolculuğa çıktığını gören olmamıştır. Çarşıya, eteklik kumaşı almaya bile çıksa, yanında ya annemiz olacaktır ya Kardelen ya da hala kızlarımızdan biri" (Üç Beş Kişi, 1999: 12).

Kısmet için alınan bütün kararlarda, O hariç herkes vardır. Özellikle de annesi Türkan Hanım, kiminle arkadaşlık edeceğine, kiminle evleneceğine, kimi sevip kimi sevmeyeceğine karar verir. İntihar ederek bu hayattan kurtulmak isteyen Kısmet, tüm baskılara, sınırlandırmalara tepki gösterse de durum değişmez. Kısmet, kendi hayatının "öznesi" konumuna geçemez. İçinde hep korku, hep ayıplanma endişesi, hep ne derler kaygısı taşır. Sürekli bir şeylerden utanır. Örneğin, dedesinin tacizine uğradığında bu olayı kimseye söyleyemez. *"Annesine, dedesinin yapmaya kalktığı şeyi söyleyemeyeceğini biliyor, yüzü alev alev yanıyor. Elleri ise buz kesiyor"* (Üç Beş Kişi, 1999: 116).

Herhangi bir suçu olmasa dahi, uğradığı tacizden dolayı utanç içindedir. Suçsuz olmasına rağmen utanması, toplumsal normların onun üzerindeki yıkıcı etkisindendir. Aynı şekilde eşinden boşanmak istediğinde de bu utanma duygusunu hisseder. Avukata müracaat için giderken düşündükleri ve müracaat sırasındaki konuşmalar Kısmet'in üzerindeki toplumsal baskının şiddetini gösterir.

> "Notere avukatla birlikte inmişlerdi. Annesinin yüzü en çok o zaman gözlerinin önüne gelmişti; öyle, alnının ortasında iki dikey çizgiyle. Yeniden bocalamıştı: Yoksa istemiyor muyum? Ama artık söyledim. Dönemem. Hem… Evet, evet istiyorum! Bilmiyorum. Aslında sadece ölmek istiyorum. Hoş zaten, burada evli bir kadının tek başına boşanmaya kalkışması bile, kendini bir yardan aşağı koyvermesi değil de neydi ki?" (Üç Beş Kişi, 1999: 112).

Görüldüğü üzere, Kısmet bir karar alacağı zaman, birçok korku yaşar ve birçok da engel çıkar. Boşanma gibi toplumun hiç onaylamayacağı bir kararı "tek başına" alması, onun için intihar gibidir. Nitekim avukat dahi, bu kararı engellemeye çalışır. En derinden hissettiği toplum baskısı ise, annesi özelinde kararını etkiler. İstemeyerek evlendiği bir kişiden, isteyerek boşanmaya kalkışması, bir kadın için onaylanacak davranışlar arasında değildir. Ondan beklenen, ne olursa olsun yuvasını bozmaması, eşine bağlı kalmasıdır. Evlenirken kararı dikkate alınmadığı gibi, boşanma konusunda da karar verme gücüne sahip değildir.

Toplum, özellikle evlilik konusunda kadına ve erkeğe farklı roller biçmiştir. En başında, karar verme sürecinde dahi, erkek ve kadın aynı özgürlüğe sahip değildir. Özellikle de kadınlar, evlilik sürecinde daha pasiftir. İstese de istemese de ailenin uygun gördüğü kişiyle evlendirilir. Her ne kadar mutsuz evliliklere yol açsa da bu gelenek sürmeye devam etmektedir. Edebi eserlerde de sıkça işlenilen bu konu, özellikle de modernleşme çabalarının başladığı dönemlerde sıkça ele alınmış, eleştirilmiştir. "Özellikle evlilikte kızların fikirlerinin alınmaması ve bu konudaki kararı başkalarının vermesi, Türk romanının doğuşundan beri kadınlarla ilgili ele alınıp eleştirilen önemli bir sorunudur. Genç kızların kendi hür iradeleriyle kendilerini ilgilendiren konularda karar alıp fikir beyan etmeleri ve evlenecekleri erkeği seçmeleri, hürriyet kavramına bağlı olarak Tanzimat'tan beri edebi eserlerde işlenir."(Gülendam,2006;167)

Toplumumuz, seçim hakkını, yönetme, idare etme, keşfetme, bireyleşme hakkını erkeğe verirken; kadına yönetilmeyi, idare edilmeyi, seçilmeyi uygun görmektedir. Romanda da izleyebildiğimiz gibiMurat, eşini, işini, yaşam biçimini seçebilen karakterken Kısmet, tüm bunlara karar veremeyendir. Çeşitli geleneksel düşüncelerle, âdetlerle sınırlandırılan yaşam karşısında, ancak başka bir yerlerde, başka kişilerin olduğu yerlerde hayatını arar. Yukarıda da değinildiği gibi, kaçış tepkisi, sürekli başka bir yerlerde olma arzusundandır. Ölüm yoluyla kaçışı denemek, boşanarak mevcut aile ortamından kaçmayı denemek, içinde bulunulan sınırlı dünyanın çizgilerini aşma güdüsündendir. Çünkü Kısmet,

ait olduğu yerde kendini, kendi ben'ini bulamaz. Bu durum romanda rüya motifi kullanılarak gösterilir. Kısmet'in rüyası tam olarak şöyledir:

> "Yokmuşum… yani düşümde ben…Böyle kolumla, bacağımla… bir gövde olarak yani… yokmuşum… Kaybetmişim de… Ahh, demişim sonra, burada o kadar çok ayna var ki, gövdemi bir türlü bulamıyorum anne!.."(Üç Beş Kişi, 1999: 227-28-29).

Kısmet, sürekli arzuladığı başka bir yerlerde olma güdüsünü rüyasında da taşır. Yabancı bir yerde, kimsenin olmadığı, Paris gibi bir yerlerde olmak ister. İçinde bulunduğu tanıdık, onu engelleyen, kendisi olmasına fırsat vermeyen yerlerden kaçmak istenci, rüyada da görülür. Fakat tam olarak kaçamadığı, annesinin, kardeşinin yanında olmasından anlaşılır. Ve yine annesinin baskısı, onu beceriksiz bulup, Murat'ı öpmesi, tıpkı gerçekte de olduğu gibidir. Murat'a değer verilirken, Kısmet unutulur. Sürekli giyinmesi, ama hiçbir zaman tam olarak hazır olamaması ise Kısmet'in o aynalar içinde asla kendisi olamayacağını sezdirir. Çünkü o kadar çok ayna vardır ki ve Kısmet bu aynaların yansıması olarak o kadar çok kabuk değiştirmiştir ki kendisi olabilmesine fırsat kalmamıştır. Kendi düşünceleri, kararları, idealleri olmayan Kısmet, tüm bu aynaların ortasında hepsinin yansıması olarak görülür. Kendi vücudunu, kendi ben'ini bulamaz. Her zaman olduğu gibi Murat'ın dikkate alınması, onun sorunlarının görmezden gelinmesi de bu rüyadan okunabilir. Annesi için önemli olan Murat'ın sünnetidir. Aynalar içinde kendini bulamayan Kısmet, dikkate alınacak kadar önemsenmez.

Yine Kısmet'in sürekli hazır olamaması, karar verememesi onun öğrenilmiş çaresizliğidir. Rüyada ayna olarak sembolleştirilen toplum, aile, çevre gibi unsurların öğrettiği, kadının tek başına bir şey yapamayacak olması, onu başkalarına, özellikle de erkeğe bağlılığa mecbur bırakmıştır. Kısmet, o aynaların etkisinden kurtulamaz. Kendi ben'ini, onların benliğine feda eder. Aynaları kıracak, onların denetiminden çıkacak cesareti gösteremez. Ancak onlardan uzaklaşmak duygusu sürekli içindedir. Hatta bir konuşmada bu isteğini dile getirir: *"Kısmet, bir yığın ayna ortasında yine gövdesini bulamamış, bir türlü gitmeye hazır olamamıştı: Ah keşke ben de yarın ne olacak diye korkular çekmesem! Keşke Murat kadar hayalci olabilsem! Aynaların hepsi kırılsa…Bir tek yüzüm olsa…onu görebilsem…"* (Üç Beş Kişi, 1999: 303).

Daha önce, ölüm ve boşanma ile içinde bulunduğu durumdan kaçmak isteyen Kısmet, son olarak Murat'ın yanına giderek bu baskılardan kurtulmak ister. Murat'a bir telgraf çekerek geleceğini söyleyen Kısmet, onu çok şaşırtır. Hiç beklemediği bu kararı şöyle değerlendirir:

> "Geliyorum, diyor Kısmet. Telgraf çekiyor. Üstelik de gece trenine biniyor. Ne olmuş olabilir? Belki de kocasıyla kavga etti. Artık her şeyi açığa vurdu belki. Kendini açığa vurdu. Evini bıraktı, kaçıyor. Olamaz ki. Kısmet bunu yapamaz. Kaçacaksa ancak üst kata, annemiz Türkan Kaymazlı'nın yanına kaçar. Ertesi gün de herkes elbirliği eder, Orhan'la aralarını yapıverirler ve yaşam eskisi gibi sürer gider"(Üç Beş Kişi, 1999: 13).

Ancak Kısmet bu sefer kesin kararlıdır ve kendisi olmasına fırsat vermeyen çevreden uzaklaşmak ister. Onun için biçilen rollerden, kadını değersiz gören bir şehirden ve hiçbir zaman kendisini anlamayan, dinlemeyen aile ortamından kaçar. Yeni bir hayata, sadece kendi seçimleriyle örülmüş bir kimlik edinmeye gider. Bir gece yarısı o zamana kadar asla yapmadığı bir şeyi yapar ve dışarı çıkar. Kendisini yeni bir hayata götürecek olan trene giderken, yine de çevrenin ne diyeceğine, ona nasıl baktıklarına dikkat eder. Onların kendisi hakkında vereceği hükümleri tahmin etmesi zor olmaz. Nitekim gecenin yarısında tek başına dışarı çıkan bir kadın için ne düşünüleceği bellidir. Kısmet sürekli bu düşünceleri duyumsar.

> "Sanki her köşeden bir baş uzanıyor, her adımda biri önünü kesiyordu: Nereye Kısmet Hanım bu saatte? Yalnız başınıza, bu zamanda, böyle tehlikeli yollarda ne işiniz var? Ne oldu Kısmet hanım, bir şey mi oldu? Ooo iyi geceler Kısmet hanım! Nereden böyle, bu saatte? Buyurun götürelim. Buyurun bayan birlikte gidelim. –Bir taksiye binmeliyim.- Vay Kısmetçiğim, kime böyle bu saatte? Hey, hanım, hanım, senin eşin, erkeğin, baban, dayın bir şeyin, korkun, namusun: hiçbiri yok mu?" (Üç Beş Kişi, 1999: 264).

Kısmet'in duyduğu bu sesler, uyarılar, hatırlatmalar akşam vakti sokağa tek başına çıkan çoğu kadının şahit olduğu, hissettiği çevresel tepkilerdir. Yanında erkeği olmadan bir kadının sokağa çıkması, özellikle de akşam vakitlerinde, olumsuz düşüncelerin ortaya çıkması için bir sebeptir. Ancak Kısmet, her şeyi göze almıştır ve herkes karşı da olsa tek başına bir yolculuğa çıkacaktır. Artık yeni bir hayatının olmasını, hiçbir şeyi istemediği kadar istiyor. Geçmişte olanları unutarak İstanbul'a giderken, hiç tanımadığı insanların arasına karışarak yeni bir hayata ulaşabileceğine inanır.

> "Yeni bir hayat eski ceket uçlarına gözdikmeden başlamalı. O yeni hayatın yeni insanları olmalı. Bozüyük'te inivermeliyim. Yeni bir hayatın başladığını anlayabilmeliyim. Kendimin yeni bir insan olmaya başladığımı…"(Üç Beş Kişi, 1999: 310)

Tüm bunlar dikkate alındığında Kısmet, iki önemli rol ile karşımıza çıkar. Birincisi, içinde bulunduğu toplumsal baskı sebebiyle bireyleşemeyen, zayıf kalan, eğitimsiz, karar alamayan ve ev içine hapsedilen kadın rolüdür. İkincisi ise modernleşme, sanayileşme, kentleşme gibi süreçlerin, kadınlarda ortaya çıkardığı özgürleşme olgusunu somutlaştırma rolüdür. Yazar, hem geleneksel kadın anlayışını hem de yenileşmeler ile hedeflenen kadın kimliğini Kısmet üzerinden sembolleştirmiştir. O, hem boyun eğmenin, bağlanmanın hem de özgürleşmenin, toplumsal baskıları kırmanın sembolüdür. Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin ve ayrımcılığının dönem Türkiye'sindeki boyutlarını göstermesi bakımından da önemli bir karakterdir.

Sonuç

Toplum her yaş grubu ve cinsiyet için birtakım roller biçmektedir. Bireye bebeklik döneminde, çocukluk döneminde, olgunlukta, gençlikte ve hatta yaşlılıkta cinsiyete özgü, renkler, elbiseler, meslekler, davranışlar, seçimler, eşler seçebilen toplum, her alanda, her yer ve zamanda cinsiyetlerden farklı beklentiler içindedir. İçine doğan her çocuğu, kendisi gibi yapmak, kendi doğrularına inandırmak ve kendi sınırları içinde tutmak için bireyleri benzeştirmeye çalışır. Üç Beş Kişi romanındaki Murat karakterinde görüleceği gibi, tüm bu baskılar, beklentiler, sorumluluklar erkeklerin kendi hayallerini, ideallerini bir tarafa atmasını ister. Özellikle de bu bireysel tercihler, beklenilenin aksi yöndeyse toplum tarafından baskının şiddeti artar. Hatta alay edilir, aşağılanır ve küçük düşürülür.

Erkekten beklenilen rollerin daha önemli olduğunun düşünülmesinin, erkeği biraz daha özgür ve üstün kıldığını söyleyebiliriz. Çünkü onlardan dışarıda çalışması, evine bakması beklenir. Dolayısıyla bu amaçlar için gerekirse okutulur, para harcanır ve çok çeşitli alanlarda çalışmasına müsaade edilir. Haliyle sosyal hayatta da daha çok görünür. Ancak tüm bunlar, erkeğin kadın üzerinde bir otorite kurmasına sebep de olmaktadır. Nitekim eğitimli olan, para kazanan, güçlü olan odur. Yine Murat örneğinde gördüğümüz gibi, eğitim, meslek, sosyal hayat alanlarında görece özgür olan erkektir. Tüm aile, çevre onu büyük bir adam olması için yetiştirme gayretindedir. Büyük işler, görevler ondan beklenir ve bu sebeple okula gidebilen, çalışabilen odur.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kadını da baskı altına almaktadır. Kadın için uygun görülen roller, onu eğitimden, çalışma hayatından ve dolayısıyla da toplumsal hayattan uzakta tutmaktadır. Toplum, erkeği sorumluluklarla baskı altında tutarken; kadını pasifleştirerek baskı altında tutar. Ekonomik, kültürel ve fiziki güç erkeğe uygun görüldüğü için de kadın, erkeğe bağlı hale gelir. Herhangi bir otoritenin –anne, baba, eş gibi- izni olmadan bir şeyler yapamayan kadın, kendisi için çizilen sınırlar içerisine çekilir. Romanın diğer kahramanı Kısmet, toplumda sıkça görülebilecek birkarakter olduğu için, onun üzerinden okumalar yapılabilir. Eğitimden, çalışma hayatından, karar verebilme gücünden mahrum kalan Kısmet, zamanla kendi başına bir şeyler yapamayan, çeşitli kişilere bağlılık hisseden bir kadın olur. Tam olarak içinde yaşadığı toplumun istediği kadın tipi de budur. Tüm bu olanlar Kısmet'in bireyleşmesine, kendi hayatını yaşamasına engel teşkil eder.

Toplum içinde bireyselleşmenin zorlaşması, toplumsal baskıların, denetimin fazlalığındandır. Bireyleşme ile toplumsallaşama arasında ters bir orantı vardır. Kişi, ne kadar çok toplumsallaşırsa o kadar az bireyleşir. Bireyleşmek isteyen her kişi, karşısında toplumu bulacaktır. Bu çatışma, kimlik sorununu gündeme getirir. Çünkü insanlar, aslında olmak istemedikleri kişiler oluverir. Yapmak istemediği işi yapan, olmak istemediği yerde olan, evlenmek istemediği kişiyle evlenenler kimlik sorununu yaşamakla karşı karşıyadır. Murat ve Kısmet örneğinde görüldüğü gibi, yeterince bireyleşememek sürekli kaçma, kurtulma arzusunu gündeme getirir. Ancak kaçarak, yeni bir hayata başlayıp kendisi olabileceğini düşünen kişiler ortaya çıkar. Çünkü içinde bulundukları yerde, kendileri olabilme fırsatını bulamazlar. Kendi kimliklerini bulabilmek için yeni bir hayat, yeni bir başlangıç seçeneği değerlendirilir.

Modernleşme ile toplumumuzda sıkça görülmeye başlanan bu sorun, *Üç Beş Kişi* romanında çok açık bir şekilde ele alınmıştır. Roman kişilerinin neredeyse tamamı, geleneksel bir aile yapısından gelen, ancak modernleşmenin etkisiyle de değişmeye başlayan kişilerdir. Ancak bir geçiş süreci olduğu için, ikilemler sıkça görülür. Bir yanda son derece eğitimli, Avrupa'da okumuş, çalışan, üreten, yöneten erkek ve kadınlar varken bir yanda da eğitimden mahrum bırakılmış, çalışması yasaklanan, cinsiyetine göre davranılan erkekler ve kadınlar vardır. Bir yanda toplum ve onun geleneksel düşünceleri bir yanda ise modernleşme çabalarını sürdüren bireyler vardır. Kendi olma ile toplumsal baskılar arasında kalan roman kişileri, kimlik sorunuyla karşılaşırlar. Neredeyse hiçbiri kendisi değildir. Özellikle de Murat ve Kısmet, kendileri olmak için çaba harcarken, sürekli toplumsal baskılara, müdahalelere maruz kalırlar. Hayalleri, seçimleri gerçekleşme fırsatı dahi bulamadan toplum tarafından engellenir. İstenilen erkek ve kadın olmayı tercih etmezler. Dolayısıyla da toplumsal cinsiyet kimlikleri ile bireysel kimlikleri çatışır. Kendileri olabilmek için, çeşitli vesilelerle kaçmaya, uzaklaşmaya çalışırlar. Ancak tam olarak bu sorunu çözemezler. Dönemin Türkiye'sinde ve hatta bugün dahi sıkça görülebilecek olan bu durum, modernleşme süreci yaşayan bir toplum için olağandır. Çünkü gelenekleri, yerleşmiş düşünce kalıplarını bir anda terk etmek beklenilmez. Yeni ile eskinin bir dönem beraber yaşaması ve zamanla eskinin yerini tamamen yeniye bırakması bir süreç gerektirir. Bu süreçte yaşanan kimlik sorunu, kişisel değil toplumsaldır. Romanda gördüğümüz bu kişiler ise, toplumsal bir olgunun kurgusal düzleme aktarılmış izdüşümleridir. Çünkü bugün dahi, tüm toplum modern ve geleneksel olanı bir arada yaşamaktadır. Bu, yeni ve eski nesil arasında bir sorun teşkil etmekle beraber, birey ve toplum arasında da önemli bir soruna zemin hazırlar.

Toplumsal cinsiyet rolleriyle biçimlendirilmeye çalışılan cinsiyet kimliği de miras alınan, doğuştan verilen kimlik türlerinden birisidir. Murat ve Kısmet, bireysel, modern kimliklerini kazanmak isterken, toplumsal yani daha çok geleneksel olan ile çatışırlar. Onlar için belirlenen toplumsal cinsiyet rolleri, onların modern dünyaları için kabul edilemeyecek düzeydedir. Çünkü modern dünya,

kişilerin bireyleşmesine fırsat veren imkânlara sahiptir. Bu fırsatı kullanmak isteyen kişiler ise henüz tam anlamıyla modernleşmemiş toplumun tepkisiyle karşılaşır. Bir geçiş dönemi sorunu olarak da okunabilecek birey – toplum çatışması, toplumsal cinsiyet ve kimlik sorununun temel kaynağıdır. Çünkü geçiş sürecinde, nesiller arası farklılaşma yeni bir olgudur ve heryeni gibi şüpheyle yaklaşılır. Şüphenin giderilmesi ise yeniliğin yaygınlaşması, tüm toplum tarafından onaylanan, paylaşılan bir unsur haline gelmesiyle olacaktır.

Kaynakça

Ağaoğlu, A. (1999). *Üç beş kişi*. YKY.

Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. Açılım Kitap.

Atlı, Ferda. (2012). Aile kavramının Ağaoğlu romanlarındaki akisleri**,** *Muhafazakâr Düşünce Dergisi,* Sayı: 131.

Bauman, Z. (2012).*Bireyselleşmiş toplum*. Ayrıntı.

Bayhan, V. (2013), Beden sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet, *Toplumsal Cinsiyet,* Doğu Batı, Sayı: 63.

Bingöl, O. (2014), Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık**,** *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* Sayı: 16.

Bora, A. (2005). *Kadınların sınıfı*. İletişim.

Buttanrı, M. (2005). *Adalet Ağaoğlu'nun Eskişehir'i konu edinen üç beş kişi adlı romanı.* Orhangazi Üniv. Yay.

Dökmen, Z. (2010). *Toplumsal cinsiyet.* Remzi Kitapevi.

Durkheim, E. (2002**).***İntihar*. Cem.

Esen, N. & Köroğlu, E. (2003), *Hayata bakan edebiyat, Adalet Ağaoğlu'nun yapıtlarına eleştirel yaklaşımlar.* Boğaziçi Üniv. Yay.

Fromm, E. (2012).*Özgürleşme olgusu*. Altın Post.

Gülendam, R. (2006). *Türk romanında kadın kimliği***,** Salkım Söğüt.

Köysüren, Ç. (2013), *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*. Sentez.

Püsküllüoğlu, A. (2004), *Türkçe sözlük.* YKY.

Sankır, H. (2005), Toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlandırılmış biçiminin kadın sanatçı kimliğinin oluşumuna etkileri, *Hacettepe Üniversitesi, Sosyolojik Araştırmalar e-dergi,* www.sdergi.hacettepe.edu.tr.

24. B. Nihan Eren'in *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabı üzerine bir inceleme

Mustafa KARADENİZ[1]

APA: Karadeniz, M. (2021). B. Nihan Eren'in Kör Pencerede Uyuyan adlı öykü kitabı üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 369-380. DOI: 10.29000/rumelide.948993.

Öz

Çağdaş Türk öykücülüğünün genç yazarlarından biri olan B. Nihan Eren'in *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabı, bilinçle kurgulanmış ve birbirine sıkıca bağlı yirmi öyküden oluşur. "Gece" ve "Gün" adlı iki bölümden oluşan kitaptaki öyküler, ortak bir zaman diliminde ve mêkanda geçer. Aynı zaman ve mekân üzerine kurgulanan öyküler, birbiriyle kesişerek birbirine işaret ederek ve birbirini aydınlatarak gelişir. Öykülerin içerdiği bu özellik, *Kör Pencerede Uyuyan*'a bir romandaki gibi bütünlüklü bir yapı da kazandırır. Başka öykücülerde sadece atmosfer oluşturmak için kullanılan nesne veya ayrıntılar, Eren'in öykülerinde olay örgüsünü aydınlatan bağlantı noktaları olarak işlev kazanır. Kitaptaki öykülerde yalnız, mutsuz, kaygılı, umutsuz, geçmişinde hayal kırıklıklarını ve terk edilmişlikleri barındıran muhtelif yaş gruplarına ait insanlarla karşılaşılır. Eren, aynı toplumsal yapı ve zaman diliminde yaşama tutunmaya çalışan "kırık hayatlar"dan manzaralar sunar. Bu manzaralar yoluyla, öykü karakterlerinin yaşadıklarının aslında toplumsal yapıya hâkim olumsuzluklardan kaynaklandığını ima etmeye çalışır. Kitaptaki öykülerde görünüşle gerçek arasındaki derin uçurum ve topluma hâkim ikiyüzlülük Eren'in eleştiri oklarının temel hedefi olur. Eren'in öykülerindeki bu kurgu ve içerik uyumu, dil ve anlatım tutumuyla da desteklenir. *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabına yönelik biçim, kurgu, dil ve muhteva eksenli bir inceleme bu makalenin temel konusunu oluşturmaktadır. Bu inceleme yoluyla Eren'in öykü anlayışının temel bileşenlerini ve bunların birbiriyle olan ilişkisini saptamaya çalışmak amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Kör Pencerede Uyuyan*, öykü, kurgu, muhteva, dil ve anlatım

A study on B. Nihan Eren's storybook *Sleeping in the Blind Window*

Abstract

One of the young writers of contemporary Turkish storytelling, B. Nihan Eren's short story book, *Sleeping in the Blind Window*, consists of twenty stories that have been constructed with consciousness and are tightly connected to each other. The stories in the book, which consists of two parts named "Night" and "Day", take place in a common time and place. Stories built on the same time and space develop by intersecting each other, pointing to each other and enlightening each other. This feature of the stories gives *Sleeping in the Blind Window* a holistic structure like in a novel. The objects or details used solely to create atmosphere in other storytellers function as connecting points that illuminate the plot in Eren's stories. In the stories in the book, people from various age groups are encountered, who are lonely, unhappy, anxious, hopeless, and harbor disappointments and abandonments in their past. Eren presents scenes from "broken lives" trying

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Batman, Türkiye), gulderim@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4833-0207 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.948993]

to hold on to life in the same social structure and time period. Through these landscapes, she tries to imply that what the story characters experience actually stems from the negativities dominating the social structure. The deep gap between appearance and reality and the hypocrisy that prevails in society in the stories in the book are the main targets of Eren's criticism arrows. This fiction and content harmony in Eren's stories is also supported by the language and narrative attitude. The main subject of this article is an analysis of the story book *Sleeping in the Blind Window* on the basis of form, fiction, language and content. Through this analysis, it is aimed to determine the basic components of Eren's understanding of the story and their relationship with each other.

Keywords: *Sleeping in The Blind Window*, story, content, language and expression

Giriş

Çağdaş Türk öykücülüğünün genç yazarlarından biri olan B. Nihan Eren (1981 - ...), akademik uğraşlar ve senaryo yazarlığıyla geçen iş yaşamının içinde, adını *Adam Öykü*, *Notos*, *Kitap-lık* ve *Askıda Öykü* gibi dergilere gönderdiği öykülerle duyurduktan sonra, ilk öykü kitabını 2008 yılında *Yavaş* adıyla yayımlar. Bir ilk kitap olmasına rağmen, gerek kurgusunun gerekse özenli dil ve anlatım tarzının içerdiği ustalıkla *Yavaş,* taşraya ve taşra insanının yaşantısına odaklanan öyküler içerir (Tosun, 2008: 137). Sinematografik bir yapının idaresinde gelişen kitaptaki on dört öykü, ortak bir zamana, mekâna ve yer yer şahıs kadrosuna yaslanır. *Yavaş*'ta "[k]öşeye sıkışmış, kenarda kalmış, kimsenin önemsemediği insanları ele alan yazar, ilginç metaforları ve gözlem gücünü ayrıntılara odaklamasıyla tekdüzeliğe düşmeden özgünlüğü yakala[r]" (Koyuncu, 2019). *Yavaş* genç bir yazarın yayımlanan ilk öykü kitabı olmasına rağmen dili ve kurgulama tarzıyla edebiyat ortamında dikkat çeker.

Yazarın ikinci öykü kitabı *Kör Pencerede Uyuyan* 2015 yılında yayımlanır. İlk öykü kitabı *Yavaş*'a nazaran kurgu ve atmosfer olarak daha "derin" ve "olgun" öyküler ihtiva ettiği, ikinci kitap hakkında yapılan yorum ve değerlendirmelerin ortak noktası olarak öne çıkar. Söz gelimi Işıl Çobanlı, kitapla ilgili yazısında bağlama ilişkin olarak şu değerlendirmelerde bulunur:

> *"Kör Pencerede Uyuyan* yazarın ilk kitabına göre derinlikli duyguların, daha olgun yaklaşımların kurgulandığı bir birikim olmuş. Çocukluktan yaşlılığa, kadın ve erkek ilişkilerinden yalnız kadınlara ve yalnız adamlara uzanan bu geniş alanda görünen, başlı başına hayat. Yazar, bu kitabında ev, aile ve sokak yaşantısındaki karakterlerin yaşadıklarına dair çok denk benzetmeler, tasvirler ve kurgularla karşımıza çıkıyor. Bu nedenle iki kitap arasında sekiz sene beklediğimiz için üzülmüyor, seviniyoruz" (Çobanlı, 2015).

Nitekim ele aldığı konuyu değişik açılardan ve işlenmiş bir dille geliştirme konusundaki başarısından dolayı kitap Ferit Edgü, Nursel Duruel, İbrahim Yıldırım, Handan İnci ve Faruk Duman'dan oluşan jüri tarafından 2015 Cevdet Kudret Edebiyat Ödülü'ne değer görülür.

Hayal kırıklıkları ve pişmanlıklara rağmen yeni bir başlangıç umudunu bir kadınla erkek dolayımında odağına alan *Hayal Otel* ise beş yıl aradan sonra, 2020 yılında -ilk iki kitap gibi- Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanır. Eren'in öykücülüğünün kat ettiği mesafeyi enikonu işaretleyen bu son kitap dil, biçim ve kurgu olarak *Kör Pencerede Uyuyan*'ın devamı ve bütünleyicisi olarak görülebilir. Mualla Uçmaner'in, iki kitabın sahip olduğu rafine ve ölçülü dile işaret ederek başladığı değerlendirmesi şöyle devam eder:

> "Biçim olarak ise ikinci öykü kitabı olan Kör Pencerede Uyuyan ile aynı yoldan gittiğini söylemek mümkün Eren'in. Yani birbirini tamamlayan öykülerle örülü bir kitap kurgulamış. Bir öykünün

> bittiği yerden bir diğeri başlıyor, bir önceki öykü kaldığı yerden devam etmiyor, yeni devam hikâyeleri okumuyoruz belki ama sonuç olarak bir bütünlüğe hizmet ediyor tüm metinler. Öte yandan her öykü kendi başına da anlam taşıyor, bir edebi hazzı uyandırıyor. Fakat Eren, ilkin Kör Pencerede Uyuyan ile deneyimlediği bu romanı da anımsatan yapı ile bir anlamda kendi yazın karakteristiğini meydana getirmişe benziyor. Az önce de dile getirildiği gibi devam hikâyesi gibi okuduğumuz bir yapı değil bu. Birbirinden bağımsız da kendi vücutlarını oluşturabilen öyküler olmakla birlikte, romanesk bir çatı altında da toplanabiliyorlar yalnızca" (Uçmaner, 2020).

Uçmaner, kitaptaki öykülerin hem tekil olarak sahip olduğu kurgusal ve anlamsal bütünlüğe hem de birbirine ulanarak oluşturduğu romanesk yapıya işaret ederek Eren'in kurgulama konusundaki özgünlüğü dile getirir. *Kör Pencerede Uyuyan*'la *Hayal Otel* kitapları arasındaki dil, kurgu ve yapı benzerliği tematik koşutluklarla da desteklenir. Bu koşutlukları Eren, ilk kitapla olan farklılıklar üzerinden şöyle dile getirir:

> "Taşranın merkezden uzaklığını, dolayısıyla pek çok yenilikten esirgenmişliğini ve 80'lerde buralardaki dönüşümü, oranın topografyasını anlatmak istiyordum ama bunu toplumcu gerçekçi bir tondan yapmayı da arzu etmiyordum. Bu yüzden Yavaş'ta aşkın, çocukluğun, deliliğin, toplumsal yapının masalsı bir karşılığı olmuş olabilir. Fakat ötekiler için bunu söyleyemeyeceğim. Hem Kör Pencerede Uyuyan hem de Hayal Otel'de gerek içerikte gerek dilde gerçekçiliği yakalamaya çalıştığımı, karakterlerin ve hayatın belli bir bütününün adeta fotoğrafını çekmeye çalıştığımı söyleyebilirim" (Toprak, 2020).

Yavaş'taki daha bireysel ve masalsı atmosfer, takip eden diğer iki kitapta dil ve içerik bakımından görece bir değişime uğrar. *Kör Pencerede Uyuyan* ve *Hayal Otel*'de yazar, gerek dil gerekse içerik bakımından daha gerçekçi bir tutumu esas alır. Bu paralelde gündelik yaşamın muhtelif kesimlerinden seçilen karakterler yoluyla bütünlüklü bir toplumsal manzara sunulmaya çalışılır.

Söylenenlerden de anlaşılabileceği üzere Eren, öykülerinin sahip olduğu dil, kurgu, biçim ve muhteva özellikleriyle özgün bir öykü evreni kurmaya çalışır. Bu öykü evreninin ağırlık merkezini anlaşılabildiği kadarıyla yazarın ikinci öykü kitabı *Kör Pencerede Uyuyan* oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk kitap olan *Yavaş*, *Kör Pencerede Uyuyan* için bir hazırlık, *Hayal Otel* adlı son kitap ise ulaşılan ustalığı ısrarla işaretleyen bir durak olarak değerlendirilebilir. Bu açıklamalar ışığında B. Nihan Eren'in *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabına yönelik biçim, kurgu, dil ve muhteva eksenli bir inceleme bu makalenin temel konusunu oluşturacaktır. Bu inceleme yoluyla Eren'in öykü anlayışının temel bileşenleri ve bunların birbiriyle olan ilişkisi saptanmaya çalışılacaktır.

1. Zaman ve mekân üzerinden kesişen hayatlar

Gaston Bachelard, *Uzamın Poetikası* adlı kitabında, fenomenolojik bir okuma tavrının okurun içinde bir okuma gururu oluşturarak onda yazarın üretim sürecine katılmak konusunda bir yanılsama uyandırdığını söyledikten sonra böyle bir tavra ulaşabilmenin temel yordamına şu cümlelerle işaret eder:

> "Böyle bir tavıra, yaptığımız ilk okumada kesinlikle varamayız. İlk okuma fazla edilgenlik içerir. Okur ilk okumada bir çocuktur biraz, okuyarak oyalanan bir çocuk. Ne var ki bitirir bitirmez her iyi kitabı yeniden okumaya koyulmak gerekir. Eskiz denilen ilk okumadan sonra, gerçek okuma uğraşı gelir" (Bachelard 2008: 59).

B. Nihan Eren'in insana ilişkin görünüm ve nesnelerin idaresindeki *Kör Pencerede Uyuyan*[2] adlı öykü kitabı, gerek kurgusu ve içeriği gerekse dil ve anlatım tavrıyla dikkatle okunmayı gerektiren bir yoğunluk ve örgüye sahiptir. Bu özellikleriyle kitabın, Bachelard'ın işaret ettiği türden bir okuma uğraşı için ilk okumadan daha fazlasını talep edebileceğini söylemek mümkün.

Kör Pencerede Uyuyan adlı öykü kitabının, her şeyden önce, bilinçle kurgulanmış ve birbirine sıkıca bağlı öykülerden oluştuğunu belirtmek gerekir. "Gece" ve "Gün" adlı iki bölümden oluşan kitapta toplam yirmi öykü bulunmaktadır. Her bölümde yer alan öyküler, ortak bir zaman diliminde ve mêkanda geçer. Eren, ortak bir zaman ekseninde gelişen bu kurguyu bile isteye tasarladığını "Kör Pencerede Uyuyan'da takıntılı olduğum mesele zamandı. Bu yüzden karakterleri tek bir gecede ve tek bir günde birleştirdiğim öyküler yazdım." (Toprak, 2020) cümleleriyle doğrudan dile getirir. Yazar, dayandığı yapısal ortaklık konusunda sadece zaman unsuruna işaret etse de kitaptaki öyküler aynı zamanda ortak bir mekânı da paylaşır. Bölüm adlarının da işaret ettiği üzere, kronolojik olarak, ilk bölümdeki on bir öykü bir geceye, ikinci bölümdeki dokuz öykü ise bir gündüze ilişkindir. Öyküler, vaka zamanı itibariyle dar bir aralıkta geçer, ortak anlar/kesitler üzerine kurulur. Her bölümün ilk öyküsü, bir çerçeve öykü işlevi görür. Bu bağlamda "Gece"deki öyküler, bölümün ilk öyküsü olan "Kaçak Çay"ın içine sığdırılabilecek eşzamanlı bir anlatıma sahiptir. Bölüm boyunca anlatılan olay ve durumlar bu öykünün içine yerleşir. İlk beş öyküde geceye doğru ilerleyen zaman dilimi, öykü kişilerinden biri olan Tahir'in sokak ortasında bir serserinin kurşunuyla öldürülmesiyle belirginleşir ve bütün öyküleri bu olayın yaşandığı ana bağlar. "Portakal"dan, altıncı öyküden itibaren bütün öyküler, Tahir'i öldüren silah sesiyle noktalanır.

"Gün" bölümündeki öyküler de benzer bir seyir izleyerek, "Top" adlı ilk öykünün içerdiği mekân ve zamanın ekseninde gelişir. Denize nazır bir tatil beldesinde, muhtelif insanların ana ve geçmişe ilişkin duygu ve düşünceleri, yine çok kısa bir zaman aralığında geçer. Bütün öyküler, ilk bölümdeki gelişime paralel şekilde, anlık bir olayla noktalanır. Birden esen bir rüzgârla beraber denizin içeri doğru çekilmesinin yarattığı telaş (Çeken akıntı!), bütün öyküleri, aynı sona bağlayarak kurguda bir bakışımlılık, öykü kişilerinin yaşamlarında ise âdeta gizli bir ortaklığa zemin hazırlar.

Eren'in öykülerinin kurgulama tarzındaki özgünlük bununla da sınırlı kalmaz. Her öykü, önceki veya sonraki öykülere bilinçli bir şekilde bağlanır. Öykülerin aynı zaman ve mekân üzerine inşa edilmesi, bu kesişime imkân sağlar ama, bunun ustaca ve pek çok yerde sezdirilerek yapıldığı görülür. Eren, okuruna dikkat ve çaba talep eden bir kurgu sunar. Kitabın ilk öyküsü olan "Kaçak Çay"da bir yalanın yorgunu Melike ve mühendislik öğrencisi umarsız Ilgaz'ın yaşantıları, peş peşe kesitlerle okura aktarılır. Birbirinden yalıtık ve kopuk gibi sıralanan bu sahneler, Melike'nin apartman komşusu gebe Meryemana'yı doğum sancıları başlayınca bir taksiyle hastaneye yetiştirme telaşı içindeyken Ilgaz'ın bindiği otobüsün yanlarından geçmesiyle birbirine bağlanır:

> "Kadın Melike'nin avcunu öyle bir sıktı ki tırnakları etine geçti. Avcundaki yıldız... Taksici "Bu ne şimdi? Bir doğum daha mı var nedir?" deyip gene güldü. Cevap vermediler. Bir otobüs yanlarından geçti. Ilgaz başını cama yaslamış, mide bulantısını bastırmaya çalışıyordu" (s. 16).

Bu kesişme anı, anlatıcının açık bir şekilde işaret ettiklerindendir. Ama öykülerde, Eren'in bu kesişmeleri çok daha örtük bir şekilde yaptığı birçok sahne de vardır. Bu durumu, hemen aynı

[2] İnceleme nesnesi olan kitaptan yapılacak alıntıların sıklığı göz önüne alınarak öykü adı ve sayfa numarasının verilmesiyle yetinilecektir. Alıntılar *Kör Pencerede Uyuyan*'ın şu baskısındandır: Eren, B. N. (2015). *Kör Pencerede Uyuyan*. İstanbul: Yapı Kredi.

sahnenin devamı üzerinden örneklemek mümkündür. Yukarıdaki pasaj, Melike için çok trajik olan bir olayla da kesişir. Anlatıcı, bunu alabildiğine örtük bir şekilde, taksicinin keyifli sözlerinin ve Meryemana'nın doğum sancılarının arasına gizler. Hastaneye doğru seyir hâlindeyken uzaktan duyulan siren sesi ve büyüyen sıkıntısı yoluyla, Melike'nin babasının öldürülmesi olayı da bu sahneye ve ana sarsıntısız bir geçişle eklemlenir:

> "Dar sokaklardan geçtiler, köşeleri döndüler. Uzaktan polis arabasının sireni duyuldu. Melike'nin sıkıntısı büyüdü. Şoför siren sesine de söylendi. "Bak daha sabahın körü, kimbilir gene n'oldu, memleketin iyice çivisi çıktı," dedi. Kadına çivi gibi bir acı daha saplandı. Eti kasılıp kalıyordu. "Nefes al" diye fısıldadı Melike. "Nefes almak zorundasın." Kadın nefes alamıyordu. Şoför, "Benim hanım ilkinde tam iki gün bas bas bağırdı ama üçüncüyü fırt diye çıkarttı, maşallah" deyip gevrek gevrek gülünce, Melike dışarı baktı. Onlar caddeye çıkarken, bir ambulans sokağa dönüyordu. Melike bakakaldı. Rüyasında yıldızlar..." (s. 16).

Bu kurgulama mantığı, Eren'in bütün öykülerinin sathına yayılır. Her iki bölümdeki öyküler birbiriyle kesişerek birbirine işaret ederek ve birbirini aydınlatarak gelişir. Öykülerin sahip olduğu bu özellik, *Kör Pencerede Uyuyan*'a bir romandaki gibi kurgusal bir bütünlük ve organik bir birlik[3] de kazandırır.

Öykülerin birbiriyle kesişmelerinin bölüm mantığıyla sınırlanmamış olması, okur nezdinde bu düşünceyi daha da pekiştirir. İlk bölümdeki öykülerden birine ait bir ayrıntı, eğer gözden kaçırılmazsa, ikinci bölümdeki öykülerden birine değer ve onu aydınlatır. Kitabın "Gece" bölümündeki "Ceviz" öyküsünde, söz gelimi, Meryemana'nın karnındaki çocukla kocası tarafından terk edilmesine ilişkin anımsamalar, küçük bir ayrıntı içerir. Sahne şöyledir:

> "Anımsanan geçmiş. Geçmiş, geceleri uyutmuyordu. Meryemana belini doğrultamadı. Terliyordu. Avcunu açtı. Üzeri mavi şeritli beyaz bir bebek çorabı teki, buruşuk yatıyordu. Yolda bulmuşlardı. Balayındalarken, yazları insana uzun gelebilecek ağaçlıklı bir patikada, yürüyor, kumsala iniyorlardı. Meryemana denizden gelen esintinin kocasının kokusunu burnuna çarpmasıyla mest oluyor, martıların sesini duyabiliyordu" (s. 79).

Öykülerin birer laytmotif değeri taşıyan nesneler ağı içerisinde, sadece çocuk sahibi olma isteğine işaret ettiği düşünülebilecek bu küçük ayrıntı, "üzeri mavi şeritli beyaz bir bebek çorabı teki" (s. 79), öyküler arasındaki bağlantıların bölümler arası bir düzeye sıçramasını; ikinci bölümdeki "Krem" öyküsünde adı sanı bilinmeyen balayındaki çifti tanımayı ve bu tanışıklığın ışığında Meryemana'nın serencamını enikonu anlamayı sağlar. Bölümler arası teması sağlayan bu küçük ayrıntı, "Krem" öyküsünde şöyle belirir: "Karısı 'ah' dedi. Eğildi yerden bir şey aldı. Avcunu açıp muzip gösterdi. Bir bebek çorabı teki. Üzerinden mavi bir şerit geçmiş, yoldan geçerken bir bebek üzerinden düşürüvermiş. Bu da mı olacaktı? Sıradaki buydu." (s. 104). Ama bu küçük ayrıntı, sadece Meryemana'nın durumunu aydınlatmaz. Bölümler arasındaki vaka zamanının birbirinden bir hayli uzak olduğuna da ışık düşürür. Başka bir deyişle, bölümler arasındaki zaman farkı, gün aşırıdır. Kitaptaki düzenin aksine, "Gün" bölümü, kronolojik olarak "Gece"yi takip etmez; ondan önceki bir zaman dilimine işaret eder. "Gece" bölümündeki öyküler, tersine bir kronolojik sıralanma doğrultusunda "Gün" bölümündeki öykülerde anlatılanlardan çok sonra yaşanmış hayatları ve durumları anlatır. Tüm bunlar, bu küçük ayrıntıyla okura ayan olur.

---

3 Berna Moran, Yeni Eleştiri geleneğinden mülhem "organik birlik" kavramını şu şekilde tanımlar: "Eserdeki her öğenin ve bağıntının eserin değeri için gerekli olması; gereksiz hiçbir öğenin ve bağıntının bulunmaması ve bunlardan her birinin yalnız kendi hesabına rol oynamakla kalmayıp diğerlerini de etkilemesi ile sağlanan düzene organik birlik denir" (Moran, 2007: 160).

> "Çünkü öykü, öncelikle bir ayrıntı sanatıdır. (...) Öykücü küçük bir ayrıntıyla, sembolle âdeta bütün bir hayatı özetler. Öykücüler, küçük ayrıntılardan, büyük, kalıcı sonuçlar üretmeye çalışırlar. Küçük ayrıntılarla, göndermelerle bir anın gizemini (hayatı özetleyen o gizi) sıradan ânlarla sembolleştirirler" (Tosun, 2011: 252).

Başka yazarların öykülerinde sadece atmosfer oluşturmak için kullanılan nesne veya ayrıntılar, Eren'in öykülerinde kurguyu tümleyen, aydınlatan bağlantı noktaları işlevi kazanır. İncelikle örülen ve öykülerin kendi bütünselliğini bozmayan bu bağlantılar, ancak dikkatle okunduğunda fark edilebilir.

2. Kırık hayatlar geçidi

Kör Pencerede Uyuyan'daki öyküler içerik olarak yalnız, mutsuz, kaygılı, umutsuz, bir şeyleri elden kaçırmanın pişmanlığını yaşayan, toplumsal normlarca örselenmiş, hırpalanmış, geçmişinde hayal kırıklıklarını ve terk edilmişlikleri barındıran muhtelif yaş gruplarına ait insanların serencamını anlatır. Başka bir deyişle, Eren'in öyküleri okura, aynı toplumsal yapı ve zaman diliminde yaşama tutunmaya çalışan "kırık hayatlar"dan, kendisini olduramayanlardan kesitler sunar. Bu açıdan Eren'in öykü karakterlerinin Oğuz Atay ve Halit Ziya Uşaklıgil'in içe dönük, nahif ve hayata tutunamayan kurmaca karakterleriyle paralellikler sergiledikleri söylenebilir.

Kitabın ilk bölümü olan "Gece"deki on bir öykü, fragmanlar şeklinde dönüşümlü olarak anlatılan ve mütemadiyen birbirine ulanan sekiz karakterin yaşamlarına odaklanır. Her öykünün bir nesne etrafında dönen, şekillenen gelişimi içinde Ilgaz'ın, Melike ve babası Tahir'in, Meryemana'nın, Ekrem'in, Şerife'nin, Seher ve oğlu İbrahim'in ortak bir mekân ve zaman üzerinden gelişen mutsuz, yalnız ve hayal kırıklıklarıyla dolu yaşamlarına tanık olunur.

Gaston Bachelard, muhtelif mekân türlerine odaklandığı *Uzamın Poetikası* adlı eserinde "ev"i "mutlu uzamın imgesi" (Bachelard, 2008: 43) bir mekân türü olarak değerlendirir. Ancak B. Nihan Eren'in öykülerinde ev, mutlu bir uzamın imgesi olmaktan bir hayli uzaktır. Aksine mutsuzluğun, yalnızlığın, korku ve kaygının, güvensizliğin, şiddetin kesintisiz bir şekilde yürürlükte olduğu kasvetli ve boğucu bir mekândır. "Portakal" öyküsünde anlatıcının dile getirdiği gibi Eren'in öykülerindeki "evler kara"dır (s. 54). Dahası öykü karakterlerinin yaşadıkları evlerin tavanından zemine doğru ilerleyen bir çatlaktan söz edilerek evlerin mutluluk ve güven vaat eden bir mekân olmaktan uzak olduğu simgesel düzlemde de dile getirilir. ("Çukur", s. 74; "Ceviz", s. 79). Öykü karakterlerinin umarsız yaşantılarına yakından bakınca bu durum bariz bir şekilde görülür. Söz gelimi, teknik üniversitede mühendislik okuyup ailesinin yüzünü kara çıkarmak istemeyen Ilgaz, öykü kişilerinin çoğunun meskun olduğu "Şenyuva" apartmanının karşısındaki bir apartmanın bodrum katında korku ve kaygılarla yaşar. Şimdisine hâkim kılmak istediği rasyonel düşünceyle, çocukluğunda ailesince kendisine belletilen batıl inançları arasında bocalar. "Teknik üniversitede bilimin, mekaniğin, rasyonelin peşine düşen Ilgaz, işte bir karga sesinde çarçabuk geçmişine dönenlerdendir" ("Kaçak Çay", s. 10). Ilgaz'a göre dünya "soğuk ve tekinsiz" bir yerdir.

Ilgaz'ın, karşı apartmandan her akşam çıkarken gördüğü üzgün kız, Melike, üniversiteden mezun olduktan sonra hemşire olarak atanamamanın üzüntüsüne bir yalanı ve utancı da ekleyerek babası Tahir'le birlikte hayata tutunmaya çalışır. Aklı ve yüreği korku, şüphe ve utançla doludur. Babasından gizlediği çirkin bir gerçeği daha ne kadar sürdürebileceğinin telaşıyla yaşar: "Melike'nin gözleri büyürken, babası anlamasın diye durdular. Yalanları bir güzel sıraladı Melike, seke seke yalanlara yalan kattı Melike, hiç utanmadı sıkılmadı Melike, hem annesine hem babasına hainlik etti Melike.

Kapıyı kapattı. Merdivenlerden koşarak indi Melike. Yüzüne bir soğuk çarpınca utandı Melike. Allah onu affetsin." ("Hırka", s. 32). Ancak Melike'nin günden güne artan suskunluk ve mahcubiyeti, babası Tahir'i içli bir meraka ve şüpheye sürekler. Yazarın nesnelere ve Melike'nin tavırlarına incelikle yüklediği ayrıntılarla Tahir'in içini giderek kemiren bu şüphenin artık dayanılmaz bir raddeye ulaştığı bir akşam, anlamsız bir kuruntuya kapılmış olduğunu öğrenebilmek umuduyla kızının çalıştığını söylediği hastanenin acil servisini arayınca Melike'nin yalanı ortaya çıkar:

> "'Melike Kuzu'yla görüşebilir miyim? Hemşire. Acil'de hemşire.' Ses ona beklemesini buyurdu. Tahir beklerken, midesi yandıkça yanıyor, dizleri titriyor, bütün bir hayattan, kızını anasız büyütüp okutmasından, onun hemşire çıkmasından, geceleri Melike'sinin hastaneye gitmesinden, derman ve şifa vermesinden yine sevinmek, gururlanmak istiyor, sezgisi ve bu garip his ve korkuları için, bu açtığı telefon için, hayattan ve biricik kızından özür dilemek istiyordu. Ses geri geldi. Burada o isimde biri çalışmıyordu" ("Hırka", s. 35).

Kendisinden gizlenen utancın bir yalan olduğunu öğrenebilmenin telaş ve umuduyla kızını sokaklarda aramaya çıktığı bir gece Tahir, bir yankesicinin silahından çıkan kurşunla öldürülür: "Karaltı bir piştov patlattı. Tahir'in uykusu geldi. Düştü. Yastığı sokaklar oldu" ("Hırka", s. 35). Bölümün sonunda Melike, sebep olduğunu bilemeden, öğrenemeden, bir hastane morgunun önünde babasının ölümüne ağlar.

Coğrafya öğretmeni Meryemana ise kocası tarafından beklenmedik şekilde terk edilmenin üzüntüsüyle ve karnındaki çocukla hayata tutunmaya çalışır. Kötü olmasa da sıralaması yanlış bir hayatın dağdağası içinde yaşamını idame ettirebilmek için gündelik telaşelerle tek başına uğraşmak zorunda kalır:

> "Meryemana o yazın yapış yapış öğle üstünde, askısı omzundan kaymış tişörtüyle banyodan çıkmış, uzun uzun ve soluksuz ağlamış ve bunu kimse bilmemişti. (...) Hayatın melankolik kederleri kocasının omuzlarındaydı. Sevinebilirdi. Meryemana'nın payına ise, gündelik telaşeler ile bir melodram düşmüştü. Ayakta kalma çabasının ağırlığı, okula gitmek ve günaydın demenin zorluğu, taşınmak ve bürokrasi, faturalar ve Pazar poşetleri, ağrıyan bel, bozulan musluk, patlayan ampul ve kanlı ve acılı bir doğum, Meryemana'nındı" ("Portakal", s. 55).

"Şenyuva" apartmanının bir diğer sakini olan Seher, sürekli koca şiddetine maruz kalarak nesnesi hâline geldiği hayata mecburen "uyum sağlamaya" çalışır. Anlatıcı, "Ya yâr ya toprak olan kadınların diyarında" ("Portakal", s. 54) Seher'in yaşadığı umarsızlığı, çıkışsızlığı mekân ve ona içkin nesneler üzerinden incelikle yansıtır:

> "Kapı çalıyor, Seher kendine yine yaban oluyordu. Korkuyor ve kimselerini kaybediyordu. Seher buharlaşıp uçuyor, evin karanlığında kayboluyordu. Evler kara. Evler kara. Kapı tokmağı seher, yavaş yavaş döndü. Gelen içeri buyur edildi. Kapı önü yolluğu Seher'in, üzerine basıldı. Sonra sütlü kahve koltuk Seher'in üzerine oturuldu. Kahve istendi. Cezve Seher'in içine, iki kaşık Seher kahvesi kondu, karıştırıldı. Mutfak masası ve üstündeki elma kâsesi korkuyla sallanıyor, güzel günlerin ve mutlu bir evliliğin ümidini çoktan kaybetmiş olmanın yinelenen acısıyla kararıyordu. Çünkü evler kara. Tepsi Seher'in üstüne, ecel terinden köpüğü sinmiş bir fincan Seher kondu. Hiç gülmeyen o adama sunuldu. Dizinin her gece tekrarlanan bölümü, böylece başladı. Bir yumrukla devrilen tepsi Seher'in üzerindeki acı Seher kahvesi, güldallı Seher halısının üzerine bir nakış olup süzüldü" ("Portakal", s. 54).

"Babası gelince odasına kaçan çocuklardan" ("Çukur", s. 69) olan oğul İbrahim de bu şiddetten fazlasıyla nasiplenir. Her akşam renksiz ve tatsız bir dizi gibi tekrar eden bu şiddet anlarında İbrahim

ders kitaplarının dünyasına sığınır ama bu sefer, yaşamın kendisine sunduklarıyla okul kitaplarında anlatılanlar arasındaki derin uçurumun kıyısında, annesine güzel bir gelecek sunmanın yükü ve ümidiyle aklı karışır. İbrahim'in yaşadıklarının manzaradan bir parça olduğu "Nasıl yaşanacağı bilinmeden, hasbelkader gelinmiş bir ömrün içinde, örselenerek büyümek, elbet İbrahim'e mahsus değildi." (s. 73) cümlesiyle dile getirilir.

Şerife, okul okumak için birlikte yollandıkları büyük şehirde, köhne bir evde, babaanne Şerife gözetiminde hayata tutunmaya çalışır. Gündüzleri okulla, akşamları ise sıkıcı bir alışveriş merkezindeki parfümeride çalışmakla geçen Şerife, geceleri de artık iyice bebekleşen babaannesini avutmak zorunda olmanın yüküyle iyice bunalır. Hayata karışmak, özgürce ve dilediğince yaşamak arzusu, bunu nasıl yapabileceğini bilememenin deneyimsizliği ve tereddüdüyle sürekli örselenir. "Kimse yardımcı olmuyordu. Şerife'nin kim olacağını kimse söylemiyor, nerede ne söyleyeceğini kimse kulağına fısıldamıyor, içindeki sıkışmayla nasıl baş edeceğini kimse öğretmiyordu" ("Ceviz", s. 78).

Oğluna iyi bir baba olamamanın ve onu genç yaşta kaybetmenin kahrı ve pişmanlığıyla kıvranan Ekrem, televizyonun her daim sonuna kadar açtığı sesine sığınarak apartman sakinlerine yalnızlığını duyurur: "Aynada gördüğü, korkusuna korku katıp ecel terleri döktürünce Ekrem hemen döndü, televizyonu açtı. Sesini de yine sonuna kadar açıp yalnız olmadığını kendine, yalnız olduğunu ise apartmandakilere gösterdi" ("Çakmak", s. 82). Öykü kişilerinin yaşamak, katlanmak zorunda kaldığı bu durumlar, sinematografik bir kurguyla dönüşümlü ve kesitler hâlinde anlatılır. Anlatılan ev içi yaşantıların içerdiği boğucu ruhsal gerilime paralel şekilde öykülere hâkim atmosfer de kasvet ve karanlıkla bakışımlıdır. Bölümün adı da (Gece) zaten bu duruma işaret eder. Ama öykülerde kasvetin güdümündeki bu atmosferi yaratan tek şey karanlık (gece) değildir. Bu karanlığa, yağmur ve şiddetli bir rüzgâr da eşlik eder. Dolayısıyla Eren, öykü kişilerinin yaşamlarını kuşatan mutsuzluk, keder ve karamsarlığı, dış çevre ve nesne betimlemeleri yoluyla yarattığı karanlık ve kasvetin idaresindeki atmosferle de pekiştirir. Böylelikle "[d]ış çevreyi betimlemek ya da nesneleri imlemekle aslında öykü kişileri betimlenip belirtil[miş]" (Gümüş, 2012: 32) olur.

"Gün" başlığını taşıyan ikinci bölümdeki dokuz öykünün de aynı ton ve atmosfere sahip olduğu söylenebilir. Anne-kız, anne-oğul, karı-koca, yalnız kadın ve erkeklerden oluşan bu bölümdeki öykü kişilerinin özel bir adı yoktur. Eren, yaşananların genelliğine işaret etmek için bu yola başvurmuş gibidir. Bu bölümdeki öykü kişileri de kanıksanmış bir umutsuzluk ve pişmanlıkla yüklüdür. Doğru ya da istendiği gibi yaşanamamış hayatların etkisiyle sürekli geriye, geçmişe bakan öykü karakterleri, bu yanlış hayatın sebepleri hakkında okura ipuçları sunar. Bu bölümdeki öyküler, mekân ve zaman olarak görece bir iyimserliğe sahiptir; güneşli ve denize nazır bir yaz günüdür ama bu iyimser atmosfer de kısa bir süre sonra meydana gelen şiddetli esinti ve denizin içeri doğru çekilmesiyle bir kâbusa dönüşür. Eren "birdenbire başlayan bir dalganın yani çeken akıntının tek tek karakterlerde nasıl bir etki bıraktığını yazarken aslında amacı[nın] içlerine dönerek hayatlarını anlamalarını yani hayatla hesaplaşmalarını sağlamak" (Toprak, 2020) olduğunu belirtir. Nitekim atmosferin içerdiği kırılgan iyimserlik, derhâl sakatlanır. Öykülerin kendi üzerine bükülerek, bir karanlığa kapanmasını yol açar. Kitaptaki her iki bölümün de bir ölüm vakasıyla noktalanması bu karanlığı enikonu belirginleştirir. Anlatıcı, ilk bölümde olduğu gibi, yine kesitler hâlinde ve birbiriyle kesişen bu mutsuz ve keşkelere ayarlı insanların yaşantılarını yer yer acı bir ironiyle aktarırken okura âdeta "Hayat işte!" demeye getirir. Öykülerde ele alınan odak temaları açımlamak için yazarın kitap boyunca tekrarlanan laytmotiflere başvurarak temel meselesini enikonu vurgulamaya çalıştığı söylenebilir (Tekin, 2003: 251). Muhtelif öykülerde dile getirilen "dizinin her gece tekrarlanan bölümü" ("Portakal", s. 55), "Her şey bir oyundu. Bir radyo tiyatrosu." ("Daire, s. 88), "Bunlar bir oyun. Oyun." ("Şemsiye", s. 131)

"Oyundu. Her şey yalnızca bir oyun. ("Şemsiye", s. 138) gibi ifadeler, böyle bir okuma yapmaya imkân verir. "Gece" ve "Gün" bölümlerinin girişlerinde epigraf olarak kullanılan, ilki Furuğ Ferruhzad'a ikincisi Birhan Keskin'e ait olan dizeler de işaret ettikleri hüzün ve sıkıntı duygularıyla öykülerin içerdiği bu tonal bütünlüğe imada bulunur.

Muhtelif bireylerin hayatları üzerinden anlatılan bu olumsuz manzaralar, öykülerin arka planında yer yer değinilen toplumsal düzenle koşutluklar taşır. Terry Eagleton'ın düşüncelerini uyarlayarak söylemek gerekirse, Eren'in öykü karakterleri, dâhil oldukları kamusal hayatın etkisinden muaf değillerdir. Kaçmak için uğraştıkları kamusal basıncı özel hayatları üzerlerinde fazlasıyla hissederler (Eagleton, 74: 2015). Eren, bu yolla öykü kişilerinin yaşadıklarının aslında sadece onlara özgü olmadığını ve toplumsal dokunun içerdiği görece olumsuzluklardan beslendiğini ima etmeye çalışır. Yazar, harcı şiddet ve önyargılarla karılmış bir toplumda birey olmanın da mutlu olmanın da zorluğuna işaret eder gibidir. Öykülerde anlatılanlar, bu olumsuz manzaranın bir kesitine mercek tutulduğunda görülen insanlar ve yaşamlardır. Eren'in eleştirel bakışı yürürlüğe koyduğu nokta da burada yoğunlaşır. Öykü kişilerinin mutsuz yaşamları, fondaki toplumsal durumun bir uzantısı olarak sunulur. Melike ve babası Tahir, her akşam televizyon karşısında tanık oldukları trajik olayların yaşandığı bir toplumda, yalanlarla bezeli küçük mutluluk anlarına sığınarak yaşama tutunmaya çalışırlar, ama tutunamazlar. Bölümün sonunda Melike, babasının ölümüne bilmeden sebep olmanın derin üzüntüsüyle yatağının içinde soğuk terler dökerek yapayalnız kalır. Bu soğuk ve tekinsiz dünyada Ilgaz, bütün bu olanlardan uzak durarak mühendis olup ülkesini sanayide ilerletmenin, mutlu bir yuva kurmanın, çocuklar yetiştirmenin ancak hayalini kurabilir. Bir parçası olduğu toplumun gerçeğini "görmemek için hep gözlerini yumacak" ("Kaçak Çay", s. 15) olsa da vardığı nihai yer kaygı, telaş ve korku olacaktır.

Görünüşle gerçek arasındaki derin uçurum ve topluma hâkim ikiyüzlülük, Eren'in öykülerinde çok çarpıcı bir şekilde dile getirdiği ve eleştirdiği durumlardır. "Sigorta reklamlarında toprak kazan, ağ ören, deniz kenarında rahat ve uyumlu oturan güleryüzlü yaşlılar, bu siyatikli yılların ancak makyajı olabilir, ince bir kenar süsü. [Ekrem ve babaanne Şerife gibi] [g]erçeklerini ise dünya hep bir kenarda, bir salonda unutuveri[r]; hele ki bazı müzmin hastalıkları ve kederi hiç geçmemiş bazı acı hikâyeleri varsa kimilerinin, bir anda görünmez kılınır, paketleniverirler" ("Balık", s. 39). Kitaplarda anlatılan üç tarafı denizlerle çevrili, yer altı ve yer üstü kaynakların zengini bir ülkede, İbrahim ve annesi her gece baba (erkek) şiddetine maruz kaldıkları bir "çoraklığa" katlanır. İbrahim'in yaşadığı bu çelişki, anlatıcı tarafından, "İnsan kendisine değil de yalnızca kitaplarına baksa pek makbul bir memlekette yaşadığını sanır." ("Çukur", s. 72) cümlesiyle ironik şekilde dile getirilir. "Çukur" öyküsündeki şu sahne, eleştirinin nasıl incelikle yapıldığını göstermek için alıntılanmaya değerdir:

> "İbrahim bir çığlık duydu. Hemen okudu. Adana'nın denizden yüksekliği yirmi üç metre, nüfusu iki milyon yüz yirmi beş bin ve geçim kaynakları endüstri ve tarımdı. İbrahim küsüratlı iki milyon kişinin toprak sürdüğünü, fabrika bacalarında tüttüğünü düşünmeye çalıştı. Olmadı. Denize girip yüzdüklerini düşündü. Pamuklar denizdekilerin üzerine yağıyordu. Bunu sevdi. (...) Annesi yere düştü. Bağırdı. "Yapma" dedi. İbrahim okumaya devam etti. Giresun fındık. Adana pamuk. Çanakkale anzak. Antep fıstık. Tekirdağ ayçiçeği. Cizre linyit. Bursa ipek. Batman petrol. Edirne ciğer. Bilecik ceviz. İşte kitaplardaki Türkiyemiz" (s. 71).

Kadına yönelik geleneksel bakış açısı da öykülerin kadın karakterlerinin bilinci üzerinden yer yer dile getirilerek eleştirilir. "Terlik" öyküsünün "incelik ve azlık nedir bilmeyenlerden" (s. 169) olan kadını, kocası tarafından terk edilince iki erkek çocuğuyla birlikte yaşamak zorunda kalır. Bu durum, kadının

çevresindeki insanların tatsız bakışlarına ve sorularına maruz kalmasına yol açar. Anlatıcı, bu noktada, kadına yönelik erkek egemen bakış açısının eleştirisini yürürlüğe koyar:

> "Meraklılar. Sorular. Ona bunaltı verecek bir seyrin nesnesi olmaya hazır mıydı? Acıyacaklar ona. Suçlayacaklar. Dul ve namuslu oğlan anası gibi eteği diz altında dolanmasını isteyecekler, akşam karanlığında eve tıkılmasını bekleyecekler, hiçbir yerine hiçbir erkeğin değmediği bir çoraklık içinde mağrur ve tek başına uyumasını sessizce tembihleyecekler" (s. 172).

Birbirleriyle ve içinde yaşadıkları sosyo-kültürel dokuyla irtibatlı muhtelif karakterler üzerinden anlatılan bu olumsuz manzaralar yoluyla yazar, bütünlüklü bir toplumsal fotoğrafı dikkatlere sunarken eleştirel ve ironik anlatım tarzlarını ölçülü ve işlevsel bir düzeyde kullanır.

3. Bilincin sunumu

B. Nihan Eren'in öykülerindeki kurgu ve içerik uyumu, dil ve anlatım tutumuyla da desteklenir. *Kör Pencerede Uyuyan*, duru ama yoğunluğu elden bırakmayan bir dil ve anlatım tavrını yansıtır. Kullanılan dil, öykü kişilerinin duygu ve düşünce durumlarına göre değişkenlik arz ederek çeşitlenir. Anlatıcı sadece dışardan gördüğü durumları anlatmaz, öykü kişilerinin bilincini de sözelleştirir, dile döker. Başka bir deyişle karakterin zihinsel söylemi anlatıcının söylemi kılığına büründürülür. Dolayısıyla, üçüncü tekil kişi anlatıcı tarafından anlatılanlar, aslında, söz konusu öykü kişisinin bilincinden yansıyanların da aktarımıdır (Cohn, 2008: 26). Bu paralelde, "Hırka" öyküsünde Melike'nin durumunu aktaran şu cümleler, aslında, onun zihninden de geçenlerdir:

> "Salona girdi. Pencere açıktı, tül perde uçuyordu. Melike şaşırdı. Babasının pencereyi neden açıp da bu soğukta kapamamış olduğuna şaştı. Hiç yapmazdı aslında böyle şeyler. (...) Babasını uyandırmak istemiyor, o uykularında rahat etsin istiyordu. Bu yalan değil bu gerçek. İki yıldır yalan söylüyordu evet ama sözleri yalan, hisleri gerçekti. Babasına kıyamıyor, o üzülmesin diye şaşıyordu. Hepsi bundandı" (s. 90).

Pasajda görülebileceği gibi Eren, üçüncü tekil anlatıcının aktarımlarıyla Melike'nin zihnine loş bir ışık tutar ve onun zihninden geçenleri, korku ve kaygılarını dışa yansıtır. Anlatıcının dili bir tür maske işlevi görerek bu maskenin altından karakterin zihnine ait sesleri duyurur (Cohn, 2008: 116).

Benzer anlatım tarzı, "Gün" bölümündeki "Şemsiye" öyküsünün hayattan alacaklı ve ilgi düşkünü geçgin kadınının kumsalda yaptıklarının aktarımında da kullanılır. Söz konusu sahnede anlatıcı, serbest dolaylı anlatım tarzını kullanarak kadının zihnine ışık tutar; asıl kaygı ve beklentilerini hâlihazırdaki tavırlarının içine incelikle yerleştirerek yansıtır. Bu anlatım tarzı "sayesinde dünyayı karakterin gözünden ve onun sözleriyle görürüz; ama aynı zamanda yazarın gözünden ve onun sözleriyle de görürüz" (Wood, 2010: 22). Alabildiğine imalarla ve yoğun bir ironiyle kurgulanan sahne, Eren'in dil ve anlatım tarzının düzeyine işaret eder:

> "Kendi yitirdiklerine üzüldü. Ama işte böyleydi. Bu yüzden şemsiyenin sopasını kumlardan hafifçe çıkarttı. Şimdi koşacaklar. Birazdan yetişecekler. Ve eğlence işte tam burada başlayacak. Ay düşüyor. Şemsiye devriliyor. Ay nedense olmuyor. Kim, kim yapacak bunu? Kumların içine kim gömecek? Bunu buraya kim saplayacak? Kim derinlere sertçe ittirecek? Bastıracak. Hangi kol? Hangi bacak? Şimdi kim ona gölge edecek. İstediği ihsan buydu. Gölge. Ay vallahi yapamıyordu. Gelin. Burda bir kadın var. Koşun. Koşun. Bir şemsiyenin uzun demirini derine saplayamıyor. Yaşlanmıyor. Hâlâ genç. Yetişin." (s. 132).

Sayısı rahatlıkla çoğaltılabilecek bu örnekler, B. Nihan Eren'in, öykü kişilerinin karakterine, kaygı ve beklentilerine uygun bir dil kullandığını, bu dilin öykülerin içeriği ve genel atmosferiyle de uyumlu olduğunu yansıtır. Anlatıma ritmik bir ton kazandıran kısa cümleleriyle, öykü kişilerini birkaç cümle içinde okurun zihnine çok net bir şekilde kazıyan ve Tanpınar üslubunu çağrıştıran "dönenlerdendir" (s. 10), "bilenlerdendir" (s. 12), "beceremeyenlerdendi" (s. 27), "inanamayanlardandı" (s. 29), "çocuklardandı" (s. 69), "olanlardandı" (s. 141), "anlamayanlardandı" (s. 152) gibi isim ve fiil çekimleriyle ve yer yer *Madame Bovary*'nin meşhur "Tarım Şenliği" (Flaubert, 2001: 133) bölümünü anımsatan polifonik / çoksesli sahneleriyle ("Şişme yataklı!!! Şişme yataklı!!" "Sepet", s. 118) Eren'in çok tartımlı ve ölçülü bir dil ve anlatı senfonisi yarattığını söylemek mümkün.

Sonuç

Genç kuşağın dikkate değer öykücülerinden biri olarak öne çıkan B. Nihan Eren'in *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabı kurgusu, içeriği, dil ve anlatım kullanımıyla dikkate değer öyküler içerir. Kitaptaki öyküler, bilinçle kurgulanmış ve birbirine sıkıca bağlıdır. "Gece" ve "Gün" adlı iki farklı bölüm söz konusu olsa da bütün öyküler, müşterek bir zaman diliminde ve mêkanda geçer. Zaman ve mekân konusundaki bu kesişmeler, yazar tarafından kimi öykülerde açık kimi öykülerde ise daha örtük bir şekilde yapılır. Her öykünün önceki veya sonraki öykülere ustaca bağlanması, Eren'in kurgulama konusundaki yetkinliğini bir üst perdeye taşır. Salt dekor veya atmosfer malzemesi olarak kullanılan nesne ve ayrıntıların Eren'in öykülerinde kurguyu ve insan ilişkilerini anlamaya imkân veren bir işleve sahip olduğu görülür. Öykülerin doğal ritmini ve akışını bozmayan bu bağlantı noktaları dikkatle okunduğunda fark edilebilir. Dolayısıyla Eren'in, *Kör Pencerede Uyuyan*'daki öykülerde okura dikkat ve çaba talep eden bir kurgu sunduğu söylenebilir.

Yalnız, umutsuz, mutsuz, kaygılı, pişman, toplumsal normlarca örselenmiş, hırpalanmış, geçmişinde hayal kırıklıklarını ve terk edilmişlikleri barındıran muhtelif insanların yaşamlarına ilişkin kesitler, kitaptaki öykülerin muhtevasını oluşturur. Başka bir deyişle, Eren'in öyküleri, aynı toplumsal yapı ve zaman içinde hayata tutunmaya çalışan "kırık hayatlar"dan kesitler sunar. Bu bireysel hayatlar üzerinden aktarılan kesitlerin, toplumsal arka planla son derece uyumlu olduğu görülür. Bireysel düzlemde yaşanan sıkıntıların kolektif bir dip akıntıdan, öykülerin içerdiği toplumsal dokuya hâkim olumsuz manzaradan beslendiğini Eren her fırsatta okura ima etmeye çalışır. Kitapta, kötülüğün fark edilemeyecek kadar sıradanlaştığı bir toplumda mutlu ve geleceğe güvenle bakan bir birey olmanın zorluğuna işaret edilir. Eren, bu olumsuzlukların bir kesitine mercek tuttuğunda gördüğü insanları ve yaşamları etkili bir dil ve anlatımla kurgu düzlemine aktarır. Öykülerde, görünüşle gerçek arasındaki derin uçurum, topluma hâkim ikiyüzlülük ve kadına yönelik geleneksel bakış açısı yazarın çok çarpıcı bir şekilde eleştiri oklarını yönelttiği diğer temel konular olarak öne çıkar. Eren'in öykülerindeki dil ve anlatım tutumu da bu kurgu ve içerikle bütünleşen bir yapı arz eder. Anlatılan duygu ve düşünce durumlarına göre dinamik bir yapı sergileyen öykü anlatıcıları, karakterlerin bilincine sızarak onların zihinsel söylemini anlatıcının söylemi kılığına büründürür. Bu açıdan Eren'in modern anlatım tekniklerini öykülerinde bilinçle ve başarıyla uyguladığı söylenebilir.

Yapılan incelemeden de anlaşılacağı üzere Eren'in öyküleri, nitelikli bir okuma ve anlama uğraşı için ilk okumadan çok daha fazlasını gerektiren kurgusal bir derinliğe, ayrıntı zenginliğine, özgün bir dil ve anlatım tutumuna sahiptir. Çünkü okurun zihnine, her öyküyle birlikte yeni sorular düşürebilme potansiyeline sahiptir. B. Nihan Eren'i çağdaş Türk edebiyatının dikkate değer öykü yazarlarından biri olarak öne çıkaran da öykülerinin kurgu, içerik, dil ve anlatım yönlerinden sahip olduğu bu

bütünlük ve uyumdur. Bu çerçevede *Kör Pencerede Uyuyan* adlı öykü kitabının, yazarın öykücülüğünün dönüm noktalarından, belirtisel örneklerinden biri olduğunu söylemek gerekir.

Kaynakça

Bachelard, G. (2008). *Uzamın Poetikası*. (Çev. Alp Tümertekin). İstanbul: İthaki.

Cohn, D. (2008). *Şeffaf Zihinler-Kurmaca Eserlerde Bilincin Sunumu*. (Çev. Ferit Burak Aydar). İstanbul: Metis.

Çobanlı, I. (2015). "Kör Pencerede Uyuyan Öyküler". BirGün. Erişim Tarihi: 21.11.2020, https://www.birgun.net/haber/kor-pencerede-uyuyan-oykuler-76645.

Eagleton, T. (2015). *Edebiyat Nasıl Okunur*. (Çev. Elif Ersavcı). İstanbul: İletişim.

Eren, B. N. (2015). *Kör Pencerede Uyuyan*. İstanbul: Yapı Kredi.

Flaubert, G. (2001). *Madame Bovary*. (Çev. Tahsin Yücel). İstanbul: Can.

Gümüş, S. (2012). *Öykünün Bahçesi*. İstanbul: Can.

Koyuncu, İ. (2019). "B. Nihan Eren". Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü.

Moran, B. (2007). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim.

Tekin, M. (2003). *Roman Sanatı 1*. İstanbul: Ötüken.

Toprak, E. (2020). "Hayal Otel". B. Nihan Eren ile Söyleşi. Cumhuriyet. Erişim Tarihi: 20.11.2020, https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/hayal-otel-1771387.

Tosun, N. (2011). *Modern Öykü Kuramı*. Ankara: Hece.

Tosun, Y. (2008). "Kasaba Havası". Notos Öykü. 13, 136-137.

Uçmaner, M. (2020, 8 Haziran). "Otel Hayal, Edebiyat Gerçek". Birgün Kitap.

Wood, J. (2010). *Kurmaca Nasıl İşler* (Çev. Ekin Bodur). İstanbul: Ayrıntı.

25. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *İffet* ve *Son Arzu* romanlarında hayal ve hakikat karşıtlığı

Alparslan OYMAK[1]

APA: Oymak, A. (2021). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *İffet* ve *Son Arzu* romanlarında hayal ve hakikat karşıtlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 381-389. DOI: 10.29000/rumelide.949002.

Öz

İffet (1896) ve *Son Arzu* (1918), Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın sonları facia ile biten iki romanıdır. Romanlar; ana karakterleri devirlerine göre eğitimli ve erdemli iki genç kızın, İffet ve Nuruyezdan'ın ölümüyle sona erer. Her iki eser de gerçek hayat hikâyelerine dayanmaktadır. Hüseyin Rahmi Gürpınar, *İffet* romanında olayın kahramanlarından biri olduğunu eserin önsözünde açıklar. *Son Arzu*'nun hikâyesi ise Nuruyezdan'ın eşi tarafından kendisine aktarılmıştır. Yazarın bu romanlarla öncelikle dönemin toplumsal yapısını gözler önüne sermek istediği anlaşılmaktadır. Toplumun ahlak anlayışı ise sorgulanan diğer bir kavram olarak ortaya çıkar. *İffet* romanı özelinde romantizm ile realizmin irdelendiği görülür. *Son Arzu* özelinde ise eski devrin düşünce biçiminin, durağanlığının eleştirisi yapılır. Kadın hakları ve kadın erkek ilişkileri diğer eleştiri konularıdır. Tüm bu tartışmaların odak noktasını oluşturan asıl temaysa hayal ile hakikat arasındaki karşıtlıkla şekillenir. Her iki romanda da iyi örnek olarak gösterilebilecek çok az kişi varken, erdem sahibi iki kadın toplumun gözünde ahlaksız konumuna düşmüşlerdir. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *İffet* ve *Son Arzu* romanları gerçekçilikle ilgili zayıf noktalarına rağmen evin içi ile sokak arasında kurduğu simgesel zıtlıklarla dikkat çeker. Buna göre evin içi, gerçek hayattan kopukluğu ile "hayal"in, sokak ise "hakikat"in temsilidir. Evdeki diyaloglarda, mektuplarda görülen dil ne kadar erdemli ise, sokağın dili o kadar gayriahlakidir. Ev, eski düzeni ifade ederken ne kadar yıpranmış ya da yüzeyselse, sokakta akan hayat o kadar gerçektir. Kahramanların evlerinde kurguladıkları aşk ne kadar yüce ise, dışarıda karşılaşılan duygu sadece cinsellik üzerinedir. Yazarın büyük başarısı, hayal ve hakikat temi çevresinde oluşturduğu bu zıtlığı ustalıkla eserlerine aktarmış olmasıdır.

Anahtar kelimeler: *İffet*, *Son Arzu*, toplumsal eleştiri, ahlak, hayal, hakikat

The dichotomy between dreams and reality in Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels *İffet* and *Son Arzu*

Abstract

İffet (1896) and *Son Arzu* (1918) are two novels of Hüseyin Rahmi Gürpınar, whose ends with tragedy. The novels end with the death of two young girls, İffet and Nuruyezdan, whose main characters are educated and virtuous according to their times. Both works are based on real life stories. Hüseyin Rahmi Gürpınar explains in the preface of the work that he is one of the heroes of the event in his novel *İffet*. The story of the *Son Arzu* was conveyed to him by Nuruyezdan's wife. It is understood that the author wanted to reveal the social structure of the era with these novels. The ethics of the society emerges as another questioned concept. It is seen that romance and realism are

[1] Arş. Gör. Dr, Yıldız TeknikÜniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), alpoymak@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1759-7356 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949002]

examined in the novel of *İffet*. In the case of the *Son Arzu*, the way of thinking and the stagnation of the old age is criticized. Women's rights and women-men relations are other criticisms. The main theme, which is the focus of all these discussions, is shaped by the opposition between imagination and truth. While there are very few who can be set as good examples in both novels, two virtuous women have become immoral in the eyes of society. Despite their weaknesses in realism, Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels *Son Arzu* and *İffet* attract attention with the symbolic contrasts they establish between the interior of the house and the street. According to this, the interior of the house is the representation of "dream" with its disconnection from real life, and the street is the representation of "truth". The more virtuous the language seen in the dialogues and letters at home, the more immoral the language of the street. Home; the worn or superficial it is in expressing the old order, the more real is the life flowing on the street. No matter how sublime the love the heroes set up in their homes, the emotion encountered outside is only about sexuality. The great success of the author is that he skillfully transferred this contrast he created around the theme of dreams and reality to his works.

Keywords: *İffet*, *Son Arzu*, social criticism, morality, dream, reality

İffet (1896) ve *Son Arzu* (1918), Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın yirmi iki yıl ara ile yazdığı iki romanıdır. Bu iki eserin en belirgin ortak özelliği, her ikisinin de facia ile sonlanmasıdır. Hüseyin Rahmi Gürpınar *Son Arzu*'nun önsözünde Nuruyezdan için "Bu benim yüzünü görmediğim ikinci bir İffet'tir" derken hangisinin hikâyesinin daha güzel ya da bedbaht olduğu kararını okuyucularına bırakır (Gürpınar, 2015: 15). Yazarın İffet'le Nuruyezdan'ın ölümlerinin nedenini belli sebeplere bağladığı görülmektedir. Bunlar; toplumsal yapı, ahlak kavramı ve özellikle de hayal ile hakikat karşıtlığı olarak her iki romanın da ana eksenlerini oluşturur.

İffet

İffet'teki ilk önsöze göre bahsedilen olaylar baştan sona hakikatten oluşmaktadır. Eserin, okurun gözündeki gerçeklik algısını pekiştirme niyetiyle açıklanabilecek bu bilgilendirme, kitaba eklenen ikinci bir önsözle farklı bir hâl alır. Yazılışından otuz bir yıl sonra esere dâhil edilen önsöze göre yazar bu öykünün kahramanlarından biri olduğunu ifade etmiştir (Gürpınar, 2011: 2). Şu hâlde eserdeki olayların gerçekliğinin sadece bir anlatım tekniğine dayanmadığı yıllar sonra ortaya çıkmış olur.[2]

İffet romanı, önceleri varlıklıyken, baba Şakir Efendi'nin ölümünden sonra sefalete düşen bir ailenin macerasını anlatır. İffet; yirmili yaşlarında, hasta annesi ve küçük erkek kardeşiyle yaşayan, Batılı tarzda eğitim almış bir genç kızdır. Latif Efendi adlı, düşük maaşlı bir memurla nişanlıdır. Aile Topkapı taraflarında bir kenar mahallede oturmaktadır. Yazarın İffet'le tanışması arkadaşı Doktor N. vasıtasıyla olur. Doktor, genç kızın annesini kontrole giderken yazarı da yanında götürür ancak muayenede bir yabancının olması tuhaf karşılanacağından onu da doktor olarak tanıtır. Zamanla Latif Bey'le arkadaş olan yazar, uzunca bir süre kendisinden haber alamayınca İffet'in evine gittiğinde kirayı ödeyemeyen ailenin evden atıldığını öğrenir. Aradan geçen bir sene sonunda yazar bir mezarlıkta Latif Bey'le karşılaşır. Latif Bey İffet'in ölümünden sonra aklını kaçırmış bir şekilde İffet'in mezarı başından ayrılmamaktadır. Bu karşılaşma aynı zamanda romanın yazılmasının zeminini de yaratır. Yazar, Latif Bey'in tuttuğu notları, İffet'in romanını yazmak sözüyle ondan alır. İffet'in ölümüne neden olaylar zinciri bu sayede ortaya çıkar. Uzun süredir açlık ve yoksullukla mücadele eden İffet, uzun süredir

[2] *İffet* romanındaki natüralizm etkisi için bakınız Soylu, Özge B. (2013). İffet'te Emile Zola ve natüralizm etkisi, *Folklor/Edebiyat*, 19 (76), 233 – 239.

peşinde olan Nermi adlı zengin bir adamın birlikte olma teklifini kabul eder. Ancak genç kız hayatta kalma dürtüsüyle verdiği kararın utancıyla hastalanır ve ölür.

Romanı oluşturan şahıslara gelindiğinde, yazarın gerçekçilikle ilgili konuşturduğu karakterin Doktor N. olduğu görülür. Doktor N. hakikatle ilgilenmeyip hayal güçlerinin peşinde koşan yazarları eleştirir. (Gürpınar, 2011: 13) Eserde realizmin temsilcisi olarak yer alır.

Eserin hem yazarı hem de yan karakterlerinden biri olan yazar son derece hassas ve melankolik bir yapıya sahiptir. Arkadaşı Doktor N. tarafından hayata şairane bir üslupla bakan yazarı gerçekçi olmadığı için sıklıkla eleştirilir. İffet'in hikâyesini öğrendikten sonra sosyal hayattan iyice kopan ve uzun süre yazmaya ara verdirilen yazar, romantizmin temsilcisidir.

İffet'in annesinin romana belirgin bir katkısı yoktur ancak küçük kardeşin hayatta kalmak için bir salatalık çalması yani ilk hareketi yapması önemlidir. Romanın sonunda her şeyi arkasında bırakıp bir gemiyle denize açılması bir nevi pasif olmamasının getirdiği bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Eserin geçtiği mekânlar çoğunlukla İffet'in evi ve yazarın sıklıkla ziyaret ettiği mezarlıklardan oluşur. Ailenin yaşadığı bozuk ve pis yollarıyla betimlenen mahalle bir mezarlığa benzetilir.

Son Arzu

Son Arzu romanındaki önsöze göre ise eser, yirmi yıl önce meydana gelen bir faciayı anlatmaktadır. Gürpınar, bu olayı kaleme almak için bunca yıl beklemesinin nedenini bu olaydan etkilenen kişilerin hâlâ hayatta olmalarıyla açıklar. Yazar, gazetelere de haber olan hikâyeyi yazmak için asla hayal ve icat vadisine girmeyeceğini çünkü icatta hiçbir hayal gücünün tabiat kadar zengin olmadığını düşünür (Gürpınar, 2015: 15).

Son Arzu romanının konusu ise küçük yaşta babasını kaybeden Nuruyezdan'ın etrafında şekillenir. Nuruyezdan; dedesi Feyzullah Efendi, anneannesi ve annesi ile birlikte bir konakta yaşamaktadır. Zişan ve Vicdan adlı iki arkadaşıyla bir akşam gezmesinde gördüğü Rıdvan Sabih'e âşık olur. Onunla aynı hisleri paylaşmayan Rıdvan Sabih'in ilgisinden mahrum kaldıktan sonra da intihar ederek yaşamına son vermeyi tercih eder. Roman her ne kadar Nuruyezdan'ın karşılıksız aşkı temelinde ilerliyor görünse de yazarın asıl amacının dönemin toplumsal yapısını gözler önüne sermek olduğu anlaşılır.

Eserin ana kahramanı Nuruyezdan, Batılı tarzda bir okula devam etse de muhafazakâr bir ailede yetişmiştir. Arkadaşlarına nazaran hayat tecrübesi zayıf, hassas, masum, vefalı, kumru gönüllü bir genç kız olarak tanımlanır.

Vicdan ve Zişan ise erkeklerle olan ilişkilerinde dönemlerine göre serbest hareket eden, kadın erkek ilişkilerinde eşitliği savunan, geleneksel aile yapısına karşı olan karakterler olarak romanda yer alırlar.

Nuruyezdan'ın uğruna intihar ettiği Rıdvan Sabih'in genç kıza karşı gerçek bir ilgisi yoktur. Ölüm döşeğinde son kez kendisini görmek isteyen Nuruyezdan'ın talebine karşılık vermeye lüzum dahi görmez.

Rıdvan Sabih'in annesi Ziba Hanım ise sinirleri zayıf, otoriter bir kadındır. Nuruyezdan'ın ondan oğlunu kendisiyle evlendirmesini isteme cesaretini ahlaksızlık olarak görüp genç kıza tüm kapıları kapatır.

Nuruyezdan'ın kocası Ragıp Şeyda, Nuruyezdan hakkında çıkan dedikoduları bilmesine rağmen onunla evlenmekte sakınca görmez. Nuruyezdan'ın ölüm döşeğindeyken son arzusu Rıdvan Sabih'le görüşmektir. Ragıp Şeyda, onun bu isteğine de karşı çıkmaz. Bu haliyle neredeyse gerçek olamayacak kadar iyi bir karakter olarak çizilmiştir.

Hoşkadem, Nuruyezdan'ın Arap dadısıdır. Bir tip olarak çizilse de konakta Nuruyezdan'ın ve diğer kızların gerçek macerasını bilen, gerçeklerin farkında olan tek kişidir.

Romanın en çok eleştirilen kahramanı ise Feyzullah Efendi'dir. Eskinin, durağanlığın ve ikiyüzlü ahlakın temsilcisi olarak, olayın değil ama eserin merkezinde yer alır. Muhafazakâr Feyzullah Efendi; başında arakiye, sırtında haydarisi, yanındaki kaşağısı ve elinin altında bulunan enfiye mendilleri, çubuk, tütün kesesi, ağızlık ve benzeri eşyaların ortasında kitaplarıyla oturur (Gürpınar, 2015: 62). Yazarın antika kafalı olarak nitelediği yaşlı adam nesli tükenmekte olan canlı bir gelenek olarak betimlenir.

Eserin geçtiği ana mekân Nuruyezdan'ın yaşadığı, bir mezarlıkla komşu olan konaktır. Nuruyezdan'ın ölümü ya da olayların bir faciaya neden olacağı henüz eserin başında verilmemiş olmasına rağmen, sadece mekân tasvirlerinden yola çıkılarak yine aynı sonuca varılacağını tahmin etmek güç değildir. Genç kız: "…minareler, şadırvanlar, serviler, türbeler, mezarlar arasındaki Şark beşiğinin maneviyatı içinde" büyümüştür (Gürpınar, 2015: 61). Yaradılış icabı hüzünlü bir yapıya sahip olması, realizme de uygun olarak bu çevreye bağlanmıştır. Sevimli ama kasvetli Şark manzarasının içinde yer alan mezarlık Nuruyezdan'ın hayal kırıklıkları sonucu konağın bizzat kendisi hâline gelir.

Konağın, henüz Nuruyezdan'ın Rıdvan Sabih'le ilişkisinin bitmesinden önce de hareketsizliği ile bir mezardan farksız olduğu genç kızın kendisi tarafından itiraf edilir. Dedesi, türbeye benzeyen odasında arada sırada bir kitaba uzanmak için kıpırdayan, yaşayan bir ölüdür. Büyük ve küçük valideleri ise ölmüş babası için yaş dökmeyi uğraş edinmiş, kasvetin cisimleşmiş hâlleridirler. Evde her zaman yeni çıkmış bir cenazenin matem havası vardır. Nuruyezdan çocukluğundan beri konakta bir kahkaha çınladığını duymamıştır. Kendisini oyalayacak, biraz hareket, değişiklik, eğlence bulabilecek ortamı olsa bu kadar karamsar olmayacağının o da farkındadır.

Konağın en yoğun betimlenen kısmı ise Feyzullah Efendi'nin odasıdır. Tavanı senelerin isiyle kararmış, fındık rengi çuha perdelerin iyice boğduğu oda; eski usul oturma düzeni, ayetli duvarları, teberli odası, eski kitaplarıyla kasvetli bir türbeye benzetilir (Gürpınar, 2015: 62).

Romanın en canlı sahnelerinin geçtiği mekân ise Ramazan eğlencelerinin yapıldığı Direklerarası'dır. Yazarın burada yaşananlar dolayısıyla toplum yapısını ve toplumun ahlak anlayışını gözler önüne serdiği görülür. [3]

[3] Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarındaki ahlak anlayışı için bakınız Serdar, Ali (2007). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ahlak sorunsalı [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hayal ve hakikat karşıtlığı

Her iki esere de bakıldığında dönemin, toplumun ve toplumun ahlak anlayışının eleştirisinin daha yoğun yapıldığı romanın *Son Arzu* olduğu anlaşılır. Henüz romanın başında ruhani bir havayla başlayan bir ramazan akşamının betimlemesi kısa sürede yerini sokakların gerçeğine bırakır. Olan ile olması gereken arasındaki zıtlık da böylelikle görünür hâle gelir. Teravihten sonra herkes Divanyolu, Şehzadebaşı ve Direklerarası'nda eğlence aramaya çıkar. Çayhaneler hınca hınç doludur. Buraya kadar bir sorun görünmese de yazarın var olan ortamı betimleyişindeki olumsuz bakış açısı göze çarpmaktadır. Sigara ve nargile düşkünlerinin oluşturdukları manzara, tok olunmasına rağmen hâlâ yemeklerden bahsedilmesi bu ayın manevi yönüyle zıtlık gösterir. Bir hacı babanın cinsellikle ilgi "gizli ramazanlık eşya" satması ve müstehcen ifadelerle karşılanması da başka bir tezat olarak işlenir (Gürpınar, 2015: 25).

Dışarı çıkıldığında ramazan eğlencelerinin vazgeçilmezi olan Karagöz temsiliyle karşılaşılır. Ancak burada da ağız dolusu küfürden başka bir şey yoktur. Bu bölümde yazar dönemin edebiyatçılarına da bir eleştiri getirir ve biraz sinirlendiklerinde bile onların kalemlerinden "karagöz edebiyatı" boşaldığını belirtir. Ona göre bizde sanat iflas ettiğinde sövüşme yetişir (Gürpınar, 2015: 28). Gözler bir komedi kumpanyasının çadırına çevrildiğinde ise "çoban baleti kıyafetinde yusyuvarlak bir kadın"ı tutulmuş biçimde izleyen "hödük"lerden bahsedilir (Gürpınar, 2015: 29). Ancak yazarın göstermek istediği yozlaşma bunlarla sınırlı değildir. Hayat kadınlarının gezdiği, erkeklerin kadın kalabalığına dalıp onları taciz ettiği manzaralar aktarılırken, hiçbir ülkede erkeklerin kadınlara bu şekilde yaklaşmadıkları ancak bunun bizde bir adet hâline geldiği belirtilir. Sokakların pisliği, hayvan ifrazatından oluşan küçük gölcüklerin varlığı, şehrin gerçek yüzünü ya da yazarın odaklandığı tabloyu tamamlayan unsurlar olarak görülmelidir.

İstanbul'da bir ramazan akşamı bu şekilde betimlendikten sonra asıl hikâyeye gelinir. Dedesi Feyzullah Efendi bir yandan torunu Nuruyezdan iyi eğitim almasını isterken öte yandan sadece alafranga terbiye ile yetişmesine de razı değildir. Yazar onun ağzından ülkedeki eğitim öğretimin kalitesinden ve okulların yetersizliğinden bahseder. Dedenin asıl korkusu ise okula gidip gelirken torununun peşine takılacak olan delikanlılardır. Her ne kadar bu delikanlılardan çekinse de dedesinin Nuruyezdan'ı okula göndermesinin asıl nedeni, yeni nesil erkeklerinin eğitimsiz kızları istememeleridir. Yani asıl amaç evliliktir.

Feyzullah Efendi torununa *Nasihat-ül Hükemâ* okutmaya uğraşsa da Nuruyezdan *İlk Buse* adlı tercüme aşk romanından çok etkilenecektir (Gürpınar, 2015: 44). Dedenin hayaliyle gerçek arasındaki tezat açıktır. Onu bu kitapla tanıştıran Rasime, daha da ileri giderek *Leyle-i Zifaf* adlı bir kitap satın alır. Artık kızlar arasında bu tarz aşk romanları ve muhabbetname alışverişi başlamıştır. Ancak Nuruyezdan'ı felakete sürükleyecek olan şey, aşk romanları okuyan kızların ahlaklarının bozulacağı önyargısı ile ilgili değildir. Aksine onun ölümüne erdemli ve ahlaklı olması neden olur.

Romandaki başka bir tezat da böylece ortaya çıkar. Nuruyezdan tüm masumluğuna rağmen ahlaksızlıkla suçlanır. Kuşkusuz felaketinin bir nedeni de gerçek hayatla romanlardaki kurgu arasındaki farkı görememesidir. Bu bağlamda *Son Arzu*'da ve *İffet*'te hayalciliğin bir ironisinin yapıldığını eklemek gerekir. Her iki romanda da özellikle aşkın ve tabiatın anlatımında göze çarpan yoğun şairane üslubun nedeni sadece yazarın kalem yeteneğini göstermek olmamalıdır.

Hayal ve hakikat tartışmasında yine Doktor N., bir yazarın bir manzarayı fotoğraf gerçekliğiyle aktarması gerektiğini ve bunu yapabildiği ölçüde nitelikli bir sanatçı olabileceğini düşünür. Romanın önsözünde yazarın eserini oluştururken "realizme bir zemin tehyie etmek için hiç olmazsa 'romantik'liği okşar bir vadi-i mutedilden girişmek lazım geleceği"ni belirttiğini eklemek gerekir (Gürpınar, 2011: 7). Şu hâlde eğer yazar romantizmi temsil ediyorsa Doktor N. de realizmi temsil eder. Romantizmden realizme geçiş için bir zemin hazırlanmasından bahsedildiğine göre doktorun görüşlerinin olumlanması gerekir. Ancak var olan gerçeğin olduğu gibi yani yazar tarafından hiç işlenmeden düz bir şekilde aktarılması düşüncesi de kabul edilmez. Bu durum, yazarın, bahsettiği geçiş dönemini kendi kafasında oluşturma sürecinin bu tartışmayla devam ettiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Yani ne romandaki yazar fazla hayalci ne de doktor fazla gerçekçi olduğu için tam anlamıyla kabul görmemiştir.

Hayalle gerçek arasındaki zıtlık Nuruyezdan'ın dedesi aracılığıyla da ortaya çıkar. Tütün, kahve ve enfiye tiryakiliği olan dedenin bu özelliği, romanın başındaki kahvehane manzarasında olduğu gibi olumsuz biçimde yansıtılmıştır. *Tarih-i Taberi*, *Siyer-i Nebi*, *Pend-i Attar* ve diğer divanlar arasında gidip gelen, çoklukla berceste mısra okuyan, sıklıkla da uyuklayan Süleyman Efendi durağanlığıyla ve eskiyi temsil etmesiyle de eleştiri konusudur. Kuşkusuz; kahve, macun, afyon bağımlısı olup müstehcen şiirler de yazan Kâlâyî ve yine onunla benzerlik gösteren Sürûrî'yi okuması da ayrı bir zıtlık örneğidir. Bu örnekle sürekli edepten bahseden Feyzullah Efendi'nin ahlakı sorgulanır.

Yaşlı adamla birlikte zihniyet meselesinin eleştirilme zemini de Nuruyezdan ve arkadaşlarının *Pend-i Attar* üzerinden ortaya attıkları tartışmayla oluşturulur. Ber tevekkul ger buved firûziyet/ Hak dehed mânend-i morgân-ı ruziyet beyti "Tevekkül üzerine eğer senin galebe ve zaferin olursa Cenab-ı Kibriya kuşlar gibi senin rızkını verir." biçiminde çevrilir (Gürpınar, 2015: 122). Vicdan'ın itirazı rızk için tevekkül edip beklemektir. Genç kız, eski zaman hikmetlerinin o günün çalışma ve üretme hayatına uymadığını da ekler. Zişan da Buhara ile Amerika'yı karşılaştırarak kaderine boyun eğen ile eğmeyen toplumların aralarındaki farkı ortaya koyar. Yazarın bu tartışmayla eskinin durağanlığını eleştirdiği açıktır. Konağın diğer üyelerinin de yaşamları bu durağanlıkla geçer. Anne ve büyükannenin kızın üzerinde hiç tesirleri yoktur. Sürekli bir matem havası içinde yaşayan, batıl inançları fazla olan, romanın yalnızca iki yerinde komşu kadınlarla *Envârü'l-âşıkîn* okudukları belirtilen bu iki kadın, dünyadan çoktan el etek çekmişlerdir. Feyzullah Efendi gençlerin itirazlarını hem genç hem de kadın olmalarına bağlar. Eski kadınları da bir şey bilmeyip itaat ettikleri ve iffetin manasını bildikleri için över. Ancak Nuruyezdan ve arkadaşlarının temsil ettiği yeni nesil, kadınların cahil bırakılmasına karşı olmakla beraber, iffet kavramının dahi bilimle öğrenilebileceğini savunur (Gürpınar, 2015: 126).

Feyzullah Efendi'nin cinsiyetçi yaklaşımı Şair Leyla Hanım'a ait olan aşağıdaki şiir dolayısıyla da görülür:

> "Vade-i vaslı yalan söyleme söyle gerçek/ Olmaya bu dahi evvelki gibi bendene dek/ Niyetin yoksa emdirmeye lalin saki/ Yetişir çekmeyelim bir dahi beyhude emek/ Mey ü mahbuba yasak eyleme sufi zira/ Şaire lazım olan gördüğü şuhu sevmek/ Hele bir buse için iyde kadar bekleyelim/ Şimdi lütfeyle o dem herkes öperler el etek/ Pek de naz eyler ise âşık-ı biçarelere/ Sen de Leyla o mehi durma hemen sinene çek" (Gürpınar, 2015: 126).

Yaşlı adam, geçen asrın şairi böyle olursa yeni neslin gençlerinden edep beklenilemeyeceğini savunur. Ona göre terakki namına bu levs tüm dünyaya yayılmaktadır. İlginç olan nokta Kâlâyî'nin aşağıdaki beyitlerini okurken Feyzullah Efendi'nin aynı hisse kapılmamasıdır:

> "Kahve fincanı elinde hele ettikçe şükür/ Kendi içti sanır ol kahveyi çakşırı içer/ Görse mecliste eğer cezbeli bunca dilber/ Yetmeyip çeşm çerez-i vasla şeker de ciğer/ Kaynaşırsa velî telve gibi dibe çöker/ Nim-hâb içre belinden kemeri çözse eğer/ Uyanıp anda bakar kim ne uşak ne kemer/ Zevk-i vuslat idügi uyku imiş cümle meğer/ Kahve, macun, tütün, enfiye ve kâfir afyon/ İşte beş şeydir eden bizi azizim mecnun" (Gürpınar, 2015: 77).

Eskinin temsilcisi olan adamın asıl rahatsızlığının kadınların hayatın içinde yer almalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Kadından hâkim olmaz zevce olur derken de aynı düşüncededir (Gürpınar, 2015: 127). Yazarın, kadınların özgürlükleri ile ilgili olarak, dönemi için hatta bugün için bile cesurca konuşturduğu Zişan ise artık eski kafaların kumandalarıyla hareket etmeyeceklerini, kızların erkeklere eş olmak için yaratılmadıklarını ve her kızın gönlünün istediği eşi seçebileceği görüşünü savunur. Üç kız arasında en cesur görüşlere sahip olanı Zişan'dır. Yazarın aşk, sevgi, evlilik hakkındaki gerçekçi görüşlerini temsil eder. Ona göre beylik sadakat sözleriyle başlayan ilişkilerin çoğu tam tersi şekilde sonuçlanır. Bu yüzden sevgilisine gelecekte bir başkasını sevmeyeceği gibi bir söz vermenin gerçekçi olmadığını, bu konuda da söz vermediğini belirtir. Zişan'ın aslında bu dürüst açıklamalarının çağının ötesinde feminist bir bakışın ürünü olduğu görülmektedir.

Olaylara Zişan'ın baktığı açıdan yaklaşması mümkün olmayan, dışarıdaki hayatın ayrıntısını bilmeyen Nuruyezdan ise bir hayale âşık olmuş, hakikatle karşılaşınca da gerçekliğin duvarına toslamıştır. Sevgilisi Rıdvan Sabih'in, kızın kendi düşüncesinde kurduğu insanla ilgisi yoktur. Asıl sevdiği kıza ulaşınca Nuruyezdan'ı kolayca unutmuştur.

İffet romanındaki facianın nedeni ise her ikisi de aşk romanlarından etkilenmiş olsalar da *Son Arzu*'daki gibi bir gönül meselesine dayanmaz. Gerçi yetişme ve hayat tarzları benzerdir. İkisi de iyi eğitim almış, bakıcılarla el üstünde büyütülmüşlerdir. Babalarını kaybeden İffet ve Nuruyezdan doğaları gereği çok duygusal ve kırılgan bir yapıda çizilirler. İkisinin de sonunu hazırlayan şey ise erdemli tavırları olur. Nuruyezdan aşkı çok yüksek bir mertebeye koyduğu için hayatını kaybeder. İffet ise bir an da olsa ahlaki değerlerinden ödün vermeyi düşündüğü için hastalanıp ölür. Ancak İffet bu duruma, açlıktan ölmekle hayata tutunmak arasında bir seçim yapma anında gelir. Aslında her iki kadının aynı sonu paylaşmalarının nedeni İffet'in ağzından aktarıldığı gibi, "her gördüğünü gelişigüzel telakkiye meyyal cahil kadınlardan" olmamaktır (Gürpınar, 2011: 99). Yani ikisi de cahil ve ahlaksız olmadıkları için gerçek hayatta tutunamamışlardır. İffet de bu gerçeğin farkına vardıktan yani tüm saflığına rağmen dedikoduların hedefi olduktan sonra kendisiyle birlikte olması için ona para teklif eden Nermi'nin isteğini kabul eder. Kuşkusuz burada yazar sosyal çevrenin, içgüdülerin, genç kızın özelinde açlığın bir şekilde prensiplerin önüne geçeceği tezine yani natüralizme uygun bir sahne oluşturmuştur. Doğal olmayan durum ise bu fikrinden çabuk vazgeçip kahramanını açlığın da karıştığı bir pişmanlık sarmalı içinde öldürmesidir. Yazar roman boyunca kurguladığı zıtlığı devam ettirebilseydi, adını bilinçli biçimde İffet koyduğu kahramanının dönüşümüyle bütünlüğü sağlamış olurdu.

İffet'in ölüm döşeğindeyken muhabbet tellallığı yapan Rasime'ye ahlak dersi vermesi, Rasime'nin de anında pişman olup namuslu bir hayatı seçme kararı, inandırıcılığı zayıflatan diğer unsurlardır. Hüseyin Rahmi Gürpınar, hayatla ölüm arasında, kardeşinden ve annesinden sorumlu olduğunu da düşünerek gerçekçi bir karar veren genç kadının ahlaken düşüşünü görmemek için onu açlıktan öldürmeyi tercih eder. Aslında İffet'in mecburi değişimi için gerekli ortam fazlasıyla hazırdır. Bakkalından komşularına kadar hiç kimseden destek göremeyen aile, çıkarılan dedikodularla da bir karanlığa itilmişlerdir. Mahallelinin komşularını bir anlamda açlığa terk etmesindeki nedenlerden biri

kıskançlıktır. Ailenin daha önce zengin olması, İffet'in görgüsü, eğitimi ve güzelliği insanların onları dışlamaları için yeterli özelliklerdir.

Sonuç

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *İffet* ve *Son Arzu* romanlarında natüralizme uygun olarak toplumun aksayan, yozlaşmış, kötü yönlerine vurgu yaptığı görülmektedir. Yalnız bu karamsarlığı sadece toplumun yapısıyla ya da natüralizmle açıklamak yeterli değildir. Esere yazar odaklı bir yaklaşımla bakıldığında, *İffet* romanının kahramanlarından biri olduğunu açıklayan yazarın, kendisiyle ilgili kısımların ne kadarının kurgu ne kadarın gerçek olduğuyla ilgili ayrıntılı bilgi vermemiş de olsa, genç kızın ölümünün ardından mezarlıkları mesken edindiği görülür. Hatta bu yüzden kendisine uzun bir süre yazı dahi yazdırılmaz. Yani iffet ve Nuruyezdan ne kadar duygusalsa, yazarın kendisi de o denli duygusaldır.

Yazar, romantizmden realizme geçişe bir örnek olmak üzere tasarladığı yöntemi kendi dünya görüşüne de uygun olduğu için bilinçli şekilde romanlarına uygulamaya çalışmıştır. Bu bağlamda özellikle *İffet*'te yazar ve Doktor N. nezdinde, romantizmle realizmin karşılaştırmasına gidilmiştir. Yine bu iki akım arasındaki zıtlık yazarın ve doktorun hayata bakışlarındaki farkla okura yansıtılmak istenmiştir. Bu bağlamda her iki bakış açısının da tamamen onaylanmadığının altını çizmek gerekir.

Her iki romanda da yazarın üslubuna uygun olarak, insan kalabalığının, sosyal hayatın olduğu yerlerde iyimser bir tabloya rastlamak mümkün değildir. Benzer özellikler gösteren bu iki romanın genel anlamda yazarın edebiyata, topluma ve toplumun ahlak kavramına bakışını yansıttığı görülmektedir. Bunu yaparken de İstanbul özelinde gerçekçilikle karamsarlığı özdeşleştirdiği, hayatın daha çok karanlık yerlerine odaklandığı anlaşılmaktadır.

Her iki roman da eğitimli ve erdemli iki genç kızın ölümüyle sonuçlanır. Tabii buradaki eğitimli tanımı dönemin eğitim-öğretim seviyesine göre değerlendirilmelidir. Erdem sahibi iki kadın, bu özellikleriyle zıtlık oluşturacak şekilde toplumun gözünde ahlaksız konumuna düşmüşlerdir. Nuruyezdan'ın Rıdvan Sabih'in annesi ile yüzleşmesi, İffet'in ise bir anlık düzene uyma kararı kendi çaplarında bir karşı çıkışı ifade etse de kurtuluşları ya da yenilgileri erdemli biçimde hayata vedalarıyla sağlanmıştır. Eski devrin düşünce biçimi ve hayat tarzının eleştirisi, kadın haklarına ve kadın erkek ilişkilerindeki serbestliğe yapılan vurgu, toplumun aksayan yanlarının ve ahlakının sorgulanması her iki romanın da temel tartışma konularını oluşturur.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın bu iki eseri, gerçekçilikle ilgili kısmi eksikliklerine rağmen ev ve sokak arasında kurdukları simgesel zıtlıklarla önem arz ederler. Ev hayali, sokak ise gerçeği temsil etmektedir. Evde konuşulan, mektuplara yansıyan dil ne kadar erdemli ise, sokağın dili o kadar bayağıdır. Evin sakinleri ne kadar muhafazakâr ve durağansa, dışarıda yaşanan hayat da o kadar canlı ve gerçektir. Evin içinde kurgulanan aşk ulvi olsa da dışarıda tanık olunan duygu daha çok cinsellik üzerinedir. Yazarın en büyük başarısı da her iki romanının genelinde, hayal ve hakikat temelinde oluşturduğu tezadı ustalıkla eserlerine yansıtmış olmasıdır.

Kaynakça

Gürpınar, Hüseyin R. (2011) İffet. Everest.

Gürpınar, Hüseyin R. (2015) Son arzu. Paper Sense.

Özge B. (2013) İffet'te Emile Zola ve naturalizm etkisi. Folklor/Edebiyat, 19 (76), 233 – 239.

Serdar, Ali (2007). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ahlak sorunsalı [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

26. "Meşâhîrin Karnaval Alayı": Papağan Gazetesi'nde devrin edebiyatçılarından bahseden mizahî yazılar[1]

Esengül SAĞLAM CAN[2]

APA: Sağlam Can, E. (2021)."Meşâhîrin Karnaval Alayı": Papağan Gazetesi'nde devrin edebiyatçılarından bahseden mizahî yazılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 390-404. DOI: 10.29000/rumelide.949006.

Öz

Konusu mizah ve edebiyat olan süreli yayınlar, yayımlandıkları dönemin edebî atmosferini mizah süzgecinden geçirerek yansıtmış, edebiyatın nabzını tutarken mizahın rehberliğine başvurmuştur. Şair ve yazarların mizahî kalem faaliyetlerini yayımladıkları bu gazete ve dergiler, dönemin okurları ve bugünün araştırmacıları için resmî yahut ciddi yayınların karşısında eğlenceli ve alternatif kaynaklar olarak varlığını sürdürmüştür. 1924-1928 yılları arasında Orhan Seyfi [Orhon] tarafından edebî ve mizahî bir gazete olarak çıkarılan *Papağan*, yazar kadrosunun zenginliği, yazınsal muhtevasının çeşitliliği ve görsel materyalinin estetiğiyle mizah yayınları arasında özel bir yere sahiptir. Yusuf Ziya Ortaç, Selami İzzet Sedes, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Osman Cemal Kaygılı, Halil Nihat Boztepe, Abdülbaki Fevzi Uluboy gibi Türk Edebiyatının önemli isimlerinin eserlerini yayımladıkları *Papağan*, edebiyatçıların konu edildiği görsel ve yazınsal içeriğiyle de dikkate değerdir. Halil Nihat ve Abdülbaki Fevzi'nin şiirleriyle, Osman Cemal'in revü ve mülakatlarıyla, birçok imzasız yazarın ise kurgu haber ve mizahî fıkralarıyla ele aldığı şair ve yazarlar, kelimeler ve çizgilerle karikatürize edilerek gazetenin okurları eğlendirme amacına hizmet etmiştir. Bu çalışmada, *Papağan*'ın iki yıllık yayın faaliyetlerinden hareketle dönemin edebiyatçılarını ele alan mizahî yazılar türlerine ve konularına göre tasnif edilmiş, ardından bahsi geçen kişilerin hangi özellikleri ile mizaha konu oldukları ve anlatılanların gerçeklikle ilişkisi incelenmiştir. Edebî içeriğin karikatürlerle desteklendiği çalışmada, söz konusu yıllardaki edebiyat ortamına dair mizahî bir profil çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Süreli yayınlar, mizah, *Papağan*, Orhan Seyfi, edebiyat ortamı

"Celebrities' Carnival Cortege": Humorous writings about poets and authors in The Newspaper of Papağan

Abstract

Humour and literature periodicals have reflected the literary atmosphere of the period in which they had published through the filter of humour and used the guidance of humour while keeping the pulse of literature. These newspapers and magazines, in which writers and poets published their humorous works, have continued to exist as entertaining and alternative resources for the readers of the period and today's researchers against official publications. The newspaper of

1 Bu çalışma, Esengül Sağlam Can'ın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Nihayet Arslan danışmanlığında hazırlamış olduğu "Papağan Gazetesi İnceleme, Tahlilî Fihrist, Seçme Metinler" adlı yüksek lisans 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: 30.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949006]

Papağan, published by Orhan Seyfi [Orhon] between 1924 and 1928 as a literary and humorous newspaper, is significant for literature history researchers due to its rich content and writer staff which is the foremost authors and poets in Turkish literature. In *Papağan*, Yusuf Ziya Ortaç, Selami İzzet Sedes, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Osman Cemal Kaygılı, Halil Nihat Boztepe, Abdülbaki Fevzi Uluboy published their stories, poems, plays, essays and interviews. The newspaper is also notable for its visual and literary content about the prominent authors in its period. Writers have been the subjects of Halil Nihat and Abdülbaki Fevzi's poems, Osman Cemal's revues and interviews, and many anonyms' fictional news and jokes. These people, caricatured with words and lines, have assisted the purpose of the newspaper to entertain the readers. In this study -based on *Papağan*'s two-year publication activity- the humorous writings about poets and authors will be classified according to their genres and topics. Then the subjects of humour and the relationship between fiction and reality are going to be analysed essentially. In the study, supported by cartoons, it will be tried to construct a humorous profile of the literary atmosphere in those years.

Keywords: Periodicals, humour, *Papağan*, Orhan Seyfi, literary atmosphere

Giriş

Toplum hayatını yansıtan, günceli yakalayan ve bilgiyi aktaran dinamik ve çok yönlü yapısı itibariyle farklı disiplinlere kaynaklık eden süreli yayınların 19. yüzyılda Osmanlı kültür hayatına dâhil olması ile edebiyat için yeni bir alan ortaya çıkmıştır. Edebî eserlerin yayımlandığı, yeni edebî türlerin tanıtıldığı, şair ve yazarların siyasi ve sosyal faaliyetlerini sürdürdüğü gazete ve dergiler, edebiyatla paralel bir çizgide gelişim göstererek yeni bir yazı dilinin ve yeni bir edebiyatın oluşmasını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda basın ve edebiyat zincirine eklenen bir diğer halka da şüphesiz ki mizah olmuştur. Temel amacı, düşüncenin sert çizgilerini yumuşatarak "komik" olanı ortaya çıkarmak olan mizah, Türk basınının ilk yıllarında ana akım gazetelerde daha sonra da *Diyojen*, *Çaylak*, *Hayal* gibi müstakil süreli yayınlarda varlık göstermiştir. Özellikle II. Meşrutiyet'in ilanından sonra basın yasaklarının sona ermesiyle sayıları artan mizah gazete ve dergileri, toplum hayatının içinde bulunduğu siyasal, kültürel ve edebî atmosferi mizah adesesinden geçirerek yansıtmış, hem yayımlandıkları dönemin hem de bugünün okuru için resmî ve ciddi yayınların yanında alternatif ve eğlenceli kaynaklar olmuşlardır. 23 Nisan 1924 tarihinde Orhan Seyfi tarafından "haftalık mizah gazetesi" olarak çıkarılmaya başlanan *Papağan* da zengin muhtevası ve geniş yazar kadrosuyla mizah yayınları arasında önemli bir yere sahiptir.

Papağan müstearıyla "Dedikodu" köşesinde fıkralarını yayımlayan imtiyaz sahibi Orhan Seyfi, gazetenin temel gayesini "insanları eğlendirmek" olarak açıklar. Güncelliğin, coşkunluğun neşesini toplamak ve gençlik hissiyatına "zarif, ince bir şekil, edebî bir kıymet" vermek istediklerini belirtir (S. 1, s. 1, 23 Nisan 1924). Gazetenin içeriğinin şuh, çapkın ve serbest olmakla birlikte asla kaba, çirkin ve zevksiz olmadığını, *Papağan*'ın zarif ve güzel olmasının, fazilet mükâfatı kazanmasından daha önemli olduğunu söyler (S. 15, s. 1, 30 Temmuz 1924). "Mizah gazetesi" serlevhasıyla yayın hayatına başlayan gazetenin 38. sayıdan sonra "edebî, mizahî, resimli gazete", 50. sayıdan sonra ise "edebî mizah gazetesi" serlevhalarını tercihi, *Papağan*'ın muhtevasını şekillendiren ana unsurun mizah olduğunu, ancak mizahın edebîlikten ödün verilmeden yapılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Yusuf Ziya Ortaç, Osman Cemal Kaygılı, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Halil Nihat Boztepe gibi Türk edebiyatının önde gelen isimlerinin şiir, hikâye, fıkra, piyes, mülakatları ile katkıda bulundukları *Papağan*'da, yazınsal muhtevayı şekillendiren ana mizah unsuru "kadın"dır; ancak sosyal ve siyasal

gelişmeler, toplumsal sorunlar ve kültürel faaliyetlerle birlikte devrin edebiyatçılarını konu eden yazıların sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır. Bu çalışmada, *Papağan*'ın 23 Nisan 1924-2 Mayıs 1926 tarihleri arasında yayımlanan ilk 123 sayısından hareketle şair ve yazarlardan bahseden yazılar türlerine ve konularına göre sınıflandırılmış, edebiyatçıların hangi hususiyetleriyle mizaha konu oldukları ve muhtevanın realite ile münasebeti incelemeye tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler ışığında ve mizahın rehberliğinde dönemin edebiyat ortamının alternatif bir portresi çizilmeye çalışılmıştır.

Papağan'dan şiirler: Edebiyatçılar geçiyor

Papağan'da sade bir dille ve hece ölçüsüyle yazılan şiirlerde en çok sevgili ve aşk teması üzerinde durulmaktadır; fakat bunların yanında tanınmış kişilerden bahseden şiirlerin de oldukça mühim bir yer tuttuğu görülmektedir. Söz gelimi Halil Nihat, 101. ve 102. sayılarda "İthâfiyeler", 103. sayıdan sonra ise "Mâhitâba İthâfiyeler" başlığı altında mizahî bir üslûpla ve aruz ölçüsüyle yazdığı şiirlerinde Mustafa Kemal, İsmet İnönü, Paris Sefiri Fethi Bey ve Sofya Mümessili Ali Bey gibi toplum hayatının önde gelen isimlerini ele almıştır. Şair; Celal Sahir, Falih Rıfkı, Ruşen Eşref, Abdülhak Hamit, Köprülüzade Fuat, Yahya Kemal, Fazıl Ahmet ve Hamamizade İhsan'ın da aralarında bulunduğu edebiyat ve kültür hayatında etkin olan şair ve yazarlara ise şiirlerinde daha çok yer vermiştir. Halide Edip'e yazdığı kıtada yazarı ve aynı zamanda kendisini överek "Senin romanların şiir / Benim şiirlerim roman!" (S. 102, s. 1, 20 Kânunusani 1926) diyen Halil Nihat, İbnülemin Mahmut Kemal hakkında "Zât-ı 'âlînizi taklîd ettim / Açarak ağzımı yumdum gözümü!" (S. 104, s. 1, 3 Şubat 1926) demektedir. Şair, Faruk Nafiz'i kalender olmaya davet eder: "Verip bin türlü ma'nâ her sözümden kuşkulanma / Kalender ol, kalenderlik şi'âr-ı şâ'irândır!" (S. 115, s. 1, 4 Nisan 1926) Mehmet Akif'e yazdığı kıtada ise şairin ne zamandır bir sessizlik içinde olduğundan bahseder:

"Reh-i gafletde pûyân ben günahkâra,
Tabî'îdir ki hâtifden nidâ gelmez.
Bu hâmûşîyi hâtifden mi öğrenmiş,
Zamânlar var ki Âkif'den nidâ gelmez!"
Paris, 1925 (S. 109, s. 1, 10 Mart 1926)

Papağan'da şiirlerini yayımlayan bir diğer isim Abdülbaki Fevzi'dir. 112. sayıdaki "Gazel"de Fazıl Ahmet, Ahmet Haşim, Orhan Seyfi, Florinalı Nazım'ı; 115. sayıdaki "Gazel"de Abdülhak Hamit, Celal Sahir, Necdet Rüştü, Fazıl Ahmet'i ele alır. "Olmuş Olmamış" ve "Gördün mü?" başlıklı şiirlerini de benzer bir içerikle üreten şair "Gelenler, Gelmeyenler" başlıklı "gelmez" redifli gazelinde Abdülhak Hamit, Mir Nazif, Orhan Seyfi, Ali Ekrem gibi isimlerden bahseder:

" 'Subh-ı sâdık geçer ol mihr-i dırahşân gelmez
Kara akşamlar olur ol meh-i tâbân gelmez'
Cân verir ehl-i safâ bâdemizin katresine
Niye bilmem ki hemân (Şâdî-i Bîcân) gelmez
Bekleriz (Hâmid)'i şeb-tâ-be-seher meygedede
Ah bir kerre o meş'al-keş-i rindân gelmez
Çok gelir (Mîr Nazîf)-i sühân-ârâ ammâ

'Papağan' sâhib-i hoş-sohbeti (Orhan) gelmez

Sık sık evvelce gelirken acabâ şimdi neden

(Ali Ekrem) denilen şâ'ir-i devrân gelmez" (S. 108, s. 1, 3 Mart 1926)

Bunların yanı sıra gazetede Hemrah imzasıyla yayımlanan şiirlerden üçü dönemin edebî simalarından bahsetmektedir: "Nevruziyye", "Profesör Kúnos Cenaplarına" ve "Çorum İlhamları". Hemrah, Hüseyin Cahit'in kullandığı müstear adlardan biri olmakla birlikte kendisinin *Papağan*'da yazdığına dair bir bilgi bulunamamıştır. Bu hususta akla gelen ilk isim Osman Cemal'dir ki yazarın kullandığı müstear isimler arasında Hemrah da bulunmaktadır (Yıldırım 2006: 228). Bu şiirlerden "Nevruziyye"de Hemedanizade Ali Naci Bey konu edilir. "Profesör Kúnos Cenaplarına" ise o yıllarda bir dizi konferans vermek üzere İstanbul'a gelen Ignácz Kúnos'a hitaben kaleme alınmıştır. Kúnos, 1925-1926 yılları arasında İstanbul ve Ankara'da konferanslar vermek için Türkiye'ye gelmiş, bu yılların mahsulü olan *Türk Halk Edebiyatı* adlı eserinde gezdiği yerleri, tanıştığı kişileri, derlediği verileri ele almıştır (Gülensoy 1978: 15-16). "Profesör Kúnos Cenaplarına", Kúnos'un çalışmalarından ilhamla ve bir kurgu çerçevesinde kaleme alınmıştır. Yazının açılışında Hemrah, İstanbul'un Göksu ve Kâğıthane âlemlerinde söylenen türkü ve manilerinden birkaç tanesinde Kúnos'tan bahsedildiğini belirtir ve akabinde "sarışın Macar'a" söylenen manileri nakleder:

"Bu destiler kaçara?

Gel kalbimi aç ara…

Ben mi gönül vermişim,

O sarışın Macar'a?

***

Araba gider dike,

Tentesi beyaz peyke;

Bak Macarlı geçiyor:

Kurulmuş, maun kike." (S. 68, s. 3, 3 Haziran 1925)

Hemrah'ın "Çorum İlhamları", "Hüseyin Cahit Bey'in bize Çorum'dan gönderdiği bir manzumeyi maalmemnuniye derc ediyoruz" açıklaması ile başlamaktadır. Şiirde, İstiklâl Mahkemesi'nde yargılanmasının akabinde 1925 yılının Mayıs ayında Çorum'da müebbet sürgün cezasına çarptırılan Hüseyin Cahit Yalçın'ın (Huyugüzel 2013: 300), bu durum karşısındaki pişmanlığından bahsedilmiştir. Hüseyin Cahit'in ağzından yazılan şiirde, kendisinin o yıllarda İtalyancadan yaptığı çevirilere de değinilir: "Sağ olsun İtalyanca, kalem elimde kanca... / Hikâyeden, romandan her gün bir sütun manca" (S. 62, s. 3, 13 Mayıs 1925). Konuyla ilgili olarak Yalçın'ın başına gelenlerin sebebinin "dili" olduğunu 104. sayıdaki kıtasında söyleyen Halil Nihat, yazarın üslûbunu ve çevirilerini eleştiren bir mizahî fıkrada da bu durumu dile getiren kişi olmuştur. "Üslûbunun Hatırı için" başlıklı mizahî fıkrada Halil Nihat'ın ağzından Hüseyin Cahit için şu sözler söylenmektedir: "Hüseyin Cahit Bey'in Malta'da pek ızdıraplı bir zindan hayatı geçirdiğine üslûbunun hatırı için inandım. Fakat şu altı ayda öğrendiği İtalyanca ile kıymetli hikâyeler tercüme edeceğine biraz güç inanırım!" (S. 56, s. 1, 19 Nisan 1925)

Papağan'da yayımlanan şiirlerden bir diğeri Âşık Kerem imzalı "Kınar Hanım'ın Şarkısı"dır. Tiyatro oyuncusu Kınar Hanım'dan şair İstepan Hilmi Gurdikyan'a yazılan bu şiirdeki ana mizah unsuru,

Ermenilerin Türkçe söyleyişini taklide dayanmaktadır. Anber imzalı "Ankara'dakilere" adlı şiirde ise Aka Gündüz, Nurullah Ata, Ziya Gevher, Sait Hikmet'ten ve Dayko'nun devrin edebiyatçılarının uğrak yeri olan mekânından bahsedilir. Dayko, nüktedan kişiliği ile dönemin Ankara'sının ilginç tiplerinden birisidir, Aka Gündüz ise Dayko'nun tütüncü dükkânının müdavimlerinin başında gelmektedir (Tonga 2014: 198). Anber, ismini zikrettiği kişiler arasında "İçlerinde en olgunu Aka'dır" diyerek ayırdığı Aka Gündüz'e özel bir değer verdiğini göstermektedir. "On satırda sekiz imla hatası" yaptığı söylenen Nurullah Ata[ç] ise *Papağan*'da hakkında yayımlanan diğer yazılarda olduğu gibi eleştirilmektedir.

Firkete imzasıyla yayımlanan "Meşâhîr Serisi", "Halil Nihat Bey" ve "Fazıl Ahmet Bey" başlıklı iki şiirden oluşmaktadır. Hakikatte de çok iyi anlaşan bu iki şairin konu edildiği şiirler 14'lü hece ölçüsüyle yazılmıştır. "Halil Nihat Bey"de, hakkında "Mizah denilen sazı herkesten güzel çaldı" denilen şairin kolayca şiir söylemesi, *Sihâm-ı İlhâm* ve *Âyîne-i Devrân* adlı eserlerinde gösterdiği hünerler övülür. "Fazıl Ahmet Bey"de ise şairin parasızlıktan başka derdi olmadığından, ada tutkusundan bahsedilir. Sözlerine "monşeğ" (mon chère) diye başladığı belirtilen şairin konuşmasındaki Fransızca etkisi, "İki Köprü Arasında" adlı mizahî fıkrada da gülmece ögesi olarak kullanılmıştır. Eserlerinde kimilerini taşlamaktan çekinmeyen Fazıl Ahmet'in üslûbu orta yollu, yegâne eseri ise divançesidir:

> "İçinde koşmaları, destanları yazılı,
>
> Yegâne eseridir 'Divânçe-i Fâzıl'ı!
>
> Üslûbu orta yollu, değildir pek az belli,
>
> Yegâne eseridir 'Divânçe-i Fâzıl'ı!" (S. 68, s. 1, 3 Haziran 1925)

Papağan'da yayımlanan sevgili ve aşk konulu çok sayıda şiirin yanında ünlü simalardan bahseden şiirler de önemli bir yer tutmaktadır. Bunların arasından, Halil Nihat ve Abdülbaki Fevzi'nin aruz ölçüsüyle kaleme aldıkları şiirler, mizahî tonun en hafif olduğu eserlerdir. Hemrah, Âşık Kerem ve Firkete'nin hece ölçüsüyle yazdıkları şiirlerde ise mizahın ön plana çıktığı, şairlerin öncelikle güldürmeyi amaçladıkları görülür.

Mizahî bir lügatçe: "Eşhâsın Dilleri"

Gazetede şair ve yazarların konu edildiği bir diğer yazı, kelimelerin ses düzeyindeki benzerliklerinden yola çıkılarak yapılan mizahî tanımların yer aldığı "Diller" serisinde yer alır. Direktör Ali Bey'in "350 kadar kelime ve tamlamanın sözlüklerde ifade edilmeyen fakat hayatta yer bulan bazı anlamlarını zarif esprilerle" anlattığı *Lehçetü'l-Hakayık* adlı eseri (Akyüz 1995: 83), "Diller" serisinin ilham kaynağıdır. Hayvanlar, meslekler ve sosyal hayat konulu bu yazılardan "Bazı Ricâlin Dilleri"nde devlet adamları, "Eşhâsın Dilleri"nde ise devrin meşhur şahsiyetleri ele alınmıştır:

> "İmâm Ahmed Efendi-Bayılırım ben lüpe
>
> Kuruyemişçi İsmâil-Galh gedelim Ürgüp'e
>
> Abdülbaki Fevzi-Fâilâtün fâilât
>
> Celal Muhtâr Bey-El-akâr ve'l-îrâd
>
> Prenses Şîvekâr-Henüz bastım otuza
>
> Ahmed Hâşim Bey-Çilek batırdım tuza

> Mûsâ Süreyyâ Bey-At gövdeye pilavı
>
> Zirâatçı Cevâd Rüşdü-Ne hoş olur fil avı!
>
> Giridli Zekî Bey-Ti kanis vire kalo
>
> Ressâm Ahmed Münîf-Hayât, sade dans, balo" (S. 116, s. 1, 7 Nisan 1926)

"Nûrullâh Atâ-Bir parçacık kaçıkça", "Necdet Rüşdü-Tırtıkladım mangizi", "Ahmed Râsim Bey-Meze yedim bir avuç" ifadeleriyle devam eden yazı, müvezzilerin "En çok satan *Papağan*!" nidasıyla tamamlanmaktadır. Edebî şahsiyetleri karikatürize ederek tanımlayan bu kafiyeli lügatçede, bahsi geçen kişilerin en belirgin özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Şöyle ki "Çilek batırdım tuza" ile Ahmet Haşim'in manasız bulunan şiir anlayışı, "Meze yedim bir avuç" ile Ahmet Rasim'in içkiye düşkünlüğü hatırlatılır. *Lehçetü'l-Hakayık*'tan farklı olarak kelime, kavram ya da deyimlerin değil kişilerin sözcüklerle resmedildiği bu yazılar, gazetenin genel tutumuna uygun olarak devrin edebiyatçılarının mizahî tasvirlerini okurlara sunması açısından dikkate değerdir.

Osman Cemal'den "Ramazan Revüsü"

Papağan'da komedi türünde yazılan ve genellikle olumsuz kişilik özelliklerini konu eden piyeslerden farklı olarak Anber müstearını kullanan Osman Cemal'in yazdığı "Ramazan Revüsü" şahıs kadrosuyla dikkat çekmektedir. "Ramazan Revüsü"nün birinci perdesinde zaman bir yaz gecesi, mekân ise içinden müzik sesleri yükselen Gülhane Parkı Gazinosu'dur. Süleyman Nazif ve Selim Sırrı Beyler, Abdülhak Hamit'in gelişini beklerler. "Makber" şiirinin "Her Yer Karanlık" adlı bestesinin çalındığını duyan Süleyman Nazif, "şair-i a'zam, edib-i mufahham, kıbletü'l-üdeba ve'ş-şuara" Abdülhak Hamit'in geldiğini söyler ve halktan şaire hürmeten ayağa kalkmalarını ister:

> "[Hâzırûndan bir kısmı kalkar, ellerini kavuşturur, yollara dizilirler ve o aralık sazla beraber aynı şarkıyı okuyarak hepsi zeybek elbisesiyle şu kafile içeriye girer: Önde, elinde alacalı büyük bir kâğıt fener ile Ali Ekrem Bey, arkasında ellerinde birer meşale ile Faik Ali, Hüseyin Suat Beyler, Nezihe Muhittin, Suat Derviş Hanımlar… Onların arkasında tek gözlüğüyle Abdülhak Hamit Bey… Hamit Bey'in arkasından eteğini tutmuş ve bir yandan diğer eliyle onun ensesini yelpazelemekte olan Celal Sahir Bey, daha arkadan Halit Fahri, Ali Mümtaz, Hüseyin Suat Bey'le, Bedia Muvahhit Hanımlar girerler. Süleyman Nazif Bey hemen koşar, Hamit Bey'i etekler ve elinden öper.]" (S. 111, s. 2, 21 Mart 1926)

Revüdeki "zeybek" vurgusu, "asrî efe" lakabıyla tanınan Beden Terbiyesi Başmüfettişi Selim Sırrı Tarcan ile ilişkilidir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında halkbilimine teorik ve pratik olarak katkıda bulunan Tarcan'ın millî devlet olma yolunda ve çağdaşlaşma düşüncesi çerçevesinde incelediği "zeybek raksı"na yüklediği anlam ve kattığı yorum döneminde takdir görmüştür (Ekici 2003: 10-12). "Ramazan Revüsü"nde, Tarcan'ın "Yeni Zeybek Raksı" başlıklı yazısında önerdiği üzere aralarında kadınların da bulunduğu asrî efeler Abdülhak Hamit'in etrafını çevreleyerek danslarını icra ederler. Süleyman Nazif'in telaşla Florinalı Nazım'ın geldiğini haber vermesiyle herkes birbirini çiğnercesine kaçışır. Florinalı'nın başı kulisten görünür ve perde kapanır. Birinci perde, Selim Sırrı'nın zeybek dansına dair görüşlerini, Abdülhak Hamit'i ve şairin etrafındaki ilgi halesini gülünçleştirmek amacıyla kaleme alınmıştır.

Revünün ikinci perdesinde basın camiasından simalar görülür. Her gazetenin ayrı bir salıncağının olduğu dekorda, gazetelerin nitelikleri salıncaklar üzerinden aktarılır. İbrahim Necmi, Burhan Felek, Burhan Cahit, Ali Naci, Hakkı gibi meşhur gazeteciler *Milliyet*, *Yeni Ses*, *Vakit*, *Halk*, *İkdam*, *Son Saat*, *İctihad* yazılı salıncaklara gençleri çekmeye çalışırlar. Tiyatro camiasının ele alındığı üçüncü perdede, Şehzadebaşı'nda bulunan Ferah Tiyatrosu'nun kapısında Şadi Bey, Şark Tiyatrosu'nun kapısında ise Cemal Sahir Bey durmakta, insanları oyunlarını izlemeleri için ikna etmeye çalışmaktadırlar. Revünün dördüncü perdesinde ise Bahçıvan Şaban Ağa ve Zerzevatçı Kirkor'un da içinde bulunduğu kalabalık bir grup Darü'l-Elhan'ın meşkhanesinde Kemani Mustafa Bey'den musiki dersi almak üzere hazır bulunurlar. Aralarında en az onlar kadar konuşmasıyla dikkat çeken bir isim daha vardır: Hamamizade İhsan Bey.

"Ramazan Revüsü" konusu itibariyle dört başlık altında toplanabilir. Edebiyat, basın, tiyatro ve musiki dünyasından sahnelerin eleştirel bir tutumla anlatıldığı bu yazıda gülmece, kişilerin parodileştirilmesi ve konuşmalarını taklit yöntemiyle sağlanmaktadır. Okurdan, edebiyat camiasının önde gelen simalarını efe kostümleriyle dans ederken hayal etmesini isteyen yazar, kişiler üzerindeki dokunulmazlık perdesini kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bir ucunda büyük bir edebî



Res. 1. Karnaval Mevsiminde: Meşâhîrin Karnaval Alayı! [Sağdan Sola] Ali Ekrem Bey, Florinalı Nazım Bey, Halil Nihat Bey, Ismail Hakkı Bey, Ahmet Haşim Bey, Übeydullah Efendi, Ali Naci Bey, İzzet Melih Bey (Ahmet Münif, S. 107, s. 1, 24 Şubat 1926)

topluluğun kendisine kutsiyet atfettiği Abdülhak Hamit'in, diğer ucunda "Zeyl-i Şair-i Âzam"

Florinalı Nazım'ın bulunduğu birinci perde eleştirel yönüyle özellikle dikkate değerdir. Bunun yanında yazarın kişileri konuşturmadaki başarısı da göz ardı edilmemelidir. Süleyman Nazif'in terkipler ve tamlamalarla dolu "eski" söylemine karşın Hamamizade İhsan'ın konuşmasında Trabzon ağzının etkisi görülür. Kaynaklarda yer alan bilgilere göre Kavuklu, Pişekâr ve Zenne rolleriyle sahneye çıkan Osman Cemal, on yedi farklı şive ve lehçe üzerinde maharetle yaptığı taklitlerle ün kazanmıştır (Yüzüncü 7) Yazarla ilgili olarak *Papağan*'da yayımlanan "Taklidin Faydası" adlı mizahî fıkra da kendisinin bu yönü ile alakalıdır. Bu yazıda Osman Cemal'in Yahudi ve Karamanlı taklitleri yaparak Florinalı'dan nasıl kurtulduğu anlatılır.

Hemedanizade Ali Naci, Halit Fahri ve Ahmet Haşim ile hayalî mülakatlar

Papağan'da M. Selahaddin ve Osman Cemal imzalı, diziler hâlinde ve kurgu mahiyetinde mülakatlar yayımlanmıştır. Bu yazılardan "Hemedanizade ile Mülakat" ve "Halit Fahri Bey ile Mülakat" Anber imzasını taşımaktadır. İlk mülakatta, Fenerbahçe Kulübü kâtibi ve *Akşam* Gazetesi hissedarı Hemedanizade Ali Naci'nin eskiden şiir ve edebiyat konusunda bir hayli nam kazanmış olması üzerine kendisiyle mülakat yapılmasının uygun görüldüğü belirtilir. İran asıllı olan Hemedanizade'nin gülünç bir şekilde konuşturulduğu mülakatta, kendisinin paraya düşkünlüğü vurgulanarak "Feryad-ı Dil" adlı şiiri neşredilir.

"Halit Fahri Bey ile Mülakat"ta ise Halit Fahri vapurda karşılaştığı yazarı önce Orhan Seyfi ile daha sonra da Reşat Nuri ve Mahmut Esat ile karıştırır. Akabinde, edebî anketler yaptıklarını söyleyen yazar, Halit Fahri'ye son günlerde edebiyatçılardan en çok kimi beğendiğini sorar. "Hiçbirini!" cevabını veren şair, Yahya Kemal ve Ahmet Haşim'in şiirlerinden örneklerle cevabının sebeplerini açıklar. Haşim'in 1921'de *Dergâh*'ta yayımlandığında edebiyat dünyasında büyük bir sansasyon yaratan ve o tarihten sonra da şairi olumsuz olarak eleştirmek isteyenlerin ilham aldıkları "Bir Günün Sonunda Arzu" adlı şiiri, Halit Fahri'nin de eleştiri oklarından nasibini alır. Şair, Ahmet Haşim'i "Göllerde bu dem bir kamış olsam" dizesi yüzünden eleştirir:

> "-[Ben] hiç olmazsa bir kaya balığı olmasını isterdim. Böylelikle ihtimal, günün birinde cananın oltasına takılır, onun nazik elleriyle kurban edilir, sonra pembe, kiraz dudaklarına temas ederek sıcacık gövdesine inerdim...
>
> -Aman Halit Bey'ciğim, bu fikrini Haşim duymasın, bir daha sefere aynı tarzda yazmaya kalkar..." (S. 108, s. 3, 3 Mart 1926)

Bu yazılarla aynı çerçevede olduğu hâlde imzasız olarak yayımlanan "Ahmet Haşim Bey ile Mülakat"ın yazarının da Anber olduğunu söylemek mümkündür. Yazar, gazetenin nice zamandır edebiyattan bahsetmediği yönünde okurlardan alınan mektuplar üzerine "edebiyatımızın vaktiyle parlak bir yıldızı olan sazlar ve kamışlar şairi" Ahmet Haşim ile bir mülakat tertip ettiklerini söyler. Kadıköy Kurbağalıdere'deki yalısında yazarı güler yüzle karşılayan Ahmet Haşim, alay için geldiyse kendisini kabul edemeyeceğini zira alaydan hoşlanmadığını belirtir. Daha sonra *Vakit* gazetesinde edebiyat ve "tahteşşuur" üzerine verdiği mülakat hakkında konuşur. Fikirleri bilhassa rakipleri tarafından yanlış yorumlanan Haşim, hakkındaki veli/deli yakıştırmasının kimler tarafından yapıldığını öğrenmek ister. Kendisine deli diyen Halil Nihat ile Celal Sahir'i düelloya davet etmeye karar verir, ancak "İstanbullu, halis muhallebi çocuğu" Celal Sahir ile "gayet cesur, atak, vurucu" bir Laz olan Halil Nihat'ın arkadaş olduklarını öğrenmesi üzerine düellodan vazgeçer. Yazarın ricasıyla "tahteşşuur nefis bir manzume" olduğu belirtilen "Bir Bahçeden Bir Bahçeye" adlı şiirini *Papağan*'a hediye eder:

"Bahârın ye'si varmış, sanki bundan güze ne?

Gece bahtına küsmüş, küsmüşse gündüze ne?

Sazlar sarıya çalar, sinek arıya çalar,

Buğday arpa olalı, mısır darıya çalar,

Gönlümde bir genç kız var, kocakarıya çalar!" (S. 105, s. 2, 10 Şubat 1926)

Bu mülakatta, *Papağan'*ın daha önce *Aydede* ve *Akbaba* dergilerinde şairle ilgili yazı ve karikatürlerdeki alaycı tutumu devam ettirdiği görülür. *Göl Saatleri*, 1921'de kitap olarak yayımlandığında tepkiyle karşılanmış, mizah mecmualarının didiklediği bir malzeme hâline gelmiştir. Gölden, geceden, kuşlardan ve mehtaptan bahsettiği için "kurbağalar şairi" lakabıyla anılan Haşim, ardı arkası kesilmeyen tarizler ve hicivler yüzünden bir dönem kendini düşmanlarla çevrili zannetmiştir (Ayvazoğlu 200: 136-138). Bu mülakatta, hakikatte de kaba mizahtan hoşlanmayan şairin asabi bir portresi çizilmiş, şiir anlayışı ve imaj dünyası ile alay edilmiştir.

Sonuç itibariyle, her üç mülakatta da bahsi geçen kişilerin şahsiyetleri ile sanatlarının hedef olarak seçildiğini söylemek mümkündür. Ali Naci, *Papağan*'ın yıldızının barışmadığı, pek çok kez polemik yaşadığı *Akşam* gazetesinin hissedarı olması bakımından "karşı" taraftadır. Halit Fahri ile Ahmet Haşim'in ise bilhassa sanatları eleştirilmiş, şiirleri muhteva ve üslûp açısından alay konusu edilmiştir. Bu bağlamda mülakatların sonunda yer alan şiirleri tehzil türünün örnekleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Asparagasların değişmez ismi Florinalı Nazım ve devrin diğer edebî simaları

Papağan'da yayımlanan haberlerin büyük bir çoğunluğu kurgu özelliği taşımaktadır. Türk basınında 1960'lı yıllardan sonra "asparagas" olarak isimlendirilecek olan bu tür uydurma haberlerin *Papağan*'daki en önemli fonksiyonu okuru güldürmeleridir. Umumiyetle imzasız olarak neşredilen



Res. 2. İngiltere Tıp Konferansı'nın, erkeklerin de kadınlar gibi göğüs ve bacaklarını açabilecekleri hakkında verdiği karar memleketimizde de tatbik edilirse: [Sağdan Sola] Tahir Nadi Efendi, Yahya Kemal Bey, Izzet Melih Bey, Halil Nihat Bey, Fatin Hoca, Aktör Şadi Bey, Yunus Nadi Bey (Cemal Nadir, S. 78, s. 1, 5 Ağustos 1925)

haberlerde en çok bahsi geçen kişi Florinalı Nazım'dır. Hayranı olduğu Abdülhak Hamit gibi büyük bir şöhret kazanmak isteyen Florinalı Nazım, özellikle 1920-1940 yılları arasında Türk edebiyatının mizah yayınlarına en fazla malzeme veren şairi hâline gelmiştir (Ayvazoğlu 2007: 3). *Papağan'*da Florinalı Nazım ile ilgili çok sayıda yazının yayımlanmış olması, gazetenin de devrin bu moda

"şaka"sına iştirak ettiğini gösterir. Şairin okurlar tarafından rağbet görmemesi kurgu haberlerin konularından biri olup kendi imzasını taşıyan "Mühim Bir İlan"da Florinalı'nın, kendisi ile mülakat yapmak isteyenlerin yol masraflarını karşılayacağı duyurulur. Florinalı'nın şöhret arzusu göz önünde bulundurulduğunda bu yazıda anlatılanların gerçek olabileceği ihtimalini de değerlendirmek gerekir. "Mahyalara Neler Yazılacak?"ta ise Ali Ekrem ile Florinalı Nazım'ın İstanbul Müessesat-ı Diniyye Müdürüne verdikleri dilekçede Ramazan'da camilerden bazılarına kurulacak mahyalara şiirlerinden bir kısmının dercini rica ettikleri belirtilir. Hiç olmazsa bu suretle birçok okur kazanmış olacaklarını düşünen şairlere müdüriyet "Düşünelim!" cevabını vermiştir.

"Florinalı, büyük şairlik payesini ve Hâmid'in edebî veliahdı, dolayısıyla halefi olduğu gerçeğini herkese kabul ve isminden gazetelerde söz ettirmek için" Tevfik Fikret'in ölüm yıldönümünde ihtifaller [anma törenleri] düzenler. Nedim ve Mimar Sinan ihtifallerinde de önemli bir rol üstlenen şairin özellikle Fikret'in mezarı başında manzum risaleler dağıtması tepkiyle karşılanır (Ayvazoğlu 2007: 8-9/12-13). Şairin bu faaliyetini konu eden kurgu haberlerden "Üstat Ekrem'in İhtifalinde" başlıklı yazıda Abdülhak Hamit kendisini bir şekilde dışarıya gönderdiği için Recaizade Mahmut Ekrem'in sene-i devriye toplantısını Florinalı Nazım'ın pencereden izlediği belirtilir. "Tevfik Fikret'in Kabrinde" adlı haberde ise Eyüplü bir okurdan *Papağan*'a geldiği söylenen mektup aktarılır. Tevfik Fikret'in ölüm yıldönümü münasebetiyle düzenlenen anma töreninde şairin mezarı başında toplanılmış, bu vesileyle Florinalı tam yüz mısralık manzumesini okumuştur. Tıraşçı lakabından mülhem, orada bulunanlardan muzip biri Florinalı'nın "İstanbul Berberler Müfettişi Nazım Bey" olarak tanınmasına sebep olmuştur. Bunun üzerine çarşıdan geçerken tüm berberlerin kendisine saygı gösterdiğini gören şair, sanatına hayran olunduğunu düşünür ve bavulundan *Hatırât-ı Meşâhîr* kitabını çıkararak dağıtır. Florinalı Nazım artık berberlerin piri, üstadı olmuştur.

Florinalı Nazım'ın konuşma sevdası ve bu sebeple çevresindekilerin ondan kaçma isteği de kurgu haberlerin bir başka konusudur. "Ne Kadar Gazete Çıkıyor?"da, Matbuat Müdiriyet-i Umumiyesi'nin memlekette çıkan gazetelerin sayısına ilişkin yapmış olduğu bir istatistiğe binaen Florinalı'nın bu listeye "seyyar gazete" olarak eklenmesi talep edilir. "Tahlisiye Meclis İdaresine İki Müracaat"ta Abdülhak Hamit ve Süleyman Nazif'in, Florinalı Nazım'a dair Tahlisiye Meclis'ine verdikleri müşterek dilekçeden bahsedilir: "Allah rızası için yakalarının Florinalı Nazım Bey'den tahlisiyle başlarının bir müddetçik sahil-i selamete isali, rica ve istirham olunmuştur." (S. 60, s. 4, 6 Mayıs 1925) "Florinalı Gidiyor", "İzmirlilere müjde!" cümlesiyle başlar. Haberin kurgu olduğu "Hoş bu müjde asıl İstanbullularadır ya!" diye devam etmesiyle anlaşılmaktadır. Şair, İstanbul'da maruz kaldığı kadirbilmezlik ve nankörlük üzerine bu sefer en keskin "usturalarını" ve bütün alet ve edevatını alarak İzmir'de sanatını icra edeceğini duyurur. "Edebî Bir Rica"da ise "Birçok azam-ı üdeba ve şuaranın def-i tıraş kabilinden kendisine büyük şair namı verdikleri Florinalı Nazım"ın (S. 64, s. 1, 20 Mayıs 1925) Kuzguncuk'tan köprüye gelirken binmiş olduğu vapurda kendisini kaybettiği söylenir.



Res. 3. Darü'l-Bedayi sanatkârları "İşsizler" rolünde! [Sağdan Sıra ile] Ertuğrul Muhsin, Galip, Neyyire Neyir, Prenses Mevhibe, Hazım, M. Kemal, Behzat, Kınar, Nermin, Necla, Celal, Ercüment Behzat (Imzasız, S. 54, s. 2, 12 Nisan 1925)

Şairi bulanlardan, onu insaniyet namına ya Abdülhak Hamit'e ya da Süleyman Nazif'e göndermeleri rica edilir.

Kurgu haberlere konu olan diğer kişiler; İsmail Hakkı, Ahmet Cevdet ve Ertuğrul Muhsin'dir. "Minarelere Dair"de *Son Saat* yazarı İsmail Hakkı Bey'in minarelerle ilgili değerlendirmeler yaparken "çılgın" ve "asabi" kelimelerini kullanması üzerine konu ile ilgili olarak dönemin pek çok mizahî fıkraya da konu olan ünlü doktoru Mazhar Osman'a danışılır. "Geçenki Lodos"ta ise uzun süre *İkdam* gazetesini yayımladığı için "İkdamcı Cevdet" diye tanınan Ahmet Cevdet'in, lodos fırtınası yüzünden evinin çatısındaki kiremitlerin düşmesi üzerine "İsviçre'deki Damların Kiremitleri Fırtınaya Karşı Nasıl Muhafaza Olunur?" başlıklı elli formalık bir kitap yazmaya başladığı duyurulur. Bu haber, Ahmet Cevdet'in İsviçre seyahati esnasında edindiği izlenimlerini anlattığı gazete yazıları ile alay etme amacını taşımaktadır. "Rusya'da Tiyatro"da, Moskova'dan Ertuğrul Muhsin imzasıyla *Vakit*'e gönderilen mektuplardan birinin yanlışlıkla *Papağan*'a gelmesi üzerine mektubun aynen yayımında bir mahzur görülmediği belirtilir. Türk ve Rus tiyatrolarının mizahî bir karşılaştırmasının yapıldığı mektup, 1925 yılında Sovyetler Birliği'ne giderek Meyerhold'un yanında staj gören ve Moskova'nın sinema ve tiyatro camiasını yakından tanıma fırsatı bulan Muhsin Ertuğrul'un (Erdur 2019: 71) Moskova'dan *Vakit* gazetesine gönderdiği ve sanat dünyasına dair izlenimlerini paylaştığı yazılara istinaden kaleme alınmıştır.

Muhtelif simaları konu eden kurgu haberlerden "Ağaç Dikme Zamanı"nda, ağaç dikme dönemi olan 20 Şubat ile 20 Mart tarihleri arasında İstanbul'un farklı yerlerinde namlarına izafetle ağaç diken Ahmet Rasim, Nezihe Muhittin, Ubeydullah Efendi ve Musa Süreyya Bey'in açıklamaları *Papağan* muhabiri tarafından nakledilir. "Buzhanenin Resm-i Küşadı"nda buzhanenin açılışına binaen İsak Ferera ve Hemedanizade gibi isimlerin buz hakkındaki düşünceleri aktarılır. "Seyyar Sergide Ne Bulunacak?", "1926 yılında Karadeniz Vapuru'nda oluşturulan ve Türk mallarını Avrupa'ya tanıtmak ve burada yeni pazarlar oluşturmak amacıyla hazırlanan" (Bozkurt 2019: 1100) Seyyar Sergi projesinden hareketle yazılmıştır. Habere göre, muhtelif hayvanlardan oluşan bir sergi yapılacağının gazetelerde duyurulması üzerine *Papağan Gazetesi* sergi heyeti ile görüşür. Heyet, Tahir Nadi, Necmettin Sadık ve Ahmet Haşim'in kendilerine ait hayvanlarla sergiye dâhil olmak istediklerini bildirir: "Ez-cümle Şair Ahmet Haşim Bey, yeşil bir su kurbağasıyla iki yabani ördek ve bir sazan balığı getirip bunların da sergiye idhâlini rica etti, 'Olamaz!' cevabını verdik." (S. 112, s. 4, 24 Mart 1926)

Papağan, güncel olayları naklederken gerçeği mizahla sentezlemiş, esas mevzuunu bu şekilde anlatmıştır. Bizzat şahıslar üzerinden oluşturulan haberlerde adı geçen kişilerin gerçekle iç içe bir şekilde gülmece unsuru hâline getirildiği görülür. Öyle ki hakikatte de Florinalı Nazım ihtifaller düzenlemiş, Muhsin Ertuğrul Moskova'ya gitmiştir; ancak gazetede gerçekliğin üzerine mizahî bir senaryo da eklenmiş, gülmece bu şekilde sağlanmıştır.

Meşâhîrden nükteler

Papağan'da önemli bir yer teşkil eden mizahî fıkralar, yalın bir dil ve kısa cümleler kullanılarak yazılmıştır. Çoğunluğu imzasız olan bu yazılarda kadın-erkek münasebetlerinden çocuklara, modadan siyasete kadar pek çok konu işlenmiştir. Florinalı Nazım, kurgu haberlerde olduğu gibi mizahî fıkralarda da en çok bahsi geçen kişidir. Başta Abdülhak Hamit ve Süleyman Nazif olmak üzere şairin münasebette bulunduğu kişilerin Florinalı'ya bakış açısını, şairin konuşma hevesini ve sanatını ele alan bu yazıların tamamında Florinalı Nazım karikatürize bir şahsiyet olarak yer almaktadır. "İntak-ı Hak" ve "Florinalı'nın Hikâyesi" Süleyman Nazif ile Florinalı Nazım arasında geçer. "Edebî Bomba"da Süleyman Nazif ile konuşan şair, rakiplerinin kendisini çekemediklerinden bahseder. Süleyman Nazif'in *Hz. İsa'ya Açık Mektup* adlı eserinden mülhem "Açık Mektup" adlı fıkrada ise Florinalı Nazım açık mektup mevzuunu çok farklı bir şekilde yorumlar. "Yine Eski Odayı Aç" Süleyman Nazif'in, "Vantilatör Arkadan Geliyor" ise beraberinde Abdülhak Hamit'in Florinalı Nazım'dan kaçma istekleri üzerinedir.

Florinalı'nın şairlik iddiasını mizah malzemesi yapan fıkralardan biri olan "Yıldırıma Kafiye Ararken"de, şair "yıldırım" kelimesine kafiye bulmaya çalışırken kaldırımda düşerek baldırını acıtır ve bunun üzerine "yıldırım, kaldırım, baldırım" kelimelerini bulur. Florinalı'nın, bozuk kaldırımları yaptırmayıp aradığı kafiyeyi bulmasını sağlayan şehremanetine bir kaside yazacağı belirtilir. Şairin konuşma sevdası da hakkındaki mizahî fıkraların bir diğer dayanağıdır. "Telefon Muhaverelerinin Adedi"nde Ahmet Cevdet, istatistiklere göre İstanbul'da yaklaşık on dört milyon telefon görüşmesi yapıldığını belirtir ve bunlardan üç dört milyonunun Florinalı ile Abdülhak Hamit arasında geçtiğini söyler. Benzer şekilde "En Muvaffak İsim"de Abdülhak Hamit, bir mecmua çıkarma niyetinde olan Florinalı'ya dergisine isim olarak "sükût" kelimesini önerir. "Çocuktan Al Haberi" başlıklı mizahî fıkrada ise Fazıl Ahmet'i ziyarete giden Florinalı Nazım'ın çok konuşmasına binaen oğlu Müşfik'in çocuk saflığıyla bu gerçeği dile getirmesi anlatılır. "İstirahate Muhtaç"ta Nurullah Ataç'ın ağabeyi

Doktor Galip Ata Bey'e muayene olan Florinalı, dilinin istirahate muhtaç olduğu konusunda uyarılırken, "Bir Teşhis" yine şairin çok konuşması üzerinedir:

> "Geçen gün Florinalı Nazım Bey dostumuz Cenap Şahabettin Bey'e tesadüf etmiş:
>
> -Üstat, demiş. Çok yorgunum!
>
> -Sakın hasta olmayasın!
>
> -Hayır öyle değil... İçimde fena bir can sıkıntısı var!
>
> Cenap Bey başını sallamış:
>
> -Anladım... Kendi kendini çok dinliyorsun!..." (İmzasız, S. 122, s. 2, 28 Nisan 1926)

Papağan'da en fazla bahsi geçen edebiyatçılardan bir diğeri de Süleyman Nazif'tir. Şairle ilgili fıkralardan "İltimas"ta, valiliği esnasında kendisinden iltimas isteyen bir dostuna şairin verdiği cevap nakledilir. "Tamam Ya..."da ise Süleyman Nazif'in kötü müzik hakkındaki düşünceleri anlatılır. Bu fıkralardaki ana güldürü ögesi şairin hazırcevaplığı üzerine bina edilmiştir. Gazetede kendisinden "kalender ve derbeder sanatkâr" olarak bahsedilen Neyzen Tevfik'le alakalı fıkralardan "Ben Zamanın Sadrazamıyım!" ve "Neyzen Tevfik Nerede?"de Neyzen Tevfik'in içki müptelalığı, "Ne Tuhaf Köy!"de ise şairin hazırcevaplığı mevzubahis edilir. Yahya Kemal ile ilgili fıkralardan "Telefonda", "Kim Yorulmuş?" ve şairin müstehcen bulduğu tango hakkındaki fikirlerini dile getirdiği "Dans Hakkında Bir Fikir"de kendisinin nüktedanlığına örnek sunulur.

Yazarların eserlerinin konu edildiği fıkralardan "Pervaneler"de Müfide Ferit'in *Pervaneler* romanı, "Edebî Muhavereler"de Mehmet Rauf'un *Böğürtlen* romanı ele alınır. "Üç Arkadaş", Abdülhak Hamit'in eserleri üzerinedir. "Kuru Sıkı"da, Ali Ekrem ile Ali Canip'in, Süleyman Nazif'in *Batarya ile Ateş* adlı eseri hakkındaki mizahî konuşmaları aktarılır. "Son Eser" İzzet Melih'in okuyucudan rağbet görmeyen son eseri ile alakalıdır. Aynı fıkra daha sonra Florinalı Nazım'ın *Hatırât-ı Meşâhîr* adlı eseri ile ilgili olarak "Yine Üstada Dair!" başlığı altında da anlatılacaktır:

> "İzzet Melih Bey -nasılsa yaya yürüdüğü bir gün- Bâb-ı Âli'deki kitapçılardan birine girerek eserlerinden birini ister. Kitabı aldıktan sonra sorar:
>
> -Nasıl, satılıyor mu?
>
> -Satılıyor ama, alınmıyor!" (İmzasız, S. 50, s.2, 29 Mart 1925)



Res. 4. Nazım Bey kaybolan paketini getirene eserinden on tane mükâfat veriyor.-Gazetelerden- (Cemal Nadir, S. 64, s. 3, 20 Mayıs 1925)

Bunun yanında "Trende Bir Vaka" Halit Fahri'nin tren yolculuğu, "Trende" Osman Cemal'in tren yolculuğu, "Nota Yazıyormuş" Hüseyin Cahit ve Hüseyin Suat'ın çalışma metotları arasındaki farklar, "Nerede Tetkik Ediyormuş?" Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın gözlem metodu ve hazırcevaplığı üzerinedir. "Şimdiki Kadınlara Dair"de Ahmet Haşim zamanın kadınlarının sadakatsizliğini eleştirir. "Aradaki Fark"ta Ahmet Rasim'in para kazanmaya dair düşünceleri, "Perhize Riayet"te Esat Mahmut'un doktor kontrolü ve sigara ile münasebeti nükteli bir şekilde anlatılır. "Terbiyeli Uşak"ta, İbnürrefik Ahmet Nuri ile oyunlarından birine gönderdiği uşağı arasındaki diyaloglar aktarılır. "Tavukçu Dükkânında" ise Kamuran Şerif, Cemal Nadir ve Osman Cemal'in bir lokantada fiyatların pahalılığı hakkındaki komik konuşmaları üzerinedir.

Bu örneklerden hareketle, edebiyatçılardan bahseden mizahî fıkralarda tipleştirme tekniğinin kullanıldığı söylenebilir. Florinalı Nazım ve Neyzen Tevfik olumsuz özellikleri üzerinden karikatürize edilirken Süleyman Nazif, Yahya Kemal ve Hüseyin Rahmi nüktedanlıklarıyla ön plana çıkmıştır. Öte yandan bir kısmı "Meşâhîrden Nükteler" başlığı altında yayımlanan bu mizahî fıkralardaki nükteli sözlerin hakikatte de edebiyatçılar tarafından söylenmiş olabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir.

Sonuç

1920'li yılların en çok okunan mizah gazeteleri arasında bulunan *Papağan*, dönemin şair ve yazarlarının hem eserlerini yayımladıkları hem de başkalarının eserlerine konu oldukları bir yayın organı olmasıyla önem arz etmektedir. Edebiyat camiasının içinden ve mizahî bir perspektifle kaleme alınan şiir, revü, mülakat, kurgu haber ve mizahî fıkralarda devrin önde gelen edebiyatçıları çehrelerinde ciddiyet perdesi olmadan resmedilmiştir.

Halil Nihat, Abdülbaki Fevzi, Osman Cemal ve muhtelif müstear isimlere sahip pek çok şair tarafından neşredilen şiirlerde, edebiyatçıları övmek ya da yermekten ziyade mizahın gerçekleşmesini sağlamak daha önemlidir. Mizahî bir lügatçe olarak hazırlanan "Eşhâsın Dilleri", şair ve yazarları temel özellikleri itibariyle karikatürize ederek tanımlama amacını taşımaktadır. Osman Cemal "Ramazan Revüsü"nde edebiyat, basın, tiyatro ve musiki dünyasından isimleri eleştirel bir tutumla bir araya getirmiş, mülakat dizisinde Ahmet Haşim ve Halit Fahri gibi isimleri gülmecenin konusu yapmıştır. Bunların yanı sıra edebiyatçıların nükteli sözlerini ya da komik vaziyetlerini anlatan mizahî fıkralar ile bir gerçeğe istinaden oluşturulan kurgu haberler de gazetede önemli bir yekûn tutmaktadır.

*Papağan'*da yazınsal ve görsel muhtevayı şekillendiren ana unsur kadın olduğu hâlde kadın yazarların ele alındığı yazılar az sayıdadır. Gazetede kadına yüklenen misyon, şuh içeriğe hizmet ederek aşk ve ikili ilişkiler çerçevesinde mizaha aracı olmaktır. Bu durum kadın yazarlarının sayısının erkek yazarlara nispeten daha az olmasından ziyade, edebiyat camiasında hegemonik gücün erkeklerde olduğuna işaret etmekte, dönemin kadın algısı ve kadın yazarların edebiyat dünyasındaki yeri hakkında bilgi vermektedir.

Gazetede, edebiyatçıların belli başlı hususiyetleri itibariyle gülmeceye konu oldukları tespit edilmiştir. Dil ve ağız özelliklerini taklit, en çok kullanılan mizahî ögelerin başında gelmektedir. Halil Nihat ve Hamamizade İhsan'ın Trabzon ağzına, Kınar Hanım'ın Ermenice söyleyişe, İsak Ferera'nın Musevi aksanına uygun olarak konuşturulduğu metinlerde mizah anlatılandan ziyade anlatma biçimi ile

gerçekleşir. Bilhassa, konuşma taklitlerindeki başarısıyla ünlenen Osman Cemal'in yazılarında bu teknik başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Gülmecenin ortaya çıkmasını sağlayan bir başka usul, edebiyatçıların sanatını gülünçleştirmektir. Hüseyin Cahit'in çevirileri, Florinalı Nazım'ın şiirleri, İzzet Melih'in romanları mizah malzemesi olmuş, pek çok yazı ve karikatürde Ahmet Haşim'in sanat anlayışı gülünçleştirilmiştir. Göl, kamış ve kurbağalardan müteşekkil bir şiir evreni içerisinde aksi ve eski moda bir şair olarak tasvir edilen Ahmet Haşim'in şiir anlayışını parodileştirmek yıllar sonra Orhan Veli tarafından da tercih edilecektir. Fakat *Papağan*'da öncelikle komik ya da abes olanı ortaya çıkararak okurları güldürme gayesiyle yapılan bu parodiler, daha sonra Orhan Veli'nin şiir anlayışıyla ve Garip'in esaslarıyla ilgili olacaktır. Bu çerçevede, Türk şiirinin "Göllerde bu dem bir kamış olsam"dan "Rakı şişesinde balık olsam"a giden serüveninde mizah gazetelerinin bir köprü vazifesi gördüğünü söylemek gerekir.

Tipleştirme, gazetedeki mizahî içeriğin üretiminde kullanılan önemli tekniklerden bir diğeridir. Yahya Kemal'in Nasreddin Hoca gibi nüktedan bir bilge, Neyzen Tevfik'in Bekri Mustafa gibi bir içki müptelası, Florinalı Nazım'ın hayalleri hakikatin çok ötesinde bir Don Quijote olarak tipleştirildiği yazılarda edebiyatçılar ya olumsuz özelliklerinin karikatürize edilmesi ya da nükteli sözleri ile ön plana çıkarılmıştır. Edebiyatçıların fiziksel özelliklerinin mübalağa edildiği karikatürler de tipleştirmeyi görsel olarak tamamlayan materyaller arasındadır.

Sonuç itibariyle, *Papağan*'da hayal ve gerçek arasındaki bağın mizah ile kurulduğunu, güncel havadislerin naklinde gerçek bilgilerin mizahla sentezlendiğini belirtmek gerekir. Hakikati esas meselesini anlatmak için bir yardımcı olarak kullanan *Papağan*, kendi dünyasını resmî dünyanın tam karşısında konumlandırmıştır. Ciddiyetin ve hiyerarşinin askıya alındığı, kabul görmüş gerçeklerin ters yüz edildiği "karnavalesk dünya görüşü"nü (Bakhtin 2014: 238) hem içeriği hem söylemiyle yansıtan *Papağan*, mizahî bir düzlemde ve edebiyatçılar arasında cereyan eden panoramik bir okumayı mümkün kılmaktadır.

Kaynakça

Abdülbaki Fevzi [Uluboy] (3 Mart 1926). Gelenler, Gelmeyenler. *Papağan*, (108), 1.

Ahmet Münif [Münif Fehim Özarman] (24 Şubat 1926). Karnaval Mevsiminde: Meşâhîrin Karnaval Alayı [Karikatür]. *Papağan*, (107), 1.

Akyüz, K. (1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri (1860-1923)*. İstanbul: İnkılâp.

Anber [Osman Cemal Kaygılı] (3 Mart 1926). Halit Fahri Bey ile Mülakat. *Papağan,* (108), 3.

Anber [Osman Cemal Kaygılı] (21 Mart 1926). Ramazan Revüsü. *Papağan,* (111), 2.

Ayvazoğlu, B. (2000). *Ömrüm Benim Bir Ateşti-Ahmet Hâşim'in Hayatı Sanatı Estetiği Dramı*. İstanbul: Ötüken.

Ayvazoğlu, B. (2007). *Kâinatça Tanınmış Türk Şiir Kralı Florinalı Nazım ve Şaşaalı Edebî Hayatı*. İstanbul: Kapı.

Bakhtin, M. (2014). *Karnavaldan Romana* (Der. S. Irzık, Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı.

Bozkurt, C. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nin Bir Propaganda ve Tanıtım Hamlesi: 1926 Seyyar Sergi ve Avrupa Seyahati. *Belleten*, LXXXIII (298), 1097-1130.

Cemal Nadir [Güler] (20 Mayıs 1925). Nazım Bey kaybolan paketini getirene eserinden on tane mükâfat veriyor [Karikatür]. *Papağan*, (64), 3.

Cemal Nadir [Güler] (5 Ağustos 1925). İngiltere Tıp Konferansı'nın, Erkeklerin de Kadınlar Gibi Göğüs ve Bacaklarını Açabilecekleri Hakkında Verdiği Karar Memleketimizde de Tatbik Edilirse [Karikatür]. *Papağan*, (78), 1.

Ekici, M. (2003). Selim Sırrı Tarcan'ın Bir Makalesi: "Yeni Zeybek Raksı". *Milli Folklor*, 15 (57), 10-25.

Erdur, O. (2019). Türk-Sovyet Kültürel İlişkilerinde Muhsin Ertuğrul. *Karadeniz Araştırmaları*, XVI (61), 66-77.

Firkete (3 Haziran 1925). Meşâhîr Serisi: Fazıl Ahmet Bey. *Papağan,* (68), 1.

Gülensoy, T. (1978). Türk Halk Edebiyatı Hakkında. *Türk Halk Edebiyatı*-İgnácz Kúnos. İstanbul: Tercüman.

Halil Nihat [Boztepe] (3 Şubat 1926). Mâhitâba İthâfiyeler. *Papağan*, (104), 1.

Halil Nihat [Boztepe] (20 Kânunusani 1926). İthâfiyeler. *Papağan,* (102), 1.

Halil Nihat [Boztepe] (10 Mart 1926). Mâhitâba İthâfiyeler. *Papağan*, (109) 1.

Halil Nihat [Boztepe] (4 Nisan 1926). Mâhitâba İthâfiyeler. *Papağan*, (115), 1.

Hemrah [Osman Cemal Kaygılı] (13 Mayıs 1925). Çorum İlhamları. *Papağan*, (62), 3.

Hemrah [Osman Cemal Kaygılı] (3 Haziran 1925). Profesör Kúnos Cenaplarına. *Papağan*, (68), 3.

Huyugüzel, Ömer Faruk (2013). Yalçın, Hüseyin Cahit. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (43), 300.

İmzasız (10 Şubat 1926). Ahmet Haşim Bey ile Mülakat. *Papağan,* (105), 2.

İmzasız (28 Nisan 1926). Bir Teşhis. *Papağan*, (122), 2.

İmzasız (12 Nisan 1925). Darü'l-Bedayi Sanatkârları "İşsizler" Rolündeler [Karikatür]. *Papağan*, (54), 2.

İmzasız (20 Mayıs 1925). Edebî Bir Rica. *Papağan*, (64), 1.

İmzasız (7 Nisan 1926). Eşhâsın Dilleri. *Papağan,* (116), 1.

İmzasız (24 Mart 1926). Seyyar Sergide Ne Bulunacak?. *Papağan*, (112), 4.

İmzasız (29 Mart 1925). Son Eser. *Papağan*, (50), 2.

İmzasız (6 Mayıs 1925). Tahlisiye Meclis İdaresine İki Müracaat. *Papağan*, (60), 4.

İmzasız (19 Nisan 1925). Üslûbunun Hatırı için. *Papağan,* (56), 1.

Papağan [Orhan Seyfi Orhon] (23 Nisan 1924). Hasbihal. *Papağan*, (1), 1.

Papağan [Orhan Seyfi Orhon] (30 Temmuz 1924). Karilerimizle. *Papağan*, (15), 1.

Tonga, N. (2014). Cumhuriyet Ankarası'nın Devraldığı Edebî Miras: Cumhuriyet Dönemi'ne Kadar Ankara'daki Edebiyat Hayatı ve Edebiyat Mahfilleri. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 184-202.

Yıldırım, T. (2006). *Edebiyatımızda Müstear İsimler*. İstanbul: Selis Kitaplar.

Yüzüncü, R. F. (t.y.). *Osman Cemal Kaygılı, Hayatı-Şahsiyeti-Eserleri.* Ankara: Çığır Kitabevi.

27. Modern Mısır tiyatrosunda Ya'kûb Sannû' (Ebû Nazzâra) ve tiyatrocu kişiliği

Turgay GÖKGÖZ[1]

APA: 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.

Öz

Modern Arap tiyatrosu Arap ülkeleri arasında Batı ile en fazla temas sağlayan ülke olması hasebiyle ilk olarak Lübnan'da ortaya çıkmıştır. Dönemin şartları nedeniyle tiyatro sanatı Mısır'da gelişim imkânı yakalamış ve Mısır üzerinden Suriye ile Lübnan gibi ülkelere yayılmıştır. Arap ülkeleri arasında Lübnan'da Mârûn en-Nakkâş; Suriye'de Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî ve Mısır'da ise Ya'kûb Sannû' gibi isimler tiyatro sanatında öncü isimler olmuştur. Mısır'da Ya'kûb Sannû' tarafından Kahire'de 1870 yılında Mısırlı bir topluluğun oluşturduğu ilk Arap tiyatrosu sahnelenmiştir. Sannû'un Ulusal Tiyatro olarak adlandırdığı topluluk, 1870-1872 yılları arasında Mısır'da toplamda otuz iki oyun ve iki yüzü aşkın performans sergilemiştir. İtalya'nın Livorno şehrinde 3 yıl eğitim alması Sannû'un kendisini geliştirmesi açısından çok önemli bir dönem olmuştur. Bu süreçte İtalyancayı iyi bir şekilde öğrenip Batı kültürüne yakından tanıklık etmiş, özgürlük ve adalet gibi kavramların değerini daha iyi kavramıştır. Kendisi Mısır'da sahnelediği oyunlarında Hidiv İsmail Paşa'yı sert bir şekilde eleştirdiğinde tiyatrosu kapanmış, öğretmenlik yaptığı kurumdaki görevine son verilmiş ve Fransa'ya sürgün edilmiştir. Kısa süren tiyatro yaşamından sonra Mısır'da Ebû Nazzâra Zerkâ' adlı bir mizah gazetesi tesis etmiş ve bu gazete üzerinden Hidiv'i eleştirmiştir. Böylece Sannû', ilgili gazete sayesinde Mısır gazeteciliğine hiciv türünü taşıyan ilk isim olmuştur. Ayrıca, Sannû', hem tiyatro hem de gazetecilik sahasında kendisinden sonra gelen nesli etkilemiş, Doğu'da ve Batı'da tanınan bir isim haline gelmiştir. Tiyatrolarında ve gazete yazılarında temel amaç Mısır toplumunda meydana gelen haksızlıklar, zulümler ve yöneticilerin suiistimalleri olmuştur. Bu çalışmada, Mısırlı bir Yahudi olan Ya'kûb Sannû'un tiyatrocu kişiliğine ve gazetecilik yönüne yer verilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Mısır tiyatrosu, Ya'kûb Sannû', Ebû Nazzâra

Ya'qûb Sannû' (Abû Naddârah) and his theatrical personality in modern Egyptian theater

Abstract

Modern Arab theater first emerged in Lebanon as it is the country that has the most contact with the West among Arab countries. However, due to the conditions of the period, theater art had the opportunity to develop in Egypt and spread to Syria and Lebanon through Egypt. Among the Arab countries, names such as Mârûn al-Nakkâsh in Lebanon, Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî in Syria and Ya'qûb Sannû' in Egypt were pioneers in the art of theater. The first Arab theater was staged in Cairo in 1870 by Sannû'. The ensemble, which Sannû' called the *National Theater*, performed a total of thirty-two plays and more than two hundred performances in Egypt between 1870-1872. He learned Italian well, witnessed Western culture and understood the value of concepts such as

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD (Kilis, Türkiye), turgaygokgoz@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9742-2722 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949009]

freedom and justice in Italy. When he criticized Khedieve Ismail Pasha harshly in his plays, his theater was closed and he was exiled to France. Later, he established a newspaper called *Ebû Nazzâra Zerkâ'* in Egypt. Thanks to the relevant newspaper, Sannû' is first name to carry the type of satire to Egyptian journalism. Sannû' influenced the generation that came after him both in the theater field and in the field of journalism. The main purpose in both theaters and newspaper articles have discussed the injustices and abuses of the rulers in Egyptian society. In this context, the theatrical personality and journalism of the Jewish Sannû', who was an Egyptian, will be discussed in this study.

Keywords: Modern Egyptian theatre, Ya'qûb Sannû', Abû Naddâra

Giriş

Arap edebiyatında, modern anlamda tiyatro anlayışı, XIX. yüzyılın ortalarında zuhur etmiştir. Doğu'ya özellikle de Arap dünyasına tiyatro sanatının gelişi Lübnanlılar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Lübnan, Arap dünyası ile Batı arasında açılan âdeta bir kapı gibiydi. Bu sebeple Fransızcayı ilk öğrenenlerin Lübnanlıların olduğu görülür. Avrupa okullarından ilk mezunlar arasında yine Lübnanlılar yer alır. Arap dünyasında ilk tiyatro oyunu ise 1840 yılında Lübnanlı Mârûn en-Nakkâş (öl.1855) tarafından sahnelenmiştir (Savran,1991: 27).

XIX. yüzyılın ilk yıllarında Fransız tiyatrosu Mısır'da görüldüğünde yerel popüler eğlenceler halkın beğenisini kazandı. Ancak bu performansların dili de Mısır halkına yabancıydı. Dahası, katılım Fransız askerleri, Mısırlı seçkinler ve yabancılar ile sınırlı olduğundan Fransız tiyatrosu Mısırlılar üzerinde pek de bir izlenim bırakamadı (al-Hasan,1984: 80). İlgili konuya ilişkin Mısırlı tarihçi el-Cebertî (1754-1822) şu cümleleri sarf eder.

> *"11 Şaban 1215 (29 Aralık 1880) günü Özbekiyye'de, Bâbu'l-Hevâ diye bilinen yerin yanında Fransızların inşa ettikleri yer tamamlandı. Burası, onların dilinde "komedi" diye adlandırılan bir yerdi ve her on gece de bir defa toplandıkları bir salondan ibaretti. Burada eğlendirmek ve hoş vakit geçirmek amacıyla aralarından bir grubun oynadığı dört saat süren oyunları seyrediyorlardı. Bu oyunlar, kendi dilleriyle sergileniyor ve buraya ancak belli bir kağıtla özel bir grup giriyordu…"* (Er,1990: 123).

Mehmet Ali Paşa'nın 1805 senesinde Mısır'da vali oluşuyla birlikte modernleşme süreci kapsamında, yurtdışına öğrenciler gönderilmiştir. Paris'e gönderilen burslu öğrencilerin başında, dönemin ilk düşünürlerinden biri olarak addedilen Rifâ'a Râfi' et-Tahtâvî mevcuttur. et-Tahtâvî, aynı zamanda Nahda sürecinde Paris'te takip ettiği tiyatro sanatı hakkında Arapça eser yazan ilk kişidir. Ancak bazı İslam âlimlerinin tiyatro sanatını faydasız ve zamanı boşa geçirmeye neden olarak görmesi hasebiyle XIX. yüzyılın ortalarında Şam ve Beyrut'ta faaliyet göstermeye başlayan ilk tiyatro çalışmaları sekteye uğramıştır. Bu dönemdeki çalışmalar, tercüme eser olmalarına ve kadınlara ait rolleri de erkeklerin oynamış olmasına rağmen ahlaksızlık olarak görülmüştür (Soyer, 2015: 68). Bununla birlikte, yurt dışına gönderilen öğrenciler gittikleri ülkelerde okudukları metinleri, Arapçaya tercüme ederek yayımlamışlardır. Nitekim tercüme ve uyum sürecinin başlarında taklide dayanan edebî eserler ortaya çıkmıştır. Zamanla gelişme kaydedilmiş daha özgün ve taklide dayanmayan eserler telif edilebilmiştir (Bölükbaşı, 2020: 1012-1013).

Mısır ve Avrupa arasındaki iletişim ancak Mısır'a yapılan Fransız seferinden sonra yavaş yavaş arttı. Bu iletişimin bir sonucu olarak, XIX. yüzyılda Mısır'daki Arap edebiyatı üzerinde güçlü bir etki yaratan yeni siyasi ve sosyal fikirler gelişti. Rifâ'a Râfi' et-Tahtâvî Paris'teki eğitimini tamamlayıp 1831

yılında Mısır'a döndüğünde, beraberinde Fransız toplumu ve doğası hakkında yeni fikirler taşıdı. Eski Arap geleneklerine karşı devrim ilan etti ve bu tür değerlerin yeniden gözden geçirilmesi çağrısında bulundu. Yeni bir entelektüel hareket kuruldu ve tiyatro, halkı yabancı sanatları kabul ve ikna etmeye yardımcı bir unsur ve zamanın en etkili güçlerinden biri haline geldi. Buna ilaveten, esas vazifesi beraberindeki öğrenci grubuna imamlık yapmak olan, Rifâa et-Tahtâvî Paris'te Fransızca öğrendi ve mütercimlik eğitimi aldı. Paris'te farklı sahalarda kaleme alınan eserleri inceleme fırsatı yakaladı. Voltaire, Rousseau, Montesquieu ve Racine'in eserlerinden oldukça etkilenen et-Tahtâvî, bu eserlerden bazılarını Arapçaya tercüme etti. Paris'te tercümesine başladığı ''Précis de Géographie Universelle'' isimli coğrafya kitabının ilk cildinin tercümesini tamamladı (Bölükbaşı, 2020: 1013).

et-Tahtâvî'nin entelektüel devrimi, modern Mısır'da Batı'nın etkisiyle sonuçlanan siyasi, sosyal ve eğitim meselelerini ele aldı. Sonraki entelektüel hareketlerin yönü üzerindeki etkisi, neredeyse bir yüzyıl boyunca yani II. Dünya Savaşı sonrasına kadar sürdü. Bu gelişim sürecinde Ya'kûb Sannû', Kâsım Emîn, Sa'd Zağlûl, Lutfi es-Seyyid, Tâhâ Huseyn ve el-'Akkâd gibi pek çok kişinin çabalarının etkisi görülmektedir. Bu nedenle, Arap edebiyatının XIX. yüzyılın son otuz yılında, modern Lübnan ve Suriye Arap tiyatrosunun ortaya çıkışından çok önce yeni sanatı kabul etmeye hazır olduğu ifade edilebilir (al-Hasan,1984: 81-82).

Mısır'da sergilenen ilk tiyatro oyunu Hidiv Ismail Paşa'nın teşvikleriyle Ya'kûb Sannû' tarafından yazılır. Sannû'un oyunlarında toplumsal hayatın bir parçası olarak, kadınlara ilişkin konulara da ağırlık verdiği görülür. Ya'kûb Sannû'a kadar Mısır'da tam olarak Araplara ait bir tiyatrodan bahsetmek pek de mümkün değildir. İsmail Paşa hidiv olduktan sonra edebiyatçıları desteklediği gibi sanatçılara da yardımcı olmuştur. Avrupai kültüre vâkıf olan Paşa, Kahire'de bir opera binası inşa ettirip Avrupa'dan tiyatrocular getirterek Fransızca oyunlar sahneletmiştir. Bu durum Lübnan'dan bir kısım edebiyatçıların Kahire'ye gelmesini sağladı. Bu isimler arasında Selîm en-Nakkâş ve Edîb İshak gibi isimler de yer almaktaydı. Mısır'a gelen bu sanatçılar 1871 yılında birkaç oyundan sonra dağıldılar. Kumpanya'da yer alan isimlerden birisi olan Yûsuf Hayyât topluluktan ayrılıp Kahire'ye gelerek İsmail Paşa'nın kapılarını açtığı tiyatro binasında *ez-Zulum* adlı oyunu sahneledi. Hidiv, ilgili oyunda kendisinin hicvedildiğini zannedince operayı kapattırıp sanatçıları da memleketlerine gönderdi. Arapça oyunların oynanmasına ilişkin olarak kapatılan opera, Suleymân el-Kardâhî ve arkadaşı Şeyh Selâme Hicâzî'nin topluluğuna değin açılmadı.

Bu dönemde tiyatro, halka değil hükümet erkanına ve Aristokrasi sınıfına hitap etmekteydi. Ancak İskender Ferec, Kahire Abdulaziz Caddesi'nde kendi tiyatrosunu kurup Şeyh Selâme Hicâzî'yi de yanına alınca tiyatro sanatı halka mal olmaya başladı. İlgili dönemdeki tiyatro, sanatsal özelliklere haiz değildi. Güldürü ve musiki gibi seyircilerin beğenisine hasıl olan bir sunumu vermekti. Dilin ağır olmasının yanı sıra konuşma esnasında sec'i ve kafiyeye ehemmiyet gösterilirdi. Toplumsal eğitim açısından asıl amaca uygun tiyatro ise Hidiv Abbas Hilmi'nin yardımı ve George Abyad'ın oluşturduğu bir topluluk ile başladı ve sonradan tecrübeli oyuncular da katıldı. Ancak idarenin kabiliyetsizliği, maddi problemler ve halkın tiyatroya ilgisinin olmayışı neticesinde oyuncular yavaş yavaş dağılmaya başladı ve bu nedenle de tiyatro sanatı da geriledi (Savran,1991: 27).

Mısır hidivlerinden olan II. Abbas Hilmi Paşa döneminde Kahire ve Iskenderiye'de Lübnan Ermenileri ve Mısır Yahudileri de tiyatro sanatında öne çıkmışlardır. 1907 senesinde Kıptî Meryem Simât tiyatro sahnesine çıkmış, ve kendisini Arap dünyasında ilk Müslüman Arap kadın tiyatrocu olarak Mısırlı Munîra el-Mehdiyye izlemiştir (Amin, 1999: 26; Soyer, 2015: 68-69).

1. Hayatı

Kariyeri üzerine Arapça ve Batı dillerinde çeşitli makaleler ve kitaplar yazılan tiyatrocu ve gazeteci Ya'kûb b. Râfâîl Sannû', 9 Şubat 1839 tarihinde Kahire'de Sefarad Yahudisi olan bir ailede Sarah isimli Yahudi Mısırlı bir annenin ve İtalya'nın Livorno şehrinden olan Rafael isimli İtalyan bir Yahudi babanın çocuğu olarak doğdu. Gazetesi *Ebû Nazzâra*'ya nispetle kendisi "Ebû Nazzâra" adıyla ün kazandı. Henüz 12 yaşındayken Tevrat sonrasında İncil ve sonra da Kur'an-ı Kerîm gibi kutsal kitapları okuyabilmekteydi. Küçük yaşlarında, ilk eğitimini Arapça ve İbranice olarak aldı. Ayrıca Fransızca, İtalyanca ve İngilizce de konuşabilmekteydi. Babası, Mehmet Ali Paşa'nın torunu Ahmed Yeğen Paşa'nın müsteşarı olarak görev yapmaktaydı. Sannû', o kadar kaliteli Arapça şiir nazmediyordu ki okul müdürü için yazdığı bir methiye Ahmed Yeğen Paşa'yı derinden etkilemişti. Ahmed Yeğen Paşa, Ya'kûb'daki üstün zekâ ve yeteneği fark ettiğinde henüz on üç yaşında olan Sannû'u masrafları kendisine ait olmak üzere Italya'nın Livorno şehrine eğitim için gönderdi. 1853 yılında Livorno'ya varan Sannû', İtalyan dramasından ve Giuseppe Mazzini'nin Genç İtalya Hareketi'nden etkilendi (Tarrâzî, 1913: 283; Necm, 1956: 77; Dâğir, 1983: 534; Serkîs, 1968: 349-350; ez-Ziriklî, 1992: 196; 'Abduhu, 1944: 69; Heykel, 1978: 82; Sadgrove, 2010: 142; Moosa, 1997: 41; Sadgrove, 1998: 688; Ettmüller, 2012: 43; Badawi, 1985: 132; Moreh, 1987: 111; Sanua, 2018: 1; al-Hasan,1984: 83; Ergül, 1995: 52-53; Er,1990: 128). Sannû'un resim, fotoğrafçılık ve müzik gibi güzel sanatlara ilgisi vardı (Tarrâzî, 1913: 285; Dâğir, 1983: 533).

Selîm en-Nakkâş ve topluluğunun Mısır'a gelmesinden önce Kahire'de (1870'de) oldukça bağımsız bir şekilde bir Arap tiyatrosu tesis etme yönünde ilk adımı atan Ya'kûb Sannû',İtalya'da Avrupa dilleri ve edebiyatları sahasında eğitim gördü. Kendisi de Mârûn en-Nakkâş gibi ilhamını İtalyan operasından aldı. Bu süre zarfında hem ülkenin medeniyetini hem de Avrupa kültürünü yakından tanıma fırsatı buldu. Aynı zamanda İtalyancada o kadar ustalık kazandı ki, İtalya'da kaleme aldığı Mısır geleneklerini işleyen üç oyunu İtalya'da büyük başarı elde etti. Bu oyunlarından birisinin adı da *Cenova*'dır (el-Cemel, 2009: 861-862; Sadgrove, 2010: 142; Ergül,1995: 53; Er,1990: 128). İtalya'nın Livorno kentinde üç yıl sanat ve edebiyat eğitimi alan Ya'kûb Sannû'un hayatının bu özel aşamasının, entelektüel, sosyal ve ulusal her alanda özgürlük tutkunu bir devrimci olarak karakterini şekillendirmekte olduğu görülür. 1852 yılından 1855 yılında kadar Toskana bölgelerinde yaşarken, Avusturya işgaline karşı direnişin yükselişi sırasında ve birleşik bir İtalya talep eden İtalyan Milliyetçi Hareketi'nin merkezinde önemli bir tarihsel dönemde oradaydı (Amin,2010: 286). Genç Ya'kûb, İtalyan milliyetçilerinin bağımsızlık ve özgürlükleri için çağrıda bulundukları coşkudan fazlasıyla etkilendi. Memleketi Mısır'a döndüğünde, ilerleyen yıllarda sanatına ve siyasetine yön verecek idealleri çoktan benimsemişti. Avrupa sanayi devrimi ve bu bölgenin entelektüel canlılığı, ona kendi ülkesindeki demode sosyal gelenekler ve arkaik kurumlar karşısında eleştirel bir bakış açısı kazandırdı (Amin, 2010: 286).

Ya'kûb, 1855 yılında Mısır'a döndükten sonra henüz on altı yaşındayken kendisinden ve ailesinden mali olarak sorumlu olmak zorunda kalarak mutsuz bir halde buldu kendisini. Dönüşünden altı ay sonra Ahmed Yeğen Paşa ve kısa bir süre sonra da babası vefat etti. Babasının planladığı gibi eğitimine devam etmek yerine iş aramak zorunda kaldı. Bu nedenle saray çevresinin erkek çocuklarına Batı dillerini ve ilimlerini öğretmek, kızlarına ise süsleme sanatları, resim ve musiki dersleri vermek suretiyle geçimini sağladı. 1868-1872 yılları içerisinde Kahire'deki Sanat ve Zanaat Okulu'nda hoca olarak görev yaptı. Burada Hidiv İsmail Paşa'yı oyunlarında eleştirdiği için Milli Eğitim Bakanı Ali Mübarek tarafından işten çıkarılıncaya kadar kaldı. Kendisi aynı zamanda devlet okullarında müfettiş olarak da çalıştı. Askeri bilimler, hukuk, işletme ve mühendislik bölümlerindeki

öğrencileriyle yakın dostluklar kurduğu bu dönemin, yükselen eğitimli sınıfla olan bağlarını güçlendirmesi ve etkilemesi açısından hayatında önemli bir dönem olduğu görülmektedir (Necm,1956:77; Moosa,1997: 41-42; Amin, 2010: 286; Badawi, 1985: 132; Ergül,1995: 52-53; Er,1990: 128). Öğrencilerle olan bu yakın ilişkileri sayesinde, onlarda özgürlük ve vatanseverlik merakının yanı sıra sivil toplum ve insan hakları için sorumluluk duygusu uyandırmayı başardı. Pek çok insan, bu aynı öğrenci grubuna Sannû' tarafından milliyetçilik kavramlarının öğretildiğini iddia etmiştir. Onlar, mezun olduktan sonra milliyetçi lider Ahmed 'Urâbî'nin önderliğinde bağımsızlık çağrısı yapan ilk modern Mısır devrimine (1882) katılan aktivistler olacaklardı. Hatta bazı araştırmalar, 'Urabî'nin de Teknik Üniversite (Muhendishâne)'ye öğrenci olarak girdiğinden büyük olasılıkla Sannû' ile orada tanışmış, onunla arkadaş olmuş ve muhtemelen de fikirlerinden etkilenmiş olduğunu iddia etmiştir (Amin,2010: 286).

Sannû' sıradışı bir zekâya, engin bir edebiyat ile sanat bilgisine ve Avrupalıların yaşamlarına dair bilgi sahibi olması hasebiyle vatana hizmet yolunda oldukça bilinçli bir isimdi. Arapça, Türkçe, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Portekizce Almanca, Ispanyolca, Macarca, Rusça, Lehçe ve Ibranice gibi diller olmak üzere on iki dil bilmekteydi (Tarrâzî,1913: 285; Necm,1956:78;Ergül,1995:53;Er,1990:128). Sannû'un çeşitli anılarında ve otobiyografilerinde kaydedilen erken çocukluğuna dair anılarına göre, dil öğrenmek için olağanüstü bir meraka sahip olduğu görülür (Amin,2010: 286).

Sannû'un tiyatroya olan ilgisi hayatının erken dönemlerinde gelişti. Genç bir adam olarak düzenli şekilde Kahire'deki tiyatro toplulukları tarafından verilen drama ve opera performanslarına katılırdı. Özbekiyye bahçesinin açık hava tiyatrosunda iki yerel Avrupalı topluluk tarafından verilen Fransız ve İtalyan eserlerinin prodüksiyonlarında az da olsa yer aldı. Sahneye olan tutkusundan dolayı Sannû', çok geçmeden ortalama bir Mısırlının dramaya olan ilgisini uyandırma ihtiyacının farkına vardı. Modern Mısır'ın yeniden doğuşunda tiyatronun oynayacağı hayati bir role sahip olduğuna zaten ikna olmuştu. Tiyatronun amacının, oyunlarının birinde belirttiği gibi, "uygarlığı, ilerlemeyi ve görgü kurallarının iyileştirilmesini teşvik etmek" olduğunu ifade etti (Badawi, 1985: 132-133; Dâğir, 1983: 533). Nihayetinde Sannû', 1870 yılında Kahire'de bir Mısırlı olarak Arap tiyatrosunu tesis eden ilk isim oldu (Tarrâzî,1913: 283; Dâğir, 1983: 533; Serkîs, 1968: 349-350; 'Abduhu, 1944: 70; Heykel, 1978: 82).

Sannû', tiyatrosunun kapatılmasının ve hocalık görevine de son verilmesinin ardından dört yıl boyunca Kahire'deki seçkin bir misyoner okulu olan *Freres de la doctrine chretienne* ile Avrupalı gezginlere ve yerel devlet adamlarının çocuklarına özel dersler verdi. 1872 yılında *Mahfilu't-Tekaddum* ve *Cem'iyyetu Muhibbi'l-'İlm* isimli ilmi cemiyetleri kurdu ve 1874 yılında da her iki cemiyetin de başkanlığını üstlendi. Ayrıca birkaç gazete çıkartarak başka alanlarda faaliyet göstermeye başladı. Mısır basını, tiyatrosunda karşılaştığı sansürünün bir sonucu olarak onun gazeteciliğe ilişkin çalışmalarını da hoş karşılamadı. Kendisi, siyasi yorumları için bir forum bulmak amacıyla önce İtalyanca ve Fransızca olmak üzere bir dizi kısa ömürlü gazete kurdu.

Sannû', Mısır'daki fikir hareketinin öncülerinden Cemaleddin el-Afğânî ile onun öğrencisi Şeyh Muhammed Abduh'a Fransızca dersleri vermekteydi. Cemaleddin el-Afğânî, Sannû'a bu hareketin başarısı için özgür bir gazeteciliğe ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Onu dikkatlice dinleyen Sannû', Mart 1877'de *Ebu'n-Nazzâra ez-Zerkâ'* adlı gazeteyi tesis eder. İlgili gazetenin yayımlanması aşamasında Cemaleddin el-Afğânî, öğrencileri ile birlikte Sannû'ya yardım ederler. Böylelikle de yergici karikatür basınını da ilk kez Mısır'a taşıyan Sannû', *Ebu'n-Nazzâra ez-Zerkâ'* adlı gazetesinde tiyatrosunu kapatan Hidiv Ismail Paşa'yı sert bir dille tenkit eder.

Ebu'n-Nazzâra ez-Zerkâ' adlı gazetede siyasi makaleler, mizahi fasıllar ve şiirler mevcut idi. Ayrıca birkaç öykü, Sannû'un yapmış olduğu yolculuklara dair risaleler, konuşmalar ve kişisel günlüğünden alıntılar da yayımlanmıştı. İlgili gazetenin Fransa'daki sayıları dileyenler için hem Arapça hem de Fransızca yayımlanmaktaydı. Mısır'da çok büyük ilgi gören ve on beş sayı yayımlanan gazeteyi, Sannû' tarafından eleştirilen Hidiv İsmail Paşa kapatmış ve Sannû'a iki defa suikast düzenlemiş ancak başarısız olmuştur. Bunun üzerine Sannû' İtalyan Konsolosluğu'na sığınmış ve onlardan kendisini Mısır dışına çıkarmalarını talep etmiştir. Sannû', 22 Haziran 1878 tarihinde İskenderiye'den bindiği bir gemiyle Marsilya'ya doğru hareket etmiş ve 8 gün sonra Marsilya'ya varmıştır. Nihayetinde de Hidiv Ismail Paşa tarafından Mısır'dan sürgün edilmiştir. Fransa'ya giden Sannû', 1912 yılında ölümüne değin bu ülkede gazetecilik yapmıştır (Tarrâzî, 1913:283-284; Dâğir, 1983: 533; Serkîs, 1968: 349-350; 'Abduhu, 1944: 70-71,76; Sadgrove, 1998:688; Moosa, 1997: 46,49; Amin, 2010: 290-291; Ergül, 1995: 52-54; Er, 1990: 130).

Sannû'un kişiliği, başarıları ve dini kimliği günümüzde çeşitli tartışmaların konusudur. Onun tiyatroya ilişkin prodüksiyonlarını inceleyen biyografi yazarları ve akademisyenler arasında Mısır tiyatrosuna ve milliyetçi harekete katkılarının büyük önem taşıdığını savunanlar olduğu gibi, Mısır'da hem tiyatroyu hem de milliyetçi hareketi teşvik etmedeki rolünün niteliği ve düzeyiyle ilgili olarak bir abartı olduğunu düşünenler de mevcuttur. Sannû', Philip Tarrâzî'nin kendi dini düşüncesine dair yazdıklarına karşılık olarak kişisel arşivinde yer alan bir belgede şu cümleleri sarf eder (Amin, 2010: 285):

> *"İkinci sayfanın başında "Genç adam İslam dinini benimsedi" dediniz. Lütfen bunu atlayın çünkü üç dine (Yahudilik, İslam ve Hıristiyanlık) saygı duymama rağmen ebeveynlerimin inancını değiştirmedim. Tek inancım Tanrı'nın her şeye kadir olması. Bu duruma on yıl önce Contrexeville'de ziyaret ettiğim merhum Muzaffer ed-din Şah ile benim aramda geçen konuşma tanıklık etmektedir. Bana Müslüman mıyım yoksa Şii mi diye sordu? Ona İsrailoğullarından biri olduğumu söyledim. Dedi ki: "Cemaatimizi sevdiğine, haklarını savunduğuna, kanunlarına saygı duyduğuna ve krallarını, prenslerini ve âlimlerini övdüğüne göre Neden Müslüman olup büyük adamlardan biri olmuyorsun? Ona cevap verdim: "Bunu yaparsam insanlar şöyle derdi: Dinine yararı olmayanın, sadece yüksek mevki ve servet kazanmak için kucakladığı başka bir dine de yararı olmaz. Müslümanlar artık bu alçakgönüllü hizmetçiye saygı duyarken ve severken, İslam bayrağını yükselten, İslam'a olan sevgisini tüm halkın önünde gösteren ve Müslümanlar ile Hristiyanlar arasındaki dostluk bağlarını güçlendirmeye çalışan bir İsrailli gördükleri için" (Moreh, 1987: 115).*

Paris'te geçirdiği yıllarda, Sannû' birkaç kez Mısır'a dönmesi için davet edildi, ancak İngilizler hâlâ ülkeyi işgal ettiği için bunu yapmayı sürekli olarak reddetti. Ağustos 1882'de, Ahmed 'Urâbî Paşa'nın İngilizler tarafından yenilmesinin ardından *Ebû Nazzâra*'da milliyetçi harekete sonsuz desteğini ifade ederek, 'Urâbî'yi en büyük kahraman olarak nitelendirdi. Eski yurtsever yoldaşlarına, kendisini Avrupa'daki tüm Mısırlıların temsilcisi olarak gördüğünü, "*Avrupa basınında milletimi savunabilirim*" şeklinde yazdı. 'Urâbî, Sri Lanka'ya sürüldüğünde, Sannû' onunla en az on yıl boyunca düzenli olarak yazıştı ve kendisine şu notu düştü: "*Uzakta olsam da, kalbim ve ruhum seninle*". Sannû', Paris'te sürgünü boyunca ülkesini İngiliz işgalinden kurtarmak için Fransa ve Türkiye'ye yönelik olarak lobi yapmaya devam etti (Amin, 2010: 291).

Sannû', yaşadığı dönem içerisinde Mısır, Suriye, Irak, Tunus, Fas ve Hindistan gibi ülkelerde tanınan en büyük âlimlerle iletişim içerisindeydi. Sannû'un tesis etmiş olduğu gazetesinde hem yazar, hem yönetici hem de karikatürist idi. Kendisi bu yönüyle Doğu ülkelerinde derin bir iz bıraktı. Bu nedenle kimi Doğu ülkeleri kendisine nişan takdim etmiştir (Tarrâzî, 1913: 285; 'Abduhu,1944: 72).

22 Eylül 1900 tarihinde Sannû', Paris'te bir konferans vermiş ve burada da ünlü tiyatrocunun on yabancı dile hakim olduğu anlaşılmıştır. İlgili bu konferansı başkent Paris'teki Fransız gazetelerinde ses getirmiştir. 1901 yılında Sannû', Hidiv II. Abbas'ı ziyaret etmek için Fransa'nın Dijon şehrine geçer. Burada Hidiv kendisine Mısır'a geri dönmesi hususunda çağrıda bulunsa da Sannû', bu teklifi Mısır'ın İngiliz işgali altında olduğunu ifade ederek reddeder. 1908 yılında İstanbul'u ziyaret ettiği görülür. 1910 yılında yaşlılığın etkisiyle ve görme yetisinin azalmasıyla Ya'kûb Sannû' yazmayı tamamen bıraktı. Hayatın son günlerinde ise görme yetisini tamamen kaybetti. Sannû', 30 Eylül 1912 tarihinde vefat etti ve Paris'e defnedildi. Sannû'un ölüm haberi hem Batı'da hem de Doğu'da, Reuters Haber Ajansı tarafından duyuruldu. Kendisinin bilim adamları nezdinde çok önemli bir yeri mevcuttur. Sannû'un oyunlarının bir kısmının günümüze ulaşması hususunda ölümünden sonra yazılarını muhafaza eden, yayımlanmasını sağlayan ve bilim adamlarına yardım eden kızının rolü büyüktür (Serkîs, 1968: 349-350; Tarrâzî, 1913: 284-286; ez-Ziriklî, 1992: 196; Amin, 2010: 291; Moosa,1997: 51).

2. Eserleri

2.1. el-Bûrsat Mısr: Sekiz kişilik, iki perdelik bir oyun. (Beyrut, 1912)

2.2. el-'Alîl: Sannû'un *Moliere Mısr ve Mâ Yukâsîh* adlı oyununda bahsedilmiştir. *Lu'bet Helvân ve'l-'Alîl* olarak da anılır. Dokuz kişilik, iki perdelik bir oyundur.

2.3. el-Savvâh ve'l-Hammâr: İki sayfalık kısa bir oyundur.

2.4. es-Sadâka: Beş kişilik, tek perdelik bir oyundur. Verde rolünü Liza adlı bir aktris oynamıştır.

2.5. el-Emîratu'l-İskenderiyye: İskenderiye'de gerçekleşen bir komedi, sekiz kişilik, iki sahneli bir oyundur.

2.6. ed-Dırretân: Dört kişilik, tek perdelik bir oyundur. Sannû'a göre, Hidiv İsmail'in ilgili oyuna yönelik olarak İslam'da çok eşlilik eleştirisi nedeniyle repertuarından çıkarılmasını emretmeden önce elli üç kez icra edilmişti.

2.7. Molyer Mısr ve Mâ Yukâsîhi: İki Liza ve Matilda isimli iki aktrisin de dahil olduğu üzere on bir karakterli, iki perdelik bir oyundur. Bu oyun Moliere'in *L'Impromptu de Versailles* adlı eserinden etkilenmiştir. Metin, Sannû' tarafından ele alınan otuz iki oyundan on tanesinden bahseder ve onların diyaloglarının bazı kısımlarına da atıfta bulunur.

2.8. el-Kavvâs: Bu oyundan *Moliere Mısr* adlı oyunda iki kez bahsedilir. İlk seferinde *La'bat Re's Tûr* ve *Şeyhu'l-Beled ve'l- Kavvâs* olarak bahsedilir. İkinci kez oyunların sırasını değiştirir ve onları *Kûmîdyatu'l-Kavvâs* ve *Şeyhu'l-Beled* ve *Re's Tûr* olarak sıralar. Sannû', "*Bu oyunlar Hidiv İsmail'imizi memnun etti*" yorumunu yapmıştır.

el-Haşşâş: Bu oyunda da iki kez *Moliere Mısr* adlı oyundan bahseder.

2.10. Zevcetu'l-Ebi: Yaşlı erkeklerin genç kızlarla evlenmesini eleştiren bir oyundur.

2.11. Zubeyde: Avrupalı bayanları taklit eden Doğulu kadınları eleştiren bir oyundur.

2.12. Ğazve Re's Tûr: İltifat edenleri ve şanlı adamları hicveden bir oyundur.

2.13. Şeyhu'l-Beled: Ebeveynleri, kızlarının evlilikle ilgili fikirlerini düşünmeye teşvik eden bir oyundur.

2.14. el-Vatan ve'l-Hurriye: Paul de Baignieres'in *L-Egypte Satirique* adlı eserine göre bu oyun, Sannû'un tiyatrosunun 1872 yılında kapatılma sebebiydi.

2.15. Fâtıma: Orijinal olarak İtalyanca (1869-1870) yazılmış ve ardından Fransızcaya çevrilmiş üç perdelik bir komedidir. Sannû'un kızı Louli Sanua-Milhaud'un muhafaza ettiği Sannû'a ait arşivde bulundu.

2.16. II Marito Infidele: İtalyanca yazılmış, tek perdelik bir komedidir. (Kahire, 1876)

2.17. es-Selâsilu'l-Muhattame: Vezir Hüseyin Hilmi Paşa'ya adanmış, Fransızca yazılmış bir eserdir. (Paris, 1911)

2.18. Bulala: Fransızca bir diyalogtur.

2.19. Ânise 'ale'l-Mûda:

2.20. el-Ehevâtu'l-Lâtîniyât

2.21. el-Berberî

2.22. Husnu'l-İşâra fî Musâmerât Ebî Nazzâra

2.23. Ğınâ'iyye bi'l-Luğati'l-'Âmmiye

2.24. Ğandûr Mısr

2.25. el-Harîm

2.26. Mehâmid el-Feransîs

2.27. *Vasf Baris*

2.28. *Cenova: Sannû'un İtalya'da kaleme aldığı bir oyundur.*

2.29. İsmini tam olarak bilinmeyen oyunları arasında Prens Hasan'ın Habeşistan'daki başarısız seferini hicveden *el-Hamletu'l-Habeşiyye*'ye atıfta bulunulmaktadır (Moreh, 1987: 117-119; Dâğir,1983: 534-535; Tarrâzî, 1913: 284; 'Abduhu,1944: 71; el-Cemel, 2009: 862; Kehhâle, 1993: 129).

3. Tiyatrocu kişiliği

Fransız sömürgesinin XVIII. yüzyılın sonlarında Mısır'ı işgal etmesiyle birlikte mizahi gazetecilik ülkede geniş bir şekilde yayıldı. Bu durumun sosyal sonuçları arasında eğlence mekanlarının, pek çok dansçının ve insanları eğlendirmeyi hedefleyen palyaçoların zuhur etmesi oldu. Bu amiller mizahi

gazeteciliğin ağızdan ağıza ve mekândan mekâna yayılmasında yardımcı olmuştur (er-Remâdî, 2002: 42).

XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar Mısırlılar doğaçlamaya, sabit karakterlere ve tanıdık olaylara dayanan yerel sokak oyuncularının daha az resmi dramatik performanslarını izlemeye alışkındı. Bu topluluklar kadın rolleri oynayan erkek oyunculardan oluşmaktaydı; her yerde ve ne zaman izlemeye hazır bir seyirci varsa, köy ve pazar yerlerini skeçlerini sergileyerek gezerlerdi. Avrupa oyunlarından uyarlamalarla gerçekçi performansların tanıtılmasıyla birlikte drama kavramı "gerçekçi" performanslar olarak ortaya çıktı. En önemlisi, oyunlara ev sahipliği yapacak binalar zorunlu hale geldi (Amin, 2010: 287).

1868 yılına gelinceye kadar Mısır'da kullanılabilecek bir tiyatro binasının olmamasından ötürü, Avrupalı tiyatrocular oyunlarını kahvelerde veya kulübelerde vermekteydi. Sa'îd Paşa döneminde, Özbekiyye sokaklarından birinde Avrupa tiyatrosu için tesis edilen ahşap kulübe, herhangi bir tiyatro gösterimine uygun değildi. Bu nedenle burayı çalıştıranlar iflas etmekteydi. 1868 yılında Hidiv İsmail Paşa tarafından bu kulübenin yerine "Komedi Tiyatrosu" (Théâtre de la Comedie) adını taşıyan bir salon yapılması ve 1869 yılında Hidiv İsmail Paşa tarafından Hidiv Opera Tiyatrosu (Théâtre Khedivial l'Opera) binasının açılması Mısır tiyatrosunda yeni bir dönemin başlangıcıdır.

Tiyatro binası hususunda İskenderiye'de durum Kahire'den daha da kötü idi. İskenderiye'de sadece küçük bir tiyatro vardı. *Zîzîniyâ* adını taşıyan bu tiyatro, Avrupalı toplulukların yanı sıra Mısır'a sonradan gelen Lübnanlı ve Suriyeli toplulukların oyunlarına da ev sahipliği yapmıştır (Er,1990: 127).

Hidiv İsmail Paşa'nın dönemine tiyatro bilincini hayata geçiren, yenilenme, sosyal bir evrim ve Batı'yı taklit etme eğilimi gibi niteliklerin atfedildiği bilinmektedir. Yabancı tiyatro toplulukları, İskenderiye ve Kahire'nin İtalyan ve Fransız nüfusu için performans sergilemeye teşvik edildi. Diğer Fransız ve İtalyan toplulukları opera sahnesinde, halka açık ve özel tiyatro salonlarında sahne almaya geldi. "Comédie-Française" topluluğu, Moliere'in başyapıtlarının çoğunu 1868 yılında inşa edilen ve bu ünlü topluluğun adını alan bir tiyatroda sergiledi. Ayrıca, ilk Mısırlı oyun yazarı Sannû'un tiyatro gösterilerini sergilediği Nil Sarayı Tiyatrosu (Masrah Kasr Nil) mevcuttu. Söz konusu iki tiyatro salonu da Hidiv İsmail için yapılmıştı. Yine de bu tür yabancı gösteriler Ya'kûb Sannû'un oldukça dikkatini çekti ve *Ulusal Tiyatro Topluluğu* (Ulusal Tiyatro)'nu kurması için ona ilham verdi (er-Râ'î, 1979: 68; Hammouda ve Diğ., 1999: 72; al-Hasan,1984: 82-83).

Sannû', 1869 yılının sonlarında ilk müzikal oyununu yazmıştır. Mârûn en-Nakkâş'ın yaptığı gibi, Sannû'da oyunu için bazı Arap popüler şarkılarını ve melodilerini seçmiştir. Ya'kûb Sannû', 1870 senesinde tiyatro sanatına atılan ve ilk kez Arapça oyunlar sergileyen profesyonel Mısır tiyatrosunu kurmuş ve Özbekiyye bahçesinin ortasındaki büyük bir kahvede oyunlarını oynamaya başlamıştır. Avrupa'daki tiyatro yönetmeliğine ve Avrupa dramaturjisine hakim olan ve Fransız komedisinin tutkunu olan Sannû', yeni tiyatro topluluğu için oyun repertuarını kendisi hazırlamıştır. Sannû'dan önce burada bulunan Fransız ve İtalyan topluluklar kendi dillerinde farslar, komediler ve operalar sahneye koyarak Avrupalıları eğlendirmekteydi. İtalyanca ve Fransızca gibi dillere çok iyi vâkıf olan Sannû', bu kahvede ilgili toplulukların sahneye koydukları bütün temsilleri seyretmiş, özellikle Moliere, Richard Sheridan ve Goldoni gibi birçok Avrupalı oyun yazarını okumuş, onların eserlerini kendi orijinal dillerinden inceleyerek pratik araştırmalar yapmaya yönelmiş ve Batı tiyatrosu Sannû'un performansları üzerinde etkili olmuştur. Nitekim Sannû', bu kahvede gösterilen farslar, operetler, komediler ve dramaların kendisini burada bir Arap tiyatrosu tesis etmeye sevk ettiğini itiraf

etmiştir. Daha sonra kendisinin kurduğu bir tiyatro için, kimi bilinen halk müziklerini de içine serpiştirdiği halk dilinde bir perdelik operet kaleme almış, sonrasında ise öğrencilerinden kabiliyetli olan on erkek öğrenciyi seçip onlara oyunculuğun temellerini öğreterek onlar arasında rolleri paylaştırmış ve bu öğrencilerden birisini de âşık kadın rolüne hazırlamıştır. Bu arada Hidiv Ismail'in mabeyncisi Hayri Paşa aracılığıyla bu tek perdelik operetini Özbekiyye bahçesinde yeni kurulan Konser Tiyatrosunda (Theatre-Concert) sahnelemesi için Hidiv Ismail Paşa'dan onay çıkartabilmiştir. Hidiv İsmail Paşa, görünüşe göre olumlu bir şekilde etkilenmişti. Sonrasında Sannû' operetini, aralarında saray çevresinin ve bakanların da bulunduğu çeşitli ülkelere mensup kadınların ve erkeklerin yer aldığı yaklaşık üç bin kişilik bir seyirci topluluğu önünde başarıyla sahnelemiştir. Ancak bu oyunun ne olduğu kaynaklarda zikredilmemektedir. Bununla birlikte, bizzat yazarın kendisi tarafından daha sonra Paris'te Mısır Tiyatrosu'nda verdiği bir konferansta olay örgüsünün biraz ayrıntılı bir açıklaması görülür.

Ya'kûb Sannû'un o gece gelen büyük başarısı kendisini kamçılayarak gerçek bir topluluğu teşkil etmeye sevk etmiştir. Bu niyetle fakir ama yetenekli olan Matilda ve Liza isimlerini taşıyan iki güzel kız bulmus, bir ay içerisinde onlara okumayı öğreterek onları özellikle kendileri için kaleme aldığı küçük rolleri başarıyla sergileyebilecek seviyeye taşımıştır. - Bu andan itibaren kadınlar, ister aktris, ister yönetmen, yapımcı veya oyun yazarı olsun, Mısır tiyatrosunda merkezi bir rol oynamaya devam ettiler -Gerçek kadın oyuncuların yer aldığı tiyatro, halk nezdinde büyük bir kabul görmüş ve Sannû', iki sene bazı arkadaşlarının özellikle Fransızcadan tercüme ettiği klasiklerin yanı sıra kendisinin kaleme aldığı otuz iki oyunun gösterimini gerçekleştirebilmiştir. İlgili oyunların hepsi, halkın anlayabilmesi için Mısır halk lehçesinde kaleme alınmıştır. Sannû'un "Ulusal Tiyatro" adını verdiği bu toplulukla yakaladığı başarıları yakından takip eden Hidiv Ismail Paşa, Sannû'u huzurunda performans sergilemesi için tekrar davet etti. Hidiv, Sannû'u Nil Sarayı'ndaki özel tiyatrosunda gösterimler vermesi için görevlendirmis, iki temsil oynadıktan sonra, bakanların ve saray erkanının huzurunda burada ona "Mısır'ın Moliere'i" sanını vermiştir. Sannû'un topluluğu o gece *Ânise 'ale'l-Mûda*, *Ğandûr Mısr* ve *ed-Dırratâni* olmak üzere üç oyun sergiledi. Her üç komedi de açıkça hiciv içerikliydi. Üçünden sadece sonuncusunun metni ve daha sonra daha fazlası günümüze ulaştı. Ancak yazarın ilk oyunu genç bir kadının sosyal geleneklerini hiçe sayması ve Batılı kadınların davranışlarını düşüncesizce taklit ederek genç erkeklerle ilişkilerinde aşırı özgürlüğe düşkünlüğünün bir sonucu olarak evlilik şansını kaybetmesine yöneliktir. Ayrıca çok eşlilik uygulamasına açık sözlü bir saldırı olan *ed-Dırratâni* oyunuyla ilgili olarak Hidiv'in hoşnutsuz olduğu ifade edilir (Tarrâzî, 1913: 283; Necm,1956: 82-83; el-Cemel, 2009: 862; 'Abduhu,1944: 70; er-Râ'î, 1979: 68; Heykel, 1978: 83; Sadgrove,1998: 143; Amin, 2010: 287; Moosa,1997: 43-44; Badawi, 1985: 133; Moreh, 1987: 119-120; al-Hasan,1984: 83; Hammouda ve Diğ., 1999: 73; Ergül,1995: 53; Er,1990: 128-129). Sannû', operetini sarayın önde gelenleri, Avrupalı siyasetçiler ve muhtelif ülkelere mensup kalabalık bir seyirci topluluğu huzurunda sergileyerek büyük bir başarı elde etmiştir. Akabinde ise bazı arkadaşlarının Fransızcadan tercüme ettiği başka oyunları da sahnelemiştir. Bu oyunların çoğunun ele aldığı konu Avrupa oyunlarına ait olsa da Sannû' onları sadece Arapçaya çevirmemiş, aynı zamanda onların konularını da Mısır'ın toplumsal yapısına adapte etmiştir. (Necm,1956: 82; el-Cemel, 2009: 862, Ergül, 1995: 53).

Sannû', kaleme alıp sahneye taşıdığı oyunlarında, toplumun çarpık yönlerini ele almış, toplumsal ve siyasal konuları işlemiştir. Bu oyunlar, bugün bir metin olarak elimizde olmasa bile bunların özetleri kimi kaynaklarda mevcuttur.

Halk tiyatrosu geleneği, Sannû'un yaratıcılığında önemli bir rol oynamıştır. Nitekim kimi oyunlarını gölge ve kukla oyunu olarak kaleme almış, kimilerinde de kıssahan ve meddah işlevini kendisi yerine getirmiştir. Çoğunlukla Mısır ve Avrupa unsurlarının birbirine mezc edildiği küçük farslardan oluşan bazı oyunları da mevcuttur.

Sannû', oyunlarında daha çok kız çocukların kendi fikirleri alınmaksızın ilk talipleriyle evlendirilmesi *(Şeyhu-Beled)*, birden fazla kadınla evlilik *(ed-Dırretâni)*, yaşlı erkeklerin genç kızlarla evlendirilmesi *(Zevcetu'l-Ebi)*, Doğulu kadınların Avrupalı kadınlara özenmesi, onları ayıplarında dahi taklide çalışmaları *(Zubeyde)*, sarayın içine düştüğü ahlaki çöküntü *(el-Vatan ve'l-Hurriyye, Ğazvet Re's Tûr)* gibi konuları işlemiştir. Sannû', *el-Vatan ve'l-Hurriyye* adlı eseri sergiledikten sonra, siyasi sahada Hidiv Ismail'e çattığı ve sarayı eleştirdiği gerekçesiyle tiyatrosu 1872 senesinde kapatılmıştır. Bu durum tabiatıyla Ya'kûb Sannû'un tiyatro yaşamının sonu olmuştur. Sannû' bu kısa tiyatro yaşamında, bazı Avrupa tiyatro eserlerini iktibas etmiş, Molière'in *Cimri*'sini ve *Tartuf*'unu da sahneleme fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda ilgili dönemde Mısır'ın en çok sevilen gazetecilerinden biri de olan Sannû', vatanseverliği, Batı kültürüne bağlılıkla bir araya getiren isim olmuştur. Mısır'ın münevverleri arasında "Ebû Nazzâra" adıyla büyük yer edinmiş olan Sannû', bir gazeteci olarak konuşmaları, kaleme aldığı makaleleri ile tiyatro kitapları meşhur gazetesi aracılığıyla tanınmıştır (Ergül,1995: 53-54; Er,1990: 129-130).

Ya'kûb Sannû'un en önemli oyunlarından biri *Bûrsat Misr*'dir. Ünlü Mısırlı eleştirmen Levîs 'Avad (ö.1900), ilgili oyunun 1873 yılında yazıldığını tahmin etmektedir. Bu nedenle Sannû'un tiyatrosu kapatıldıktan sonra bile oyunlar üretmeye ve yazmaya devam ettiğini ima etmektedir. Bu oyun Hidiv'in başarısız ekonomik politikalarına doğrudan bir eleştiridir. Mısır hükümdarının 1873 yılında Oppenheim Bankası gibi Avrupa bankalarından aldığı belirli kredileri dile getirir. Oyunun, Sannû' ile Hidiv arasındaki ciddi anlaşmazlığın başlangıcı olduğuna inanılır (Amin, 2010: 289-290).

Tiyatro sanatının Mısır'daki bu başlangıcı gayet de sıradandı. Ya'kûb Sannû', komedi türündeki oyunları arasına şarkılar serpiştirerek halkın zevkini okşayan şarkılardan yararlanmış ve komediye ilgi duyan halkın tiyatroya ilgisini artırabilmiştir. Kendisi ilk önceleri Hidiv İsmail'den büyük bir destek, teşvik ve taltif görmesine rağmen Hidiv'in ülkeyi iflasa sürükleyen aşırı, gereksiz harcamalarını ve gösteriş düşkünlüğünü yeren skeçler yazmaktan geri kalmamıştır. Mesajını doğrudan ileten ve bütünüyle halk diliyle (Mısır Lehçesi) kaleme alınmış olan bu skeçler, sıradan bir kimsenin anlayacağı şekildeydi ve biçim yönünden neredeyse tümüyle sanatsal özelliklere haiz değildi. Levîs 'Avad'ın tabiriyle, "tatlı saflığına" rağmen onun ürünleri, sosyal realizm sahasındaki ilk denemeler ve yaratıcı bağımlı edebiyatın ilk ürünleri olarak görülebilir. Mısır'ın ve Mısır halkının karşılaştığı problemlerle ilgilenmesi, ona sadece Mısır tiyatrosunun gerçek kurucusu payesini kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda onu daha sonralarda 1882 senesinde patlak verecek olan 'Urâbî Paşa isyanının bir habercisi niteliğinde olan "Mısır Mısırlılarındır" hareketinin merkezine yerleştirmekteydi.

Dikkat çeken bir durum vardır ki o da, tiyatronun başlangıcı Eski Yunan'da trajediyle olmasına rağmen, Mısır tiyatrosunun başlangıcı komediyle olmuştur. Bu durumun ardından yatan nedenleri tiyatronun doğusu esnasında Mısır'ın siyasal ve toplumsal atmosferinde aramak belki daha doğru olacaktır (Er,1990: 128-131).

Hidiv'e genel desteğine rağmen, Sannû'un topluluğu 1872 yılında hükümet tarafından kapatıldı. Ama açık bir şekilde yazılı tiyatro sanatı Mısır'da verimli bir toprak bulmuştu. 1870'ler boyunca, Sannû'un

tiyatrosunun kapanmasına rağmen birçok Mısırlı tiyatro gösterilerine katılmaya devam etti. Bunlar arasında Selîm en-Nakkâş ve Suleyman el-Kardâhî gibi sanatçıların önderliğindeki Şam ve Beyrut'tan ziyaret eden topluluklar da vardı (Hammouda ve Diğ., 1999: 73).

Sannû'un Arap tiyatrosuna katkısı uzun oyunlarında olmuştur. 1912'de yayımlanan son oyununun yanı sıra, bu oyunlar ya kayboldu ya da bilinmeyen bir el yazması formunda kaldı. Profesör Muhammed Yûsuf Necm, 1963 yılında Sannû'un bir koleksiyonunu yayımlayarak ilk kez Arap tiyatrosu öğrencilerinin kullanımına sundu. Koleksiyon eşit olmayan uzunlukta sekiz eser içermektedir. Bununla birlikte, kalan altı oyunun her biri, normal bir tam uzunluktaki oyunun yaklaşık yarısı boyutundadır. Hepsi Mısır konuşma dilinde yazılmıştır ve Mârûn en-Nakkaş'ın oyunlarından çok daha az şarkı içermektedir.

İlk oyunlarını ile aralarında yirmi üç yıllık boşluğa rağmen, modern Arap tiyatrosunun iki öncüsü olan Ya'kûb Sannû' ile Mârûn en-Nakkâş'ın birçok ortak özelliği vardır. Bu iki öncünün oyunlarının ana konusunu aşk, evlilik, para ve açgözlülük gibi unsurlar oluşturur. Sannû'un oyunlarında ana karakterler genellikle Levanten Hristiyanlar iken, hizmetkarlar ve kapı görevlileri gibi küçük olanlar İskenderiyeli, Kahireli veya Nübyeli Mısırlı Müslümanlardır. Diğer bir ortak özellik, her iki oyun yazarının da sadece komedi veya fars yazmasıdır. Olaylar ne kadar karamsar görünse de sonuçları her zaman mutludur. Bu şekilde komediyi tesis eden bu öncüler, gelecek birkaç nesil içinde Arap tiyatrosunun seyrini belirlediler. Komedi Arap toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak kadar gelişirken, trajedi geride kaldı. Tiyatro bu alanda daha çok Shakespeare veya Corneille gibi Avrupalı oyun yazarlarının oyunlarının Arapça çevirilerine dayanmaktaydı. Bununla birlikte benzerliklerine rağmen, Sannû'un oyunlarının hem içeriği hem de dili açısından en-Nakkâş'tan büyük ölçüde farklıydı. Sannû'un draması, en-Nakkâş'ınkinden daha çağdaş sosyal gerçeklikle yakından ilişkilidir (Badawi, 1992: 339-340).

Modern Arap tiyatrosunun en önemli öncülerinden biri olarak Sannû'un önemi, sadece Mısırlıları bu yeni sanatı kabul etmeye hazırlamasına yardımcı olması değil, aynı zamanda siyasi ve sosyal sorunları ortaya çıkarmak ve eleştirmek için tiyatroyu ilk kullanan kişi olmasıdır. Mısır toplumsal yaşamında modernleşme çağrısına yer vermektedir. Mısır'da kitlelere ulaşmak için diyaloglarında kendisinden önceki Arap tiyatrosunun geleneksel dili olan klasik Arapça yerine Mısır lehçesini kullandı. Oyun stili en-Nakkâş'ın biçimini ve üslubunu takip etmektedir. Her ikisi de Avrupa çizgi roman biçimini kullanmış ve Moliere ve bazı İtalyan oyun yazarlarından etkilenmiştir. İkisinin oyunları da müzik ve şarkılar içermekteydi. Aralarındaki fark ise en-Nakkâş bir Arap edebi geleneği yaratmaya odaklanırken, Sannû'un Mısır gölge oyunu geleneğine daha yakın olması ve tiyatrosunu toplumun sosyal sorunlarını açığa çıkarmak için kullanmasıdır. Dramatik yaklaşımı, cesur, hicivli ve komik bir üslup kullanarak toplumunun gerçek hayatını sahnede tasvir etmeye yönelik ciddi bir girişimdi. Sannû'un çalışmaları, toplumu eleştirerek izleyicinin kahkahasını çağrıştıran, Arap oyun yazarlarının yarattığı yerel oyunun başlangıç noktası olarak görülür.

Sannû'un tiyatrosunun kapatılmasından birkaç yıl sonra Lübnanlı ve Suriyeli oyun yazarları ve oyuncular Mısır'daki boşluğu doldurmaya başladı. Selîm Halîl en-Nakkâş ve on iki erkek oyuncudan ve dört kadın oyuncu oluşan topluluğu, 1876 yılında amcası Mârûn en-Nakkâş'ın üç oyunu ve Racine'in Andromaque, Phaedre ve Corneille'in *Horace* gibi bazı uyarlanmış Fransız trajedilerinin bir repertuarıyla Mısır'a geldi.

Sannû', izleyicileriyle daha iyi iletişim kurmak, dikkat çekmek ve konularına daha gerçekçi bir üslupla yaklaşmak için tiyatrosunda Mısır lehçesini kullandı. Oyuncuları, izleyicileri gibi hepsi erkekti. Bu akla el-Muhabbizûn topluluklarının yüzyılın ilk yarısındaki performanslarını getirebilir. Bununla birlikte, iki topluluk arasındaki farklar ise Sannû'un tiyatrosunun yazılı bir metne bağlı olması, belirli bir tiyatro salonunda geçmesi ve doğaçlama bir akıştan ziyade kafiyeli düzyazı, zekâ ve kelime oyunu gibi edebi formları içeren daha kabul edilebilir bir dil kullanmasıdır. el-Muhabbizûn'un performansı Sannû'unkinden daha da lehçeydi. Aslında Sannû'un tiyatrosu, el-Muhabbizûn'un performanslarının bir incelikli hali olarak düşünülebilirdi (al-Hasan,1984: 92-93).

4. *Ebû Nazzâra Zerkâ'* Gazetesi

Ebû Nazzâra adlı bu gazete Mısır'ın en eğlenceli gazeteleri arasında yer alır. Mizahı; komik ve çekici bir üslupla işleyen Mısır gazetelerindendir. Gazetenin sahibi olan Ya'kûb Sannû', komedide usta bir isimdir. Nükte ve güldürü unsurlarını kullanır. Bu gazetenin ilk sayısı olan *Ebû Nazzâra,* 5 Nisan 1878 tarihinde çıkarılmıştır. İlgili gazete Hidiv İsmail Paşa'nın yasakları yüzünden Mısır'da sadece iki ay süresince yayımlanabilmiştir. Bu gazete, Sannû'un Mısır'dan Fransa'ya sürgününden en az 8 hafta sonrasında yayın hayatına kaldığı yerden devam edebilmiştir. Gazetenin asıl adı ise *Ebû Nazzâra Zerkâ*'dır. Sannû', bu isim altında gülünç ve komik şeyleri ele almıştır.

Ya'kûb Sannû'; Cemaleddîn el-Afğanî ve Muhammed Abduhu gibi önemli âlimlerle gazetenibn adı için saatlerce süren toplantılar yapmış ve toplantılardan bir sonuç çıkmamıştır. Ancak *Ebû Nazzâra* adını bu dergiye Sannû' bulmuştur. Bu durumda şu şekilde gerçekleşmiştir. Sannû', Cemaleddîn el-Afğanî'nin evinden çıkarken etrafında binekleri kiralık olan insanlarla doluşur. Hepsi de kendilerine müşteri ararlar. Bu nedenle de hepsi Sannû'un kendi bineğine binmesini istemekteydi ve kendisine "Huve deh Ebû Nazzâra Zerkâ'" (O, Mavi Gözlüklü Adam) şeklinde seslenmekteydi. Sannû' gidiş gelişlerinde yanından hiç ayırmadığı mavi renkli bir gözlük takmaktaydı ve işte o sırada Sannû' bu isimde aradığı şeyi buldu ve bunu yakın çevresindeki pek çok dostuna sundu. Onlar da icazet verip Sannû'un zevkini methettiler. Böylelikle Sannû' dergisine *Ebû Nazzâra Zerkâ'* adını verdi.

Ebû Nazzâra Zerkâ' isimli gazete bir sahtelik ve bir riya olmaksızın, aşırıya ve abartıya kaçmaksızın Mısır'ın toplumsal durumunu içtenlikle tasvir etmiştir. *Ebû Nazzâra Zerkâ*', Hidiv İsmail Paşa tarafından Sannû'a karşı savaş açılıncaya değin Mısır'da yayımlanmıştı. Hidiv İsmail Paşa'nın zulmü üzerine Ya'kûb Sannû' Paris'e sürgün edilir. Oradan İspanya ve Belçika'ya geçer. Bu turunu İngiltere'de sonlandırır. İngiliz gazeteleri kendisini sıcak bir şekilde karşılaşmışlardır. Çünkü kendisinin bir sömürge ajanı olduğuna dair itham boşa çıkmıştı ve Sannû' bir kaleminden bin hesabı gözeten bir kalemin sahibi idi.

Daily News gazetesi Sannû'un dikkatleri üzerine çektiğini yazmaktadır. Onun çalışmalarından oluşan bir derlemeyi yayımlamaya başlar. Ayrıca *The Truth* gazetesi kendisine ait bazı karikatürleri ve bu karikatürlerin altındaki çeşitli yorumlarını da yayımlar. *Ebû Nazzâra* gazetesi Paris'te çeşitler isimler altında yayımlanmıştır. Bunlar ise; *Rihletu Ebî Nazzâra Zerkâ'* ve 16 Eylül 1879 tarihinde yayımlanmaya başlanan, ilmi ve edebi bir değere haiz olan haftalık bir gazete olan *en-Nazarâtu'l-Mısriyye*'dir. Bir diğer gazete ise bu gazetenin kapanmasından üç ay sonra 4 Haziran 1880 tarihinde yayımlanan *Ebû Safâra* gazetesidir. Bu gazete daha sonra Fransızca *La Flutiste* adını almış ve sadece üç adet yayımlanmıştır. İlk sayısı ise 4 Haziran 1881 tarihinde çıkmıştır. Gençlere yönelik haftalık bir gazetedir. Ayrıca *Ebû Nazzâra* adlı dergiyi aynı yıl tekrar yayımlanmıştır. Gazetenin Mısır'da yayımlanması yasak olduğu için *es-Sarsâratu'l-Mısriyye (Le Bavard Égyptien)*, *el-Vatanu'l-Mısrî* ve *el-Hâvî*

(*Le charmeur, Ebû Nazzâra*'nın beşinci yılını temsil etmektedir. Şubat 1881'de Paris'te yayımlanmıştır) gibi farklı isimlerle de yayımlanmıştır. Kendisinin yayımladığı en önemli yayınları arasında *Cerîdetu Muselliyât* ve *Mudhekât* dergileri yer alırken bu dergiler Doğu'da komedi türünde en eski dergilerdir. Bu dergilerin aslı ise gazetelerdir ve bu gazeteler o dönemde bir yayın olmalarının yanı sıra aynı zamanda Mısır'da sosyal hayatı, Hidiv İsmail Paşa'yı ve onun yönetimini hicveden bir tiyatro oyunuydu. Yine bu dönemde bir başka isimle çıkan bir dergi olan *Rihletu Ebî Nazzâra Zerkâ' el-Velî*, Sannû'un Paris'e sürgün edilmesinden iki ay sonra 17 Ağustos 1878 tarihinde Paris'te yayımlanmıştır. *Ebû Nazzâra Mısr li'l-Mısriyyîn* adlı gazetenin ilk sayısı ise 1 Ocak 1885 tarihinde yayımlanmıştır. *Ebû Nazzâra Lisânu Hâli'l-Ummeti'l-Misriyyeti'l-Hurra* on günde bir veya iki hafta da bir kez Paris'te yayımlanan bir gazetedir. Ayrıca *Rihletu Ebî Nazzâra ile'l-Astâne* isimli bir gazetesi de bulunmaktadır (ez-Ziriklî, 1992:196).

Sannû', mizah gazetesinin yanı sıra Londra'da *Mir'âtu'l-Ahvâl* isimli ciddi bir gazete çıkartmıştır. Bu gazetede de Paris'teki gazeteleri gibi sert bir üslup takınarak ses getirmiştir. Ne var ki konuları diğer gazetelerine nazaran siyasi meseleleri ilmi bir açıdan alma, üslup olarak fasih Arapçayı kullanma ve farklı araştırmaların derinliği açısından daha ölçülü idi ('Abduhu,1944: 77).

Ya'kûb Sannû', haksızlığı kabul etmeyen ve boyun eğmeyen bir isimdi. Yazılarında siyasi kesimlerini ve devlet adamlarını temsil eden sabit karakterler edinmişti. Genel olarak mizahi gazetecilik, ülkedeki sosyal ve siyasal gelişmeleri alaycı bir biçimde ele alan Sannû'un üslubu gibi ince bir kalem ve güzel bir üslup görmedi. Philip Tarrâzi ilgili dergi için dünyada sekiz dilde yayımlanan ilk dergi olduğunu ifade etmiştir.

Ya'kûb Sannû'un mizahi gazetelerinin pek çok nüshası Avrupa'ya ve Doğu Avrupa ülkelerine dağıtıldı. Bir nüshasının da hem Kuzey hem de Güney Amerika'da dağıtıldığı ifade edilir. Ülkesinde Ya'kûb Sannû', gazetecilik sahasında tanınan bir isim haline geldi (er-Remâdî, 2020: 35-37; Tarrâzî, 1913: 283-284; Dâğir, 1983: 533, 535; Serkîs, 1968: 349-350: ez-Ziriklî, 1992: 196; el- Cemel, 2009: 862; Ettmüller, 2012:44; Amin, 2010: 291; Moosa, 1997: 42).

Sannû'un tiyatro faaliyetleri 22 Haziran 1878 tarihinde Mısır'dan Fransa'ya sınır dışı edilmesiyle sona erdi. Ancak gazetesinin yayımlanması da dahil olmak üzere gazetecilik faaliyetleri hayatının sonuna kadar devam etti. Arapça ve diğer dillerdeki gazetelerinde Hidiv İsmail (ve daha sonra oğlu Hidiv Tevfik'i)'i eleştirmeye devam etti. Sannû', "*Mısır Mısırlılarındır*" sloganını ilk ortaya atanlar arasındaydı. Mısırlılar arasında Fransız Devrimi ruhunu aşılamaya ve Mısırlıları efendilerine karşı uyandırmaya çalıştı. Mısırlı subayları isyana çağırdı, 'Urâbi'nin ayaklanmasına destek verdi, İngilizlerin Mısır'ı işgaline sert çıktı, İngiliz ordusunun Mısır'dan çekilmesi için Fransızların desteğini istedi ve Sultan Abdülhamid yönetimi altında Mısır'ın Osmanlı İmparatorluğu ile bağlarının güçlendirilmesi çağrısında bulundu. Sannû'un çıkardığı gazeteleri İslam dünyasının her yerine gönderildi. Mısır'a çeşitli şekillerde kaçırıldılar - bazen Fransız dergi paketleri içinde, bazen de varillerde saklanmışlardı (Moreh, 1987: 122; P. Sadgrove, 2010: 688).

Dârû Sâdir tarafından Sannû'un tüm gazetelerinin Beyrut'ta *Suhuf Ebû Nazzâra* adıyla yeniden basılması, bu gazetelerin içeriklerine kolayca erişilebilmesini sağlamaktadır. Kitap, orijinal gazetelerin kopyalarını bir araya getirmektedir. Bazıları renkli olan karikatürler Sannû'un kendisi tarafından çizilmiştir. Bu yayın, 1910 yılına kadar olan dönemi iyi bir şekilde kapsarken, 1903 ve 1904 yıllarını hariç tutmaktadır (Moreh, 1987: 123).

Ya'kûb Sannû' hayatının geri kalanını Paris'te geçirdi, ancak Mısır'a olan özlemine dair yazmayı asla bırakmadı ve hiciv gazetesinin yazımını da bırakmadı. *Ebû Nazzâra Zerkâ'*, Mısır'da ve diğer Arap ülkelerinde aralıklarla ve gizli bir şekilde ortaya çıktı. İronik bir şekilde, kendisi sürgündeyken, makalesi Mısır'da, ordudaki subaylardan kırsal kesim sakinlerine, aristokratlara ve orta sınıf okuyuculara kadar hayatın neredeyse her kesiminden insanlar tarafından geniş çapta okundu. Sansürden kaçmak için Sannû', haftalık yayınını farklı adlar altında yayımladı (Tarrâzî, 1913: 284; Dâğir, 1983: 533-536; ez-Ziriklî, 1992: 196; Amin, 2010: 291; 'Abduhu, 1944: 70).

Sonuç

Mısır'da tiyatro sanatının tesis edilmesinde kuşkusuz en önemli isimlerden birisi olan Ya'kûb Sannû'un İtalya'da 3 yıl süreyle kalması ve burada almış olduğu eğitimi kendisini besleyen önemli kültürel faktörler arasındadır. Pek çok yabancı dili konuşabilmesi ve Batı kültürüne vakıf olmasının yanı sıra hem tiyatrocu kişiliği hem de gazetecilik yönüyle XIX. yüzyılın son dönemlerinde dikkat çeken bir isim olmuştur. Kendisi kurmuş olduğu gazete aracılığıyla sadece Arap dünyasında tanınmamış, Avrupa ülkelerinde de bilinir hale gelmiştir. Sannû'un ilim dünyasına en önemli katkılarından birisi 1870 yılında Kahire'de Arap dilinde oyun sahneleyen ilk Mısırlı tiyatro topluluğunu oluşturmasıdır. 1870-1872 yıllarında çeşitli oyunlar sahnelemiş ve Mısır'da tiyatro sanatının temellerinin atılması noktasında değerli katkılarda bulunmuştur. Sannû'un bir diğer önemli rolü ise kurmuş olduğu hiciv gazetesidir. Bu gazete kendi türünde Arap ülkelerinde bir ilkti. Hatta o dönem içerisinde Hiciv gazeteciliğinde Batı bile zayıf durumdaydı. Sannû'un gazeteleri Fransa'da yayımlanmış ve ün kazanmıştır. Sannû', ilgili dönemde sadece Fransa'da tanınmamaktadır. Avrupa'da özellikle de İngiltere'de gazetecilerin yakından tanıdığı bir isim haline gelmiş ve süreç içerisinde Orta Doğu'daki Arap ülkelerinin en meşhur âlimleriyle de temas içerisinde olmuştur. Her şeyden öte Sannû', haksızlığa tahammül edemeyen birisiydi. Bu nedenle de hem oyunlarında hem de gazete yazılarında Hidiv İsmail Paşa'yı çok ciddi eleştirmişti. Bu eleştiriler neticesinde suikaste uğramış ve Mısır'dan gitmek zorunda kalmıştı. Milliyetçi bir Mısırlı olan Sannû', daha sonraları ülkesine davet edilmişse de İngilizlerin işgali nedeniyle geri dönmemişti. Sannû'un oyunları kendisinin yaşadığı dönem içerisinde basılmamış ve bu nedenle de günümüze sadece 8 oyunu gelebilmiştir. Kendisinin kişisel arşivi kızı tarafından saklanmış ve bu arşiv sayesinde bilim dünyası Sannû'a dair daha detaylı bilgilere haiz olabilmiştir. Özellikle de kaynaklarda Müslüman olup olmadığına ve oyunlarının sayısına ilişkin çeşitli tartışmalar devam etmektedir.

Kaynakça

Amin, Dina. (1999). "Women in Arab Theatre", *The World Encyclopedia of Contemporary Theatre*. Edit. Don Rubin, London: Routledge.

Amin, Dina. (2010). "Ya'qub Sannû", *Essays in Arabic Literary Biography 1850- 1950*. ed.Roger Allen, Harrassowitz Verlag,.

'Abduhu, İbrâhîm. (1944). *A'lâmu's-Sıhâfeti'l-'Arabiyye*. Kahire:Matba 'atu't-Tevekkul.

Badawi, M. M. (1985). "*The Father of the Modern Egyptian Theatre: Yaʿqūb Ṣannū*". Journal of Arabic Literature, Vol. 16.

Badawi, M. M. (1992)."Arabic Drama: Early Developments", *Modern Arabic Literature*, New York, Cambridge University Press.

Bölükbaşı, Mehmet. (2020). "Arap Dünyasında Tercüme Faaliyetleri''. *Turkish Studies – Social Sciences*, 15(3), s. 1005-1015.

el-Cemel, 'Abdurrahîm Yûsuf Ahmed. (2009). "Ya'kûb Sannû'", *Kâmûsu'l-Edebi'l-'Arabiyyi'l-Hadîs*. Editör: Hamdi Sakkût, Kahire:Dâru'ş-Şurûk.

Dâğir, Yûsuf Es'ad. (1983). *Mesâdiru'd-Dirâseti'l-İlmiyye*. Beyrut: el-Mektebetu'ş-Şarkiyye.

Er, Rahmi. (1990). "Modern Mısır Tiyatrosu I". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33 (1-2), s. 123-140.

Ettmüller, Eliane Ursula. (2012). *The Construct of Egypt's National-Self*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag.

er-Râ'î, Ali. (1979). *el-Mesrah fi'l-Vatani'l-Arabî*. Kuveyt: 'Âlemu'l-Ma'rife,

er-Remâdî, Cemâleddîn. (2020). *Sıhâfetu'l-Fukâha ve Sâni'ûhâ*. y.y..: Vekâletu's-Sıhâfeti'l-'Arabiyye.

ez-Ziriklî, Hayreddîn (1992). *el-'Alâm*. C.II, Beyrut: Dâru'l-İlmi'l-Melâyîn.

Ergül, Aysel. (1995). "Çağdaş Mısır Tiyatrosu'nde Tevfîk el-Hakim ve Üç Entelektüel Tiyatrosu". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum.

Hammouda, Abdulaziz ve Diğerleri. (1999). "Egypt", *The World Encyclopedia of Contemporary Theatre*. Edit. Don Rubin, London: Routledge.

Heykel, Ahmed. (1978). *Tatavvuru'l-Edebi'l-Hadîs fî Mısr*, Kahire: Dâru'l-Me'ârif.

al-Hasan, Hasan Y.A. (1984). *The Arabian Nights and The Modern Arab Theatre*. The University of Exeter as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Arts, Exeter.

Kehhâle, 'Umer Rıdâ. (1993). *Mu'cemu'l-Muellifîn*. C. IV, Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.

Moosa, Matta. (1997). *The Origins of Modern Arabic Fiction*. Londra:Lynee Rienner Publishers.

Moreh, Shmuel. (1987). "Ya'qub Sanû': His Religious Identity and Work in the Theatre and Journalism, According to the Family Archive", *The Jews of Egypt: A Mediterranean Society in Modern Times*. Editor: Shimon Shamir, New York: Routledge.

Necm, Muhammed Yûsuf. (1956). *el-Mesrahiyye fi'l-Edebi'l-'Arabi'l-Hadîs*. Beyrut:Dâr Beyrut.

Sadgrove, Philip. (2010). *el-Mesrahu'l-Mısrî fi'l-Karni't-Tâsi'a 'Aşara (1799-1882)*. Kahire: el-Merkezu'l-Kavmî li't-Terceme.

Sadgrove, Philip. (1998). "Sanu' Yaqub" (James Sanua)", *Encylopedia of Arabic Literature*. Edit.: Julie Scott Meisami, Paul Starkey, London: Routledge.

Sanua, James. (2018). "The Unfaithful Husband", Çev.: Marvin Carlson and Stefano Boselli, *Arab Stages*. Volume 8 (Spring), s. 1-28.

Savran, Ahmet. (1991). *19. Yüzyıl Osmanlılar Döneminde Yeni Arap Edebiyatı*. Erzurum:Atatürk Üniversitesi.

Serkîs, Yûsuf İlyâs. (1968). *Mu'cemu'l-Matbû'âti'l-'Arabiyye ve'l-Mu'arrebe*. Kahire:Matba'atu Serkîs.

Soyer, Senem. (2015). "Mısır Sinemasında Feminist Bir Temsil: "Kahire 678" Örneği". *Şarkiyat Mecmuası*, 27 (2), s. 67-84.

Tarrâzî, Philip. (1913). *Târîhu's-Sıhâfeti'l-'Arabiyye*. Beyrut: Matba'atu'l-Edebiyye.

28. Wael Hallaq'ın 'Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek' eseri temelinde Şarkiyatçılık ve eleştirel yaklaşım

Mikail UĞUŞ[1]

APA: Uğuş, M. (2021). Wael Hallaq'ın 'Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek' eseri temelinde Şarkiyatçılık ve eleştirel yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 421-428. DOI: 10.29000/rumelide.949014.

Öz

Bu çalışma, Edward Said'in Şarkiyatçılık kitabı kapsamında ele aldığı konuları ve yaklaşımları yakından inceleme imkânı bulup eleştirel bakış açısı ile ele alan eserlerin bir özetini sunmakta, daha özelde ise Wael Hallaq'ın Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek isimli eserini incelemektedir. Şarkiyatçılığın tarihsel olarak inşa edilmesi ve felsefi temellerinin ortaya konulması noktasında önemli tartışmaları ele almakta olan eser, metni yakından incelemekte ve felsefi referanslarına daha yakından bakma imkânı bulmaktadır. Hallaq'ın kendisinin bir Oryantalist veya karşıtı bir yazar olmaması dolayısıyla serinkanlı incelemede bulunduğu eserin Said'in kitabını ve etrafında dönen tartışmaları anlamlandırmak için en önemli metinlerden biri olduğunu düşünüyoruz.

Anahtar kelimeler: Edward Said, Şarkiyatçılık, Wael Hallaq, modern bilgi, Postkolonyalizm

Oriantalism and critical approach based on Wael Hallaq's 'Restating Orientalism: A Critique of Modern Knowledge'

Abstract

This study presents a summary of the works that have the opportunity to examine the topics discussed by Edward Said in his book on Orientalism and his various appraches deal with them with a critical point of view, and more specifically Wael Hallaq's Restating Orientalism: A Critique of Modern Knowledge. The work, which deals with important debates on the historical construction of Orientalism its philosophical foundations, examines the text closely and finds the opportunity to take a closer look at its philosophical references. Since Hallaq is not an Orientalist or an anti-writer, we think that the work with its calm discussions is one of the most important texts to make sense of Said's book and the discussions that revolve around it.

Keywords: Edward Said, Oriantalism, Wael Hallaq, modern knowledge, Postcolonialism

Giriş

Doğu-Batı ilişkilerinin tarihsel sürecinin araştırılmasında önemli bir adım olan Şarkiyatçılık çalışmaları, katı bir akademik disiplin olarak 18. Yüzyılda ortaya çıkarak yürütülmüş olup faaliyet alanı olarak çok zengin içerik ve çalışma sahasına sahiptir. Özellikle Avrupalı devletlerin yeni yerler keşfetme ve hâkimiyet sahasına dâhil etme arayışı, eski geleneksel anlamdaki yönetme pratiklerinin değişmesi/gelişmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bütün Şarkiyatçılık çalışmalarının yönünün

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema ABD (Sakarya, Türkiye), mikailugus@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7250-3369 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949014]

tayin edilmesindeki bu itki, gerek sonuçları itibariyle konu üzerine çalışan aydınların itiraf ettiği gerekse de işgal/fetih sürecinde Şarkiyatçıların mihmandarlık etmesi, süreci yönlendirmelerinde aktif rol almalarında ortaya çıkmış durumdur. Aydınlanma dönemi Avrupa'sının kendi kimliğini kurma ve bir öteki olarak Şark'ı kabul etmesi, kökleri Ortaçağa dayanan bir 'kiliseler' ayrışmasının ürünüdür. Ortaçağ Bizans'ında Latin ve Yunan Kiliseleri arasındaki derin ayırım neticesinde artık Bizans doğulu, egzotik ve yabancı olarak görülmeye başlanmıştır (Bisaha, 2012, s. 161).

On sekizinci asır İngiliz ve Fransız yayılmacılığının Şarka yönelik genişleme ve müdahalesi, mahiyeti itibariyle yalnız sömürgecilik faaliyetleri olarak sınırlı kalmayıp kültürel hegemonya kurulmasının ve Şarkın sosyokültürel siyasi dönüşüme uğratılması yönünde adımlar atılmasını beraberinde getirmiştir. Şark'ın bir konu olarak nicel anlamda yüksek oranda bilgin ve uzman tarafından çalışılması akademik merak ile de sınırlı kalmayıp sömürge arayışına/yönelimlerine hizmet eder olmuştur. Fransız müdahalesinin şok edici etkisini gösterdiği Mısır seferi (1798), daha önce ünlü filozof Leibniz'in XIV. Louis'ye uygulamak üzere sunduğu projeden (Hentsch, 2016, s. 175) habersiz olarak Napolyon'un uygulamaya koyduğu bir girişimdir. Pratik sonucu bakımından pek parlak olmamakla birlikte Mısır Seferi, haçlı seferlerinden bu yana Batı'nın Şark bölgesine yönelik ilk sömürgecilik hareketinin de başlangıcıydı. On sekizinci asırdan yirminci asrın sonuna değin büyük devletlerin dünya egemenliği ve doğuya yönelik yaklaşım/siyasetlerinin derin analize tabi tutulması, beraberinde bir rahatsızlık getirmiştir. Dolayısıyla Edward Said'in kitabında eleştirel bakış açısıyla incelediği Fransız Şarkiyatçılığı, özerlikle Fransız entelijansiyası tarafından hoş karşılanmamış olması bunun bir göstergesidir.

Edward W. Said ve Şarkiyatçılık'a dair

Filistin topraklarının İngiliz yönetimine devri gerçekleşmediği bir dönemde Kudüs'te dünyaya gelen Edward W. Said, Protestan bir anne-babanın çocuğu olarak çocukluğunu babasının kırtasiye ve büro işlerini sürdürdüğü Mısır'da geçirir. 1947 yılında tekrar Filistin'e dönme durumunda kalan aile, kısa süre sonra Birleşmiş Milletlerin ülkeyi Arap ve Yahudi devletlerine bölme kararıyla baş gösteren çatışmalardan, yüzbinlerce ailenin göç etmesi gibi, ülkeyi terk ederek tekrar Mısır'a yerleşirler. Daha sonra Amerika'ya göç edecek olan Said, 1957 yılında Princeton, 1964 yılında da doktorasını tamamladığı Harvard üniversitesi gibi ülkenin en iyi üniversitelerinde eğitim alır. Aynı yıl ders vermeye başladığı Columbia Üniversitesinde İngiliz Edebiyatı ve Karşılaştırmalı Edebiyat alanında profesör olarak akademik hayatını tamamlar.

1948 İsrail devletinin kurulması ve 1964 Arap-İsrail savaşları Said'in zihin dünyasında derin izler bırakır ve Ortadoğu'daki bu çatışma durumu ve Said'in siyasete olan ilgisi dolayımıyla birçok kitap, sayısız makale, konferans, deneme ve gazete yazıları ortaya çıkar. Said için Ortadoğu'daki bu durum yalnız akademik merak olarak kalmaz, siyasi arenada da temsil olarak sürdürür. Filistin Kurtuluş Örgütünün Filistin halkı ile Arap halkları nezdinde tek meşru siyasi kanadı temsil ediyor olması ve Said'in buradan milletvekili olarak seçilmesi ve Filistin Ulusal Konseyine 1977 yılında girmesi Amerika'da ve Avrupa'da kendisinin Filistin meselesinin önde gelen savunucusu haline getirdi. Artık yazılarında Filistin halkının haklarını ve özlemlerini dile getiriyor bir yandan da 'opus magnum' eseri üzerine çalışıyordu.

Edward Said için 1970'lerdeki bu ilgi ile birlikte Batı'da Ortadoğu'ya (özelde Araplara) ve İslam'ın temsil biçimlerine olmak üzere 'terör, petrol zengini şeyh ve pislik içerisinde olarak yaklaşımlarını güçlü bir akademik dille eleştirmesi, *Oriantalizm* kitabını 1978 yılında çıkardı. Hemen ertesi yıl 'Filistin

Sorunu' (Said E. , 1985) kitabı gelir ve ana hatlarıyla Filistinlilerin mallarının İsrail ve Siyonizm etkisiyle ellerinden alınmasının yıkıcılığını normalleştirilmesi ve bunun devam ederek güçlü bir baskıya dönüşmesini konu eden eleştirel bir çalışmadır. Bu serinin devamı niteliğinde diyebileceğimiz üçüncü kitabı 'Haberlerin Ağında İslam' (Said E. , 1984) yayınlanır. Oryantalizm kitabındaki ana temalarla örtüşen yönleri tekrar etmekle birlikte İran Devrimi sırasında ve sonrasında Amerikan ve Batı medyasında olumsuz temsili ve İslam tehdidi konusunda çarpıtılmış ve propaganda haline getirilmiş yaklaşımı irdelemektedir.

1978 yılında Said'in '**Şark**iyatçılık: Batı'nın **Şark** Anlayışları' kitabını yayınlaması, kendisinden önce yayınlanan çalışmalardan daha farklı olarak konuya yaklaşım sunması ve etraflıca ele alması, bakımından çok önemli olup, yayınlanmasından bugüne değin geçen kırk küsur senelik zaman diliminde dünya dillerine çevrilmiş, çokça tartışılarak birçok alana uygulanıp tartışma konularını zenginleştirmiştir. Fransız filozof Michel Foucault'nun Bilginin Arkeolojisi ve Hapishanenin Doğuşu kitaplarında ki tanımladığı söylem kavramını kullanarak başlaması, Antonio Gramsci'nin sivil toplum - siyasal toplum ayırımı yaparak 'rızanın imalatı' ile egemenlik kurma aracı olarak kullanımı üzerine olan çalışmaları, Oryantalist eğilimleri incelemeye/araştırmaya buradan hareketle başladığını belirten Said için Şarkiyatçılık, Foucault'nun tanımladığı şekliyle bir söylem olduğu iddiasındadır. Oryantalizmin ürettiği anlamıyla bir Doğu-Batı çatışması ve dışsallaştırmaya dayanan akademik ve temsili anlamlarına ek olarak kendi getirdiği tanım ile bir diğer anlamı daha olduğunu vurgular. 'Oryantalizm Şark ile uğraşan toplu müessesedir. Yani Şark hakkında hükümlerde bulunur, Şark hakkındaki kanaatleri onayından geçirir, Şark'ı tasvir eder, iskân eder, yönetir; kısacası, Şark'a hâkim olmak, onu yeniden kurmak ve onun amiri olmak için Batı'nın bulduğu bir yoldur (Said E. , 2020, s. 4).

Edward Said'in getirdiği tanımlamalardan ilki olan ve amacına yönelik yapılan en masum tanıma sadık kalınarak belirtilirse Doğunun kültürel, siyasi, ekonomik ve tarihsel geçmişinin araştırılması, doğu-batı dünyalarının birbirini tanımasına büyük hizmet etmiştir. Bunun en gözle görülür faaliyet alanı olarak belli başlı ülkelerde dernek/vakıf gibi kuruluşların varlığı, periyodik zaman dilimlerinde gerçekleştirdikleri kongrelerde tartışma ortamı bulunarak yapılan sunumlar, daha sonra araştırmaların yayınlandığı Şarkiyatçı dergiler ve yayınevleri kurumsallaşarak büyük ilgi toplayacaklar. Özellikle 1798 yılında Napolyon'un Mısır'a çıkarma yaparken yanında Mısır'ın etnik, siyasi, kültürel ve ekonomik durumları üzerine çalışmalarda bulunmuş isimleri götürmesi, Mısır halkına 1517'den bu yana Osmanlı hâkimiyetinde olan Mısırlılara yaptığı açıklama ile İslam'ın düşmanı olmadığını, Paris'ten büyük olan Kahire'nin modernleşmesi için çalışacağını vurgulamasındaki tonu itibariyle şarkiyatçılık çalışmalarının bir diğer yüzünü göstermesi bakımından önemlidir (Young, 2016, s. 41). Ayrıca, askeri açıdan başarısızlıkla sonuçlanan bu seferin, mission civilisatrice yani medenileştirme misyonunun bir habercisi olarak Ortadoğu ve diğer topraklardaki geri kalmış ulusların medeniyetle tanıştırmanın bir adımı olarak görülmüştür. (Curtis, 2015, s. 23)

Avrupa'daki tarihçiliğin ve tarih felsefesinin Oryantalist yaklaşım üzerindeki etkileri ve/veya uzantıları özelinde bir araştırmaya girildiğinde, görülecektir ki, Albert Hourani'nin belirttiği gibi, 19. Yüzyılda tarihçiler ve tarih felsefecilerinin pek çoğu şu ya da bu biçimde Hegel'in çocuklarıdır (Hourani, 2001, s. 62). Hegel için 'doğu' hareketsizlik ve âtıl vaziyette kalmanın, maddi çıktıları ile ele alarak yetersizliğin bir örneği olarak Tarih Felsefesi isimli eserinde yer alır, tamamen tinsel anlamda. Bütünlüğe ulaşmış Batı'nın bütünleştirilmesindeki mükemmeliyetçiliğine öteki medeniyetlerin katılması düşüncesi zaruret olarak yer alır (Hegel, 2006, s. 54). Hegel'in etkisini yalnız Karl Marx üzerinden değil Auguste Comte gibi Marx'la çok farklı yerlerde duran iki filozofun düşünce notlarındaki benzerliklerinde bulabiliriz (Hentsch, 2016, s. 210).

Bununla birlikte metnin kurgulanması ve konuya yaklaşım noktasında alanın önde gelen Oryantalist araştırmacı ve okurlarını sarsmak, çalıştıkları konuya olan önyargılarından ayrı tarafsız yaklaşmalarını hedeflese de, bunda ne kadar başarılı olduğu şüpheli olsa da, birçok eleştiriye de konu olmuştur. İlk elden akla geleni, yalnız İngiliz ve Fransız Oryantalist çalışmaları inceleme konusu olarak almış olması, Rus ve Alman Oryantalist geleneğine kitabında yer vermemiş olmasıdır. Bunun kolaycılığa kaçma olarak yorumlanmakla birlikte, büyük sömürge imparatorluklarını hedef göstermek, bunu yaparken de polemikçi, partizan ve şematik değerlendirmelere düşme tehlikesini taşıdığı belirtilmiştir (Rodinson, 1983, s. 128). Ünlü şarkiyatçı Bernard Lewis ile giriştiği polemik, zaman zaman metin üzerinden yürütülerek devam etmiş, zaman zaman da kongre ve tv ekranlarına taşınmıştır.

Bernard Lewis'in Oryantalizm kitabı ile Şarkiyatçılığa ve bunun uzantısı geleneğe saldırılmasına karşı geliştirdiği savunma pratiğinde, dikkat çektiği hususlardan en önemlisi, İsrail'in kurulması ve Siyonizm'e karşı muhalefet eden Arapların diğer yandan Marksizm'e duydukları sadakat neticesinde de Oryantalizme saldırdıklarını, Edward Said'in akademik sınırları içerisinde başlattığı tartışmaların buna daha geniş ortam ve imkân başlattığını belirtmektedir (Lewis, 2017, s. 179-213). Devam eden eleştirilerinde Said'in keyfi hareket ederek örneklemlerini seçtiğini, Şarkiyat geleneği içerisinde çok önemli çalışmalara imza atmış isimlerin görmezden gelinerek marjinalize olmuş isimler ve metinler üzerinden seçimlerle yürütmekle suçluyordu. Arap akademisyenliğine yönelik ihmalkârlığı ve Arap coğrafyası üzerine pek fazla bilgisi olmamakla nitelemeye kadar varan Lewis eleştirilerine Said aynı tonda cevaplar vermiş, Lewis'in var olan gerçekleri çarpıttığını ve/veya görmezden geldiğini, içinde bulunduğu siyasi ve ideolojik kampın gereği olarak İsrail'in güvenliği için daha fazla silahlanması gerektiği yönündeki gayretlerinin bölgedeki çözümsüzlüğü körüklediğini belirtmiştir (Said E. W., Orientalism: An Exchange, 1982).

Zachary Lockman'ın Hangi Ortadoğu- Oryantalizm, Tarih, Siyaset başlıklı kitabında Edward Said'in Oryantalizm kitabı kapsamında tartışmaya açtığı konuları ve Batı merkezciliğini özetlediği kısım olan 'Said'in Oryantalizm'i: Bir Kitap ve Sonrası' (Lockman, 2012) bölümü, Suriyeli filozof Celal el-Azm'dan James Clifford'a, Timothy Mitchel'den Post-Yapısal-Post-Kolonyal Kurama değin varan eleştirileri bir araya getirerek okuyucuya doyurucu bilgiler vermektedir. Bizim bu makalede ele alacağımız Wael Hallaq'ın eleştirileri, yukarıda özetleme durumunda kaldığımız temel eleştiri kodlarına değinmekle birlikte Said'in metninin gücüne ve zayıf kalan yönlerine yönelik sorgulamalarda bulunmaktadır. Şarkiyatçılık alanında son dönem yapılmış en yetkin çalışmalardan birisi olan Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek- Modern Bilgi'nin Eleştirisi kapsamında alanının önde gelen tartışma konularına ve tarihsel sürecini gözden geçirmeye çalışacağız.

Wael Hallaq ve Şarkiyatçılık'ı Yeniden Düşünmek

İslam hukuku ve entelektüel tarihi üzerine uzun yıllardır Columbia Üniversitesinde araştırmalarını sürdüren Wael b. Hallaq, İslam düşünce tarihinin modern dönemdeki izini sürerek Şarkiyatçılık üzerine eleştirel ve açımlayıcı sayısız makale yayımlamıştır. Eserleri Cambridge ve Columbia Üniversitesi yayınları arasından çıkan Hallaq'ın Türkçede yayınlanmış eserlerinde son yıllarda bir artış olup; *İslam Hukuku'na Giriş* (Hallaq W. B., 2014), *İmkânsız Devlet- Modern Çağda Bir İslam Devleti Niçin Mümkün Değildir?* (Hallaq W. B., 2019), *Modernitenin Reformu- Abdurrahman Taha'nın Felsefesinde Ahlak ve Yeni İnsan* (Hallaq W. B., 2020) ve son olarak bu incelememizde söz konusu edeceğimiz Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek- Modern Bilgi'nin Eleştirisi'ni (2020) görürüz.

İlk yayımlandığı 1978 yılından bugüne değin üzerine sayısız söyleşi, makale ve kitap yazılan Said'in Şarkiyatçılık: Batı'nın **Şark** Anlayışları[2] eseri, bir bütün olarak ele alınmamış fakat kısmen tartışma imkânı bulmuş Batı'nın Şark üzerine algısı hakkında yapılan tartışma zeminini konu edinmiştir. Basıldıktan kısa süre sonra diğer dillere çevrilerek geniş okur kitlesine ulaşan metnin eleştirel literatürü niceliksel boyutu da giderek artmıştır. Ünlü oryantalistlerin de katıldığı tartışmalı metinleri ve cevapları okumak, oryantalist geleneğin önemi ve zenginliğini göstermesi/ispatı bakımından son derece doyurucudur. Öte taraftan bu metinlerin edebi söz sanatlarının ve söylem gücünün sınırlarını zorlayan türde kaleme alınması söz konusu metinleri daha keyifli ve sürükleyici hale getirmektedir.

Said'in eserinin yayımlanmasının üzerinden tam kırk yıl sonra, Wael b. Hallaq tarafından yayımlanan 'Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek-Modern Bilginin Eleştirisi' kitabı, geçtiğimiz Mart ayında Ahmet Demirhan çevirisi ile Ketebe Yayınları arasında yayınlanarak, son yıllarda üst üste çevrilen önemli kitapları ile Türk okuru ile buluşmuş oldu.

Yazarın sunuş yazısında belirttiği üzere kitabın yazılış gayesi, basit anlamı ile Şarkiyatçılık terimi ve kavramlarında, Said'in yazdıklarının etkileri olmakla birlikte ideolojik konseptin sloganları haline getirilerek yanlış anlaşılmış olduğudur. Giderek bir olumsuzlama, suçlama ve yer yer aşağılama ifadesi olarak kullanılan şarkiyatçılık teriminin ve kavramının eylemsel ve düşünsel altyapısıyla olan bağı zayıflatılmış, bilimsel ve entelektüel bir çabanın tezahürü olmaktan çok içi boş ve faydasız bir zemine indirgendiğine Hallaq tarafından dikkat çekilmiştir. Meselenin burasında, Said'in siyasal eleştiri temelli soruşturmasına girmemiştir Hallaq, *çünkü liberal bir eleştirmen ve bilim adamı olarak, ayrıca seküler bir hümanist olarak kendi pozisyonuyla sert bir biçimde çelişmese de, bu pozisyonunun aleyhine olabilecek bir soruşturma olurdu* (Hallaq W. , 2020, s. 19) diye sebebine dair yorumda bulunmuştur.

Edward Said'in kültür, medya, sanat veya edebiyat üzerine kaleme aldığı eserlerinden ziyade onun Şarkiyatçılık konusunda yazdıklarına bir eleştiri getirme niyetinde olduğunu belirten Hallaq, Said'in eserinin sorunlarla ve çelişkilerle dolu olduğu kanaatindedir.

Hallaq, Bernard Lewis'in *Şarkiyatçılık Meselesi* (Lewis, 2017, s. 179-213) makalesinde değindiği şekliyle, *Avrupa hümanizminin bir neticesi olarak* ortaya çıkan ve İngiliz ve Fransız şarkiyatçıların çalışmaları ile yalnız Batı dünyasının değil, Şarkın da kendisi hakkında bilgi edindiğini savunarak, şarkiyatçı teriminin yanlış kullanımına yönelik sorgulamayı sürdürür. İncelediğimiz kitabın giriş kısmında Lewis'in eleştirilerine değinilmiş, kitabın ana omurgasını oluşturan beş bölümünde izlenecek yol ve yöntem üzerine bilgi verilmiştir. İlk düzenlenmesinin üzerinden 100 yıl sonra yine aynı şehirde, Paris'te 1973 yılında düzenlenen, 29. Uluslararası Şarkiyatçılar Kongresinde enine boyuna tartışılan 'şarkiyatçı' kelimesinin bundan böyle kullanılmamasına dair karar alınmıştır. Edward W. Said'in çalışmaları hazırlık aşmasında iken bu tartışmaların yapıldığı döneme denk gelmesi bir tesadüf olmasa gerektir.

Hallaq, kitabın ilk bölümü 'Şarkiyatçılığı Yerine Yerleştirmek 'de Said'in eserinde konu edindiği yazarların seçiminde tutarlılığını tartışmaya açmış, onun herhangi bir teorik zemin olmadan sınıflandırmaya tabi tuttuğunu ve yalnız linguistik inceleme ile metinlerarası meşguliyetin de

2 Türkçe 'ye ilkin Nezih Uzel çevirisi ile 1982 yılında; '**Oryantalizm** (doğubilim) : Sömürgeciliğin Keşif Kolu' (Said E. , 1982) başlığı ile Pınar Yayınlarından yayınlanır. 1999 yılında Berna Ülner'in tamamen yeni bir çevirisi ile '**Şark**iyatçılık: Batı'nın **Şark** Anlayışları' (Said E. , 1999) başlığı ile Metis Yayınlarından yayınlanmaktadır. Son baskısı ile 10. Baskısı yapılan kitabın başlık adlandırmalarındaki seçimler ile Türkiye'deki kesimlerin metnin sunumu ve yeniden inşasına nasıl müdahil olduğu gözlemlenebilmektedir.

konunun yanlış temsiline işaret ettiğini vurgulamıştır. Yazar, Avrupa'nın kendisini *Öteki* 'ne karşı inşa ettiği ve Şark'ı Şarkiyatçılık'taki anlamıyla yeniden kurduğu tezinin âbidevi oluşunun hakkını vererek hemen şunu ekler; '*Şark hiç var olmasaydı bile, Avrupa ne kadar aralarında dramatik olarak fark olsa da, tıpkı çoğu modern öncesi kültür gibi, karşısında bir "benlik" oluşturabileceği başka "gerçeklikler" bulurdu.*' (Said E. , 2020, s. 34)

İki ara fasıl ile incelediği Bilgi, İktidar ve Sömürgeci Egemenlik bölümü, bilgi ile iktidar arasındaki iç içe geçmiş ilişkinin tarihsel serüvenini işleyen Michel Foucoult'nun analizlerinin Edward Said'in çalışmalarına ilham verdiğini İslami gelenek örneği ile incelediği bölümdür. Foucoult ve modern dönem çalışmaları ile bilgi ve iktidarın ayrı düşünülemez olduğu mantıksal ve ontolojik açıklama noktalarına Aydınlanma anlatısı ile yaklaşarak farklı bir okuma sunuyor. Özellikle 17. ve 18. yüzyıl iktidarlarının manipülasyonları ile uyumlu bilgi türleri ürettiği; kendisini doğanın hâkimi ve egemen anlayışını kök salarak ondokuzuncu yüzyıla geldiğinde vatandaş bir tebaa oluşturarak yeni bir beşeri öznenin oluşmasına aracı rolü oynadığını gösteriyor.

Edward Said'in temsiller üzerinden işleyerek incelediği Şarkiyatçılık 'ta, bilim adamı/sanatkârın Şark'a ilişkin incelemelerinde iktidarla olan emperyalist amaca matuf yakınlaşmalarını açıklamak için takındığı dili şarkiyatçı söyleme karşı vurgulaması, kitapta bir problematik olarak incelenmiştir. Daha açık şekilde belirtmek gerekirse, metin ile onun sömürgeci zemindeki ilişkisine ışık tutacak incelemeleri Said *sessizce geçiştirir*. Hallaq, modernitenin 18. ve 19. yüzyıllarda yer kürenin geniş kesimine yaydığı, hukuki siyasal egemenlik kavramı, modern devlet, öznenin oluşumu gibi bir dizi kavram ve kurum analize tabi tutulmadan kullanıldığını belirtir, Hallaq. Devam eden sayfalarda muadili seviyesinde örnekleyebileceğimiz Çin, Hint ve/veya İslam imparatorluklarında, doğası gereği bilgi-iktidar ilişkisi olmasına rağmen, neden Şarkiyatçılık gibi bir olgu orada ortaya çıkmadığını da sorar. Ve dahi sözü Şarkiyatçılığa getirerek:

> Evvelemirde Şarkiyatçılık niye var? Ancak bu oldukça açık ancak oldukça derin soru akıldan geçmemeliydi; onun ufak bir esintisi dahi mümkün olmamalıydı; çünkü böyle bir soru sormak derhal bir başka soruya yok açacaktı: Şarkiyatçılığın yakın akrabası antropoloji niye var? Niye sosyoloji var? İktisat niye var? İş idaresi ve hukuk okulları niye var? Ancak bu türden bir soru kuyruğu, çok daha yaygın ve telaşlandırdı olabilirdi. Eğer antropoloji sosyoloji iktisat, gazetecilik ve benzerleri de dâhil edilirse o zaman niye bilim ve aldatıcı derece masum tarihte edilmesi? Niye batılı akademi, bütünlüğü içinde, olduğu şekliyle ortaya çıkmıştır? (Hallaq W. , 2020, s. 122)

Bu sorular silsilesinin sorulamayacağını, çünkü muhalif eda ile eleştirdiği Şarkiyatçılığa rağmen Said'in, Aydınlanma dünyasının bir ferdi ve yılmaz savunucusu olarak ucu sistemsel düzene varacak sorgulamaya girişemeyeceğini kitabında vurgular, Hallaq. Batı müziği üzerine Said'in ilgisinin çok derin olup yaşadığı New York'ta ki konserleri kaçırmamış, bir de her ay yayınladığı makalelerini tek kitapta toplamıştır (Said E. W., 2006, s. 133).

Bu bölümün devamında, sömürgeci pratiklerin uygulama zeminindeki karşılıklarını Aydınlanma düşüncesine bağlanma ihtiyacı duyarak dört örnek seçer; Osmanlı İmparatorluğu, Cezayir, Hindistan ve Endonezya Adaları'ndaki sömürgecilik uygulamaları. Bu seçilen dört örnek tesadüfi olmayıp dünyada geniş bir yeri tutan toprak parçaları olmalarıyla ve Avrupalı üç devlet, Britanya, Fransa ve Hollanda tarafından sömürgeleştirme pratiklerinde özdeş olmasa da yapısal olarak benzerliklerini gözler önüne sermektedir. Her birinin ayrı demografik, hukuki, jeopolitik ve daha birçok farklılıklarıyla ayrışan özellikleri olmasına rağmen, yazarın iddiası sömürgeci pratiklerinin sonuçlarının ortak noktalar taşıyabileceğidir. Burada Osmanlı İmparatorluğunun diğer

sömürgeleştirilmiş örnekler ile anılmasının yazarın kendisine eleştiri olarak geleceğinin de farkında olarak, Avrupa merkezli bir yaklaşım örneği sergilemiştir. Hallaq, Said'e olan eleştiri noktalarından birisine kendisi düşmüştür.

Dört örneğin incelenmesi neticesinde vardığı sonuçların değerlendirmesinde, Hallaq, sömürgecilik/emperyalizmin taşıyıcı motoru olarak, araştırmacıların/tarihçilerin düşündüğü gibi, buharlı gemi, makineli tüfek sanayinin gelişimi veya bürokratik ve idari yönetim biçiminin aksine, bunları mümkün kılan düşünce yapısının hâkim konuma gelerek zihinlerde yerleşmesiydi, der.(s.234) Makineli tüfeğin neden icat edildiği üzerinde durmayarak/sorgulamayarak tahrip edici etkisi üzerinden bir okuma yapmak, bu modern yeniliklerin raison d'être'sini ıskalamak olacağını belirtir.

Wael Hallaq, kitabın çeşitli yerlerinde sık sık derin yorumlamalara gitmekte ve uzun cümleleri ile kontekst bağlamını da koruyarak okuyucudan sanki sabırla okumasını sürdürmesini istemektedir. Çevirmenin kelime seçiminden kaynaklanan karışıklıkları ve verimsiz karşılık bulma telaşını (mülga s.311, massetmek, hazfetme s.119-342, mütebahhir s.121, müreteddit s. 303, tefazul s.281 vb.) bir kenara bırakırsak diyebiliriz ki, uzayan cümleler ve takip edilen bağlam, okuyucuyu yormakla birlikte yazar ile beraber düşünme edimine katılmayı ve ona ortak olmayı amaçlayan bir yazım biçimi göstermektedir.

Edward Said'in Şarkiyatçılık eserinde toptancı bir değerlendirmede bulunarak ortak temsil pratiği içerisine yerleştirdiği bütün şarkiyatçıların suçlanmasına, hedef gösterilmesine ve sıkıştırılmasına varacak bir söylem geliştirilmiştir. Buna karşı olarak Hallaq, bir gözden geçirme teklifinde bulunarak üçüncü bölümde René Guénon incelemesi yapıyor. (s. 244-286) Said'den yarım asır diyebileceğimiz bir zaman dilimi öncesi yaşamış ünlü şarkiyatçı- Hinduist Guénon, Said'in materyalist ilerlemeci fikrinden farklı olarak Batı'nın karşısına Doğu'yu koyarak pozitivist ilerlemeci hamlelerinin sonuçlarına ihtiyaç duymayacağını belirtmektedir. Guénon külliyatının Avrupa'da okunuyor ve diğer dillere çevriliyor olmasına rağmen Said'in eserinde tek bir kere dahi zikredilmez.

Hallaq'ın kitapta göstermek istediği önemli noktalarda birisini teşkil eden şey, Said'in metinlerinde, gerek Şarkiyatçılık, Kültür ve Emperyalizm 'de gerekse diğer metinlerinde onun Doğu/Şark'a dair en ufak bir sempatisinin olmadığıdır. Bunu şu şekilde belirtir; *–din dogmatizm ve ayrılıksı çatışmasıyla dolu Doğu'nun önerebileceği hiçbir şey olmadığını… Liberal Batı'sına yol göstermek için Doğu'daki en küçük bir potansiyele dair bir kinaye dahi yoktur.* (s.301) Peki neden bu şekilde bir küçümseyici ve tekdüzeleştirici bir bakış açısına sahiptir? Neden mesela Doğunun bir değer öğretisi veya doğuya dair bir kurum üzerine hiç çalışmamıştır? Çünkü Şarkiyatçıların çalışmaları ile 19. yüzyıl boyunca tekrar edilerek gelen tembel, edilgen, miskin ve dindar bir Şark'ın varlığıdır. Said'in din hakkındaki düşüncelerini de alıntılayarak konuyu bağlar; Ancak Said, genellikle din sahasını oldukça indirgemeci klişeler açısından nitelendirir: "dogmatik, fanatik, irrasyonel, hoşgörüsüz, gizeme, muğlaklaştırmaya takıntılı ve tahkiki imkânsız ilahi (ya da şeytani) tasarının mevcudiyetine beşeri çaresizlik (Mitchell, 2005)."

Kitabın son bölümlerinde Hallaq, Şarkiyatçılığın büyük destekçisi, bir anlamda uzantısı olarak gördüğü sömürgeciliğin soykırımla ilişkisini irdeleyerek bilgi ile soykırım arasında, kolektif yok etmenin biçimlerini aldığını göstermeye girişiyor. Yaklaşık kırk yıllık bir zaman dilimi boyunca Şarkiyatçılık üzerine çalıştığını vurgulayan yazar, Said'in anlatısı üzerine siyasal eleştirileri ile başladığı kitabın son kısımlarını ahlaki ilkeler ve etik yapılar üzerine birer deneme olarak tanımlıyor. Yukarıda incelediğimiz edimsellik, söylemsel teşekküller, bilgi ve iktidar yapılarına yöneliktir.

Sonuç

Etkileri dolayısıyla birçok alanda devrimsel etki yaratmış olan Oryantalizm/Şarkiyatçılık kitabı dolayımında yakından inceleme imkânı bulduğumuz Wael Hallaq, uzun yıllardır sürdürdüğü araştırmalarının ve okumalarının notlarını serimlemiş olup, Said ve kitaplarının etrafında dönen tartışmaları yakından takip etmiş bir isimdir. Metnin kurgulanması ve ele aldığı isimlere olan atıfları ile uzun yılların emek ürünü olan eserin Edward Said'in opus magnum'unu anlamada önemli başucu eserlerden biri olduğunu/olacağını belirtelim. Diğer yandan, üzerine çokça yazılmış ve tartışılmış bir metnin ele alınmasında gösterdiği ustalıktan dolayı da örneklik teşkil ettiğini belirtelim. Edward Said'in Foucoult ve Gramschi'den etkilenerek metnini kurması, Post-Kolonyal eleştirileri yakından takip ederek sömürge karşıtı mücadelesi, Filistin Sorunu'na gösterdiği yakın ilgi gibi konu başlıklarını yakından inceleme imkânı bulduk.

Kaynakça

Bisaha, N. (2012). Doğu ile Batı'nın Yaratılışı. Ankara: Dost.

Curtis, M. (2015). Şarkiyatçılık ve İslam: Avrupalı Düşünürlerin Ortadoğu ve Hindistan'daki Şark Despotizmi Üzerine Görüşleri. İstanbul: Matbu.

Hallaq, W. (2020). Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek-Modern Bilginin Eleştirisi. İstanbul: Ketebe.

Hallaq, W. B. (2014). İslam Hukukuna Giriş. (N. Kızılkaya, Çev.) İstanbul: Ufuk.

Hallaq, W. B. (2019). İmkansız Devlet: Modern Çağda Bir İslam Devleti Niçin Mümkün Değildir? İstanbul: Ketebe.

Hallaq, W. B. (2020). Modernitenin Reformu: Abdurrahman Taha'nın Felsefesinde Ahlak ve Yeni İnsan. İstanbul: Ketebe.

Hegel, G. W. (2006). Tarih Felsefesi. (A. Yardımlı, Çev.) İstanbul: İdea.

Hentsch, T. (2016). Hayali Doğu: Batı'nın Akdenizli Doğu'ya Politik Bakışı. İstanbul: Metin.

Hourani, A. (2001). Avrupa ve Ortadoğu. (A. Aydoğan, & F. Altun, Çev.) İstanbul: Yöneliş.

Lewis, B. (2017). İslam ve Batı. İstanbul: Akılçelen Kitaplar.

Lockman, Z. (2012). Hangi Ortadoğu? Oryantalizm-Tarih-Siyaset. İstanbul: Küre.

Mitchell, W. J. (2005). Secular Divination: Edward Said's Humanism. Critical İnquiry, 462-471.

Rodinson, M. (1983). Batı'yı Büyüleyen İslam. İstanbul: Pınar.

Said, E. (1982). Oryantalizm (Doğubilim): Sömürgeciliğin Keşif Kolu. (N. Uzel, Çev.) İstanbul: Pınar.

Said, E. (1984). Haberlerin Ağında İslam. (A. Alatlı, Çev.) İstanbul: Pınar.

Said, E. (1985). Filistin Sorunu. (A. Alatlı, Çev.) İstanbul: Pınar.

Said, E. (1999). Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları. (B. Ülner, Çev.) İstanbul: Metis.

Said, E. (2020). Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Arayışları. İstanbul: Metis.

Said, E. W. (1982, Ağustos 12). Orientalism: An Exchange. The New York Review of Books.

Said, E. W. (2006). Müzikal Nakışlar. (G. Ç. Güven, Çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.

Young, R. J. (2016). Postkolonyalism: Tarihsel Bir Giriş. İstanbul: Matbu.

29. Tuna'ya hasret gönüller: 1930-1939 arasında tuna nehri için yazılmış şiirler[1]

Saadet ÇETİN YILDIRIM[2]

APA: Çetin Yıldırım, S. (2021). Tuna'ya hasret gönüller: 1930-1939 arasında tuna nehri için yazılmış şiirler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 429-440. DOI: 10.29000/rumelide.949026.

Öz

Geçmişten günümüze Balkanlar, tarihi, coğrafyası ve insanıyla Türk edebiyatının önemli mevzularından olagelmiştir. Gerek klasik gerekse modern Türk edebiyatında, Rumeli zengin bir anlam ve imge dünyası ile yer almaktadır. Bu çerçevenin ciddi bir bölümünü de Tuna nehrini merkez alan şiirler oluşturur. Zira Balkanları baştanbaşa geçen Tuna, hem bu fiziki özelliği hem de tarihî önemi dolayısıyla, Rumeli denilince ilk akla gelenlerdendir. 1930'lu yıllar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, Balkanların yeniden gündeme taşındığı bir dönem olması bakımından önemlidir. Bu bakımdan makalede, Tuna merkezli kaleme alınmış şiirlerden 1930 ile 1939 arası yıllara ait olanlar ele alınmış. Bu dönemde Tuna merkezli şiirlerin Halide Nusret Zorlutuna, Uluğ Turanlıoğlu, Tunalı Nazif, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Behçet Kemal Çağlar, İhsan Boran, Hasan Ali Yücel, Osman Attilâ ve Kemalettin Kamu tarafından kaleme alındığı görülür. Makalede, bu şiirler anlam ve imge dünyaları bakımından tahlil edilmiş, ortak imge kullanımlarına işaret edilmiştir. İki savaş arası dönem olması bakımından şiirlerin savaşa yönelik heyecanlı duygulardan ziyade, uzakta kalmış bir sevgiliye hitap tarzında yazıldığı görülmektedir. Şiirlerde öne çıkan duygu hasrettir. Bu hasret duygusu, kimi zaman tarihin anılmasıyla kimi zaman Tuna'yı hatırlatan başka nehirler üzerinden sağlanmıştır. Şiirlerin tahlilinde, Tuna'ya yönelik çeşitli imgesel kullanımlara dikkat çekilmiş olmakla birlikte, Tuna'nın kendisinin tüm Balkanları ve toplumsal hafızada o bölgeye dair olan her şeyi çağrıştıran bir imge değeri taşıdığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Tuna nehri, Balkanlar, Rumeli, 1930 sonrası Türk edebiyatı

Hearts longing for the Danube: Poems written for the danube between 1930-1939

Abstract

From past to present, Balkans, with its history, geography and people, has been one of the important topics of Turkish literature. Rumelia has a rich world of meaning and imagery in both classical and modern Turkish literature. A significant part of this frame is composed of works centered on the Danube. The Danube, which crosses the Balkans throughout, is one of the first things that come to mind when it comes to Rumelia, both because of this physical feature and because of its historical importance. The 1930s, after the establishment of the Republic of Turkey, are important in that the Balkans are on the agenda again. In this respect, among the poems written in the Danube center, those belonging to the years between 1930 and 1939 are the subject. In this

1 Bu çalışma, 2017 yılında TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Programı'nda savunulan "Balkan Antantı ve Türk Edebiyatı: Cumhuriyet Devrinde Balkanlara Dönük Edebiyatın Doğuşu ve Gelişmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hareketle hazırlanmıştır.

2 Öğr. Gör., TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye)
saadetcetin45@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4165-1016. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949026]

period, it is seen that the Danube-centered poems were written by Halide Nusret Zorlutuna, Uluğ Turanlıoğlu, Tunalı Nazif, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Behçet Kemal Çağlar, İhsan Boran, Hasan Ali Yücel, Osman Attilâ and Kemalettin Kamu. In the article, these poems are analyzed in terms of meaning and image worlds, and their common image usage is pointed out. Since it is a period between two wars, it is seen that the poems were written in the style of addressing a long-distance lover rather than excited feelings about war. The feeling that stands out in poems is longing. This feeling of longing has been achieved through other rivers that remind us of the Danube, sometimes by mentioning history. In the analysis of the poems, attention has been drawn to various imaginary uses of the Danube, but it has been observed that the Danube itself has an image value that evokes all the Balkans and everything related to that region in social memory.

Keywords: Danube river, Balkans, Rumelia, Turkish literature after 1930

Giriş

Rumeli gerek Osmanlı öncesi gerek Osmanlı dönemi Türk tarihinde belirleyici önemi olan bir coğrafyadır. Tarihî ve kültürel anlamda kuvvetli bağların kurulduğu bu coğrafya, Türkiye'nin toplumsal hafızasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Balkan Savaşları ve ardından gelen büyük savaşlarla kaybedilmesinin ardından bile bu önemini kaybetmemiş, hatıralarda yaşamaya devam etmiştir. Cumhuriyetten sonraki yıllarda fiziki ve siyasi şartlar açısından düşünüldüğünde hiçbir hak iddia edilemeyecek olsa bile bu gönül bağının devam ettiği görülmektedir. Bu bağı 1930'lu yıllarda verilen edebî eserler üzerinden de izlemek mümkündür. Bu makalede, Rumeli'ye yönelik edebî verimlerin bir bölümünü oluşturan ve Rumeli ile özdeşleşen Tuna nehrine yazılmış şiirler üzerinde durulacaktır. 1930 ile 1939 yılları arasında Tuna için kaleme alınan şiirlerdeki anlam çerçevesi, bu şiirlerin genel özellikleri ve imge dünyası ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

1930 ile İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasına kadar olan sürede Balkan merkezli şiirin etrafında şekillendiği en önemli unsur Tuna imgesidir. Bu dönemde yayımlanan şiirlerin yalnızca başlıklarına bakıldığında bile, birçoğunun Tuna nehri etrafında geliştiği görülür. Bu şiirlerde Tuna, geneli itibariyle Rumeli kavramının yerini tutmaktadır. Rumeli'ye karşı duyulan sevgi ve hasret Tuna üzerinden ifade edilmekte, böylece duygu, bir "simge nehir" ile somutlaştırılmaktadır. Bu durum Yahya Kemal'in "Türk'ün gönlünde nehir varsa Tuna'dır, dağ varsa Balkan'dır" ifadesindeki haklılığını ortaya çıkarır. Yahya Kemal bunu söylerken yalnız Balkanlı Türkleri kastetmediğini, "Balkan'a Seyahat" adlı yazısında şu cümlelerle ifade etmektedir:

> Bir Türk gönlünde nehir varsa Tuna'dır, dağ varsa Balkan'dır. Vâkıâ Tuna'nın kıyılarından ve Balkan'ın eteklerinden ayrılalı kırk üç sene oluyor. Lâkin bilmem uzun asırlar bile o sularla o karlı tepeleri gönlümüzden silebilecek mi? Zanneder misiniz ki bu hasret yalnız Rumeli'nin çocuklarının yüreğindedir? Rumeli toprağına ömründe ayak basmamış bir Diyarbekirli bir Türk de aynı hasretle bu türküyü söylemiyor mu? (Beyatlı 2015: 146)

1930'larda yayımlanan şiirlerde Tuna ile anlatılan duygu dünyası tek yönlü olmayıp Tuna'nın birbiriyle ilintili olarak çok farklı yönlerden ele alındığı görülmektedir. Öyle ki bir şiirde coşkun, güzel, neşeli olarak ifade edilen Tuna, bir başka şiirde gamlı ve yaslı akan bir nehre dönüşebilir. Bir şiirde Tuna Türklüğü ve hâlâ daha "bizim" olması ile şiire dâhil edilirken, bir başkasında Sakarya ve Meriç'in kardeşi olarak kullanıldığı görülür.

1930-1939 arasında Tuna Nehri için yazılmış şiirler

Çığır dergisinin Birinciteşrin 1934 tarihli sayısında yayımlanan "Tuna'da Sabah" şiiri 1930 sonrası dönemde Tuna nehri için yazıldığı tespit edilebilen ilk şiirdir. İlgili şiir *Çığır*'da, "Şair Tunalı Nazif bey, memleketi için duyduğu millî heyecanlarını anlatan şiirlerini, "Çankaya" adlı kitabında toplamış. 25 manzume ve bir konferansı taşıyan bu heyecanlı eserden bir parçayı alıyoruz" (1934: 18) şeklindeki bir açıklamayla sunulmaktadır[3]. Dörtlüklerden oluşan "Tuna'da Sabah", vatanından ayrı düşmüş bir şairin duyguları üzerine kuruludur. Şair bulunduğu yer olan Türkiye'den, ayrılmak zorunda kaldığı asıl vatanı Balkanlara seslenmektedir. Kendini vatanından uzakta konumlandıran şair, aradaki mesafeleri derinleştiren imgelerle hüzün ve hasret havası oluşturur. Şair, bulunduğu kıyıdan karşı sahillere hasretle bakan bir kişi olarak imaj değeri kazanır.

> Hasretle ağlarken esir Tuna'ya
>
> Zulmetin kahrile doldu sabahlar

Hasret ve gurbet duygusunun hâkim olduğu şiirde, merkez mekân Tuna iken, zaman sabahtır. Her dörtlük, sabahlara ait bir mısra ile son bulur. Tuna'ya hasret kalan şair için "sabahlar zulmetin kahrile dolu"dur. Çünkü vatan artık başkalarının toprağı olmuş sabahlar "yurtta başkasını bulmuş"tur.

> Şimdi mehcurudur o ana Meriç
>
> Bize ilham veren coşkun Tuna'nın
>
> Olur mu bir tadı, bilmiyorum hiç
>
> Biz ağlarken doğan bu sabahların?

Devamında da karşı sahillerde başlayan asıl vatanını hem ayrılık ve hüzün duyguları ile hem de sahip olduğu güzellikleri çerçevesinde anlatmaya koyulur. "Bize ilham veren coşkun Tuna" mısraında Tuna'dan ilham aldığını, coşkunluğu dolayısıyla Tuna'nın herkes için bir esin kaynağı olduğunu söyler. Şair, her ne kadar asıl vatanından uzakta ağlasa, oraların hasretini çekse bile hatırından çıkmayan Tuna'nın coşkun akışı onun için gene de bir teselli kaynağı olmaya devam etmektedir.

Son dörtlükte dikkati çeken bir husus da Tuna'nın Meriç nehriyle ilişkilendirilmesidir. Diğer pek çok şiirde de sıkça karşılaşılan bu durum üzerinde durulması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Tuna nehri, hem ilgili dönemde hem de sonraki yıllarda yayımlanan şiirlerde Türkiye'deki başka nehirlerle bir arada zikredilmektedir. Tuna ile Meriç, Sakarya, Arda, Tunca gibi nehirler arasında çoğu zaman kardeş, dost, arkadaş gibi bağlantılar kurulur. Özellikle Tuna'ya olan hasretin ön plana çıktığı şiirlerde, Meriç'te, Tunca'da, Sakarya'da teselli bulunduğu ifade edilir. Yahut duyulan özlem, şaire, topluma ait değil de adı geçen nehirlere ait gibi gösterilir. Bu durum toplumsal hafızanın bir nehri arketipleştirerek bu arketipi başka nehirlerde nasıl canlandırdığına şahit olunması bakımından oldukça önemlidir. Bu şiirde de Meriç, tıpkı şair gibi Tuna'dan uzakta kalmış, ayrı düşmüştür. Aynı ülke sınırları içindeyken Tuna ve Meriç bir arada akıp gitmekte iken araya giren sınır, onları ayırmış, birbirine hasret bırakmıştır.

Dönem şiirlerinde geçen Tuna imgesi, Giriş'te de belirtildiği üzere çok çeşitlidir. Tuna kimi zaman coşkun ve neşeli olarak anlatılırken kimi zaman da özlemle akan, acı içinde bir nehir olarak tarif

[3] Tunalı Nazif'in *Çankaya* adlı eseri, 1934'te İstanbul Marifet Matbaası tarafından 48 sayfa olarak basılmıştır. Ayrıca 1938 yılında *Her Sınır Taşını Yıktığın Zaman* isimli Ülkü yayınevinden çıkan bir başka eserinin daha bulunmaktadır.

edilmekte bazen de bu iki imge bir arada kullanılmaktadır. Tunalı Nazif'in şiirinde de Tuna, hem hasretle ağlamaktadır, hem de ilham veren çoşkun bir akışı vardır. Benzer şekilde Halide Nusret Zorlutuna'nın "1935 Kırklareli" dipnotlu "Tuna" şiiri de onun çeşitli yönlerden tasvirini içermektedir. Bazen üçlü, dörtlü bazen de beşli bentlerle kurulmuş olan şiirde, Tuna yoğun tasvirlerle anlatılır.

Tuna mavi: gökler gibi.
Bir ufuktan bir ufka, eser gibi,
Koşuyor… Koşuyor Tuna.
Coşuyor Tuna!
Tuna yeşil: bahar gibi.
Bir ufuktan bir ufka rüzgâr gibi,
Akıyor… Zorlu akıyor Tuna!
Yürek yakıyor Tuna.

Şiirin ilk iki bölümünden anlaşılacağı üzere, Tuna'nın nehir olma özelliğinin de ötesine geçilerek tasvir edildiği görülür. Bütün şiir boyunca şair, Tuna'yı kendi dışında rüzgâr, at gibi varlıklara dönüştürerek, onun etrafında yeni bir anlam dünyası kurar. Tuna, renginin maviliğinden yola çıkılarak göklere benzetilir. Şair, nehre yansıyan gökyüzünü, Tuna'nın kendisi olarak algılamakta ve gökyüzündeki bulutların hareketinin, nehrin kendi akışıyla paralellik arz etmesi bakımından onun ufuktan ufuğa koşması gibi bir anlama büründürmektedir. Onun bu koşuşu şairin nazarında Tuna'nın coşkunluğundan, kabına sığmazlığından ileri gelir.

Halide Nusret, şiirinde Tuna'yı hemen her bentte farklı bir renk ile ilintilendirir ve ona, o çerçevede farklı anlamlar yükler. Şiirin ikinci bendinde Tuna'nın rengi yeşildir, bu haliyle şaire baharı anımsatır ve böylece "çoşkun Tuna" imgesinin devam ettiği görülür. Bunlarda sürekli bir hareketlilik ve sürat duygusu hâkimdir. Bu hareketli tablonun oluşmasında şairin kullandığı renge dayalı tasvirlerin yanı sıra, "coşuyor, akıyor, koşuyor" gibi hareket bildiren fiillerin kullanılmasının da etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak sonraki bentlerde farklı bir Tuna tasvirine geçilir. Şiirin devamında kızıl ve beyaz renklerle özdeşleştirilen Tuna artık coşkunluğunu kaybetmiştir. Şair Tuna'nın güzelliğini ve coşkunluğunu göklere çıkararak başladığı şiirine daha hüzün yüklü mısralarla devam eder:

Tuna kızıl: kan gibi.
Duygulu bir insan gibi.
Yanıyor… İçinden yanıyor Tuna.
Anıyor Tuna
Eski güzel günleri hıçkırarak.
Tuna ak, Tuna berrak
Benim gözyaşım gibi.
Tuna dertli bugün hummalı başım gibi.

Burada odaklanılan merkez duygu ise Türk milletinin Rumeli'den, dolayısıyla da Tuna civarlarından çekilmesiyle "öksüz" kalan, o günden bugüne "Türkün hasretini çeken" Tuna'ya mahsus hislerdir. Şiirin bu bölümünde Tuna'nın rengi mavi ve yeşilden kızıla dönmeye başlar. Şairin, renklerin barındırdığı anlam dünyasını şiirinde başarılı bir şekilde kullandığı göze çarpan ilk unsurdur. Tuna'nın güzelliğini anlattığı ilk bölümde daha ferah ve iç açıcı yeşil-mavi renklerle ilişki kurarken, bu bölümde duygu değişimine yardımcı olacak şekilde kızıl rengi öne çıkarır ve onu kan ile ilişkilendirir. Kızıl ve kan kavramları, okurları Rumeli'nin kaybına yol açan savaş yıllarına götürmeye yetecek kadar yerinde ve etkili kullanımdır. Yaşanan türlü acılar, bin bir kayıp ve sonu gelmez göçler, hepsi tek bir kelimede birleşir. O uğurda dökülen kanlar, Tuna'nın rengini adeta kızıla döndürmüştür.

Bu bölümden itibaren Tuna kişileştirme sanatından yararlanılarak tasvir edilir. Şairin gözünde Tuna duygulu bir insandır ve için için yanmaktadır. Onun bu halinin sebebi de, eski güzel günleri hatırlamasından ileri gelmektedir. Şair Tuna'nın çağıltılarını bir hıçkırığa benzetmektedir. Zira Türkler nasıl Tuna'yı kaybetti ise, Tuna da Türk milletini kaybetmiştir ve bu kaybın acısıyla ağlamaktadır. Tuna'nın rengi bu noktada yeniden değişime uğrar ve beyaza dönüşür. Çünkü şair kendisi gibi onun da gözyaşı döktüğünü, bu gözyaşlarının renginin de berrak olduğunu düşünür. Hem şairin hem Tuna'nın döktüğü gözyaşları kızıl rengi beyaza döndürmüş gibidir. Burada şairin, çekilen acının masumiyetini yansıtmaya çalıştığı da düşünülebilir.

Bu bölümlerde, yukarıda da ifade edildiği üzere şairin Tuna'yı kişileştirerek anlattığı görülmektedir. Ancak esas dikkat çekici nokta, bu kişileştirmenin bir duygu aktarımı olarak yapılıyor olmasıdır. "Anıyor Tuna/ Eski güzel günleri hıçkırarak" mısralarında öne çıktığı üzere, şair kendinde ve genel anlamda Türk halkında mevcut olan duyguları Tuna'ya yükler[4]. Daha ötede şair, kendi yasını adeta Tuna'ya tutturmaktadır. Zorlutuna, kendini Tuna'yla o kadar özdeşleştirmektedir ki onun için ne hissediyorsa, onun da aynı hasretle yandığını düşünmektedir.

Halide Nusret'in Tuna üzerine bir başka şiiri de *Kopuz*'da "Uzaktaki Türkler İçin Şiirler" bölümünde yayımlanmıştır. "1925 Varna" notuyla yayımlanan şiir, şairin kendisi gibi öğretmenlerden oluşan yirmi beş kişilik heyetle Bulgaristan'a gerçekleştirdikleri seyahat esnasındaki duygularını anlatır. "Tunada"[5] isimli şiirde, şair kendilerini "Tuna'nın kollarında" olarak tasvir eder ve Tuna'nın yaslı haline vurgu yapar. Tuna geçmişi yâd ederek ağlamakta, geçmiş zamanların hasreti ile adeta şuurunu yitirmiş sarhoş gibi akmaktadır:

> Geçmişi yadederken Tuna ağladı durdu,
>
> Mazi bir içki gibi başlarımıza vurdu,
>
> Ataların gününü ve ününü yaşadık.

Bu şiirde hem şair, hem Tuna üzgün ve yaslıdır. Ayrılmış iki eski sevgili gibi, beraber oldukları zamanların hatıralarıyla içlenmekte ve o eski mutlu günleri aramaktadırlar. Beraber ağlarken de yine birbirlerini avuturlar:

---

[4] Şairin 29 İkinciteşrin 1941'de *Çınaraltı* dergisinde yayımlanan "Tuna'da Gece" isimli şiiri de duygu aktarımına örnek olarak gösterilebilir. Kendini Tuna kıyısında rüyaya dalmış biri olarak tasvir eden şair, bu kez "çok sevdiğim, özlediğim diyar" olarak sözünü ettiği Tuna'yı değil Tuna'nın gecesini kişileştirmekte ve o gecenin adeta eski Türk ziyaretçileri anıp durduğunu söylemektedir:
Tuna'nın kollarında yanarak, tutuşarak
Bizi anıyor gece, bizi anıyor gece!..

[5] Bu şiir daha sonra şairin *Geceden Taşan Dertler* (1930) adlı eserine de dâhil edilmiştir.

Sular biraz yükseldi, gökler biraz eğildi,

Gözlerimin yaşını Tuna rüzgârı sildi,

Gamlı dalgalar bile uzun uzun güldüler…

"Tunada" şiirinde hüzün hem ayrı kalmanın verdiği acıdan hem de geçmiş şanlı günlerin garip kalmış hatırasından ileri gelmektedir. Bu iki eski sevgili, birbirlerine baktıklarında, mazinin şahlanmış atlarını, kahramanlıklarla dolu, heybetli günleri hatırlamaktadırlar. Zorlutuna'nın tarihe bu bakışına, M. Uluğ Turanlıoğlu'nun "Akmak İstiyor!"[6] şiirinde de rastlanır. 1935 yılında *Batı Yolu* dergisinde yayımlanan şiirde, şair,

Acuna hız veren ışıktan seldim,

En mağrur krallar diz çöktü bana.

Yükselen başımla gökleri deldim,

Yaptığım her savaş ündü vatana.

derken, tarihte kazanılan zaferlerin, fethedilen toprakların gururunu hala daha içinde taşımaktadır. Bunları söylemekteki amacı ise içinde taşıdığı şahlanışın Tuna'ya ulaşmasındaki meşru sebebi oluşturmasıdır. Şairin içinde şahlanan duygular bir akın düşüncesine işaret etmektedir:

İçimde şahlanan duygularım var,

Ülküm geceleri yakmak istiyor.

Çekilin karşımdan, çekilin dağlar

Bu gönlüm Tuna'ya akmak istiyor.

"Yaslı Tuna" imgesini, Behçet Kemal Çağlar'ın "Hey Tuna, Tuna!"[7] isimli şiirinden de takip mümkündür. "11-14 Ağustos Viyana-Rusçuk" notuyla 1935'te *Yücel* dergisinde yayımlanan bu şiirde, şair Tuna'ya seslenmektedir:

Sana hiç yakışmıyor durgunluk böyle, Tuna,

Somurtma, açıl artık: ben geldim, söyle Tuna!

Adeta bir insan gibi somurtmakta ve suskun durmakta olan Tuna'nın bu hâlini şair, kendi yokluğuyla, Tuna'nın Türk'ten ayrı kalışıyla açıklar. "Somurtma, açıl artık: ben geldim, söyle Tuna!" mısraıyla geldiğini, artık somurtmaya son vererek içini açması gerektiğini söyler. Behçet Kemal de

---

6 Bu şiir Turanlıoğlu'nun iki şiir kitabına birden giriyor. Bunlardan ilki, 1935'te yayımladığı *Meriç Kıyılarında* adıyla Halide Nusret Zorlutuna'ya armağan ettiği eseri (*Meriç Kıyılarında*. Edirne: Sühulet Basımevi. 1935), diğeri ise 1942'de yayımlanan *Meriç Konuşuyor* adlı eseridir (*Meriç Konuşuyor*. Edirne: Vilayet Matbaası. 1942).
Bu şiir, her iki kitapta da ismi değiştirilerek "Tunaya Hasret" adıyla yayımlanmıştır. Ayrıca *Meriç Konuşuyor*'daki yayınında şiire iki dörtlük daha eklenmiştir:

Tuna Tuna, gelin Tuna,	Tuna Tuna serin Tuna,
Sihir dolu yelin Tuna,	Derdin pek çok derin Tuna,
Gel gönlüme dökül artık	Yaklaş bana, katıl bana
Bana kevser selin Tuna.	Kalbim senin yerin Tuna.

7 Aynı şiir, daha sonra Fethi Tevetoğlu'nun *Kopuz* dergisinde "Uzaktaki Türkler İçin Şiirler" bölümünde tekrar yayımlanmıştır: Çağlar, Behçet Kemal. "Uzaktaki Türkler İçin Şiirler: Hey Tuna, Tuna!." *Kopuz* 15 Haziran 1939 1(3): 113. Kopuz'daki yayınında şiirin, Sadeddin Nüzhet Ergun'un *Türk Şairleri* adlı eserinin ikinci cildinden alındığına dair bir kayıt yer almaktadır.

Halide Nusret gibi, Tuna'yı ayrılığın üzüntüsüyle suskunlaşmış ve üzgün görmektedir. Ona göre, Türk'ten ayrı düşenlerin böyle bir hâl ile ağlaması doğaldır:

> Derdine yan, buhar ol, gel boz kıra yağ, Tuna!
>
> Bulut ol, göğümüzün üstünde ağla bu yaz,
>
> Türkten ayrı düşenler ne yapsa avunamaz!

Görüldüğü gibi Çağlar, Türk milletinin hasretini çeken Tuna'ya, yağmur olup Anadolu topraklarına yağmasını salık vermektedir. Tuna hasretle yanmakta ve bu yanmanın şiddetiyle buhara dönüşmektedir. Onun hasret buharıyla oluşan bulutlar ise, gelip Anadolu'nun kalbi üstünde ağlayacak, yani Tuna'nın gözyaşları yağmura dönüşecektir.

Halide Nusret ve Uluğ Turanlıoğlu'nun şiirlerinde dikkati çeken tarih vurgusuna Behçet Kemal Çağlar'ın şiirinde de rastlanmaktadır. Çağlar, Balkan coğrafyaları ile ilgili tarihî "akıncı sesleri" olarak algılar ve kendini Rumeli'ye ilk geçenlerin komutanı görevinde bulunan ve bölgede önemli fetihler gerçekleştiren Şehzade Süleyman'ın salında hisseder:

> Hâlâ var güllerinde, şafakında al kanım,
>
> Suyunda batan güneş, suya düşen kalkanım,
>
> Kıyında her fırtına bir eski akın sesi!..
>
> Suya atılacağım kesilse çarkın sesi!
>
> Hançerim dişlerimde, başım açık, yalnayak
>
> Süleyman Çelebi'nin salındayım sanarak;

Yine "Suyun nasıl taşmayor geçerken Pilevneden?", "Tuna! Her çağıltısı Muhaca türkü Tuna", gibi mısralarda da Türklerin Balkanlardaki tarihine işaret edilmektedir. Şiirde geçen:

> Bize hasret çektikçe, geldikçe dara, Tuna,
>
> Döküldüğün denize git onu ara, Tuna:
>
> Orda seni anlıyan, arayan Sakarya var…
>
> Siz Türksünüz dünyanın sonu gelene kadar!
>
> Hasretsin, yatağında dön, çarpın, dövün Tuna
>
> Türkü gördükçe seslen, Türklükle övün Tuna!

mısralarında ise Tuna avare bir âşık gibi Türkün (sevgilinin) hasretini çekmekte ve yatağında dövüne dövüne onu aramaktadır. Bu noktada Sakarya'nın Tuna ile ilişkilendirilerek imgeye dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Zira Sakarya zaferi, İkinci Viyana kuşatmasından beri devam eden geri çekilmelerin son bulduğu ve ayrıca büyük bir zafere dönüştüğü bir savaş olarak Cumhuriyet tarihinde önemli bir yer tutar. Uzun süre sonra ve çok kritik bir dönemde savaşı kazanan Türkiye için Sakarya hem bir başarı hem bir teselli kaynağı olarak dönem şiirlerinde oldukça sık yer bulur. Şairler Sakarya'ya baktıkları anda, tarihî Balkan fetihlerinin timsali Tuna'yı hatırlar. Bu iki nehri, birbirine kavuşmayı arzu eden iki kardeş veya âşık olarak resmederler. Bu durum Tunalı Nazif'in şiirinde Tuna'nın Meriç'le ilişkilendirilmesine paralel bir tavırdır. Tuna'nın Türk'e hasret, hep onu arar şekilde akışının anlatıldığı şiirde, şair Tuna'ya bir de tavsiyede bulunmaktadır. Burada şairin hüsnü ta'lil

sanatına başvurduğu görülür. Zira her iki nehir zaten Karadeniz'e dökülmektedir, ancak şair bu olağan hali, iki nehrin birbirini aramasına ve kavuşma arzusuna bağlar.

Behçet Kemal'in şiirinde dikkati çeken hususlardan biri de Tuna'ya "Türksün" demesidir. Şair, onun tıpkı Sakarya nehri gibi Türk olduğunu ve Türklüğüyle övünmesi gerektiğini söylemektedir. Bu noktada aynı dönemlerde yayımlanan Orhan Şaik Gökyay'ın "Budin Türküsü" adlı şiirinde geçen "Ne hoş Türkçe öter kuşu Budin'in" mısraı hatıra gelmektedir. Bu şiirde Gökyay Türkçe üzerinden bir Türklük vurgusu yapmaktadır. Şairin, Budin'in yücelerine çıkarak tarihe baktığı ve o anda Budin kuşlarının hâlâ daha Türkçe şakımalarına şahit olduğu görülmektedir. Yalnızca insanı değil dağı taşı, kuşu bile Türkçe olarak ses veren bir coğrafya tablosu çizmektedir. Tıpkı Orhan Şaik gibi Behçet Kemal de, Rumeli coğrafyasının simgesi haline gelen Tuna'yı, Türk kimliğiyle tanımlamaktadır.

Tuna merkezli şiirlerin bir kısmında bunun gibi Tuna'nın Türklüğüne vurgu yapan şiirler bulunmaktadır. Bu şiirlerdeki genel algıya göre, Rumeli her ne kadar Türkiye sınırları dışında kalmış olsa bile hiçbir zaman Türk'e yabancı bir diyar değildir. Geçmişte ne yaşanmış ne olursa olsun, Tuna hangi topraklarda akarsa aksın, Türklüğünü muhafaza etmektedir. Bu tarzda ilgili coğrafyaların bize yabancı olmadığı duygusunu işleyen şairlerden biri de *Yücel* ve *Kopuz* dergilerinde ismine rastlanan İhsan Boran'dır.[8] Eylül 1936 tarihli *Yücel*'de yayımlanan "Bir Rumen Atasözü" başlıklı şiirinde geçen:

> Bulursun, her geçtiği yerde Türkü ara
>
> Şekli elinse ruhu bizim, bugün (de) yarın da.
>
> Nasıl gurbet diyeyim Tunaya, Karparlara?
>
> Ben dilimle konuştum Prut kıyılarında.

dörtlüğü, şairin her şeye rağmen Rumeli topraklarının vatan olarak kabul ettiğini göstermektedir. Ona göre "diliyle konuştuğu" hiçbir yer gurbet sayılamaz. Uzaklarda kalmış, "şekli elin" olsa bile, bir kere "ruhu bizim" olan Tuna'nın geçtiği topraklar ruhen Türktür ve Türk olmaya devam edecektir. Burada "Şekli elinse ruhu bizim, bugün (de) yarın da" mısraının Üsküp doğumlu büyük şair Yahya Kemal'in "Kaybolan Şehir" şiirinde, "Yalnız bizimdi, çehre ve rûhuyla biz'di o" biçimiyle geçmesi de şaşırtıcı değildir.

Tuna'ya yönelik şiirleri bulunan bir diğer isim de Afyonlu şair Osman Attilâ'dır. Onun *Yücel*'de yayımlanan "Tuna" şiirinde arayış imgesi karşımıza çıkmaktadır:

> Hergün hızlanarak bendinden taşar
>
> Ay-yıldız arayıp gezermiş Tuna.

Bu imge, gerek Behçet Kemal'in gerekse Osman Attilâ'nın şiirlerinde bulunmaktadır. Burada âşık olarak akan Tuna, kavuşulacak sevgili ise Türkler veya Türkiye'dir. Her iki şiirde de Tuna, aşk hasretiyle avare bir şekilde akıp durmaktadır.

Mehmet Kaplan'ın sosyal ve ideolojik olmaktan uzak millî, mahallî ve halkçı şiirler yazdığını söylediği (2014: 432) Osman Attilâ, Tuna'nın üzüntülü halini aktarmaya devam eder. Ona göre Tuna "melâlle bağrını ezmekte", "vuslat acısıyla canını sıkmakta" ve "dert götürüp meram getirmekte"dir.

[8] İhsan Boran'ın *Efendimizle Bir Konuşma* (1937, Yücel Neşriyat), *Köyün Camları* (1942, Ahmed İhsan Basımevi), *Afrodit Uyanıyor* (1947, Vakit Basımevi) adlı eserleri bulunmaktadır. Ayrıca Balzac'tan *Altın Gözlü Kız*'ı çevirerek yayımlamıştır.

Çünkü Tuna'nın istediği "*en büyük soy*" Türklerdir ve artık bu soydan ayrı yaşamakta, bu "ayrılık kalbini üzmekte"dir. Bu sebeple Tuna hep bir bekleyiş halindedir. Ayrıca şair Tuna'nın çağlayışıyla, yıllardır Türk'ün zaferlerini dile getirdiğini söylemekte ve onun Türk eli ile içiçe yaşadığı zamanlarda asıl özünü bulduğunu düşünmektedir. Şimdiki mevcut ayrılık ise Tuna'nın canını sıkmaktadır. Osman Attilâ bu durumu anlatırken Tuna'yı yine bir âşık konumuna yükseltmekte, adeta sevgilinin yolunu gözleyen biri gibi bir tablo oluşturmaktadır.

Zafer türkümüze engin besteydi,

Kulağı her zaman bizim sesteydi

Akışına şimdi başka ses deydi

Geleni, geçeni süzermiş Tuna.

…

Gölgemi güneşte sezermiş Tuna…

Sevda çeken ve hasretle yanan Tuna'nın gözü yolda, kulağı kapıda bir âşık gibi anlatıldığı bu mısralar çerçevesinde, Osman Attilâ'nın diğer şairlerden farklı olarak Tuna'yı yüceltme, Tuna'dan uzak kalmış Türk'ün acısını dile getirme gibi bir tavır takınmadığı dikkati çeker. Genel anlamda Tuna'yı anlatan şiirlere bakıldığında, hemen hepsinin bir tür "Tuna güzellemesi"ne dönüştüğü görülür. Bu şiirlerde Tuna'nın güzelliği, acısı, Türkler için önemi vurgulanır. Yukarıda incelenen şiirlerde olduğu gibi Türk'ten ayrı kalmanın, Tuna'yı adeta öksüz ve yaslı bıraktığı duygusunun dönem şiirine hâkim olduğu bir gerçektir. Ancak bu tür şiirlerde yaslılık hâli iki taraflı ve karşılıklıdır. Denilebilir ki sevda çeken veya ayrılık acısını duyan sırf Tuna değil, bütün Türklüktür aynı zamanda. Ancak Osman Attilâ'nın *Tuna* şiirinde bu yanma ve arayışın tek taraflı olduğu göze çarpmakta ve bütün şiir Tuna'nın hasretle, "ayyıldızı araması" imgesi üzerine şekillenmektedir.

1930-1939 arasında yayımlanan Tuna şiirlerinden en dikkat çekenlerden birisi de, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Tuna"sıdır. Şair, gerek kullandığı imgeler ve söz sanatları gerekse duyguları ifade ediş biçimi açısından son derece estetik bir yapıya sahip olan şiiri ilk olarak *Birlik* dergisinin 10 Nisan 1934 tarihli onuncu sayısında yayımlamıştır. Diğer şiirlerde olduğu gibi bu şiirde de Tuna, çok çeşitli imge ve imajlarla anlatılmaktadır. Şair için Tuna, şanlı bir tarihin sembolü olup duyduğu üzüntü ve acıya rağmen de coşkunluğu ile Tuna'yı hatırlamakta ve dillendirmektedir. Onun nazarında Tuna, "Tarihlerden Tanrıya doğru hız alan bir su"dur ve uğultusu dağlardan dağlara yankılar yapmaktadır. Yani Fazıl Hüsnü, Tuna'nın çağıltılı, dağlardan dağlara yankılar yaparak evreni dolduran seslerin içinde kendini bulmaktadır. Bu o kadar derinden duyulan bir histir ki şair adeta Tuna ile kendini eşleştirmeye kadar gitmektedir.

Tuna bazan akşama dalan bir ney gibidir,

Tuna bazan bir destan, bazan… her şey gibidir.

Gün olur bir yıldırım, bir tufan derim ona;

Gün olur kuvvet verir benim sözlerim ona!

Bu mısralarda da görüldüğü üzere şair için Tuna her şeydir. Her şeyde onu görür, onu sayısız durumlarla eşleştirir. Bazen akşama dalmış bir ney kadar içli ve zarif, bazen tufan kadar hiddetli ve taşkındır. Dağlarca'nın Tuna'yı benzettiği yıldırım, tufan gibi ifadeler, içinde hareket ve coşkunluk barındırması bakımından da dikkat çekicidir. Kendi sözlerinin Tuna'ya kuvvet verdiğini, onun

anlamını ortaya çıkardığını söyler. Öyle ki Tuna'nın yıldırım ve tufanlara benzeyen taşkın akışının sebebi, şairin ruh halinden onun bir yansıması olan sözlerinden güç bulmasından ileri gelmektedir. Bu anlamda Tuna nehri ile şairi birbirinden ayrı düşünmek mümkün olmamaktadır. Ayrıca şiirin devamındaki;

Gün olur ki Tunanın aynaları renklenir;

Aynalarında bütün bir bahar ahenklenir.

mısraları da, Halide Nusret Zorlutuna'nın şiirindeki bahar imgesiyle paralellik arz eder. Zorlutuna, Tuna'nın baharı çağrıştırması ve Tuna'da göklerin yansımalarını görmesi gibi, Fazıl Hüsnü de bu defa Tuna'da baharın akislerini izlemektedir. Şair "Tuna'nın aynaları" imgesi ile etrafın nehre yansıyan görüntülerini kastetmektedir. Yansıma olgusu için, ayna yerine o işlevi karşılayan Tuna'nın kullanılmış olması şairin derin, estetik algılamalarının açık bir tezahürüdür.

Önceki şiirlerde görülen hasret ve hüzün temaları Dağlarca'nın "Tuna"sında da görülür:

Bir yayla rüzgârına hasretimi bağlarım;

Bir hasret şarkısıdır damarlarımdan akan.

Ben bugün Tuna gibi içinizde çağlarım;

Yarın Tuna içinde çağlar nabzımdaki kan!

dörtlüğüyle başlayan Fazıl Hüsnü'nün şiiri, içinde barındırdığı hasret duygusunun yanı sıra son derece hararetli bir ifadeye sahiptir. Damarlarından akan kanın bir hasret şarkısına dönüştüğünü söyleyen şairde, bu akış, Tuna'nın çağlayışıyla eşleşmektedir.

Baktım ki gurbet ellerin suyu olmuş…

Baktım ki gurbet eller olmuş Tuna elleri;

Koptu içimde büyük bir kopuzun telleri!

…

Baktım ki Tuna mahzun, baktım ki gönül solmuş..

Şair, yukarıda işaret edilen mısralarında, Tuna'dan ayrı kalmanın verdiği ızdırabı ve aynı ızdırabın Tuna üzerindeki tesirlerini anlatmaktadır. Şiirin devam eden bölümünde ise bu ayrı kalmışlığın, bir yabancılık hissi doğurmadığını şu mısralarla dile getirir:

Tuna'm yine benimsin, benimsin yine Tuna'm

Benim kanım gölgedir, senin rengine Tuna'm!

Belki biraz çağlarsın bir tarihin kışında;

Tuna'm yine benimdir ismin de akışın da!

İçindeki uğultu milletimin sesidir.

Kopuz dergisinin "Uzaktaki Türkler İçin Şiirler" bölümünde yayımlanan Hasan Ali Yücel'in "Tuna Türküsü" isimli şiiri de hasret duygusu etrafında şekillenmektedir. Bu şiirde Yücel, Tuna'ya seslenmekte ve onu birlikte ağlamaya davet etmektedir. Şair, Tuna'ya olan hasretini dile getirdiği ve yolunu gözlediğini söylediği şiirde, içinde bulunduğu durumu şu mısralarla ifade etmektedir:

Kara bağrım susuzdur,
Gözlerim uykusuzdur.

Özlerim kucağını,
Senin eski çağını,
Başkalarının elinde
Gördükçe yatağını.

"Ben gurbette değilim/ Gurbet benim içimde" mısralarıyla tanınan ve "gurbet şairi" olarak bilinen Kemalettin Kamu'nun da Rumeli merkezli bazı şiirler yazdığı bilinmektedir. "Sınırda Sular" şiiri de Tuna, Meriç ve Tunca nehirlerini bir arada anması bakımından önem teşkil etmektedir. Kendini at üstünde bir akıncı gibi hisseden şair, Balkanlara geçmek için sınıra varıp dayanır. Bulgar'a ve Yunan'a o kadar yakındır ki birkaç adım atsa orada olacaktır. Fakat o Meriç'in kıyısında kalmış, atı da o engeli fark etmiş gibi başını bükmüştür: "Meriç kıyılarında/Başını büktü atım". Şairin atına seslendiği şu mısralar, sınırın engel teşkil etmesi ve ulaşmak istediği diyara gidemeyişini anlatır:

Dur atım, sorgu gibi
Boynunda bükülüşün,
Sapsarı Tunca'ya bak,
Yeşil Tuna'yı düşün!

Meriç kıyısında, sınırda bulunan şair, Tunca'ya bakmakta Tuna'yı düşünmektedir. Burada nehirlerin birliği ve kardeşliği birini görüp diğerini hatırlama şeklinde ifade edilmiştir.

Sonuç

1930-1939 arasında yayımlanan Tuna nehri merkezli şiirlere bakıldığında, hemen hepsinin hasret duygusu etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu hasret yalnızca bir nehre duyulan özlemin ötesinde bir simge değeri taşımaktadır. Zira Tuna, kaybedilen Balkan topraklarının tamamını işaret eden ve tarihiyle, kültürü ve insanıyla tüm Rumeli'yi içinde barındıran bir "simge nehir" niteliğine sahiptir. Tuna'ya yönelik şiirlerde özellikle tarihî olaylara ve geçmişin hatırlamalarına yer verilmesi, Balkanların eski Türk geçmişi ve halen daha özünün Türk olduğu kanaatinin dile getirilmesi bunun önemli bir kanıtıdır. Rumeli'den ayrı kalmanın verdiği acı ve hüzün etrafında gelişen bu yaklaşımlar, Tuna nehri bünyesinde birleşmiştir. İlgili şiirlerde Tuna sularının süratli akışı, onun neşeli, coşkun, gönüllere ferahlık veren bir şekilde anlatılmasını mümkün kılarken, bu coşkun akış, tarih ile birlikte okunarak, Rumeli akınlarının karakteriyle özdeşleştirilmiştir. Bu hatıralar kimi zaman güzel bir hatıra olarak anımsanırken kimi şiirlerde de geçmişte kalmış olmasının verdiği üzüntüyü beraberinde getirir. Bu noktada Tuna'nın gamlı ve yaslı tasvir edildiği ikinci bir imge dünyasına kapı aralanır. Tuna nehri, ona ruhunu veren Türklerden ayrı kaldığı için kederlidir. Onun bu hali kimi zaman öksüz bir çocuk kimi zaman boynu bükük bir sevgili imajını doğurur.

Dönem şiirlerinde dikkati çeken bir başka özellik, Tuna nehri ile Türkiye sınırları içinde kalan başka nehirler arasında kurulan bağdır. Şairler, ayrı kalmanın üzüntüsünü Sakarya nehrinde, Tunca'da, Meriç'te dağıtmaya çalışır. Yahut bu nehirlere baktığında Tuna'yı görür, onu yâd eder. Bazen de bu nehirlerin birbirlerine kavuşmaya çalışan dostlar, kardeşler gibi tasavvur edildiği görülür. Şiirlerin

hemen tamamında değişmeyen hususlardan biri de Tuna'nın tüm fiziki ve siyasi şartlara karşın halen Türk olarak addedilmesidir. Reel şartların bilincinde ancak bunların ötesinde olan şairler, Tuna nehrini gurbette kalmış olsa da ruhu Türk olan kanlı, canlı bir varlık olarak kabul ederler.

Bütün bunlardan hareketle İkinci Dünya Savaşı öncesinde yayımlanan Tuna merkezli şiirlerin, hasret duygusu merkezinde, tarihi arka planıyla birlikte şekillendiği görülmektedir. Bu anlam dünyası Tuna nehrinin şiirlerde bütün Balkanları kapsayan bir simgesel boyutta, çok çeşitli imgeler ile anlatılmasını beraberinde getirmiştir.

Kaynakça

Attilâ, O., (1938) Tuna. *Yücel*, Son teşrin 8(45), 163.

Beyatlı, Y. K. (1952). Kaybolan Şehir. *Resimli Hayat*, Eylül 1(5), 3.

Boran, İ. (1936). Bir Rumen Atasözü. *Yücel*, Eylül 4(19), 15.

Çağlar, B. K. (1935.) Hey Tuna, Tuna!. *Yücel*, Birinciteşrin 2(8), 56.

Çetin, S. (2017). Balkan Antantı ve Türk Edebiyatı: Cumhuriyet Devrinde Balkanlara Dönük Edebiyatın Doğuşu ve Gelişmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı.

Dağlarca, F. H. (1939) Uzaktaki Türkler İçin Şiirler: Tuna. *Kopuz*, 15 Haziran 1(3), 114-115.

Gökyay, O. Ş. (1938). Tarihten Akisler: Budin Türküsü. *Yücel*, Temmuz 7(41), 174.

Kamu, K. (1939). Sınırda Sular. *Oluş*, 1 İkincikânun 1(1), 6.

Kaplan, M. (2014). *Şiir Tahlilleri 2: Cumhuriyet Devri Türk Şiiri*. 23. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tunalı Nazif (1934). Tuna'da Sabah. *Çığır*, Birinciteşrin 2(18), 18.

Turanlıoğlu, M. U. (1935). Akmak İstiyor!. *Batı Yolu*, 23 Nisan 1, 4.

Yücel, H. A. (1939). Uzaktaki Türkler İçin Şiirler: Tuna Türküsü. *Kopuz*, 15 Temmuz 1(4), 149.

Zorlutuna, H. N. (1935). Tuna. *Yeni Türk Mecmuası*, Nisan 1(32), 2007.

Zorlutuna, H. N. (1941). Tuna'da Gece. *Çınaraltı* 29 İkinciteşrin 17, 6.

Zorlutuna, H. N. (1939). Uzaktaki Türkler İçin Şiirler: Tunada. *Kopuz*, 15 Temmuz 1(4), 150.

30. Namdar Rahmi Karatay'ın "Geçti Bor'un Pazarı"nda yer alan hiciv şiirleri üzerine bazı tahlil ve tespitler

Kazım ÇANDIR[1]

APA: Çandır, K. (2021). Namdar Rahmi Karatay'ın "Geçti Bor'un Pazarı"nda yer alan hiciv şiirleri üzerine bazı tahlil ve tespitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 441-472. DOI: 10.29000/rumelide.949034.

Öz

Namdar Rahmi Karatay, Cumhuriyet döneminin önemli hiciv şairlerinden biridir. Onun hiciv şiirlerini topladığı eseri "Geçti Bor'un Pazarı" 1952 yılında basılmış, daha sonra vefatından sonra öğrencileri tarafından ikinci baskısı, iki şiir daha ilave edilerek 1954'te yayımlanmıştır. Şiir sayısı da 27'den 29'a çıkmıştır. Yıllarca üzerinde çalışma yapılmayan şair hakkında Ali Birinci, Türk Yurdu Dergisinde 2012 yılında peş peşe iki yazı yayımlamıştır. Bu yazının açtığı ufukla şair hakkında çalışmalara başlandı. Onun şüphesiz edebi olarak en önemli eseri "Geçti Bor'un Pazarı" isimli şiir kitabıdır. Bu yazıda, kitapta bulunan 29 şiir her açıdan ele alınmış ve tahlil edilmiştir. Ayrıca şairin, hayatı, edebi kişiliği, mizacı ve eserleri hakkında da geniş bilgi verilmiştir. Şair, hiciv şiirlerinde hayatında yaşadığı hayal kırıklıklarını, arkadaşları ve yakın çevresiyle birlikte devrin iktidarından yediği darbeleri de anlatma cesaretini göstermiştir. Özellikle şiirlerin başlığının nakarat kısmında sürekli tekrarlanması onun orijinal taraflarından biridir. Şair, kitaptaki tüm şiirlerini hece ölçüsüyle kaleme almış, en çok 14'lü hece ölçüsünü kullanmıştır. Nazım Şekli olarak destan tarzında yazdığı "Yıllık Destan" dışındaki tüm şiirlerini muhammes, müseddes ve bu iki nazım şeklinin oluşturduğu karışık tarzda yazdığı metinler oluşturur. Onun hiciv şiirlerinin göze çarpan özelliği, metinlerde deyim, atasözü, halk deyişleri, ikilemeler ve tekrarlara fazlaca yer vermesidir. Bunların büyük bir kısmı da şiirlerin isimlerini oluşturur.

Anahtar kelimeler: Hiciv, Namdar Rahmi Karatay, Geçti Bor'un Pazarı, hece ölçüsü

Namdar Rahmi Karatay's "Passed Bor's Market" Some analysis and determinations on satire poems

Abstract

Namdar Rahmi Karatay is one of the important satirical poets of the Republic period. His work, "Passed Bor's Market", in which he collected his satirical poems, was published in 1952, and later, after his death, his second edition has published by his students in 1954, with two more poems added. The number of poems also increased from 27 to 29. About the poet, who has not been studied for years, Ali Birinci has published two consecutive articles in Türk Yurdu Magazine in 2012. With the horizon opened by this article, studies about the poet started. Undoubtedly, his most important literary work is his poetry book named "Passed Bor's Market". In this article, 29 poems in the book have been discussed and analyzed from all angles. In addition, extensive information is given about his life, literary personality, temperament and works. In his satirical poems, the poet

1 Dr. Öğr. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Çankırı, Türkiye), kazimcandir69@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2119-8979. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949034]

has showed the courage to tell about the disappointments he experienced in his life and the troubles he suffered from the power of the period with his friends and close friends. Especially the repeated repetition of the title of the poems in the chorus part is one of its original aspects. The poet has penned all his poems in the bookusing meter, using 14 size of fourteen syllables at most. All of his poems, except for the "Annual Epic", which he wrote in epic style as a form of verse, are muhammes, museddes and the texts he wrote in a mixed style composed of these two poetry forms. The salient feature of his satirical poems is that he has used a lot of idioms, proverbs, folk sayings, duplications and repetitions in the texts. Most of them consist of the names of the poems.

Keywords: Satire, Namdar Rahmi Karatay, Passed Bor's Market, syllable meter

Giriş

Hiciv dediğimiz edebî tür neredeyse insanlığın doğuşuyla birlikte vardır. İnsan var olduğu andan itibaren kendisini geliştiren ve yenileyen bir varlıktır. İnsanların kendi kusurlarını görmeyip başkalarının kusurlarını araması, hata yapanları acımasızca eleştirmesi hicvin doğmasına kapı aralayan önemli bir unsur olmuştur. Peki, hicivden nasibini alanlar kimlerdir diye cevap bekleyen bir soruya şöyle karşılık verilebilir: İnsanlar, toplumlar, devletlerin içindeki kurumlar, fikirler bu sorunun cevabı olarak görünür. "Hiciv" kelimesi Arapça'dır. Divan Edebiyatında bu isimde kullanılan tür, Halk şiirinde "taşlama", Cumhuriyet döneminde ise "yergi" olarak isimlendirilmiştir. Batı edebiyatında "hiciv" karşılığı olarak "satir" kelimesi kullanılır. Hiciv kelimesi edebî olarak çeşitli şekillerde tarif edilmiştir. Bunlardan bir kısmını burada verelim:

> "Birinin kusurunu ve ayıbını ortaya koymak" (Olgun, 1936: 44). "Belirli bir kişiye, bir olaya, bir sonuca mizahın saldırısı." (Öngören, 1983: 137). "Çoğunlukla mantıksız, garip ve saçma olana, ustalık ve mizah vasıtalarını kullanarak herhangi bir 'hedef'e saldırmak." (Boynukara, 1997: 228). "Kişi, kurum veya toplumu alaylı tarzda eleştirme ve eleştiri metinlerinin oluşturduğu edebî tür." (Okay, 1998: 447). "Bir kişiyi, kurum ya da topluluğu/toplumu alay ederek eleştirmek, yermek, aşağılamak ve gülünç duruma düşürmek kastıyla yazılan, genellikle manzum metinlere verilen isim." (Karataş, 2007: 200).

Yukardaki tanımlara dikkatle baktığımızda, hicvin üç önemli unsurdan meydana geldiğini görüyoruz. Bunlar: Eleştiri, mizah, öfkeyle saldırma duygusudur. Hicvin en önemli unsuru eleştiridir. Eleştirinin hedefi, insandan başlayarak toplumların ve kurumların eksikliklerinin ortaya konmasına kadar geniştir. Fakat sırf eleştiri olarak kaleme alınan eserler hiciv türüne dâhil değildir. Alman düşünür Herder (1744-1803) hiciv ve eleştiri hakkında şöyle bir yorumda bulunur: "*Benim oklarım isabet eder ve hastalığı iyileştirir, senin muzipliklerin ise yaralar, ama asla iyileştirmez*." (Aktaran: Öksüz, 2015: 15). Alman bilgin Herder:

> "Eleştirinin 'düzeltme' aracılığıyla senteze başka bir deyişle doğruya ulaşma çabasına dikkat çekerken hicvin saldırgan ve yaralayıcı amacının hedefe konan kurumu, sorunu veya kişiyi 'yıpratma'ya dönük olmasını bir farklılık olarak ortaya koyar." (Aktaran: Öksüz, 2015: 15).

Hicvin en önemli ikinci unsuru mizahtır. Hiciv yazan kişinin asıl amacı; ele aldığı kişiyle veya konuyla alay etmek, onu gülünç duruma düşürmektir. Hicvin mizahî yanının ağır basması, toplum tarafından, yazılan eserin daha çabuk kabulünü sağlar. Çünkü mizah bir güldürü ögesidir ve tepkiyi azaltan bir yanı vardır. Hicvin üçüncü unsuru öfkeyle saldırma duygusudur. Toplumlar kendi yaşantıları içinde zaman zaman kişisel haksızlık ve adaletsizliklere düçar olurlar. İşte bütün bu haksızlık ve adaletsizlikleri dönemin şairi ele alır ve baştan sona bir hiciv metni oluşturur. Burada önemli olan duygu, öfkelenip karşı tarafa saldırıya geçmektir. Bundaki amaç da hicvettiğiniz kişiyi ya

da kurumu olabildiğince değersizleştirmektir. Northrop Frye'ın (1912-1991) hiciv konusundaki görüşleri önemlidir. O, bu konuda şunları zikreder:

> "Hiciv için iki şey zorunludur; bunlardan biri absürtlük ve garipliğin zemininde veya şairin hayal dünyasında inşa edilen ince nükteler ya da mizahtır; diğeriyse saldırılacak bir hedeftir. Mizah olmadan saldırmak ya da salt kınama hicvin bir sınırını oluşturur. Fakat bu sınır fazlasıyla bulanık ve belirsizdir de; çünkü methiyeler edebiyatın en sıkıcı ve sönük örnekleriyken hakaret ve küfür edebî sanatların en ilginç biçimidir." (Aktaran: Öksüz, 2015: 16).

İnsanların bu tür eserleri okumasının asıl sebebi de "merak duygusu"dur. İnsan, psikolojisi gereği her an merak içinde bir yerlerden haber gelmesini bekler. Fakat yazılan hiciv türü eserlerde, bu üç unsurun aynı yoğunlukta yer almadığı görülür.

> "Çevre, sanatçının karakteri, ele alınan konunun kişisel ya da sosyal nitelikte olması hicvin ağırlık yönünü değiştirir. Bazı örneklerde mizah ve alay ağır basarken öfke ve kin siliktir. Bir kısmındaysa öfke ve kin her dizede kendini hissettirirken mizah neredeyse yok derecesindedir." (Öksüz, 2015: 16).

Hiciv türüne Doğu edebiyatlarında yakın olan bir başka kavram da "hezl"dir. Eskiden beri hiciv türü eserlerin ayrımında mizah veya öfkenin ağır basması, kullanılan ölçütlerdir. Bu ölçütler sayesinde bu iki tür kesin olarak birbirinden ayrılır. Hezlin saldırması ve gülünç duruma düşürmesi açısından latife olmadığı fakat hakaret sövme seviyesine çıkmadığı için hiciv ile latife arasında bulunduğu ifade edilmiştir. (Pala, 1998: 305-306). Benzer bir ayrımın Batı edebiyatında da mevcut olduğu görülmektedir. John Dryden'in (1631-1700) "satir"in ortaya çıkışını tartıştığı önsözünden (1693) sonra Batı'da hicvin farklı örnekleri Horatius'ın mizahî ve nükteye dayalı tarzıyla Juvenalis'in temsil ettiği saldırgan ve öfke dolu üslup olmak üzere iki kutba ayrılmıştır. (Keane, 2006: 6). Mizahın ve öfkenin yoğunluğu sanatçının tercihiyle ilgiliyken hicivde değişmeyen unsur eleştirmek ihtiyacıdır. (Öksüz, 2015: 16).

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın büyük heccavlarından biri olan Namdar Rahmi Karatay'ın, "Geçti Bor'un Pazarı" adlı eserinde topladığı hiciv ve mizahî şiirleri; döneminde çok sevilmiş, takdir görmüş ve kendisine nazireler yazılmıştır. Kitabın ilk baskısı 1952 yılında yapılmış, ikinci baskısı ise 1954'te vefatından sonra öğrencileri tarafından bastırılmıştır. Bu baskıda iki metin daha ilave edilmiş şiir sayısı 29'a ulaşmıştır. Bu araştırmanın amacı, Namdar Rahmi Karatay'ın hiciv ve mizah edebiyatımıza yaptığı katkının ortaya konması ve kamuoyu tarafından pek bilinmeyen şairin edebî açıdan yerinin belirlenmesidir. Araştırmada onun, hem hayat hikâyesi hem de edebî şahsiyeti ve mizacı üzerinde dururken; diğer taraftan şairin yayımlanmış olan tek şiir kitabını içerik, şekil, dil ve üslup yönlerinden ele alacağız. Bu araştırmanın yöntemi ise esere yönelik eleştiri yöntemiyle yapılacak ve şairin yazdığı her metin ayrı ayrı değerlendirilecektir. Şairin şahsi hayatına atıfta bulunulan metinlerde, onun maruz kaldığı ya da başından geçen bir olaya göndermede bulunduğu yerlerde, dipnotlar vasıtasıyla geniş açıklamalar yapılacaktır. Sonuç bölümünde, şiirler üzerinde yapılan bulgular okuyucuyla paylaşılarak yazımız nihayete erecektir.

1.Namdar Rahmi Karatay'ın hayatı, edebî kişiliği ve mizacı

1.1. Hayatı

Namdar Rahmi Karatay, 24 Kasım 1896'da babasının evkaf müdürlüğü yaptığı Kütahya'da doğmuştur. Babası, Mehmet Rahmi Bey; annesi, Hanife hanımdır. Şairin baba tarafı Konyalı, anne

tarafıysa Afyonlu'dur. İlkokul ve ortaokulu Kütahya'da okuyan Namdar Rahmi, daha sonra ailesiyle birlikte babasının memleketi olan Konya'ya gelir. Çocukluğunu geçirdiği Kütahya'dan ayrılan şair, önceleri Konya'da yaşadığı çevreye uyum sağlayamaz. Memleket ve halk farklı, şive ve konuşmalar küçük Rahmi'nin anlayabileceği türden değildir. Bu sebeple başlangıçta Kütahya'daki hayatını ve arkadaşlarını özler. Fakat zaman geçtikçe, Konya hayatına da alışan çocuk Rahmi, yavaş yavaş yaşadığı bu çevreyi de benimser. Bunda ailesinin Konya'daki konumunun rolü büyüktür. Şair, yeni hayatını ve yaşadığı çevreyi benimsedikten sonra, çocukluk hülyalarıyla dolu ufkunu genişletmek için merakla Konya sokaklarını dolaşır.

> "Küçük Namdar, artık bu coğrafyanın çocuğudur. Yaka bağlarının batısından Takkeli Dağ eteklerine kadar ki tepeler, dereler çocuk hülya ve merakıyla "Beyşehir şosesi"ne kadar dolaşıp koşuşturduğu bir alandır." (Karatay, 1952c: 130-131, Arabacı, 1991:147).

Ayrıca şunu eklemek gerekir ki, onun çocukluğunda benliğini ve dünyasını etkileyen en önemli şahsiyet ninesidir. Şairin çocukluğunda etki alanı içerisinde kaldığı bir başka unsur ise, Kütahya'nın Çamlıca semtindeki yaşam çevresidir. Şairin dinî, içtimai, gelenek ve göreneklere dayanan mahalle çevresinden çok şey öğrendiği ve ileriki hayatında bunları bizzat kullandığını görüyoruz. Böyle bir ortam içinde yetişen Namdar Rahmi'nin, başarılı bir ortaöğretim hayatı geçirdiğine şahit oluyoruz. Bunun önemli sebeplerinden birisi de babasının, şairin eğitimiyle yakından alakadar olmasıdır.

Lise tahsilini Konya'da tamamlayan şair, Konya İdadisi'nden 1912 yılında mezun olur. Başarılı bir ortaöğretim dönemi geçiren Namdar Rahmi, daha o yıllarda kitaplarla haşır neşir olmuş ve kendisini okuma ve yazma işine adamıştır. Şüphesiz onun kitaplara düşkünlüğü yakın arkadaşı Naci Fikret'ten gelmektedir. Ayrıca daha lise yıllarında yazdığı makalelerin "Babalık" gazetesinin bazı sayılarında başmakale olarak yayımlanması da onu, okuma-yazma konusunda kamçılayan önemli amillerden biridir. Şairin hayatının "*küçük yaşından itibaren öğrenme ve öğretme yolunda*" geçtiğini ve aile çevresinin "*dindar ve uhrevi bir iklim*" içinde olduğunu, Ali Birinci'nin aktardığı bir metinden öğreniyoruz. (Birinci, 2012: 30). Namdar Rahmi, tahsil hayatı hakkında da şu bilgileri verir:

> "İbtidaiye ve rüştiye tahsilimi mahall-i veladetim olan Kütahya'da, idadi tahsilimi vatan-ı aslimiz olan Konya'da ikmal ettim. 328'de şahadetnamemi aldıktan sonra Konya'daki Hukuk Şubesine kayd olunarak bir sene devam ettim. Ertesi sene kendi arzumla terk ederek yine Konya'da vaki olup ahiren hükûmet-i seniyece sedd edilen Fransız Mektebine girdim. Her ikisinden de tasdikname almadım. Fransızca'da yalnız kitabet ve tercümeye iktidarım vardır. Konya Darü'l-Mualliminin'den de ehliyetname aldım." (Birinci, 2012a: 31).

Namdar Rahmi'nin 16 Kasım 1914'de başlayan meslek hayatı, 28 Ekim 1950 tarihine kadar devam etmiştir. Şair, yaklaşık olarak otuz altı sene memuriyet hayatı sürmüştür. Namdar Rahmi, mesleğe ilk girişini şöyle anlatır:

> "İdadiyi burada bitirdim (1328/1912). İlkin, mektepte edebiyat hocamız olan Hayrettin Bey'in açtığı Ümit İdadisinde muallim oldum. Bir taraftan da babamın ısrarıyla Konya'daki Hukuk mektebine devam ediyordum. Mektep öğleye kadardı, öğleden sonra hocalık ettiğim mektebe gidiyordum. Hocalıktan hoşlanıyordum. Karşımda zeki, sevimli yavruları gördükçe benim de şevkim artıyor, bilmediklerimi öğreniyordum." (Karatay, 1954: 9.)

Şair Konya, Afyon, Bursa, Ankara ve İstanbul'da çoğunluğu öğretmenlik olmak üzere memuriyet görevinde bulunmuştur. Onun görev yaptığı okullar arasında, Konya Numune Mektebi, Konya Sille Köyü Füyuzat Mektebi, Konya Erkek Lisesi, Afyon Ortaokulu, Bursa Erkek Lisesi, Ankara Gazi

Terbiye Enstitüsü, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu, İstanbul Çapa Erkek Lisesi, İstanbul Pertevniyal Lisesi vardır. Şairin en uzun süre görev yaptığı yer, 1930-1942 yılları arasında Bursa Erkek Lisesi olmuştur.

Namdar Rahmi, Dolmabahçe Sarayı'nda, Atatürk'ün huzurunda toplanan Birinci Türk Dili Kurultayı'na Samih Rıfat'ın teklifiyle katılmış ve burada yaptığı konuşma davetliler tarafından çok beğenilmiştir. Şairin hayat hikâyesinde iki büyük kırılma vardır. Bunlardan biri, "Balarısı mecmuası" hadisesi, diğeri ise, İkinci Türk Dili Kurultayı'na davet edilmemesidir. "Balarısı mecmuası" arkadaşı Şekurî tarafından Konya'da çıkarılan bir dergidir. Şair, bu dergiye verdiği bir yazı yüzünden öğretmenlik mesleğinden olmuş, uzun uğraşmalardan sonra tekrar mesleğine dönebilmiştir. Birinci Türk Dili Kurultayı'ndaki başarılı konuşması ve Atatürk'ün onu takdir etmesi, dönemin bazı isimlerinde kıskançlığa yol açmış, şairin önünü kesmek için sonraki kurultaya davet edilmemiş ve unutulması sağlanmıştır.

Namdar Rahmi, 1939'da Fatma Süeda hanımla evlenmiş ve Ali Başak ve Zehra adında iki çocuğu olmuştur. Yaşadığı 57 yıllık hayatı boyunca çok sıkıntı çeken ve hayal kırıklıkları yaşayan Namdar Rahmi, hayata sıkı sıkıya bağlı bir insandır. 1942'de Gazi Terbiye Enstitüsü hocalığına atanan şair, Ankara'ya gelir. Bu görevinde birkaç yıl kaldıktan sonra hastalanmaya başlar. Kendisinde "*damar sertliği vardır. Çeşitli hastahanelerde tedavi görür. 1947'de İstanbul'da Çapa Kız Enstitüsüne tayin edilir*." (Muşta, 1990: 20). Hastalığı devam eden şairin,

> "1948 Kasım'ında sol tarafına felç gelir. Hastalığın devamı üzerine iki yıl raporlu kalır. Fatih'teki Millet Kütüphanesinde hafif bir hizmete verilir. 1952 yılında emekliye ayrılır. 1953 yılında ailesi ile birlikte yerleşmek için gittiği İzmir'de ölür." (Muşta, 1990: 20).

Namdar Rahmi Karatay'ın kesin ölüm tarihi, 26 Ağustos 1953'tür.

1.2. Edebî kişiliği

Namdar Rahmi, çok genç yaşından itibaren yazı yazmaya başlar. Yazı hayatının ilk zamanlarında dikkati çekmeyen şairin, II. Meşrutiyet döneminde önemli bir edebiyat iklimine sahip olan Konya'da iyi bir mevki kazandığı görülür. Konya'dan ayrıldıktan sonra şairin aynı verimlilikte yazı hayatını sürdüremediği, ancak kitap hâlindeki eserleriyle kamuoyunun dikkatini celp ettiğini söylememiz icap eder. Namdar Rahmi, Bursa'ya tayin edildikten sonra, orada çalışmalarını yoğunlaştırmış, 1933 yılında yazdığı "Geçti Bor'un Pazarı" adlı mizahî şiiriyle dikkatleri üzerinde toplamış; daha sonra toplumdan gördüğü bu teveccühle hiciv türünde şiirler kaleme almıştır. Şairin yazdığı bu tür şiirler, o kadar ilgi görmüştür ki bunlar kısa bir zamanda tüm yurda yayılmış ve bazı önemli görülen manzumeleri duvarlara nasihat ve ibret vermek amacıyla çerçeveli birer levha olarak asılmıştır. Yazı hayatı hakkında kendi ifadesi şöyledir:

> "Orada, daha idadide iken çıkardıkları Ufk-u Ati adlı mecmuada gördüğüm "Mudhike-i nisaiyet" başlıklı yazısıyla dikkatimi çekmiş olan Naci Fikret'le arkadaş olmuştuk. Bunlar idadide bizden bir sınıf yukarıda idiler. Meğer bu genç, benim yazılarından tanıdığımdan çok derin, hudutsuz bir umman imiş. Ona olan hayranlığım gün geçtikçe artıyordu. Bu hayranlığım onun ölümüne kadar artarak sürdü. Bir de bizden bir sınıf aşağı Ali Ragıp vardı ki, şiir alanında bir harika idi, yalnız o divan edebiyatının şaheser örneklerini veriyordu. Bu iki arkadaş bana iki kanad olmuşlardı. Ben o vakte kadar Edebiyat-i cedide ile meşgul olmuştum, bilhassa Fikret'in hayranı idim ve yazılarımda hep Fikret'in tesirleri vardı. Ragıp bana divan edebiyatı zevkini tattırdı, ben de ondan geri kalmamak için gazeller, mesneviler yazıyor, ona nazireler yapıyordum. Fakat o benim için en

> büyük üstattı, bugün hâlâ hayranı olduğum eserleri vardır. Ayrı bir kitap hâlinde topladığım Kitaplarımın Hikâyesi adlı yazılarımda bunlardan bahsetmiştim." (Karatay, 1954: 9-10.)

Namdar Rahmi, Konya İdadisi'nde son sınıfta öğrenciyken ilk şiirlerini o sırada daha çok öğrencilerin yazdığı "Şehab" adlı mecmuada neşretmiştir. Bu mecmua, 30 Mart 1912-4 Nisan 1913 tarihleri arasında, Konya'da 14 sayı çıkmıştır. Namdar Rahmi, sadece yazar olarak değil dergi çıkaran bir naşir olarak matbuat tarihimizde önemli bir yer edinmiştir. Onun yazı yazdığı ilk mecmua "Şehab" olmuştur. "Şehab"tan başka "Babalık, Yeni Fikir, Resimli Zaman, Balarısı, Asie Mineur, Kervan, Terbiye Postası, Selçuk, Afyonkarahisar'ında Nur, Taşpınar, Konya, Anadolu Terbiye Mecmuası, Gerçek Yolu, Ar, Millî Mecmua, Uludağ, Bursa Vilayet Gazetesi, Türk Yurdu" gibi gazete ve mecmualarda da yazı ve şiirleri neşredilmiştir. Namdar Rahmi'nin ilk şiirlerini yayımladığı "Şehab" mecmuası, onun hayatında özel bir anlam taşır. Namdar Rahmi, mahlâs olarak *Şehab*'ı kullanmıştır. Bu da gösteriyor ki, bu mecmuada yazmak onun için çok kıymetlidir. *Şehab*'ın ilk sayısında yayınlanan "Hayat Yolunda"[2] başlıklı şiir, kendi imzasını taşıyan ilk şiir olması açısından dikkate değerdir. Şiirin yazılış tarihi 25 Mayıs 1327/7 Haziran 1911'dir. Namdar Rahmi, Birinci Dünya Savaşı'nın son yıllarında, Türk Ocağı Konya Şubesi adına Vali Muammer Bey'in desteğiyle çıkardığı 19 sayılık "*Ocak*"[3] mecmuasının hemen her sayısında yazı yazmış, yazı işleri müdürlüğünü de yürütmüştür. Şairin dergilerde yayımlanan bazı şiirleri şunlardır:

"Orman", "Sevgi ve Bahar: Anadolu Duyguları", "Yaz Günü", "Geçti Bor'un Pazarı", "Hayat Pokeri", "Karaman'ın Koyunu", Fânilik", "Bir Hatıra", "Bursa'da Lodos", "Cumhuriyet Gençliğine", "Cumhuriyet Destanı", "Hayat Yolunda", "Hazân-ı Âmâl", "Irmak", "Kurbağalı Çeşme", "Leyle-i Vâpesin", "O Neydi Gönül", "Teşrih-i Beşer", "Türklük ve Hilâle", "Kurtuluş Ertesinde: Bir Anıt Bir Ant…"

Şair, aynı zamanda felsefe eğitimi almış iyi bir felsefecidir; felsefî ve edebî pek çok yazı da kaleme almıştır. Bunların künyelerini uzun uzun yazarsak makalenin sınırlarını aşmış oluruz. O yüzden bunların önemli bir kısmının sadece isimlerini verecek ve bununla yetineceğiz. Bu makale ve yazıların isimleri şunlardır:

"İlk Gençlik Terbiyesi", "(Lisanda Tasfiye) Münasebetiyle", "Ahlâk ve Terbiyenin Ensabiyatı", "Aile", "Amellerimizin Mertebeleri ve Sanat", "Antropoloji-Beşeriyât I-III", "Arzu ve Sanat", "Ataletten Mütevellid Faziletler", "Atatürk'ün Ölümü Ne Demektir", "Besim Atalay Bey'in İtirâzına Cevaptır", "Bir Garip Mütefekkirin Nazarında İslamiyet", "Bir Mektuptan", "Bir Oluş Hikâyesi", "Biz İnsanlığın En Büyük Harikasını Gördük", "Bizde Takdir ve Tenkid", "Bursa Ömürbey Vakıfnamesi ve Yeni Bulunan Mühim Bir Vesika", "Cemiyette Felsefe Eğitiminin Rolü", "Cumhuriyet İdeolojisi", "Cumhuriyet ve Atatürk", "Devlet ve İstatistik", "Devrim Diyalektiği I-VI", "Elem ve Sanat", "Elem ve Şuur", "Emil Zola", "Emperyalizm ve Enerjetizm", "Emperyalizme Nazaran İçtimaiyat", "Enerjetik Ruhiyat I-II", "Enerjetizm ve İçtimaiyat", "Enerjetizme Müstenid İçtimaiyat", "Faziletin Manası", "Felsefî Musahabe: Garp'te Ruhiyat Cereyanları 1-2 (Tercüme)", "Fertçilik-Cemiyetçilik", "Ferdî ve İçtimaî Ruhiyat", "Finalizme Karşı Kaderiyat", "Finalizme Karşı Kudretiyet", "Folklor: Halk Edebiyatı Örnekleri", "Gençlik ve İhtiyarlık 1-2", "Gençlik, İhtiyarlık, Zübbelik", "Göze Görünmeyen İnsan", "Halk Sanat ve Edebiyatına Dair Düşünceler", "Hodgamî ve Ucb", "Hürriyet ve Esaret 1-2", "Hüsnün Menşei ve Mahiyeti", "İçtimaiyat Tetkikleri", "İdealizm-Realizm", "İlimleri Tevhid Eden Umumi

[2] Namdar Şehab (1912), "Hayat Yolunda", *Şehab Mecmuası*, 30 Mart, (1), 6.

[3] Adı geçen dergi, Konya'da 13 Kasım 1917-30 Mayıs 1918 arası Namdar Rahmi'nin Tahrir Müdürlüğünde yayımlanmıştır.

Mebde", "İlmin Mecra-yı Tekâmülünü Tayin Eden Âmiller I-IV", "İnfiradın Kudsiyeti", "İnkılapçılık", "İnsan Makinesinin Mihanikiyeti", "Kadınlık Bahsi: Asrın İçtimaî Meselesi", "Kitaplar ve Tenkitler: İffet Divanı", "Kudretiyat Noktai Nazarından Makine-İnsan", "Kudretiyat Nokta-i Nazarından Terbiye Nedir?: Yaratan Kudret, Tahrib Eden Kudret", "Kudretiyat Sistemi ve Hayatın Tarzı Telakkisi", "Kudretiyata Müstenid İçtimaiyat: Tekâmül ve Tevazûn", "Kudretiyata Müstenid İlim", "Kudretiyata Nazaran Usûl", "Lisan Meselesi", "Lisanların Teşekkülü", "Mâlum ve Meçhul", "Meyhane, Sarhoşluk (İsmail Zühtü'nün Ruhuna)", "Mizaç 1-2-3", "Mizahın Felsefesi (1)", "Muhit", "Mutlakiyet ve Cumhuriyet", "Muvazenesizlik ve Tekâmül 1-2", "Namık Kemal'in İdealizmi", "Negativizm 1-2", "Nevzat B.", "Ocak", "Osmanlılık nedir?", "Oyun ve İş 1-2", "Paris Mektubu", "Paristen Musahabeler-Kuyruk", "Rehberler ve Dallarda Hayatiyet", "Roman Hakkında", "Ruhiyat: Kudretiyata Nazaran Bediiyat", "Sanat ve İfade", "Sanat ve Uzlet", "Sanat ve Esaret", "Sanat ve Gençlik", "Sanat 1-2", "Sulh", "Şakir Efendinin Vefatı Münasebetiyle", "Şiir ve Felsefe: Sanat", "Şivelerde Garabet", "Tekâmülün İzahı", "Terbiye: Enerjetizm ve İçtimaiyat", "Türk Demokrasisinin ve Laikliğin Gelişmesi", "Türk İmanı", "Üstad Mehmet Muhlis Bey'e 1-3", "Yeni Kitaplar", "Ziya Gökalp", "Üsluplarda Şahsiyet", "Diktatörlüğün Muhtelif Şekillerine Doğru", "Dimağ", "Lisan ve Ruhiyat", "İrrealizm-Realizm", "Tevhid-i Tedrisat Meselesi", "Terbiye Salahiyeti", "Terbiyenin Hedefi", "Hasta Cihan", "Halkevleri Halkın Aydınlık Şuur Ocağıdır", "Kızıl Elma'ya Dair Bir Vesika", "Kâtibî", "Kemal Ergenekon'u Kaybettik", "Hakkı Baha Pars Fâniler Arasından Çekildi", "Çekirge Suyu Bu: Haşereleri Kıran Kuş Efsanesi", "Hasta Adam", "Çorlu Adam"…

Yukarıda adı geçen bütün yazılar, şu gazete ve dergilerde yayımlanmıştır: "Anadolu Terbiye Mecmuası", "Yeni Fikir", "Kervan Dergisi", "Uludağ", "Gerçek Yolu", "Konya", "Millî Mecmua", "Türk Sözü Gazetesi", "Ar", "Afyonkarahisarı'nda Nur", "Taşpınar", "Ocak", "Öğüt Gazetesi", "Babalık Gazetesi" vb.

1.3. Mizacı

Namdar Rahmi'nin mizacının oluşumunda ve tekâmülünde pek çok kişinin etkisi vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz ninesidir. Caner Arabacı, bu konu hakkında şöyle bir yorumda bulunur:

> "Yurt dışında bulunduğu gurbet yıllarında hasretle anacağı bu şehrin yanında onun benliği ve çocukluk dünyasını şekillendirip etkileyenler arasında "nine"si başta gelmektedir." (Arabacı, 1991: 147).

Şairin ninesi derviş meşrep ve Nakşî tarikatına mensup bir kadındır. Nine, torununa Yunus Emre'den, Kaygusuz Abdal'dan, Erzurumlu İbrahim Hakkı'dan birçok ilahi parçaları okur, onun çocuk dimağının gelişmesine ve ilerde edebiyatla uğraşmasına vesile olacak kapıyı aralamış olur. Şair, bir eserinde ninesi hakkında şu bilgileri verir:

> "Her vesile ile bize Allah'tan, Peygamber'den, evliyalardan söz açar, onların hikâyelerini, menkıbelerini anlatırdı. Hele Yunus Emre'yi bir türlü anlata anlata bitiremezdi." (Karatay, 1943: s.8).

Şairi bu yönde etkileyen yegâne amil ninesi değildir. Ona ek olarak yaşadığı çevre de mizacının oluşmasında önemli bir etkendir. Bu çevre onun ilk çocukluğunu yaşadığı Kütahya'dır. Namdar Rahmi, bu konu hakkında da yine aynı eserinde şunları zikreder:

> "Bulunduğumuz şehirde pek çok tekke vardı. Hele mahallemizdeki Rufâî tekkeleri bizim her mübarek günde koştuğumuz yerlerdi. Daha o yaşta mahalle arkadaşlarımızla birlikte, başlarımıza,

> tekkeden iğreti verilen külahı giyerek zikir halkasına girer ve tıpkı büyük dervişler gibi biz de coşarak kendimizden geçerek höykürürdük. Böylece tekkeden çıkarken kendimizi sanki Allah'a çok yaklaşmış gibi görür ve içimizden gizli gizli böbürlenirdik." (Karatay, 1943: s.8).

Onun mizacının oluşmasında, özellikle ilk çocukluğunu geçirdiği Kütahya'nın Çamlıca semtinin büyük önemi vardır. Ruh yapısı üzerinde derin tesirler bırakan ilk çocukluk yılları için kendisi şu ifadeleri kullanır:

> "Sabahları gün doğmadan mahallemizdeki camiye giderek sabah namazı kılmak da dünyada tadılacak zevklerin en özgünlerinden biriydi. Sabahın sessiz alaca karanlığı camiye varıncaya kadar ruhlarımızı kutsal bir hava gibi yıkardı. Titrek mum ve kandil ışıkları ile yarı gölgeli camiin, sanki bu geçici dünya âleminden bambaşka bir rengi ve bir dekoru vardı. Oraya girince ruhlarımız bir Tanrı âlemine dalmış gibi olurdu. Sabah namazında kalabalık olmazdı. İmamın sesi tapınağın kalın duvarlarında dünya seslerine benzemeyen bir (öte) ye sürükler, götürürdü. Dönüşümüzde ninemizi seccadesi üzerinde binlik tesbihini çekmeye dalmış bulurduk. İşte böyle bir çevre içinde bizim mini mini ruhlarımız da, dinin ve Tanrı'nın gerçekliğini sarsılmaz bir hakikat gibi görmüş, duymuş ve yaşamıştı." (Karatay, 1943: s.8).

Namdar Rahmi'nin mizacını şekillendirenlerden biri de babası Rahmi Beydir. Çocukluğundan beri eğitimiyle ilgilenen baba Rahmi Bey, onun eğitim hayatının başarılı geçmesini sağlamış ve ona okuması için pek çok kitap tedarik etmiştir. Fakat kitap okuma ve yazma konusunda şüphesiz şairin en çok etkilendiği şahsiyet, yakın arkadaşı ve üstadı kabul ettiği Naci Fikret'tir. Şairden bir sınıf ileride olan Naci Fikret, "Ufk-u Âtî" isminde edebî bir mecmua çıkarmaktadır. Bu dergide yazılar yazan Naci Fikret, şairi âdeta büyülemiştir. O zamanlar tuttuğu hatıra defterine şair, şu notu düşmüştür:

> "15 Nisan 1911-Arkadaşım Tevfik'le yeni çıkan (Ufk-u Âtî)'yi karıştırdık. Orada (Observasyon) serlevhalı, Naci Fikret imzalı, gayet güzel felsefî bir manzume vardı. –Mezkûr Naci yedinci sınıftadır." (Karatay, 1952b: 23).

Namdar Rahmi'yi, Naci Fikret'in "Ufk-u Âtî"de yazmış olduğu "Mudhike-i Nisaiyet" (Kadınlık Komedisi) başlıklı yazısı çok etkilemiştir. Naci Fikret'le bu yazı sayesinde tanışan Namdar Rahmi, ona olan hayranlığını ölümüne kadar artarak sürdürmüştür. Sadece yazılarıyla değil hâl ve hareketleriyle de Naci Fikret, Namdar Rahmi'yi âdeta büyülemiştir. Şair, Naci Fikret'teki "bilgi ve olgunluk" sebebini şöyle keşfeder:

> "Onun kitaplara pek çok şey borçlu olduğunu ve manevi olgunluğunun ancak kitaplar sayesinde olabileceğini anlayınca ta içimden müthiş bir şekilde sarsılmıştım." (Karatay, 1952b: 17).

Bu etkilenmeyle beraber kitap temin etme arzusuyla yanan şair, Afyon'daki kitapçı dayısının oğlu Niyazi vasıtasıyla bir koli kitap sahibi olur. Fakat bu kitaplar onun istediği türde kitaplar değildir. O, daha çok ilmî kitaplar ister fakat ona gelenler "*günün modasına uygun olsun diye neşredilen allı, yeşilli aktüalite kitapları*"dır. Bu tecrübe onun İstanbul'a gidip sahaflardan ve kitapçılardan "*göre göre, beğene beğene kitap*" almak iştihasını artırır. Namdar Rahmi, kitaplara olan ilgisini de şöyle anlatır:

> "Ben kitapları çok sevdim. Bu sevgimin hakikaten bir aşk ve iptilâ halinde tecelli ettiği zamanlar oldu. 1914 Cihan Harbi başlamazdan evvel Konya'da idim. Gençliğin en coşkun ve dinamik devresinde ruhumu saran ateş, kitap aşkının ateşi idi. Şurasını hemen ilave edeyim ki bende esasen mevcut olan temâyülü teskin edilmez bir ihtiras haline getiren mütefekkir arkadaşım Naci Fikret olmuştur." (Karatay, 1952c: 17).

Namdar Rahmi'nin önemli mizaç özelliklerinden bir diğeri de onun öğrenme ve öğretme tutkusunun hiçbir zaman kaybolmamasıdır. Kendisini geliştirmek için sürekli kitap alması ve onları büyük bir iştiha ile okuması yanında; öğrendiklerini başkalarına özellikle öğrencilerine öğretmesi ve hayatında uygulaması önemli bir hassa olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlikten ihraç edildikten sonra, tekrar bu mesleğe dönme çabaları da onun bu yönünü bariz şekilde gösterir. Şair, Naci Fikret'le tanıştıktan sonra kitap okuma arzusuyla yanıp tutuşmaktadır. Namdar Rahmi ve Naci Fikret, Konya'da bir arkadaş grubu meydana getirmişlerdir. Grup, daha çok Alaaddin Tepesi, Dede Bahçesi ve İstasyon semtlerinde buluşurlar. Bu gençler arasında, Namdar Rahmi'den başka Mehmet Nuri, Ali Ragıp, Naci Fikret de vardır. Bunlar buluştuklarında daha çok birbirlerine şiir okurlar. Namdar Rahmi, bunu şöyle ifade eder:

> "Bu müşâarelerde Naci'nin mısraları, rindane bir hakikate, filozofik bir ifade verir; Ragıp'ınkiler, derin ve esrarlı bir hayal âleminde uçan bir kartalın keskin kanat vuruşlarını andırır; Nuri'ninkiler de ise ciddi bir eda ile hadiselere kabak durduran alaycı bir ruhun akisleri görülürdü." (Karatay, 1952b: 90-91).

1915'te mezkûr isimler, "*mukadderatın savurduğu rüzgârlarla birbirlerinden*" ayrılırlar. O, daha çok Tevfik Fikret'e hayrandır. Fakat Ali Ragıp'ın tesiriyle de "*Divan Edebiyatı zevkini*" tadar. Onun etkisiyle "*gazeller, mesneviler yazar*." (Karatay, 1954: 10).

Konya'da İttihat ve Terakki Fırkası'nın propagandasını yapan, "Osmanlı" gazetesini de çıkaran Rasim Haşmet, bir öğretmen olarak da Namdar Rahmi ve Naci Fikret ile ilgilenmiştir. "*Asil ve necib insan ruhu; teklifsiz ve samimi hal ve tavırları ile*" Namdar'la birlikte Naci'yi kendisine bağlamıştır. Şair, "M. Rahmi" imzası ile etkilendiği bu öğretmenin,

> "Osmanlı gazetesinde yazılar yazmıştır. Fakat harp içinde İstanbul'a dönen Rasim Haşmet'in orada ve aynı yıl genç yaşında tifüsten öldüğünü işitir. O zaman Namdar, Afyon İdadisi Tarih-Coğrafya öğretmenidir. 17 yaşında, zayıf, ufak-tefek yapılı ve gösterişsizdir." (Karatay, 1952a: 79).

(Karatay, 1952a: 79). Namdar, Naci, Mehmet Nuri ve Ragıp'ın savaş yıllarında derince etkisinde kaldıkları bir diğer şahsiyet ise Hüseyin Kâmi'dir. Hüseyin Kâmi, Aka Gündüz'le birlikte İttihat ve Terakki Hükûmeti'nin Konya'ya sürdüğü bir edebiyatçıdır. O, harp yıllarında "İstanbul'da bir muhalefet havası yaratması, kitleyi sürüklemesi ihtimali" düşünülerek sürgün edilmiştir. Namdar ve arkadaşları, Hüseyin Kâmi ile birlikte Konya'da bir Türklük derneği kurarlar. Her biri de bir Türkçe ad alırlar. H. Kâmi, İttihat ve Terakki'nin endişelendiği kadar vardır. O,

> "bir parti, bir cemiyet için çok mühim bir kuvvettir. Mütenasip boy-posu, zarif, itinalı giyimi, ruhi, manevi vekar ve azameti ile Konya'da "vilayet erkânını, memleketin münevver zümresini, gençleri birden bire tılsımlı bir kuvvet gibi kendine bağlayıvermiştir." (Karatay, 1952b: 85).

Namdar Rahmi Karatay, o günleri ise şöyle anlatır:

> "Ben ve arkadaşlarım, siyasi cereyanlara ve ihtiraslara tamamiyle bigâne olduğumuz için onunla münasebetimiz tamamiyle hasbi bir sanat ve edebiyat zevkini tatmak içindi. Biz onun niçin burada bulunduğunu bile düşünmeksizin büyük bir heyecanla onun inşad-ı musikisine koşardık." (Karatay, 1952b: 85).

"*Dehrî" mahlaslı şiirler yazan Kâmi, aslen Dağistanlı'dır. Konya'da Gazi Âlemşah Mahallesi'nde bir evde pansiyoner kalmaktadır*." (Karatay, 1952b: 83). Konya'dan bir konuşmasında, "sürgün hayatından şikâyet ettiği" için Karaman'a, oradan da Bozkır'a gönderilip bir hastahane köşesinde "tifüsten ölüp"

(Karatay, 1952b: 88) giden Hüseyin Kâmi'nin "edebiyat zevkini" kazandırma bakımından Namdar Rahmi ve arkadaşlarına etkisi büyük olmuştur.

2. Namdar Rahmi Karatay'ın eserleri

2.1. Felsefî meslekler vokabüleri:

Afyon'da 1932 yılında basılan bu eser liseler için hazırlanmış küçük bir felsefe sözlüğüdür. Yazar bu eserini yazarken, kendi ifadesine göre Fransız felsefecilerinden Lalande'ın lügatinden faydalanmıştır. Ancak Afyon'da basılması eserin tanınmasına engel olmuştur. Yeni harflerle basılan ilk felsefe sözlüğü olması açısından Türk felsefe tarihinde önemli bir değeri vardır. Eserdeki maddeler daha çok enerjetizm açısından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Eser 2018 yılında, Recep Alpyağıl tarafından yayına hazırlanarak İz Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır.

2.2. Namık Kemal ve idealizmi-sosyoloji ve psikoloji bakımından bir etüt:

Şairin Bursa Halkevi'nde, Namık Kemal'in yüzüncü doğum günü münasebetiyle verdiği konferans metninin bir kitapçık şeklinde basılmış halidir. 1941'de basılan ve 28 sayfadan oluşan eserde, "*Namık Kemal'in vecd hâline gelen idealizminin, vatan ve millet aşkının bir mistisizme vasıl olduğunu açıklayan dikkate değer yorumlar*" yapılmıştır. Eserde, Namık Kemal'in idealist yönü enerjetizm açısından değerlendirilmiştir. Bu eseri için şair, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından takdirname ile ödüllendirilmiştir.

2.3. Yazma dersleri:

1945 yılında İstanbul'da Maarif Matbaası tarafından basılan eser, 273 sayfadan ibarettir. Bu kitap, Sorbon Üniversitesi'nde edebiyat profesörü olan Daniel Monet'nin bu konudaki kitabını temel alarak yazdığı bir ders kitabıdır. Eser, Gazi Terbiye Enstitüsü ve lise öğrencileri için hazırlanmıştır. Bu sebeple kitap, Maarif Matbaası tarafından kırk beş bin adet basılmıştır. Eserin sonunda bulunan "Açıklamalı sözlük ve endeks" dilimiz açısından da kıymetlidir. Yazar, bu eserini kaleme alırken dile büyük önem verdiğini ifade eder ve "sav, kılgı, kanıt, evrim, yabansı, imgelem, aytışmak, imgesel" gibi o dönem pek kullanılmayan arkaik kelimeleri de kullanır.

2.4. Kitaplarımın hikâyesi:

1952'de İstanbul'da basılan ve 102 sayfadan müteşekkil eserde, Namdar Rahmi, kitapların dünyasıyla ilk defa nasıl karşılaştığını anlatmaktadır. Kitap, Konya'nın II. Meşrutiyet devri matbuat, edebiyat ve fikir hayatında önemli bir yer edinmiş genç şahsiyetleri hakkında kıymetli bilgiler verir. Bu yönüyle eser, Konya'nın yakın kültür tarihi yönünden vazgeçilmez bir değer taşır. Şair, kendi hayatında değerli bir yeri bulunan isimlerden Naci Fikret (Baştak), Ali Ragıp, Mehmet Muhlis (Koner), Mümtaz Bahri (Koru), Mehmet Nuri (Gençosman), Rasim Haşmet ve Hüseyin Kâmi hakkında başka kaynaklarda bulunmayan bilgiler vermiştir. Eser,

> "Namdar Rahmi'nin Konya'daki hayatı, yetişmesi, arkadaşları, Fransa'dan dönüşü ve Bursa hatıralarını içine almaktadır. Devrin kültür hayatını, Namdar Rahmi ve Naci Fikret'le ilgili birçok psikolojik motifi yansıtması açısından ilginçtir." (Muşta, 1990: 142).

2.5. Paris Mektupları:

1952'de İstanbul'da basılan eser, 133 sayfadan ibarettir. Kitaptaki yazılar, şairin Paris hatıraları, Fransız hayatı ve kültürü ile özellikle Fransa ve Belçika'da yaptığı seyahate dair yazılarını içermektedir. Bu kitabın son paragrafı, yaptığı seyahatin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etmesi bakımından önem arz eder:

> "Biliyorum ki dünyada yüzbinlerce milyonlarca kasaba var. Anladım ki bunların hiçbirisinde aradığım beklediğim şey yoktur. O yine benim içimdedir. Benim öz yurdumdadır. İşte şimdi bu kanaatle mutmain ve müsterih seyahatten avdet ediyorum." (Aktaran: Birinci, 2012b: 41).

2.6. Geçti Bor'un Pazarı:

Bu eser geniş olarak inceleneceği için burada tekrara düşmemek adına açıklamalara yer vermiyoruz.

3.Şiirlerin içerik/muhteva yönünden incelenmesi

Namdar Rahmi Karatay'ın hiciv şiirlerini topladığı "Geçti Bor'un Pazarı" adlı kitabı, 1952 yılında basılmış ve 31 sayfadan oluşan, 1933 senesinden itibaren yazdığı mizahi şiirlerini ihtiva etmektedir. Bu kitabın ilk baskısında, yirmi yedi ve daha sonra ölümünün birinci yıldönümünde, ikinci basımında[4] ise yirmi dokuz şiir bulunmaktadır. Şairin vedası mahiyetindeki yazısı, kardeşi Sadrettin Karatay tarafından tamamlanarak yayımlanmıştır. Yazı şöyledir:

> "Bugün müsveddelerini hazırladığım destanlar otantiktir, yalnız birkaçını bulamadım, ölüm de başucumda bekleyip duruyor… Mesela "Uğraş didin nafile, dipsiz anbar boş kile" bentli bir yazım vardı, bulamadım. Bir de "Aptal ata binince bey oldum sanır, şalgam suya girince yağ oldum sanır" bentli bir terciim vardı, onu da beyaza çekemedim. Ölmeden bunları başarabilirsem bu da benim için bir hatıra olacaktır. Şu satırları yazarken kendimi hiç iyi hissetmiyorum, damar sertliği alıp yürümektedir." (Karatay, 1954: 14).

Ancak son senelerde yapılan üçüncü baskısında[5] da ikinci baskı metni aynen kalmış, fakat kitabın ismi dış kapağında "Leyleğin Ömrü" ibaresi üst, iç kapakta ise alt başlık olarak eklenmiştir. Şiirleri içerik yönünden incelediğimizde, şairin çokça sosyal tenkitte bulunduğu görülür. Ayrıca, kendisini eleştirdiği şiirlerine de bolca rastlanır. Her bir şiir farklı olay ve kişilere atıfta bulunduğu için, metinleri içerik yönünden geniş olarak inceleyerek bir sonuca ulaşacağız.

Kitaba adını veren "Geçti Bor'un Pazarı" adlı ilk şiirde şair, fırsatların elden kaçırılması, gençliğin boşa harcanması, şanssızlık ve hayal kırıklığından şikâyet eder. Şiirde makam ve mevkiye gereğinden fazla rağbet edilmesi, bilginin değersizliği, beceri ve yeteneğin önemsizliği eleştirilir. 1933 yılında Bursa'da kaleme alınan, ilk kez Akbaba dergisinde 1934 tarihinde "Eşekarısı"[6] müstearıyla yayımlanan bu şiir, Namdar Rahmi'ye kısa sürede şöhreti getirmiştir.[7]

---

4 (1954, Ankara: Türkiye Matbaacılık ve Gazetecilik Anonim Ortaklığı, 80 s.)

5 (2004, İstanbul: 78 s.)

6 Eşekarısı (1934), "Geçti Bor'un Pazarı", *Akbaba*, 8 Şubat, (6), 6.

7 Şair, kendisinin tanınmasını sağlayan bu şiirin yazılış hikâyesini şöyle anlatır: *"1933 baharında, Bursa'da birtakım arkadaşlarla bir sinema matinesine gitmiştik, karşıdan Emir Sultan'ın servileri görünüyordu. Bilmem yıllarca süren hayal kırıklığının etkisiyle midir, aklıma bir beyit geldi:*
Servi gibi ümitler döndü birer iğdeye,
Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!
dedim ve bunu sinemanın karanlığında sigara paketinin arkasında tamamladım. Ertesi gün mizahi manzume bir yıldırım hızıyla yayıldı, bir arkadaş bunu tape ettirerek Akbaba'ya göndermiş. Meğer milletin bir yarasına dokunmuşuz. Bu mizahi yazı az zamanda

"Başta kavak yelleri estiği günler hani?

Umduğumuz neşeler, şerefler, ünler hani?

Beklenilen alaylı, şanlı düğünler hani?

Selvi gibi ümitler döndü birer iğdeye,

Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!" (s. 17-18)[8]

Kitabın ikinci şiiri "Poker Destanı"dır. Bursa'da 1935'de yazılan şiir, "Eşekarısı" müstearıyla 1937'de Akbaba dergisinde "Hayat Pokeri!" adıyla yayımlanmıştır.[9] Kaderin cilvesiyle kaybeden bir insanın ruh hâlinin tasvir edildiği ve hayatın bir kumar oyununa benzetildiği "Poker Destanı" adlı şiirde, ömrün boşa harcanması eleştirilir. Şairi hicve yönelten ve şiirlerinde sıklıkla elden kayıp giden hayattan şikâyet ettiren nedenler arasında, yaşadığı talihsizlikler yer almaktadır. Bu şiirde de "Balarısı olmadım, oldum eşek arısı" dizeleriyle onu büyük bir yıkıma uğratan bu talihsizliklerden birine gönderme yapılır. Sorbonne'dan döndükten sonra Konya Erkek Lisesi'nde felsefe öğretmenliği yapan Namdar Rahmi Karatay, arkadaşının çıkardığı "Balarısı" adlı dergiye bir yazı gönderir. Yalnız ahlaka mugayir gerekçesiyle dergi toplatılır; şair de arkadaşıyla birlikte derginin sahibi zannedilerek görevinden ihraç edilir. Bu talihsiz olaydan sonra karamsarlığa kapılan şair, büyük uğraşlardan sonra çok sevdiği öğretmenlik mesleğine geri dönse de bunun etkisinden uzun süre kurtulamaz. Şiirin önemli bir özelliği de, "gibi" edatının tam on beş kez takrar edilerek, kuvvetli bir muhteva-ahenk ilişkisi sağlanmış olmasıdır. Buradan da anlaşılıyor ki şair, kendisini kumar terimlerinden hemen hemen hepsine benzetmiştir. Bu şiir hakkında, Necati Tonga'nın bir yazısı "Kumar" kitabında yayımlanmıştır.[10]

"Saadet uma uma geçti ömrümün yarısı,

Bilmem niçin düşmüyor başımıza darısı,

Balarısı olmadım, oldum eşek arısı,

Herkes çalım satarken canlı bir afiş gibi,

Ben kendimi harcadım beş paralık fiş gibi…" (s.19-20)

Bursa'da 1935'te yazılan "Âşıklık Ne Halına" adlı üçüncü şiirinde, gönül işlerinde başarılı olamadığını dile getiren şair, kara bahtından yakınmaya devam eder. Her işini rahatlıkla yürütenlere gıpta ile bakarak dünyada her şeye gönül bağlanmamasını hatırlatsa da düzene ayak uyduramadığı için kendisini tenkit eder.

"Gönül sen ne sersemsin, ne körsün, ne sakarsın,

Yulaksız bir su gibi her güzele akarsın,

Neye sebepsiz yere yüreğini yakarsın,

---

bütün Türkiye'ye yayıldı ve bana yeni bir stil verdi. Her yerden bu vadide manzumeler yazılıyor, benimkine nazireler yapılıyordu" (Karatay, 1954: 13).

8 Bu yazıdaki tüm alıntı şiirler, Namdar Rahmi Karatay'ın *Geçti Bor'un Pazarı* isimli kitabının 1954 yılındaki ikinci baskısından alınmıştır.

9 Eşekarısı "1937", "Hayat Pokeri", *Akbaba*, 12 Mart, (166), 7.

10 Tonga, Necati (2020), "Kederli Bir Hayatın Muhâsebesi: Namdar Rahmi Karatay ve Poker Destanı", *Kumar Kitabı*, Emine Gürsoy Naskali (Ed.). İstanbul, Kitabevi Yayınları, 303-318.

Göz koymaktan ne çıkar elin günün malına,

Çapıtına çuluna, âşıklık ne halına." (s.21-22)

"Karaman'ın Koyunu"[11] adlı dördüncü şiirde insanlara dilini tutması, gönlünü herkese açmaması ve başkalarının işlerine karışmaması gibi konularda şair tarafından öğüt verilirken, genel olarak birine kolayca güvenmek eleştirilmektedir. Bursa'da 1935 yılında kaleme alınan şiir, Akbaba dergisinde "Eşekarısı" müstearıyla 1940'da yayımlanmıştır.[12]

"Oğul sana bir öğüt vereyim, dinle beni,

Ağzını açma sakın açarsan aç keseni,

En candan bildiklerin tefe koyarlar seni,

Birer birer denedik olgununu, toyunu,

Karaman'ın koyunu sonra çıkar oyunu." (s.23-24)

Bursa'da 1935'te yazılan ve kitaptaki beşinci şiir olan "İşte Geldik Gidiyoruz" adlı metnin bütününde; başta dünya düzeni olmak üzere kolay yoldan para kazananlar, sahte kahramanlar ve hızlıca yükselenler eleştirilirken gençliğin boşa harcanması, dünyanın geçiciliği, kişinin değerinin bilinmemesi, boş yere umut besleme, emeklerin karşılığını alamamaktan duyulan rahatsızlık dile getirilir. Şair, şiirinde hayattan beklentilerinin karşılanmadığından yakınırken; kendi iç dünyasında tam bir "hayal -hakikat" çatışması yaşamıştır. Şairi bu yönüyle Halit Ziya Uşaklıgil'in önemli eseri "Mai ve Siyah"taki kahramanı "Ahmet Cemil"e benzetebiliriz. Her iki karakter de yaşadıkları hayat boyunca hayallerini gerçekleştirememiş, hakikate boyun eğmişlerdir. Metnin bir başka özelliği de, bize Âşık Garip'in Halep için yazdığı, meşhur "İşte Geldim Gidiyorum"[13] adlı şiirini hatırlatmasıdır. Bu sebepten ötürü, Namdar Rahmi'nin adı geçen şairden de etkilenmiş olduğu kanaatini taşıyoruz.

---

11 Bu atasözüyle ilgili iki efsane vardır:
1.Efsane: Karaman'ın kalesini kuşatan düşmanlar geceyi beklemeye başlarlar. O gece Karamanoğlu Beyliği'nin askerleri başka seferdedir. Kaleyi savunacak yeterli asker yoktur. Düşünüp taşınan yaşlılar ve ileri gelenler bir kurtuluş yolu bulmaya çalışırlar. Bir çoban "Bakın der Karaman"da ne kadar koyun, koç varsa toplayalım boynuzlarına fenerler takıp bayır aşağı sürelim. Düşman, çok kalabalık olduğumuzu sanır, belki kuşatmayı kaldırır" der. Çobanın dediği yapılır. Boynuzları ışıklı sürü aşağı inmeye başlayınca, düşman askerleri büyük bir ordunun üzerine geldiğini sanarak kaçmaya başlarlar. Durum sonradan anlaşılınca da iş işten geçmiştir. "Karaman'ın koyunu, sonra çıkar oyunu" deyişinin bu olaydan rivayet edildiği söylenir.
2.Efsane: Karamanoğulları Beyliği Moğollarla sık sık savaş hâlindedir. Moğollar Karaman Beyliği üzerine sefer düzenlerler ve beylik sınırında gecelerler. Tam bu sırada, Karamanoğulları Beyliği askerleri koyun postlarını üzerlerine giyerler ve bazıları boynularına çan takarak bir koyun sürüsü havasını verirler. Bu şekilde tam teçhizatlı olarak düşman üzerine doğru varırlar. Moğol askerleri akşam eğlencesinde olup, gelenin gerçek bir koyun sürüsü olduğunu zannederek aldırmazlar. Gelen Karamanoğulları askerleri ayağa kalkıp, postları sıyırarak Moğol askerlerini bozguna uğratırlar. Moğol askerlerinden canını kurtaranlar memleketlerine vardıkları zaman **"**Karaman'ın Koyunu Sonra Çıkar Oyunu**"** demişlerdir. Efsanenin bu olaydan kaynaklandığı rivayet edilmektedir.
(https://kulturportali.gov.tr/turkiye/karaman/kulturatlasi/karamanin-koyunu-sonra-cikar-oyunu-efsanes) (Erişim Tarihi: 18.02.2021)

12 Eşekarısı (1940), "Karamanı'ın Koyunu", Akbaba, 28 Mart, (323), 5.

13 Adı geçen şiir şöyledir: İşte geldim gidiyorum, /Şen olasın Halep şehri. /Çok ekmeğin tuzun yedim, /Helâl eyle Halep şehri. /Sana derler Arabistan, /Dört tarafın bağ u bostan, /Haber geldi nazlı dosttan, /Durmak olmaz Halep şehri! /Âşık Garip düştü yola, /Hızır yardımcısı ola, /Göründü gözümüze sıla, /Sen kal bunda Halep şehri. (Arısoy, M. Sunullah (1985), Türk Halk Şiiri Antolojisi, Ankara: Bilgi Yayınevi, s.56.)

"Yüze geldi düne kadar köşesinde keyif çatanlar,

Vatansever oldu çıktı başımıza kaltabanlar,

Bizler bugün buyruk kulu, onlar ise kahramanlar,

Biz batakta köprü olduk, başkaları geçti nehri,

İşte geldik gidiyoruz, şen olasın Halep şehri." (s.25-26)

Kitapta yer alan altıncı şiir, "Çarşambadır Çarşamba" Bursa'da 1935 yılında yazılmıştır. Metinde; bu âlemde rahat yaşamak, iş hayatında kolayca yükselmek ve bulunduğu yeri muhafaza etmek için gerçekleri söylemenin pek bir işe yaramadığına dikkat çekilirken, nabza göre şerbet verenler, üstlerine hoş görünenler, günü kurtaranlar, içi boş âlimler, koşulsuz itaat edenler eleştirilir. Ayrıca bu şiirle ilgili Ali Birinci tarafından anlatılan bir de anektot vardır:

"Çarşambadır Çarşamba" gibi bazı şiirleri de halk fıkralarına atıfta bulunmakta ve zamâneye uymanın mizahî felsefesini yapmaktadır. Burada "Baktın zamâne uymadı sen uy zamâneye" sözüyle de ifade edilen eyyamcılık felsefesini anlatan fıkra, bilindiği takdirde bu şiir bir yoruma kavuşabilir.[14] *Hikâye şöyle:*

İki büklüm bir ihtiyar, kasaba pazarından köyüne dönmekte geç kalınca yol üzerinde bir değirmende gecelemek zorunda kalmış. Gece yarısı bir gürültüyle uyandığı zaman, perilerin "Çarşambadır Çarşamba" tekerlemesiyle oyun oynadığını görmüş. Kendisini fark eden periler, kendisini de oyuna katmışlar. O da "Çarşambadır Çarşamba" diyerek oyunu tamamlamış. Bunun üzerine periler: "Bu ne kadar uysal bir adam" demişler ve mükâfaten kamburunu düzeltmişler ve yola koymuşlar. Bunu gören ve durumu öğrenen başka bir kambur da değirmende ertesi gün gecelemiş. Aynı şekilde oyuna davet edilen ihtiyar, günün şarkısı "Perşembedir Perşembe" iken o yine arkadaşından öğrendiği şekilde, "Çarşambadır Çarşamba" demeye devam etmiş. Periler oyun sonunda: "Bu ne aksi bir herif" demişler ve kamburuna bir kambur daha eklemişler.[15] *(Birinci, 2012b: 42).*

"Ey oğul bu âlemde maksadın yaşamaksa

Al sana hiç modası geçmiyen bir siyasa,

Bu sözü iyi belle, olsun sana bir yasa,

İşte her yer süt liman, her işimiz gül pembe,

Çarşambadır çarşamba, perşembedir perşembe." (s.27-28)

"Düşün Deli Gönül Düşün" adlı yedinci şiirde herkesin kendi çıkarını düşündüğü, riyakâr, bencil ve vefasız insanlarla bozuk dünya düzeni eleştirilmektedir. Şiir, yine Bursa'da 1936 senesinde yazılmıştır. Şair, şiirinde baştan sona teşhis sanatını kullanarak gönlüyle hasbihâl eder. Şiirde Ziya Paşa'nın etkisi sezilir.

"Ben bilirdim, doğru olmak değişmiyen bir esastır,

Dediler ki, riyakâr ol, geçim yolu iltimastır,

Âlem yine o âlemdir, eski hamam eski tastır,

14 Bu hikâyeyi yeri geldikçe hikâyeler anlatmayı seven merhum babamdan dinleyeli yarım asrı geçti. Birinci, Ali (2012), "Namdar Rahmi Karatay'ın Hikâyesi", Türk Yurdu, Eylül, 32 (301), 42.

15 Bu hikâye ve şiir bir devrin değil, beşerin değişmez bir gerçeğini ifade etmektedir. Şiirimizde başka örnekler de bulunabilir. "Merhaba kör kadı" diyeni seven insan henüz anasından doğmamıştır ve doğmayacaktır. (Birinci, Ali (2012), age, s.33.)

Şaştım kaldım bu işlere, isterseniz siz de şaşın,

Düşün deli gönül, düşün, adam eşek mi alır kışın!" (s.29-30)

Kitabın sekizinci şiiri olan, Bursa'da 1936'da kaleme alınan "Hani O Günler" adlı metinde; zamanın hızla akıp gitmesine rağmen değişmeyen dünya düzeninden şikâyet edilir ve ağır yükler altında ezilen insanoğlunun gerçeklerle bir türlü yüzleşememesi eleştirilir. Şiirin içeriğinde çok fazla "tezat" sanatına yer verilmiştir. Bu da şairin, "hayal-hakikat" çatışmasını kendi iç dünyasında şiddetli olarak yaşadığının bir göstergesidir. Namdar Rahmi, eski günlerine özlem duyar. Şu an içinde yaşadığı hayat gerçek âlem "hakikati", geçmişte yaşadığı güzel günleri yâd etmesi "hayal"i temsil eder. Bu tür metinlerde, şairin Servet-i Fünun Edebiyatı döneminde kullanılan temaları işlediğini görüyoruz. Şiirin nakaratı olan "*Devran yine o devran, âlem yine o âlem*" sözleri, Recaizade Mahmut Ekrem tarafından kaleme alınan "Ferdâ-yı Tedfîn"[16] adlı şiirde de yer almaktadır. Namdar Rahmi'nin, Tevfik Fikret başta olmak üzere Servet-i Fünun şairlerinden etkilendiğini düşünürsek, bu edebî ekolü hazırlayan kişi olan Recaizade Mahmut Ekrem'den de istifade etmesi gayet normaldir. Buna benzer sözler, meşhur heccav Ziya Paşa'nın şiirlerinde de mevcuttur.

"Bu âlem eskiden de bu kadar çorak mıydı?

Bugünkü kara kara, bugünkü ak ak mıydı?

Hâsılı şimdikinden hiçbir fark yok muydu?

Bilmem ki, nasıl yazmış bunu keskin bir kalem?

Devran yine o devran, âlem yine o âlem." (s.31-32)

Kitabın dokuzuncu şiiri olan "Kırk Gün Taban Eti", Bursa'da 1936 yılında yazılmıştır. Metinde; hayatın bir av macerasına benzetildiği, şanslı olmanın yanında emek ve alın teri olmadan kazanç elde etmenin doğru olmadığı dile getirilir ve hayatın her alanında rahatlıkla görülebilen -"şakşakçılar, tuzakçılar, tavcılar, yavru baz taşıyan göz bağıcılar, gözleri sürmeli hacılar"… gibi- kolay yoldan kazanç sağlamaya çalışanlar eleştirilir.

"Her alanda olur, türlü avcılar,

Şakşakçılar, tuzakçılar, tavcılar,

Yavru baz taşıyan göz bağıcılar,

Gözleri sürmeli nice hacılar,

Hepsi de sabırla bekler kısmeti,

Kırk gün taban eti, bir gün av eti." (s.33-34)

"Sen Bir Garip Çingenesin" isimli onuncu şiirde; ekonomik düzen ve sosyal adaletsizliğin eleştirildiği görülür. Şiir, 1937 yılında Bursa'da kaleme alınmış olup metinde açıkgözlüler, emek hırsızları, kolay

[16] Manzumenin il bendi şöyledir: A'mâr-ı beşer her gün her dem bulur noksân. /Âsârı da fânidir onlarda da var pâyân. /Bir yandan olur peydâ bir yandan olur pinhân. /Kendi gibi devrânı bitmekte sanır insân. / "Âlem yine ol âlem devrân yine ol devrân". Bu şiirin tam metni için bakınız: Recaî-zade M. Ekrem (1997), Bütün Eserleri II, (Haz.) İsmail Parlatır-Nurullah Çetin, Hakan Sazyek, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, s.333.

yoldan zengin olanlar, hazır yiyiciler, nüfuzlu kimseler, burjuvalar gibi pek çok yozlaşmış tipten duyulan rahatsızlık dile getirilir. Metinde "nene gerek" ibaresi tam dokuz defa kullanılarak, herkesin kendi yerini bilmesi vurgulanmıştır. Şiir, "piyano" ve "kaval" sembolleri üzerinden Batılılaşmaya çalışan "aristograt"larla onlara direnen "halk"ın karşılaştırılmasından ibarettir.

"Çadır senin nene yetmez, tutturmuşsun villa diye,

Üzüyorsun yüreğini, yat isterim ille diye,

Taştan taşa fırlatıyor felek seni bilye diye,

Ne anlarsın piyanodan, çal kavalı eğlenerek,

Sen bir garip çingenesin, telli zurna nene gerek…" (s.35-36)

On birinci şiir, Bursa'da 1937'de yazılmış olan "Leyleğin Ömrü"dür. Boşa geçen ömrün ardından hayıflanılan ve kaderden şikâyet edilen şiirde; vaktini sürekli boş boş konuşarak geçirenler, boş hayaller peşinde koşanlar, güce değer verip güçsüzü ezenler, makam-mevki sarhoşluğuyla herkesi öven şakşakçılar eleştirilir. Metindeki bazı dizeler Şeyhî'nin "Harnâme"[17] adlı hiciv türünde kaleme aldığı eserini hatırlatır. Örneğin; "*Kol, kanad, kelle ve boynuz, kuyruk*" gibi mısraı. Şiirdeki "*bülbülün inleyerek devrinin bitmesiyle*" liyakatli olanların artık sözünün geçmemesine, "*çaydaki kurbağanın vakvak*" sesi çıkarması ise liyakatsiz insanların boş boş ötmesine benzetilmiştir. "Bülbül", "kurbağa ve leylek" bu iki insan tipinin sembolüze edilmiş hâlidir.

"*Eskiden alna yazılmış bu kader,*

Hiçe say varlığı sen etme keder,

Bülbülün inliyerek devri biter,

Çaydaki kurbağanın vakvak ile,

Leyleğin geçer ömrü lâklâk ile." (s.38-39)

"Eşeğe Gem Vurmayın" adlı on ikinci şiirde; her işi zamanında ve yerinde yapmak gerektiği mesajı verilirken, kişiye hak ettiğinden fazla değer vermek eleştirilir. 1937'de Bursa'da yazılan metinde, işini uyduranlar tilkiye benzetilmiştir. İnsan davranışları, hayvanlar sembolize edilerek anlatılmış; "yalan" ise silaha benzetilmiştir. Şiirde, şair tarafından insanlara fazla güven duyulmaması öğütlenmiştir. "Sanır" kelimesi metinde tam on iki kez kullanılmış ve insanların kendisini olduğundan farklı göstermeye çalıştıkları anlatılmıştır. Aynı kelime tüm şiir boyunca vurguyu üzerinde toplayarak âdeta bir musiki gösterisi yapılmıştır.

"Pehpehler, pohpohlarla çok itleri at yaptık,

Uçurduk ta göklere alkıştan kanad yaptık,

Hiç yoktan başımıza koca saltanat yaptık,

Üstüne çul vursanız, it onu kanad sanır,

[17] Daha fazla bilgi için şu esere bakılabilir: Şeyhî (2011), *Harnâme*, (Haz.) Mehmet Özdemir, İstanbul: Kapı Yayınları.

Eşeğe gem vurmayın, kendisini at sanır." (s.39-40)

Kitabın on üçüncü şiiri, Bursa'da 1938'de kaleme alınan "Harman Sonu Dervişlerin" adlı metindir. Şiirde dünyanın, talihin, şöhretin geçiciliğine vurgu yapılırken önden gitmeye çalışırken yorulmanın, koşturmaca içinde kaybolmanın, kendi hırslarının esiri olmanın anlamsızlığı dile getirilir. Metnin içeriğinde " yaz-kış, bugün-yarın, dün-bugün, sıcak-serin" gibi çok sayıda tezat sanatına yer verilmiştir. Şiirde, "şöhret" rüzgâra benzetilerek orijinal bir imaj örneği verilmiştir.

"Şöhret rüzgâr gibi uçar,

Bu dünya tez gelir geçer,

Talih seller gibi kaçar,

Bir gün bilinir değerin,

Harman sonu dervişlerin." (s.41-42)

1938'de yine Bursa'da yazılan "Komşunun Tavuğu Kaz", kitabın on dördüncü şiiridir. Hakikati görmekte zorlanan insanoğlunun, elindekinin değerini bilmeyip başkalarının sahip olduklarına özenmesinin anlatıldığı şiirde; doyumsuz bir nefsin emrinde çevresindeki insanların hayatlarına, ilişkilerine ve mallarına göz diken insanlar, "devlet" çatısı altına girdikten sonra her yaptıkları takdirle karşılanan amirler, amcası ya da dayısı sayesinde makam-mevki edinenler, devlet malını sömürenler, aile içinde üvey evlat muamelesi gösterenler eleştirilir.

"Hamdolsun esir değil, vatandaşız bizler de,

Bol bol nefes alırız hürriyetler her yerde,

Kimseye sır vermeyiz, derdimizi gizler de,

Fakat bizim lokmamız büyür aç gözlerde,

Şerbet içsek şampanya, ayran kımız görünür,

Komşunun tavuğu kaz, karısı kız görünür." (s.43-44)

Kitaptaki on beşinci şiir, 1938'de Bursa'da kaleme alınan "Ölme Eşeğim Ölme"dir. Sabırla dünya düzeninin değişmesini beklerken boşa geçen ömürden şikâyet edilen şiirde, dalkavuk, riyâkâr, ikiyüzlü insanların gösterişli ve çıkarcı dünyası eleştirilir. Ayrıca metinde kaderci bakış açısı, eleştiriden nasibini alan bir diğer önemli unsurdur. Şair, talihinden şikâyetçidir. Bu şiirin içeriği; "Nasreddin Hoca'nın fıkrasıyla", "Şeyhî'nin Hârname" isimli eserini hatırlatır.

"Mademki olamadın bir dalkavuk maskara,

Karaya ak demedin, aka demedin kara,

Mademki oynamadın sen ele bir dubara,

Ümidin bağlı kaldı elindeki bir zara,

Bekliyorsun şans eli bir düşeş atsın diye,

Ölme eşeğim ölme, yoncalar bitsin de ye." (s.45-46)

Bursa'da 1938 yılında yazılan "Dam Üstünde Saksağan", kitapta yer alan on altıncı şiirdir. "*Halk iken halkçı oldular*", "*Onlar bizden daha sağ, bizden daha soldular*". "*Yeter ki başımızda Ulu Önder sağ olsun*" gibi siyasi göndermelerde bulunulan şiirde politik kimliğini gizleyen, taraf değiştiren, kısa sürede zenginleşen, mal, mülk ve ün edinen, ikiyüzlü, fırsatçı eski tanıdıklar eleştirilir. Şair, bir yere gelemezken, çoğu arkadaşı milletvekili ve bakan olmuş, bazıları da ün ve nam kazanmıştır. Onun sitemi, bu tür insanların şaire daha sonra sırt çevirmesidir.

"Bütün eski tanışlar şimdi bize yâd oldu,
Kimisi saylav oldu, kimisi damat oldu,
Kimisi Şirin'leşti, kimisi Ferhat oldu,
Her birisi ülkede tanınmış bir ad oldu,

Bizler de iş edindik böyle destan yazmayı,
Dam ütünde saksağan vur beline kazmayı." (s.47-48)

"Sizin ki Tatlı Can da" adlı şiir, kitabın on yedinci metnidir ve 1939'da Bursa'da kaleme alınmıştır. Eşitlik, adalet, hak gibi kavramların sorgulandığı şiirde, sosyal düzenin adaletsizliği eleştirilir. Şiir âdeta bir önceki metnin devamı gibidir. "Maroken koltuk"la bir önceki şiirde geçen "saylav (milletvekili)" kelimesine atıfta bulunulur. Ayrıca atıfta bulunulan diğer unsurlar, şairin kendi hayatı ve Lozan Antlaşması'dır. Metnin diğer önemli bir özelliği de baştan sona istifham/soru sorma sanatıyla oluşturulmuş olmasıdır.

"Ne sorulur bilseydik, amcamız, dayımız mı?
Değilse nemiz eksik aklımız, boyumuz mu?
Yoksa beğenilmiyen bir kötü huyumuz mu?
İmanımız mı bozuk, kanımız, soyumuz mu?

Bizim kanımız başka, sizinki başka kan mı?
Sizinki tatlı can da bizim ki patlıcan mı?" (s.49-50)

Devrin tek parti yönetimi CHP ve onun siyasi liderlerine göndermeler yapılan "Al Kaşağı Gir Ahıra" adlı on sekizinci şiirde; düzenin bozukluğu, yönetimdeki aksaklıklar, sosyal adaletsizlikler, dünyanın geçiciliği eleştirilir. Şiir, 1939 senesinde Bursa'da kaleme alınmıştır. Metinde "Beytullah, acun, bok" gibi farklı çağrışımlara kapı aralayan kelimelere de yer verilmiştir. Şiirde, paranın önemi vurgulanmış ve ona tapılması şiddetli şekilde tenkit edilmiştir. "Kazan kaldırmak" deyimiyle, Osmanlı Devleti zamanındaki yeniçerilerin ayaklanmasına telmihte bulunulmuştur. Yine "jurnalcilik" de bize II. Abdülhamit dönemini hatırlatan önemli bir sözcüktür. Bu yönüyle şiir, tarihi bir vesika niteliği taşır.

"Jurnalcılık, riyakârlık, geçer akça mal gibi,
Namusu da yemişlerdir çoklarımız bal gibi,
Kahbeliği bürünmüşler üstlerine şal gibi,
Bilâperva eğilirler her kuvvete dal gibi,

Sen milletin derdine yan, onlar kına yakınsın,

Al kaşağı, gir ahıra, yarası olan koçunsun."[18] (s.51-52)

"Giden Ağam Gelen Paşam" isimli on dokuzuncu metinde bireysel çıkarlarını korumak, makam-mevkisini sağlama almak ve yarınını garantilemek için her şeye evet diyen, kişiye göre hareket eden insanlar eleştirilir. Şiir, 1939'da Bursa'da yazılmış ve "ne" kelimesi ilk bentte tam 7 defa tekrarlanarak kuvvetli bir musiki oluşturmuştur. Bu kelimeyle şair, âdeta şiddetli bir vurgu yaparak kendisini anlatmaya çalışmıştır.

"Ne evim var, ne postum var,

Ne düşmanım, ne dostum var,

Ne kimseye bir kasdım var,

Ne pabucum, ne mestim var,

İşte hırkam, işte asâm

Giden ağam, gelen paşam.

***

Yalnız bizi soymuyorlar,

Hiç kimseyi kovmuyorlar,

Milyonlarla doymuyorlar,

Bağrışsak da duymuyorlar,

İşte sacım işte maşam,

Giden ağam, gelen paşam." (s.53-54)

Bursa'da 1939'da yazılan "İki Gönül Bir Olunca" adlı şiir, kitapta yer bulan yirminci metindir. Şiirin bütününde bir kişiye kul olma, insandan medet umma, birinin emrine girerek rahat içinde yaşama ve iyi kulluk edenlerin başkan olması eleştirilir. Şiirde çok sayıda somutlaştırma örneği mevcuttur. "*Dünyanın yasından sarhoş olup geçmek*", "*insanları dedikodu pasından meyin temizlemesi*", "*efendinin nazarının en büyük ihsan olması*" gibi cümleleri buna örnek verebiliriz.

"Bir kapıya kul olurken benliği silmek gerek,

Efendinin dileğini lep demeden bilmek gerek,

Her nimeti, her hikmeti sözünde bulmak gerek,

Canla başla kul olursan efendin hayran olur,

İki gönül bir olunca, samanlık seyran olur." (s.55-56)

[18] Mısradaki "koçunsun" kelimesinin doğru yazılışı "gocunsun"dur. Tahminimizce ya matbaa hatası ya da şairin kendisi konuşma dili olarak kullanmış olabilir.

Kitapta yirmi birinci sırada yer alan ve Bursa'da 1939 senesinde yazılan önemli şiirlerden biri de, "Anlayana Sivrisinek Saz Gelir"dir. Bu dikkate değer metinde vurgulananlar şunlardır: Kimi zaman sözü biraz kapalı söylemek yeğlenir. Anlayışlı kimseler, ne denilmek istendiğini zaten anlarlar. Anlayışı kıt kimselere ise ne kadar açık söylenirse söylensin, ne kadar tekrarlanırsa tekrarlansın yine de anlamayacakları ifade edilmiştir. Doğruyu anlamak her babayiğidin harcı değildir düsturu hâkimdir. Şiirde, insanın damgalı bir kula, talihin ise gözleri görmeden dönen bir ata benzetilmesi ilginçtir. Metinde insanoğlu, çeşitli hayvanlara benzetilerek sembolize edilmiştir.

"Talih atı gözleri görmez döner,
İğretiye binmiş olan tez iner,
Bir gece gökte nice yıldız söner,
Parlıyacak yıldızı bilmek hüner,

Karga uçarsa önüne baz gelir,
Anlıyana sivri sinek saz gelir." (s.57-58)

"Pir Aşkına Hizmet" kitapta yirmi ikinci sırada yer bulmuş bir metindir. 1940 yılında Bursa'da yazılan son şiir olan ve dönemin işleyişine sitem edilen şiirde, asıl işi ve vazifeyi yapanların devletten ve milletten yardım alamadığını, bunun karşılığında iş yapmadan çok kişinin her yerde ayrıcalıklı olduğunu vurgular. Kendisi gibi alçakgönüllü ve ne verirlerse onunla idare edenlerse devlete kayıtsız olarak hizmet etmeye devam eder. Şiirde, Tevfik Fikret'in ünlü şiiri "Hân-ı Yağma"ya atıfta bulunularak, şiirlerin yazıldığı her iki dönem birbirine benzetilmiştir. Şiirin içeriğinde askerî terimler (düzen, yurt, vatan, hizmet, gizli, emir, ganimet, alay, bölük, növbet vb.) ve divan edebiyatı unsurlarına (kûy-ı dildâr, bezm-i vuslat, gülşen, âşık-ı şeydâ, saf derûn, hâlet, teşne, kevser-i rahmet, ulviyet, bigâne, muhabbet, menzil vb.) yer verilmiştir.

"*Hânı yağma"ya girenler şendi,*
Her taraf onlara bir gülşendi,
Gizli bir emrile "Yağma" dendi,
Kuzular yendi, piliçler yendi,

Ellere türlü ganimet düştü,
Bize bir pir aşkına hizmet düştü." (s.59-60)

Kitabın yirmi üçüncü metni "Yaya Kaldın Tatar Ağası"dır. Şiir, 1942 yılında Ankara'da kaleme alınan ilk metindir. Şair burada kendisinin başarısızlığına vurgu yaparak istediğini elde edemeyen, elindeki nice fırsatları kaçıran bir insanın ruh hâlini ifade etmiştir. Büyük davaların kalın kafalı insanlar tarafından yapıldığını, kendisinin ise onlardan zeki olduğu için içlerine alınmadığını anlatmaktadır. Burada, şairin Birinci Türk Dili Kurultayı'nda yaptığı muhteşem konuşmadan sonra Atatürk'ün dikkatini çektiğini, bu yüzden bazı kimseler tarafından bunun kıskanılarak İkinci Türk Dili Kurultayı'na özellikle davet edilmediğini düşünürsek, bu metnin neden yazıldığını daha iyi anlamış oluruz. Şiirde ayrıca tevekkül anlayışı da eleştiri oklarına maruz kalmıştır.

"İlim, sanat, mârifet hey,

Vatan, millet, memleket hey,

Nâmus, iman, hamiyet hey,

Can ve gönülden hizmet hey,

Kalın kafanın dâvası,

Yaya kaldın tatar ağası!" (s.61-62)

Kitabın yirmi dördüncü şiiri önemlidir. Ankara'da 1942 yılında kaleme alınan "Yağma Hasan'ın Böreği"[19] adlı metinde; hakkı olanın da olmayanın da kolayca faydalandığı, sahipsiz hiç kimsenin korumadığı mal mülk kaynağı, yani devlet malını yiyenlerin eleştirilmediği, yemeyenlerinse suçlandığının anlatıldığı görülür. Kısa yoldan zengin olmak isteyen köşe dönücüler, hak hukuk tanımazlar. Bunlar emek ve alın teri hırsızlarıdır. Şiirde bunlar eleştirilir. Metinde ayrıca, devlet malını yiyen insanlar, semiz bir hayvana benzetilmiştir. Burada yine Şeyhî'nin "Hârname" isimli eserini hatırlamak gerekir.

"Devlet malı deniz derler,

Yemiyenler domuz derler,

Yiyen olur semiz derler,

Oraya ver omuz derler,

Çekeceksin bu emeği,

Yağma Hasan'ın böreği." (s.63-64)

Ankara'da 1942 yılında kaleme alınan "Hancı Sarhoş, Yolcu Sarhoş" adlı şiir, kitaptaki yirmi beşinci metindir. Şiirde hem yöneticilerin hem de halkın sarhoşluğundan bahsedilir. Doğru söyleyenlerin kimse tarafından dinlenilmediği, değerli-değersiz şeylerin ayırt edilemediği ve ilmin ve sanatın ağır yara aldığı eleştirilir. Ayrıca hükûmet tarafından imtiyazlı sayılan adamların olduğu, bütün devletin imkânlarının sadece bunlara yâr olduğu vurgusu yapılmaktadır. Zekânın milletvekili koltuğundan geldiği, deha sahibi olanların bu koltukta yükseldiği, servetin de fazilet anlamına geldiği ifade edilmiş; bütün bu olanların hoş görülmesine hikmet, alkışlamanın da siyaset olduğu anlatılmak istenmiştir. Akıllıca davranış metodunun susmak olduğu gözler önüne serilmiştir. Ayrıca şiirde "kadercilik" yani her şeyi olduğu gibi kabul etme ve "bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın" anlayışı eleştirilmiştir. Şiirin başlığı ve nakaratları bize Âşık Mahsunî Şerif'in "*Han sarhoş, hancı sarhoş./*

[19] "Yağma Hasan'ın Böreği" deyimi: "Fatih'in Gebze'de ölümünden sonra (1481) İstanbul'da kıyamet kopmuş, zaten fırsat bekleyen âsî yeniçeriler de İstanbul'a dağılmışlar. Kimse canından ve malından emin değilmiş. Yağmacı yeniçeriler, önce kendilerini aldatan sadrazam Karamanî Mehmet Paşa'yı parçalayıp konağını yağmalamışlar. Daha sonra şehirdeki zenginlerin konaklarına hücum edip her tarafı talan etmişler. Zengin Yahudilerin oturdukları semtlere akın eden zorbalar büyük yağmalar yapmışlar. Bu sırada Hasan adlı bir yeniçerinin işlettiği börekçi dükkânını da yağma eden yeniçeriler, işin aslını öğrenince,"Oldu bir kere, Yağma Hasan'ın böreğidir"diye, börekleri yemeye devam etmişler." Bir diğer açıklama ise şöyledir: "2. Dünya Savaşı yıllarında, ekmeğin karneyle satılması fırıncıları zora sokar. Bu sebeple çok sayıda fırıncı, iş bırakır. İş bırakmayan Karaköy'deki börekçi Hasan ise beğenmediği börekleri sokağa döker. Kapışılan bu börekler, börekçi Hasan'ın, Yağma Hasan olarak anılmasına neden olur…" (https://www.egitimsistem.com/yagma-hasanin-boregi-deyiminin-anlami-ve-kisaca-hikayesi-46725h.htm erişim tarihi: 18.03.2021.)

Yolda yabancı sarhoş./ El çek tabip kalbimden/ İçimdeki sancı sarhoş" adlı kendi bestelediği şiirini hatırlatmaktadır. Muhtemeldir ki üstat Mahsunî Şerif, Namdar Rahmi'nin şiirlerinden haberdardır.

"Olanı hoş görüş hikmet,
Alkışlamak da siyâset,
Hiç üzülme, etme haset,
Susmak en büyük kiyâset,

Yum gözünü her taraf loş,
Hancı sarhoş, yolcu sarhoş." (s.65-66)

Kitabın yirmi altıncı şiiri "Çıkmadık Canda Ümit Var" adlı metindir. 1943'te Ankara'da yazılan şiirde, en umutsuz olunan durumlarda dahi insanın ümidini yitirmemesi gerektiği, bazen umulmadık bir anda büyük dert ve acıların yerini sevinçlerin alabileceği vurgulanmıştır. İnsanlardan ümidini kesmemek gerektiği veciz bir şekilde dile getirilmiştir. Metnin içeriğinde bahta (talih) ve şansa (zar) çok yer verilmiştir. Şekilcilik bu metinde eleştiriden nasibini alan diğer bir davranış şeklidir.

"İşimiz hep bir zar işi,
Ona bağlıdır her kişi,
Ya atacaksın düşeşi,
Ya satacaksın geçmişi,

Bekle vakit olsa da dar,
Çıkmadık canda ümit var!" (s.67-68)

Kitapta yer alan yirmi yedinci şiir, İstanbul'da 1948 yılında yazılan "Su Testisi Su Yolunda Kırılır"dır. Bir kimse ya da şey, iyi ya da kötü hangi amaca hizmet ediyorsa o uğurda ölür ya da bir kazaya uğrar, yok olur düşüncesi manzumede sorgulanmaktadır. Metinde tezatlara fazlaca yer verilmiştir. "Ölmek-dirilmek, kirli-duru, yaş-kuru, ak-kara" gibi zıt anlamlı kelimeler mevcuttur. Yine metinde şair, kendi memleketi olan Konya ağzında yer alan "harmanbişi" kelimesini kullanmıştır. Bu kelimenin anlamı; bir grupla oynanan bir toprak oyunudur. Şiirin önemli bir üslup özelliği de, bentlerden ikisinin tekrir, birinin tezat, birinin tenasüp ve diğerinin de benzetme sanatı ağırlıkta olduğu görülmektedir.

"Güvenilmez dostluğuna feleğin,
Düz ovada eteğine sarılır,
Kurtulursun güçlü ise bileğin,
Fakat kişi her gün ölür, dirilir,

En sonunda bir vargıya varılır,
Su testisi su yolunda kırılır." (s.69-70)

Kitapta yer bulan yirmi sekizinci şiir "Tezekten Terazinin" adlı metindir. Yazılış tarihi belirsiz olan bu şiirde, işlerin iyi gitmediği, adaletin olmadığı yerlerde doğru yapılan hiçbir şeyin olamayacağı vurgulanırken; ilimden sanata kadar pek çok unsur eleştiriden nasibini almıştır. Değersiz olarak kabul edilen şeylerin terazisi de yine ona nispetle değersiz olacaktır anlayışı hâkimdir. Bu şiirde, yeni şiirin (Garip/I. Yeni) eleştirilmesi, metnin 1940'tan sonra yazıldığını düşündürür. Kitapta tarih sırası gözetilerek metinler sıralandığı için, bize göre bu şiir de 1948-1949 yılları arasında kaleme alınmıştır. "Deveye neden böyle boynun eğik, demişler. Deve dudak bükerek, nerem doğru ki, demiş". "El elin eşeğini türkü çağırarak arar". "Kelin merhemi/ilacı olsa kendi başına sürer" gibi atasözlerinden metin içinde faydalanılmıştır. "Ol" kökünden türemiş kelimeler tam on dört kez tekrarlanırken, "böyle" dokuz, "bir" kelimesi de sekiz defa yinelenmiştir. Tüm bunlar şiirin muhtevasına uygun bir musiki ve ahengin sağlanmasını amaçlayan unsurlardır.

"Ele geçen fırsatın hemen kavra belinden,

Çalış kütük kapmağa sen zamanın selinden,

Günün türküsü neyse o düşmesin dilinden,

Bahtın sana gülmezse hayr- umma el elinden,

Kendi başına sürer kelin olsa merhemi,

Tezekten terazinin b…tan olur dirhemi." (s.71-72)

Kitabın ilk baskısında yer almayan "Yıllık Destan" ikinci baskının son şiiridir. Namdar Rahmi'nin öğrencileri tarafından kitaba eklenmiştir. 1935-1936 yıllarında yaşanmış olayları anlatan bu destan, dönemin önemli vakalarını anlatması açısından âdeta tarihi bir belge niteliği taşır. Dönemin Bursa sosyal hayatından kesintilerin anlatıldığı, İstanbul'da büyük bir kasırganın olduğu, Dünya tarihinde, İtalya'nın Eritre'yi işgal ettiği haberlerini bu metinden alıyoruz. Ayrıca, dönemin memur ve öğretmenleri hakkında detaylı bilgiler de sunan destan, sosyal olaylar hakkında bilgilendirici olmanın yanında eleştirel ve kimi zaman da mizahi bir şiir olarak da dikkati çekmektedir. Bu destan, mektup halinde Çankırılı Tahsin Nâhid Uygur'a, şairin kendisi tarafından gönderilmiştir. Ayrıca şiir tarafımızdan, bir sempozyumda sunulmuş, kitap bölümü olarak da geniş tahlili yayımlanmıştır.[20]

"Mussolini kurt başını kaldırdı,

İtalya'yı Eritre'ye saldırttı,

Habeş elin asker ile doldurdu,

Göklere yükseldi feryâd-ı figân.

***

İstanbul'da müthiş fırtına çıktı,

Hayli evler, damlar, köprüler yıktı,

Dediler: çok kimse canından bıktı,

[20] Çandır, Kazım (2019), "Namdar Rahmi Karatay'dan Tahsin Nâhid Uygur'a Gönderilen "Yıllık Destan" İsimli Şiir Üzerinde Bir İnceleme**",** *Sosyal Bilimler İnsan Çalışmaları 2, Eğitim Bilimleri, Dil Bilimleri ve Felsefe Üzerine Güncel Tartışmalar,* (Ed.) Zeynel Karacagil, Ali Osman Tiro, Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları, 16-31; (2019), "Namdar Rahmi Karatay'dan Tahsin Nâhid Uygur'a Gönderilen "Yıllık Destan" İsimli Şiir Üzerinde Bir İnceleme**",** *Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Özetler Kitabı***,** 07-10 Mayıs 2019 Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara/Türkiye, (Ed.) Prof. Dr. Salih Çeçen, Zeynel Karacagil, Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları, 205-206.

Olmamış tarihte böyle bir zaman." (s.73-79)

Kitapta yer alan şiirleri, yıllara ve mekâna göre değerlendirirsek şöyle bir sonuca ulaşılır. Şair, 1933, 1943 ve 1948'de birer, 1935, 1936, 1938 ve 1939'da dörder, 1937 ve 1942'de üçer, 1940'ta iki şiir kaleme almıştır. Tarihi belirsiz olan iki şiir kitapta yer bulmuş ve toplamda yirmi dokuz şiire ulaşılmıştır. Yayımlanan şiirlere mekân açısından da baktığımızda elimize şöyle bir veri geçer: Bursa'da yirmi üç, Ankara'da dört, İstanbul'da bir şiir yazılırken; bir şiirin nerede yazıldığı belirsizdir. Fakat biz, bu şiirin Bursa'da yazıldığını düşünüyoruz.

3.Şiirlerin şekil, dil ve üslup yönünden incelenmesi

3-1. Şiirlerin şekil özellikleri

Namdar Rahmi, incelememize örnek olan şiirlerini hece vezniyle kaleme almıştır. Zikredilen 29 şiirden on ikisi Türk şiirinde fazla kullanılmayan 14'lü hece vezniyle yazılmıştır. Bu vezinle yazılan şiirler şunlardır: "Geçti Bor'un Pazarı", "Poker Destanı", "Âşıklık Ne Halına…", "Karaman'ın Koyunu…", "Çarşambadır Çarşamba…", "Hani O Günler…", "Eşeğe Gem Vurmayın…", "Komşunun Tavuğu Kaz…", "Ölme Eşeğim Ölme…", "Dam Üstünde Saksağan…", "Sizin ki Tatlı Can Da…", "Tezekten Terazinin".

Türk şiirinde çok kullanılan iki vezin olan 8 ve 11'li hece ölçüsüyle yazılan şiir sayısı toplam on bir adettir. Bunlardan altısı 8'li, beşi ise 11'li hece ölçüsüyle kaleme alınmıştır. "Harman Sonu Dervişlerin…", "Giden Ağam, Gelen Paşam…", "Yaya Kaldın Tatar Ağası…", "Yağma Hasan'ın Böreği…", "Hancı Sarhoş, Yolcu Sarhoş…", "Çıkmadık Canda Ümit Var…" adlı metinler 8'li hece ölçüsüyle kaleme alınırken; "Kırk Gün Taban Eti…", "Leyleğin Ömrü…", "Anlayana Sivrisinek Saz Gelir…", "Su Testisi Su Yolunda Kırılır…", "Yıllık Destan" isimli metinler ise 11'li hece ölçüsüyle yazılmıştır. Diğer şiirler 16'lı üç, 15'li iki ve 10'lu bir şiir, bu hece kalıplarıyla inşa edilmiştir. "İşte Geldik Gidiyoruz…", "Düşün Deli Gönül Düşün…", "Sen Bir Garip Çingenesin…" 16'lı; "Al Kaşağı Gir Ahıra…", "İki Gönül Bir Olunca…" 15'li; "Pir Aşkına Hizmet…" ise 10'lu hece ölçüsüyle yazılmış metinlerdir. Şair, zaman zaman mısraları vezne uydurmakta zorlansa da, çok başarılı bir hece şairi olduğunu söylememiz icap eder. Namdar Rahmi Karatay, 1933-1950 yılları arasında çok etkili olmuş, kendi dönemi ve sonraki kuşağı mizah şiirleri yönünden bir hayli etkilemiştir.

Nazım şekli ve nazım birimi yapısına bakıldığında şiirlerin daha çok 3+2 ve 4+2 dizeli yani beşlik (muhammes) ve altılık (müseddes tipi)[21] bentlerle kaleme alındığı görülür. Şairin meramını en güzel şekilde dile getirdiği şiirler, bu nazım şekli ve birimleriyle yazılanlardır. Onun kaleme aldığı 29 şiirden on üçü 3+2, on biri 4+2, dördü (4+2 ve 3+2) bentli karışık nazım şekliyle yazılırken, biri de "Yıllık Destan" olmak üzere dörtlüklerle ve destan nazım şekliyle inşa edilmiştir.

Beşlik bentlerle muhammes tipinde kaleme alınan şiirleri: "Geçti Bor'un Pazarı", "Poker Destanı", Âşıklık Ne Halına", "Karaman'ın Koyunu", "İşte Geldik Gidiyoruz", "Çarşambadır Çarşamba", "Düşün Deli Gönül Düşün…", "Hani O Günler…", "Sen Bir Garip Çingenesin", "Leyleğin Ömrü", "Eşeğe Gem Vurmayın", "Harman Sonu Dervişlerin…", "İki Gönül Bir Olunca…" adlı metinlerdir.

[21] Muhammes ve müseddes nazım şekilleri için bakınız: Dilçin, Cem (1992), *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, (2. Baskı),* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s.217-219, 227-230.

Altılı bentlerle müseddes şeklinde yazılanlar ise şunlardır: "Kırk Gün Taban Eti…", "Komşunun Tavuğu Kaz…", "Ölme Eşeğim Ölme…", "Al Kaşağı Gir Ahıra…", "Giden Ağam Gelen Paşam…", "Pir Aşkına Hizmet…", "Yağma Hasan'ın Böreği", "Hancı Sarhoş, Yolcu Sarhoş…", "Çıkmadık Canda Ümit Var…", "Su Testisi Su Yolunda Kırılır", "Tezekten Terazinin…" isimli şiirlerdir. Karışık Düzenli hem muhammes hem de müseddes şeklinde yazılanlar: "Dam Üstünde Saksağan", "Sizin ki Tatlı Can da…", "Anlayana Sivrisinek Saz Gelir…", "Yaya Kaldın Tatar Ağası" metinleridir.

Şiirlerin kafiye sistemine baktığımızda, tam kafiyenin daha fazla kullanıldığını, bunun yanında zengin kafiyenin de bir hayli yer aldığını görüyoruz. Rediflere ise hemen hemen her manzumede rastladığımızı söylememiz gerekir. Her şiirin başlığı da birer nakarat olarak metinlerde yer alır. Tüm bunlar şiirde musiki ve ritmi ayarlayan dış yapı unsurlarıdır. Şair, şiirinin müzikalitesini artırmak için bu tür yollara sıkça başvurur. Örnek olması bakımından bir şiirinin şekil bakımından tetkiki aşağıda verilmiştir:

Geçti Bor'un Pazarı

"Başta kavak yelleri estiği günler hani?

Umduğumuz neşeler, şerefler, ünler hani?

Beklenilen alaylı, şanlı düğünler hani?

Selvi gibi ümitler döndü birer iğdeye,

Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!

Sende cevher var imiş, onu herkes ne bilsin?

Kimler böyle züğürtün huzurunda eğilsin?

Şöyle bir dairede müdür bile değilsin,

Ne çıkar öğrenmişsin mesahası (piy) diye,

Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!

Bilmem ki, ne olmaktı senin gâyen, maksadın?

Fare gibi kitaplar arasında yaşadın,

Ne dans ettin, eğlendin, ne de sevdin kız, kadın,

Kim dedi hey serseri gençliğine kıy diye?

Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!

Gönül ne çalgı ister, ne eğlence, ne de dans,

Ne güzel kadınların önlerinde reverans,

Kapandıkça kapandı bunca yıldır kahpe şans,

İhtiyarlık gölgesi perde çekti dîdeye,
Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!

Fırsatı iyi kolla, olma sakın dangalak,
Genç iken vur partiyi, durma, ye, keyfine bak,
Sonra iç şampanyalar, viskiler, bardak bardak,

Dokunuyor üç kadeh şimdi bizim mideye,
Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!

Hasan'ın böreğine vaktinde yetişmeli,
Hiç durmadan gövdeye atıştırıp şişmeli,
Yanıp da kavrulmadan mükemmelen pişmeli,

Sonra seni almazlar hiçbir yere çiy diye,
Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye!"
Bursa- 1933 (s.17-18.)

Bu metin, hem şairin hem de kitabın en ünlü şiiri konumundadır. 14'lü hece ölçüsüyle yazılan şiirin durakları da 7+7 şeklindedir. Her bendi beşliklerden oluşan şiir, 3+2'lik düzenden oluşur. Muhammes tipinde yazılmış bir şiirdir. Şiirin adı aynı zamanda nakarat mısraında da tekrarlanır ve musiki yapısına katkıda bulunur. Metnin kafiye yapısı şöyledir: 1. Bent: -ler hani: redif, -ün: tam kafiye, -ye: redif, -iğde: zengin ve aynı zamanda bir tunç kafiye örneğidir. 2. Bent: -sin: redif, -il ve -ye: tam kafiyedir. 3. Bent: -adın: zengin kafiye, -ye: tam kafiyedir. 4. Bent: -ans: zengin kafiye, -ye: redif, -de: tam kafiyedir. 5. Bent: -ak ve –de: tam kafiye, -ye: rediftir. 6. Bent: -meli: redif, -iş ve –ye: tam kafiyedir.

Yukardaki kafiyelere baktığımızda tam kafiye ağırlıklı olduğu, hemen hemen her bentte redife yer verildiği görülür. Zengin kafiye daha azdır. Yarım kafiyeye burada hiç rastlanmaz. Fakat şairin diğer şiirlerinde yarım kafiyeyi nadir de olsa kullandığı görülür. Şiirin kafiye örgüsü de şu şekildedir: aaa bb/ccc bb/ççç bb/ddd bb/eee bb/fff bb. Bu tür kafiye örgüsü muhammes tipinde yazılan diğer şiirlerin on ikisinde de aynıdır. Müseddes tipi kafiye örgüsü ise şöyledir: aaaa bb/cccc bb/ççç bb/dddd bb/eeee bb/ffff bb. Karışık düzenliler de bu iki tipin örgüsüyle oluşturulmuştur. Destan tarzıyla yazılan tek şiir olan "Yıllık Destan"ın kafiye örgüsü: abab/ cccb/ ççcb / dddb/ eeeb/ fffb/ gggb/ hhhb/ ııb/ iiib/ … şeklinde kırk beş dörtlük devam etmektedir.

3.2. Şiirlerin dil ve üslup özellikleri

Kitapta yer alan tüm şiirleri dil yönünden ele aldığımızda, şairin dilinin sade, anlaşılır ve halkın hoşlanacağı akıcı bir dil olduğu görülür. Şairin dil ve üslubunu orijinalleştiren önemli unsurlar vardır. Bunlar, başta deyimler olmak üzere, atasözü, halk ağzı deyişler, ikilemeler ve pekiştirmelerdir.

Türkçenin söz varlığı içinde yer alan bu tür kelime ve ibareler, benzetmeye ve nükteye olan eğilimi de ifade eden önemli unsurlardır. "Bir dilin sözvarlığı içinde yer alan atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir." (Aksan, 1996: 33). Şair de yaşadığı toplumun içinden çıkan bir birey olarak, yazdığı metinlerde, Türkçe'nin gücü hâline gelmiş bu öğelerden faydalanacaktır. Her şiirin başlığını da buna benzer bir söz grubu oluşturur. Aşağıya vereceğimiz örnekler bize somut olarak bu gerçeği gösterir:

Şiirlerdeki deyimler ve birleşik fiiller

"(Bir şeye) kul olmak/(Birine) kul köle olmak. (Bir şeye) kulak(larını) tıkamak. (Bir şeyin) yolunu tutmak. (Biri, birine) deli divane âşık olmak. (Birinden, bir şeyden) ağzı yanmak. (Birine) kucak (kucağını) açmak. (Birini) tefe koymak. (Birinin) başına çorap örmek. (Birinin) kuyusunu kazmak. (Bir şeyin) iç yüzü. (Her şeye) baş sallamak. Ağzı açık kalmak. Ahkâm çıkarmak. Akı kara, karayı ak göstermek. Akıntıya (akıntıya karşı) kürek çekmek. Akıntıya kapılmak. Akla karayı seçmek. Aklını yitirmek. Alnı açık, yüzü ak (olmak). Altını üstüne getirmek. Apar topar (gitmek). Arı gibi çalışmak. Aslan payı. Atı alan Üsküdar'ı geçti. Bağrına taş basmak. Bahtına küsmek. Baldırı çıplak. Başa kakmak. Başına devlet (talih) kuşu konmak. Başına taç etmek. Başında kavak yelleri esmek. Bir işe girişmek. Bir lokma bir hırka. Biti kanlanmak. Boğaz tokluğuna çalışmak. Borusu ötmek. Boynu bükük (kalmak). Bozuk para gibi harcamak/(pul gibi harcanmak). Bulanık suda balık avlamak. Can (canını) sıkmak. Canından bezmek (bıkmak veya usanmak). Cefa çekmek (görmek). Ciğeri yanmak. Çağı geçmek. Çalım satmak. Çile çıkarmak (doldurmak). Dalkavukluk yapmak/etmek. Defterini dürmek. Derdine yanmak. Dik kafalı (olmak). Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak. Dört bir yana dağılmak (koşmak). Duman almak (sis kaplamak). Durumdan vazife çıkarmak. Dünyadan el etek (elini eteğini) çekmek. Düzen vermek (düzene girmek). Ecel şerbeti içmek. Eline eteğine sarılmak/Eteğine düşmek (sarılmak). Emek çekmek. Eski hamam eski tas. Etliye sütlüye karışmamak. Fırtına çık(ar)mak. Gelip geçmek. Gemi azıya almak. Gezip tozmak. Gönlünde (gönüllerde) taht kurmak. Göz boyamak. Göz koymak. Gözleri kan çanağına dönmek (kanlanmak). Gözünü (gözlerini) (bir şeye) dikmek. Gözünü (gözlerini) açmak. Gözünü (gözlerini) kapamak. Gül gibi geçinmek/(yaşamak). Güneş doğmak. Haber almak. Haddini bilmek. Halt etmek. Hapı yutmak. Havanda su dövmek. Hayır dua etmek. Hesap sormak. Hiçe saymak (indirgemek). Hoş görmek. İçin için yanmak (içinden yanmak). İpe un sermek. Kafa tutmak. Kanı bozuk. Kanı donmak (çekilmek). Karda yürüyüp (gezip) izini belli etmemek. Kazan kaldırmak (devirmek). Kelepçe vurmak (takmak). Kendini tartmak. Keyfine bakmak. Keyif çatmak. Kına (kınalar) yakmak (koymak, sürmek, vurmak, yakınmak, yakılmak). Kısmeti kapanmak. Kof çıkmak. Köşe bucak saklanmak (pineklemek). Kul olmak. Kulak vermek. Kurban vermek. Kurbanlık koyun gibi. Laf söyledi bal kabağı! Lânet okumak. Lâyık görmek. Leb demeden leblebiyi anlamak. Maruz kalmak. Maskara olmak. Medet ummak/(iyilik ummak). Meyil vermek. Mezarını kazmak. Modası geçmek. Nabza göre şerbet vermek. Omuz vermek. Ortaya çıkarmak. Oyuncak olmak. Ölüp ölüp dirilmek. Ömür Geçirmek. Pamuk gibi (olmak). Parmağını bile kıpırdatmamak (oynatmamak). Perişan olmak. Pir aşkına. Pişmiş aşa su katmak. Postu sermek. Pusuya yatmak. Saltanat sürmek. Sefa sürmek/sefasını sürmek. Senin ki can da benim ki patlıcan mı. Sinirleri gerilmek. Sonu gelmek. Sütliman olmak. Şaka gibi gelmek. Şapa oturmak. Şapka çıkarmak. Tadını çıkarmak. Tam takır kuru bakır. Tezekten terazinin boktan olur dirhemi. Turnayı gözünden vurmak. Ucu (herhangi birine) dokunmak. Ulu orta söz söylemek. Umudunu kesmek. Uyuz olmak. Uzaktan bakmak (seyirci kalmak). Ün almak (kazanmak, salmak, yapmak). Vız gelmek. Yaka silkmek. Yara açmak. Yarışa girmek. Yaya kaldın tatar ağası. Yaya kalmak. Yolu açık olmak. Yurt edinmek (tutmak). Yükünü çekmek. Yüreğinin yağı (yağları) erimek. Yüzüne gülmek. Zülfü yâre dokunmak."

Atasözleri

"Al kaşağıyı gir ahıra. Âlem yine ol âlem, devran yine ol devran. Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az (gelir). Armudun iyisini (irisini) ayılar yer. Çıkmadık candan ümit kesilmez. Dam üstünde saksağan, vur beline kazmayı. Demir tavında dövülür. Deveye "boynun eğri" demişler; "nerem doğru ki? " demiş. Devletin malı deniz, yemeyen domuz. Durdu durdu, turnayı gözünden vurdu. Eğreti ata (el atına) binen tez iner. El elin eşeğini türkü çağırarak arar (el elinden hayır umma). Gelen ağam giden paşam. Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek (bulmamak) var. Hancı sarhoş yolcu sarhoş. Her güzelin bir kusuru vardır. Her yokuşun bir inişi, her inişin bir yokuşu vardır. İki gönül bir olunca samanlık seyran olur. Kara haber tez duyulur. Karaman'ın koyunu sonra çıkar oyunu. Kelin merhemi olsa başına sürer. Kimse bilmez, kim kazana kim yiye. Leyleğin ömrü (günü) laklakla geçer. Ölme eşeğim, ölme (yaza yonca bitecek). Su testisi su yolunda kırılır. Yarası (yağırı) olan gocunur (gocunsun). Zengin arabasını dağdan aşırır, fakir düz ovada yolunu şaşırır. Züğürt olup düşmektense uyuz olup kaşınmak yeğdir."

İkilemeler ve pekiştirmeler

"Ak ak. Akı karayı seçmek. Apar topar. Bağır çağır. Baka baka. Bardak bardak. Baştan başa. Birer birer. Bol bol. Bomboş. Çapıtuna çuluna. Çarşambadır Çarşamba. Dağdan dağa. Dan dan. Dedi kodu. Derin derin. Diye diye. Durur durur. Duyar duymaz. El âlem. El etek çekmek. Etliye sütlüye karışmamak. Gece gündüz. Geçip gitmek. Gezip tozmak. Gidip gelmemek, gelip bulmamak. Gün gün. Hısım akraba. Hinoğlu hin. Kana kana. Kapandıkça kapandı. Kara kara. Karaya ak/aka kara. Karayı ak göstermek. Karma karışık. Kat kat. Kıpkızıl. Köşe bucak. Oğlandır oğlan. Para pul. Perde perde. Perşembedir Perşembe. Salına salına. Tam takır. Taştan taşa. Uma uma. Uzun uzun. Üçün beşin. Yemyeşil olmak. Yılan çıyan."

Şairin önemli bir yönü de halk ağzı kelimelere çokça yer vermesidir. Mesela Konya'da çocuklar arasında oynanan "harmanbişi" bunlardan biridir. Bundan başka çok sayıda halk ağzı örnekleri vardır. İşte onlar:

"Yayan kalmak, dangalak, partiyi vurmak, yulak, çapıt, çul, uma uma, şapa oturmak, tefe koymak, eloğlu, hinoğlu hin, ibiş, etliye sütlüye karışmamak, kursak, bulamaç, kaltaban, buyruk kulu, batakta köprü olmak, kıl kuyruk, çalım satmak, kafa tutmak, aşa ağı katmak, boğaz tokluğu, alık, siyasa, bellemek (öğrenmek), aba, umuda salmak, tamu, bitek (verimli), kendini tart, yokla peşin, halt etmek, uyuz, iş işlemek, yaka silkmek, tınmamak, gönüllerden eteği çekmek, şakşakçı, tuzakçı, tavcı, yavru baz, göz bağıcı, gözleri sürmeli hacılar, taban eti, yürünmek, iki gözüm, nene gerek, topal eşek, çingene, telli zurna, ille, yürek üzmek, açıkgöz, medek, zati (zaten), sırmalı don, takım dârât, cepken, yamalı mintan, bezenmek, kurulmak (övünmek), hısım, kavim, bol bol serilmek (güç sahibi olmak), kabak, kelek, laklak, koruk, şakşak, vakvak, tüze, humma, ele alçak durmak, pehpeh, pohpoh, it (insanlar için kullanılır), saltanat yapmak, çul, kalafat, hamal kayığı, harman sonu, dizginsiz gidiş, marsık, kıraç, kuru, cılız, yavuz, kel, şerbet, ayran, kımız, karışık iş, hapı yutturmak, şafak atmak, çiyan, sona yetmek, dalkavuk, maskara, dubara, eski tanışlar (dost, tanıdık, ahbap), saylav (milletvekili), apartıman, semizlenmek, kanlanmak, bostan, azmak, güzelin evcili, fıkırdak kadın, yosma, civan, kayrılmak (atanmak, makam vermek), doğrulmak, eğrilmek, divanda encümen de kurulmak (yer almak), yorulmak (çalışmak, iş yapmak), insan sırasında görülmek, posteki, el âlem, yolunmak, sorguç takınmak, yarası olan koçunsun/gocunsun, kaşağı, aygır, tosun, kahbe, kına yakınmak, bok, ifrit, lüfer diye sazanı yutturmak, kazan kaldırmak, dönek acun, pabuç, mest, hırka,

post, asa, kemlik görmek, başa çorap örmek, defterini dürmek, dedikodu pası, kaynaşmak, Âdem baba, beylik, efendilik, katra (katre), doğru yolu keşfetmek, toy, vız gelmek, yoz gelmek, pul gibi harcanmak, gül gibi yaşamak, girdisi çıktısı var, ömrünü harcanma (hayatını vermek), salta, iğreti, baz, gönül bezeme (süslemek), pinti, boynu bükük derbeder, növbet, hâlet, pineklemek, odlara yanmak, muhtara çatmak, kalın kafanın davası, tam takır kalmak, salgın salmak, şilte, para dökmek, elin maskara köpeği, kör döğüşü, köftehor, çiftetelli oynamak, sırtı yağır olmak, habire koşmak, kudurmak, delirmek, floş, uşak (insanlar), geçmişi satmak, külâhı kapmak, yapıntı, baldırı çıplak, vargıya varmak (sonuca ulaşmak), parti pırtı, tezek, dirhem, koşumu çözük olmak, keseye kazık olmak, geçimi hedef etmek, düşkün sürü, kof, püf, cümbüş, fırsatın belinden kavramak, kütük kapmağa çalışmak, zamanın seli, günün türküsünü dilden düşürmemek, tıkınmak, yutkunmak, başa kakmak, soysuzun keremi, halt yapmak, vukuat, ecel şerbetini nûş etmek, duhan (tütün, sigara), komamak (koymamak), Fesuphan, cümleten, dan dan, nazara inanmak, havadis, ehli salib, sür sal etmek (saldırmak), zemheri, piyasa, istihraç, hasılıkelam, harp, Alamanlar, mister, birader, temiz oğlan (Tahsin Nahit Uygur için), kavut."

Bunların yanında vurgunun sağlandığı tekrarlar, manzumelere ayrı bir güzellik ve akıcılık kazandırır. Bunlar hakkındaki örneklere edebî sanatlarda yer vereceğimiz için, burada değinip geçiyoruz.

Edebî sanatlar

Edebî sanatlara şiirlerinde bolca yer veren şair, özellikle tezat, benzetme/teşbih, teşhis sanatını manzumelerin ana unsuru hâline getirir. İstiare, mecaz-ı mürsel, nida, tekrir, tenasüp, tecahül-i ârif, istifham ve telmih diğer kullanılan edebî sanat türleridir. Üslubun önemli unsurlarından biri olan bu sanatlar, ifadeye güzellik kattığı gibi, aynı zamanda kelimelerin çağrışım gücünü de artırıcı bir rol oynar. Kitaptaki her şiirde çok sayıda edebî sanat örneklerine rastlanır. Aşağıya önemli gördüklerimizi almakla iktifa edeceğiz.

Teşbih/benzetme

"Servi gibi ümitler döndü birer iğdeye, (Şair, ümitlerini serviye ve iğde ağacına benzetmiştir)." "*Fare gibi kitaplar arasında yaşadın, (*Şair, kendisini fareye benzetir)." *Kapandıkça kapandı bunca yıldır kahpe şans,* (Şair, kapanan şansını bir kahpeye benzetmiş)." *Keşiş'in eteğinde yaşadım keşiş gibi,/Bir lokma, bir hırkaya hu' diyen dervîş gibi,* (Şair, kendisini hem keşişe hem de dervişe benzetmiştir)." *"Harcadım hayatımı beş paralık fiş gibi.* (Şair, burada kendi hayatını kumar fişlerine benzetir)."

Tezat/zıtlık

"Ne dişisine inan, ne erkeğine kan, (dişi-erkek: tezat)." *"Bir gölgeye benzer umut, bir uzanır, bir kısalır,* (uzamak-kısalmak tezat)." "*Cennet köşkündeyiz, de, olsak bile tamuda,* (cennet-cehennem (tamu) tezat)." "*Geceler çift doğurur, şimdi gündüzler gebe,* (gece-gündüz tezat)." "*Eski putlar yıkıldı, yenilere tapıldı,* (eski-yeni tezat)./*Herkes geceler gündüz oldu diye kapıldı,* (gece gündüz: tezat)." "*Bugünkü kara kara, bugünkü ak ak mıydı?* (kara-ak: tezat)." "*Âlemde ne kadar çok baylar var, bayanlar var.* (baylar-bayanlar tezat)." "*Girdisi var çıktısı var aman,* (girdi-çıktı tezat)." "*Hiç farketmez kirlimizle durumuz,/Geçecektir hep yaşımız, kurumuz,/Kırmızımız, akımızla, karamız,* (kirli-duru, yaş-kuru ve ak-kara tezat)."

Teşhis/kişileştirme

"Düşün deli gönül düşün, adam eşek mi alır kışın! ("gönül" kişileştirilmiştir)." "*Fazilete, vefâya, aşka kandığın günler?* ("fazilet, vefa ve aşk kişileştirilmiştir)." "*Nasıl söyler bu sözü bayramı gören matem,* ("matem" kişileştirilmiştir)." "*Sanmayın gönüllerden eteği çekti elem,* ("elem" kişileştirilmiştir)." *"Geceler çift doğurur, şimdi gündüzler gebe,* (gece ve gündüz kişileştirilmiştir)." "*Kapandıkça kapandı bunca yıldır kahpe şans,* (şans kişileştirilmiştir)."

İstiare/eğretileme

"Kimler böyle züğürdün huzurunda eğilsin, (Züğürt kelimesinde istiare sanatı vardır)." *"Senin her gün bir kambur yüklenirken dalına,* (şair burada kendisini ağaç dalına benzetmiş. İstiare yapmıştır. Çektiği sıkıntı ve dertleri de kambura benzetmiştir.)" "*Eloğlunu bilmezsin, o ne hinoğlu hindir,* (eloğlu: rakipler anlamında ve hinoğlu hine benzetir)." "*Sana ölçü verirler uzatırsan boynunu,* (ölçü vermek: istiare)." *"Bir kılkuyruk gelir sana çalım satar, kafa tutar,* (kılkuyruk: istiare)." "*Açıkgözler yakalamış her biri bir ballı petek,* (açıkgözler: istiare)."

Mecaz-ı Mürsel

"Dinlenmeden bir gün başım gençlik böyle geldi geçti, (gençlik, mecaz-ı mürsel, parça-bütün ilişkisi)." "*Baş sallamayı öğren, büyük önünde eğil, /Sallanır şapkayla da baş hep kavukla değil, /Eski kavuklar şapka, fraklar eski aba,* (baş sallama, eğilme, şapka, kavuk, fraklar, aba: mecaz-ı mürsel)." "*Unuttular yollarda yaya gezip tozmayı,* (yaya kelimesi mecaz-ı mürsel)."

Nida/seslenme

"Ne beklerdin, ne buldun sen yeryüzünde hey serseri?/ Ey hakikat sen ki bana el âlemden yakınsın./ Niçin seni yolsunlar da eller sorguç takınsın?/ Ey dünya sen ne maskara, ne dönek bir acunsun? İlim, sanat, marifet hey, /Vatan, millet, memleket hey, /Namus, iman, hamiyet, hey, /Can ve gönülden hizmet hey, /Kalın kafanın davası, /Yaya kaldın tatar ağası!"

Tekrir/yineleme

"Gönül ne çalgı ister, ne eğlence, ne de dans, ("ne"ler tekrir sanatı)." "*Gönül sen ne sersemsin, ne körsün, ne sakarsın,* (ne…ne :tekrir sanatı)." *"Karardıkça karardı kara baht kurum gibi,* (Bu mısrada kara sözleriyle başlayan kelimelerde tekrir sanatı vardır)." "*Çarşambadır çarşamba, perşembedir perşembe.* (Çarşamba ve Perşembe tekrarlanmıştır.)" "*Yeni güneşler doğdu, yeni mâbet yapıldı,* ("yeni" kelimeleriyle tekrir yapılmıştır)." "*Güneş yine o güneş, ışık yine o ışık,* ("güneş ve ışık" kelimeleriyle tekrir sanatı yapılmıştır)." "*Devran yine o devran, âlem yine o âlem.* ("devran ve âlem" kelimelerinde tekrir sanatı vardır)." "*Varsın onlar bezensinler, varsın onlar kurulsunlar, /Varsın bütün hısım kavim birbirine sarılsınlar,* (varsın kelimesinde tekrir sanatı vardır.)"

Tenasüp/uygunluk

"Kar yağar, güneş açar, uğurlu yeller eser, (kar, güneş, yel arasında tenasüp var.)" "*Canın keklik ister, ördek vurursun, /Bıldırcın sanırsın, leylek vurursun,* (keklik-ördek-bıldırcın-leylek kelimelerinde tenasüp sanatı vardır.)" "*Gül ile sümbül ile zambak ile,* (gül, sümbül, zambak arasında tenasüp vardır.)" "*Kol, kanad, kelle ve boynuz, kuyruk,* (tüm kelimeler arasında tenasüp vardır.)" "*Otomobiller var, atlılar, yayanlar var,* (otomobil, atlı, yaya/yayan arasında tenasüp vardır.*)"*

Tecahül-i ârif/bilmezlikten gelme

"Bu âlem mi değişti, ben mi değiştim bilmem?" "Bilmem ki nasıl yazmış bunu keskin bir kalem?" "Kırk yıl posteki gibi sürünen de insan mı?" (Mısralarında tecâhül-i ârif sanatı vardır.)

İstifham/soru sorma

"Balı, kaymağı sizin, bize acı soğan mı?/ Sizinki tatlı can da bizim ki patlıcan mı? /Başta kavak yelleri estiği günler hani? /Umduğumuz neşeler, şerefler, ünler hani? /Beklenilen alaylı, şanlı düğünler hani? /Sende cevher var imiş, onu herkes ne bilsin? /Kimler böyle züğürtün huzurunda eğilsin? /Bilmem ki, ne olmaktı senin gayen, maksadın? /Kim dedi hey serseri gençliğine kıy diye? /Ne beklerdin, ne buldun sen yeryüzünde hey serseri? /Bilinir mi böyle yerde bir kimsenin öz değeri? /Böyle bitek tarladan umudunu kim keser?" (Mısralarında istifham sanatı vardır.)

Telmih/hatırlatma

"Çünkü senin tahtında o zaman hakandı Cem, (Cem'e telmih yapılmıştır.)" "*Kimisi Şirin'leşti, kimisi Ferhat oldu,* (Şirin ve Ferhat'a telmih yapılmıştır.)" "*Yeter ki başımızda Ulu Önder sağ olsun,* (Atatürk'e telmih yapılmıştır.)" "*Emretseler yakacağız, Beytullah'ı yak diye* (Kâbe'ye telmih.)" "*Biz de Âdem babamızın bir günahkâr kuluyuz,* (Hz. Âdem'e telmih.)" "*"Hânı yağma"ya girenler şendi/ Her taraf onlara bir gülşendi,* (Tevfik Fikret'in "Hân-ı yağma" şiirine telmih.)" *Eyüp sabrı bu olacak,* (Hz. Eyyub'a telmih.)" *"Böyle uyuz Aslı'nın kambur olur Kerem'i* (Aslı ile Kerem'e telmih.)"

Sonuç

Cumhuriyet döneminin önemli hiciv şairlerinden biri de Namdar Rahmi Karatay'dır. Onun bu tür şiirlerini topladığı eseri, "Geçti Bor'un Pazarı"dır. Şiirlerin temalarına baktığımızda, şairin devrinde pek mutlu olmadığını, hemen hemen her şeyden şikâyet ettiğini görüyoruz. Şairin başından geçen kötü olaylar, kendi yakın çevresinden ve arkadaşlarından gördüğü döneklik, kaypaklık, kıskançlık ve ikiyüzlülük metinlerin ana temasını oluşturur. Tüm şiirler Namdar Rahmi'nin "hayal-hakikat" çatışması ekseninde kaleme alınmış ancak O, her zaman hayatın gerçeğinden darbeleri yemiştir. Kısaca söylemek gerekirse; şairin hiçbir hayali, maalesef yaşarken de vefatından sonra da gerçekleşmemiştir.

Namdar Rahmi, incelememize örnek olan şiirlerini hece vezniyle kaleme almıştır. Zikredilen 29 şiirden on ikisi, Türk şiirinde fazla kullanılmayan 14'lü hece vezniyle yazılmıştır. Türk şiirinde çok kullanılan iki vezin olan 8 ve 11'li hece ölçüsüyle yazılan şiir sayısı, toplam on bir adettir. Bunlardan altısı 8'li, beşi ise 11'li ölçüyle kaleme alınmıştır. Diğer şiirlerden üçü 16'lı, ikisi 15'li ve biri de 10'lu hece kalıplarıyla inşa edilmiştir. Şiirlerin nazım şekilleri; muhammes, müseddes, bu iki türden oluşan karışık bentli ve destan tarzından oluşur. Nazım birimi yapısına bakıldığında şiirlerin daha çok 3+2, 4+2 yani beşlik ve altılık bentlerle kaleme alındığı görülür. Şairin meramını en güzel şekilde dile getirdiği şiirler bu nazım birimleriyle yazılanlardır. Şairin kaleme aldığı 29 şiirden on üçü, 3+2; on biri, 4+2, dördü, her iki bendin karışımından ve biri de -Yıllık Destan olmak üzere- 4'lüklerden oluşmuştur. Şiirlerin kafiye sistemine baktığımızda, tam kafiyenin daha fazla kullanıldığını, bunun yanında zengin kafiyenin de bir hayli yer aldığını görüyoruz. Rediflere ise hemen hemen her manzumede rastlanır. Şiirlerin ses ahengini ve musikisini sağlayan çok sayıda unsur vardır. Özellikle her şiirin başlığını da oluşturan nakaratlar, bunların dışında metin içerisinde geçen, tekrarlar, asonans ve aliterasyon gibi ses olayları, vezin ve kafiyelerle birlikte bu görevi üstlenir.

Şairin dil ve üslubunu orijinalleştiren önemli unsurlar vardır. Bunlar: Deyim, atasözü ve ikilemelerin neredeyse her şiirde anlatımı güçlendirici payandalar olarak kullanılmasıdır. Bunların yanında vurgunun sağlandığı tekrarlar manzumelere ayrı bir güzellik ve akıcılık kazandırır. Şairin önemli bir yönü de halk ağzı deyiş ve kelimelere çokça yer vermesidir. Edebî sanatlara şiirlerinde yer veren şair, özellikle tezat, benzetme, teşhis sanatını metinlerin ana öğesi hâline getirir. İstiare, mecaz-ı mürsel, nida, tekrir, tenasüp, tecahül-i ârif, istifham ve telmih diğer kullanılan edebî sanat türleridir. Şair, yüzyıllardır süregelen geleneğin takipçilerinden biridir. O, kendinden önceki sanatkârların kullandığı her kelime ve ibarelerden faydalanmış, bunlar vasıtasıyla kendisine özgü bir hiciv üslubu ve şiiri ortaya koymaya muvaffak olmuştur. O, aynı zaman da Türk şiirini bir bütün halinde içselleştirmiş, Divan, Halk ve Yeni Türk şiirine ait unsurları eserlerinde ziyadesiyle kullanmış, tam bir gelenekçi şairdir. Hülasa, Namdar Rahmi Karatay, 1933-1950 yılları arasında Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı hiciv şiirinin en önemli kilometre taşlarından biridir.

Kaynakça

Aksan, D. (1996), *Türkçenin Söz Varlığı*, Ankara: Engin.

Arabacı, C. (1991), *Millî Mücâdele Dönemi Konya Öğretmenleri*, Konya: Damla Matbaacılık.

Arısoy, M. S.(1985), *Türk Halk Şiiri Antolojisi*, Ankara: Bilgi.

Birinci, A. (2012a), "Namdar Rahmi Karatay'ın Hikâyesi", *Türk Yurdu*, Ağustos, 32 (300), 30-35.

Birinci, A. (2012b), "Namdar Rahmi Karatay'ın Hikâyesi", *Türk Yurdu*, Eylül, 32 (301), 40-46.

Boynukara, H. (1997), *Modern Eleştiri Terimleri*, İstanbul: Boğaziçi.

Çandır, K. (2019a), "Namdar Rahmi Karatay'dan Tahsin Nâhid Uygur'a Gönderilen "Yıllık Destan" İsimli Şiir Üzerinde Bir İnceleme", *Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Özetler Kitabı içinde* (s.205-206), 07-10 Mayıs 2019 Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara/Türkiye. Prof. Dr. Salih Çeçen, Zeynel Karacagil (Ed.), Ankara: Bilgin Kültür Sanat.

Çandır, K. (2019b), "Namdar Rahmi Karatay'dan Tahsin Nâhid Uygur'a Gönderilen "Yıllık Destan" İsimli Şiir Üzerinde Bir İnceleme", *Sosyal Bilimler İnsan Çalışmaları 2, Eğitim Bilimleri, Dil Bilimleri ve Felsefe Üzerine Güncel Tartışmalar* içinde (s.16-31). Zeynel Karacagil, Ali Osman Tiro (Ed.), Ankara: Bilgin Kültür Sanat.

Dilçin, C. (1992), *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, (2. Baskı),* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eşekarısı "1934", "Geçti Bor'un Pazarı", *Akbaba*, 8 Şubat, (6), 6.

Eşekarısı "1937", "Hayat Pokeri", *Akbaba*, 12 Mart, (166), 7.

Eşekarısı "1940", "Karaman'ın Koyunu", *Akbaba*, 28 Mart, (323), 5.

Karamanın Koyunu Efsanesi, 18 Şubat 2012 tarihinde https://kulturportali.gov.tr/turkiye/karaman/kulturatlasi/karamanin-koyunu-sonra-cikar-oyunu-efsanes adresinden erişildi.

Karataş, T. (2007), *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ.

Karatay, N. R. (1932), *Felsefî Meslekler Vokabüleri*, Afyon: Doğan Matbaası.

Karatay, N. R. (1941), *Namık Kemal ve İdealizmi*, Bursa: Bursa Vilâyet Matbaası.

Karatay, N. R. (1943), "Bir Oluş Hikâyesi", *Gerçek Yolu*, Şubat, Sayı: (1), 7-8, 31.

Karatay, N. R. (1945), *Yazma Dersleri*, İstanbul: Maarif Matbaası.

Karatay, N. R. (1952a), *Geçti Bor'un Pazarı,* İstanbul: Yenilik Matbaası.

Karatay, N. R. (1952b), *Kitaplarımın Hikâyesi,* İstanbul: Berksoy.

Karatay, N. R. (1952c), *Paris Mektupları,* İstanbul: Berksoy.

Karatay, N. R. (1954), *Geçti Bor'un Pazarı: Şiirler,* Ankara: Yeni Matbaa.

Karatay, N. R. (2004), *Leyleğin Ömrü,-Geçti Bor'un Pazarı-*, İstanbul: Yaba.

Karatay, N. R. (2018), *Felsefî Meslekler Vokabüleri, (*Yay. Haz.) Recep Alpyağıl, İstanbul: İz.

Muşta, M. G. (1990), *Konya Enerjetizm Felsefe Okulu*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Okay, O. (1998), "Hiciv", *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c.17, ss.452-454). İstanbul: Türkiye Diyânet Vakfı.

Olgun, T. (1936), *Edebiyat Lügati*, İstanbul: Âsâr-ı İlmiye Kütüphanesi Neşriyâtı.

Öksüz, M. (2015), *Cumhuriyet Devri Türk Şiirinde Hiciv (1923-1960).* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Öngören, F. (1983), *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı ve Hicvi,* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Pala, İ. (1998), "Hezl", *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 17, ss. 305-306). İstanbul: Türkiye Diyânet Vakfı.

Recaî-zade M. Ekrem (1997), *Bütün Eserleri II,* (Haz.) İsmail Parlatır-Nurullah Çetin, Hakan Sazyek, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Şeyhî (2011), *Harnâme*, (Haz.) Mehmet Özdemir, İstanbul, Kapı.

Tonga, N. (2020), "Kederli Bir Hayatın Muhâsebesi: Namdar Rahmi Karatay ve Poker Destanı", *Kumar Kitabı*, Emine Gürsoy Naskali (Ed.), İstanbul: Kitabevi.

Yağma Hasan'ın Böreği Deyimi, 18 Mart 2021 tarihinde (https://www.egitimsistem.com/yagma-hasanin-boregi-deyiminin-anlami-ve-kisaca-hikayesi-46725h.htm) adresinden erişildi.

31. Tatar yazar Galiesgar Kamal'ın *İstanbul Mektupları* adlı eserinde toplumsal hayat ve Türk imgesi

İlsever RAMİ[1]

APA: Rami, İ. (2021). Tatar yazar Galiesgar Kamal'ın *İstanbul Mektupları* adlı eserinde toplumsal hayat ve Türk imgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 473-484. DOI: 10.29000/rumelide.949049.

Öz

İstanbul Mektupları, Tatar tiyatro yazarı ve gazeteci Galiesgar Kamal tarafından 1912-1913 yıllarında Balkan Savaşı ve o dönem İstanbul'unda yaşananları yazdığı seyahatname türünde bir eserdir. Yazar, Balkan Savaşı'nı yakından takip ederek Tatar basınına haberler gönderebilmek için İstanbul'a gelir ve burada olup bitenlere tanıklık eder. Galiesgar *Kamal* yazılarında savaş dönemi İstanbul'undaki gözlemlerinin yanı sıra Tatar okuru için Osmanlı hayatıyla ilgili ilginç ve merak edilen konuları da ele alır. Ayrıca yazar, 23 Ocak 1913 tarihinde gerçekleşen Hükümet Darbesinin şahidi olur ve bu olayları ayrıntılı bir şekilde aktarmaya çalışır. Aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nda gerçekleşen reform ve yeniliklerden de bahsederek reform sürecinin Türk toplumu için önemini gözler önüne serer. Ancak hiç beklenmedik bir anda hastalanır ve bu nedenle de sadece birkaç ay İstanbul'da kalarak tedavi için memleketine geri dönmek zorunda kalır. İstanbul'da bulunduğu süreç boyunca yazdığı 12 mektubun hepsi de Kamal'ın çalıştığı *Yoldız Gazetesi*'nde yayımlanır. *İstanbul Mektupları* eserinde savaş dönemindeki devletin çatışmalı iç siyaseti, halkın vatanseverlik duyguları, sosyal ve kültürel yaşamı ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir. İstanbul seyahati sırasında yazar yeni kültür ve yaşam tarzı ile tanışmış; kendi kültürel öğeleri ile karşılaştırma fırsatı elde etmiştir. Karşılaştırmalı Edebiyat kapsamında ele alınan bu makalede Tatar yazar Kamal'ın *İstanbul Mektupları* eserinin toplumların birbirini tanıması ve etkileşimi üzerine yaptığı katkıyı gözler önüne sermektir.

Anahtar kelimeler: Galiesgar Kamal, İstanbul Mektupları, karşilaştırmali edebiyat

Social life and Turkish ımage in *Istanbul Letters* by Tatar writer Galiesgar Kamal

Abstract

Istanbul Letters is a travel writing in which Tatar theater writer and journalist Galiesgar Kamal describes the events of the Balkan War in 1912-1913 and the events in Istanbul. The author comes to Istanbul to report back to the Tatar press by following the Balkan War closely and he witnesses the events what happened here. The writer starts his journey in Kazan, passes through Moscow and Odessa cities, from there he reaches Istanbul. Galiesgar Kamal, in his writings, along with documenting his observations of Istanbul during the Balkan War, he tried to deliver interesting and wondered subjects about Ottoman life for the Tatar reader. The author witnesses the Government Coup incidents that took place on 23 January 1913 while he was in Istanbul and tries to document the incident thoroughly. At the same time, the author talks about the reforms and changes that took place in the Ottoman Empire. It underlines the importance of these reforms and the renewal

1 Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) ilsever.rami@yeditepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4322-7478. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949049]

process for Turkish society. Unfortunately, he stayed in Istanbul for only a few months due to unexpected illness, compelling him to seek treatment returning to hometown. During his stay in Istanbul, he wrote 12 letters which were published in Yoldız Newspaper where Galiesgar Kamal worked. In these letters, Galiesgar Kamal described in detail the conflictual domestic policy of the state, the patriotic feelings of the Turks, and the social life and culture of the society. During his Istanbul trip, the author met the new culture and lifestyle; he had also the opportunity to compare them with his own cultural elements. This article, which is discussed within the scope of the Comparative Literature approach, reveals the contribution of the Istanbul Letters of Tatar writer G. Kamal to the recognition and interaction of the Tatar and Turkish societies.

Keywords: Galiesgar Kamal, Istanbul Letters, comparative literature

Giriş

Galiesgar Kamal (1878-1933) yazdığı çok sayıdaki dram ve komedi eserleriyle tanınan, Tatar tiyatrosunun oluşumuna büyük katkılarda bulunan ünlü tiyatro yazarıdır. "Yaratıcılığın başlangıcında kendini bütün edebi türlerde dener: şiirler, hikâyeler, piyesler yazar, tercüme işleri yapar, eleştiri makaleleri yazar" (Zaripova Çetin, 2018: 616). Bütün bunların yanı sıra Kamal başarılı bir gazetecidir. Gazetecilik faaliyetlerine Kazan'da yayımlanan *Kazan Muhabiri* adlı ilk Tatar gazetesinde başlar. "Kendisi de yıllardır gazete ve dergiler neşretmiş, yazı işleri müdürü olduğu *Yoldız Gazetesi*'nde hiciv yazıları, siyaset ve toplumsal sorunlara, uluslararası ilişkilere değinen makaleleri, tiyatro ile ilgili edebi eleştiri yazıları ve güncel konular üzerine çok sayıda makaleleri yayımlanmıştır" (Aleeva, t.y.).

Galiesgar Kamal, Kasım 1912'de *Yoldız Gazetesi*'nin özel muhabiri olarak Türkiye'ye gelir. Kasım 1912 – Şubat 1913 tarihleri arasında İstanbul'da bulunur; hastalanınca Kazan'a geri dönmek zorunda kalır. Yazarın amacı, Balkan Birliği ülkeleri ile Osmanlı arasında başlayan savaşı ve Osmanlı İmparatorluğu'nda gerçekleşen reform sürecini Tatar okurlarına anlatmaktır. Kamal'ın bu süreç sonunda yazdığı mektupları, *Yoldız Gazetesi*'nin 1912 yılı sonu ve 1913 yılı başı sayılarında *İstanbul Mektupları* adı altında yayımlanmıştır. Aralarında üç tanesi farklı isimlerle: ilk mektup "*İstanbul'a Varış Yolunda"*, on birinci mektup "*Türkiye'de Büyük Değişimler"*, on ikinci mektup "*Son Gün Hatıraları"* olarak adlandırılmıştır. On iki ayrı mektuptan oluşan bu eser, Kazan'da yayımlanmış *Galiesgar Kamal'ın Eserleri* derlemesinin üçüncü cildinde yer almaktadır. *İstanbul Mektupları* 2020 yılında M. Öner'in aktarımıyla "Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi"nde Türkçe de yayımlanmıştır.

Prof.Dr. Galiesgar Kamal'ın İstanbul'a özel muhabir olarak gönderilmesinin elbette önemli sebepleri bulunmaktadır. İstanbul ve Osmanlı Devleti, çok eskiden beri Tatarlar için büyük önem taşıyan kültürel ve dini merkez olmuştur. Tatar yazar ve araştırmacı Eydi'nin de belirttiği gibi Türk ve Tatar halkları arasında XX. yüzyılın başlarında sağlamlaşan bağlar "Tatar halkının yeniden uyanmasına, eğitimin nitelik ve sayıca yeterli duruma getirilmesine, edebiyat ve sanatın canlanmasına, süreli basının yayımlanmaya başlamasına ve geniş kitlelere ulaşmasına, onların aydınlanmasına ab-i hayat içirilmiş gibi sihirli bir tesiri olmuştur" (Eydi, 2004:303-304).

O yıllarda, birçok Tatar genç İstanbul'da çeşitli okullarda eğitim görür, buradaki yaşamın içinde yer edinmiştir. Aynı zamanda Kazan'da yayımlanan gazete ve dergiler için yazılar ve makaleler göndermişlerdir. Tatar okurları da dini ve manevi merkez olarak gördükleri Osmanlı'yla ilgili haberlere büyük ilgi duymuş, olup bitenleri yakından takip etmeye çalışmışlardır. Galiesgar Kamal ile

aynı dönemde, diğer bir ünlü Tatar yazarı Fatih Kerimi (1870-1937) de Balkan Savaşı ile ilgili gelişmeleri takip etmek için İstanbul'a gelir ve aynı adla isimlendirdiği *İstanbul Mektupları* denemelerini yayımlamaya başlar. Onun yazıları ilk önce *Vakit Gazetesi* ve *Şura Dergisi*'nde; sonra da Orenburg'ta 70 bölümden oluşan bir kitap olarak yayımlanır. Türkçeyi ve Türk edebiyatını iyi bilen, Arapça, Farsça ve Fransızca dillerine vakıf olan, 1896 yılında İstanbul'da Mekteb-i Mülkiyye'den mezun olan Fatih Kerimi, Tatar okurları için Türkiye'nin siyasetini, kültürünü, milli eğitim sistemini ve tarihini kendi bakış açısıyla değerlendirerek sunmuştur. İki Tatar aydınının, aynı zamanda savaş dönemi yaşam biçimi, askeri ve sivil halkın savaşa bakış açısı, devlet yöneticilerinin yürüttüğü iç ve dış siyaset, çeşitli siyasi partiler, onların iktidara gelmek için kendi aralarında verdikleri mücadeleler hakkında etraflıca yazdıkları makaleleri Tatarlar için çok ilgi çekici olmuştur. Bu dönemde Tatar yazarların gezi izlenimlerini okuyucuya aktarırken mektup türüne başvurmalarının yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Kefeli'nin de belirttiği gibi "Gezi izlenimlerini okuyucularına nakletmek isteyen yazarlarımız da mektuptan sık sık yararlanmışlar. Zaten bir haberleşme aracı olan mektup seyyahların gördüklerini, yaşadıklarını okuyucularına ulaştırmaları için ideal bir tür olmuş ve onlara kolaylık sağlamıştır" (Kefeli, 2002:29).

Kazan'dan İstanbul'a uzanan yolculuk

Rusya'dan gelen birçok gezgin gibi Galiesgar Kamal da İstanbul'a deniz yoluyla Odessa üzerinden ulaşır. Yazar, ilk başta Kazan'dan trenle Moskova'ya geçer; burada ilgisini çekecek türden herhangi bir durum ve olayın yaşanmadığını belirtir. Ancak Moskova'da satın aldığı Rus gazetelerinde Türkiye'nin Balkan Birliği hükümetleriyle geçici anlaşmaya vardığına, sulh ilan edildiğine dair haberlerin yer aldığını görür. Anlaşmayla ilgili yazılan bu haberler, savaş olaylarını gözlemlemeye hazırlanan yazarı biraz olsa da üzmüştür. Moskova hayatı ise yazarın pek ilgisini çekmemiştir. Moskova'nın çoğu yerini gezip şehir ile tanıştıktan sonra "Moskova'daki hayat, sadece Rus hayatıdır" diyerek bunun dışında başka bir değerlendirme yapmaz. Kamal, Moskova'da Müslüman halkın az nüfuslu olduğunu ve onların yaşamlarında Tatar okurları için ilginç detaylara rastlamadığını belirtir. Kamal'ın ilgisini daha çok Müslüman dünyası, Osmanlı İmparatorluğu, Müslüman ve Hristiyanlar arasında devam eden çatışma konuları çekmektedir.

Odessa'ya varınca yazar, orada yayımlanmakta olan *Yujnaya Mısl Gazetesi* (*Южная мысль*) ve *Yujnaya Nedelya Dergisi*'nin (*Южная неделя*) genel yazı işleri müdürü, Polonyalı Tatar Ali Bek Tamarin ile buluşur. Aralarında gerçekleşen sohbette Türkiye ve Rusya Müslümanlarının durumu, Rus gazetelerinde yer alan Balkan Savaşı ile ilgili haberlerin gerçeği yansıtmadığından söz edilir. Tamarin, Rusya Müslümanlarının bilime, eğitime önem verdiğini düşünmekte ve onların istikballerine umutla baktığını bildirmektedir. Müslüman halkların geleceğine dair konular vize işlemleri ile uğraşırken görüştüğü Türkiye konsolosu Atuf Bey'le sohbet ederken de dile getirilir. Atuf Bey Osmanlı Müslümanlarının sonuna cehaletin sebep olacağını, sadece eğitim ve reformların Türkiye'yi kurtaracağını düşünmektedir.

Odessa'dan İstanbul'a deniz yolculuğu esnasında Kamal ve gemi kaptanı arasında geçen sohbette ise hac yolculuğu yapan Müslümanların sayısında yaşanan düşüş, ibadet imkânlarının kısıtlanmasına dair konular ele alınır. Anlaşıldığı gibi Kamal'ı her şeyden önce Müslüman halkların yaşamı, onların istikbali, gelişimi gibi konular ilgilendirir. Bu da *İstanbul Mektupları'nın* Rusya ve Osmanlı Müslümanlarının hayatı, onların yaşam biçimleri, eğitim ve sağlık sistemleri, fikir ve düşünceleri, gelecekle ilgili umutları üzerine olmasına yol açmıştır.

İstanbul

Eserde İstanbul manzaralarına geniş yer verilmiştir. Gemi Boğaz sularına girmeye başlayınca yazar, İstanbul'un eşsiz güzelliği ile karşılaşır: "Boğaz'ın görmeye doyum olmayacak manzaraları ardı ardına gözümüzün önünden geçmeye başladı" (Kamal, 2020:124)[2]. Savaş döneminde ülkeye ayak basan yazar ilk bakışta sakin, kendi halinde devam eden günlük yaşam biçimini şöyle tasvir eder: "Her yerde sükûnet var fakat boğaz içine düşman askeri girse onları batırmak için hazırlanmış müthiş toplar iki tarafta da görünüyor" (Kamal, 2020:124). Yazar bu sükûneti gördükten sonra bir an için "Yoksa Türkiye'nin işe yarar bütün insanları cepheye gitti de şehirde sadece çocuklarla ihtiyarlar mı kaldı acaba" düşüncesine kapılır. Ancak ilerledikçe manzara değişir, şehrin sokaklarında insanlar, gemiler görünmeye başlar. Rıhtıma yakınlaşınca yazar, "Deniz gibi dalgalanan, karınca gibi kaynayan" halkı görünce çok sevinir. Sanki yakın zamanda buralarda dehşetli savaşlar olmamış gibi davranan ve "Her birisi iyi, temiz giyinmiş. Âdeta bayram ediyorlar" havasında bulunan insanlarla karşılaşır (Kamal, 2020:124).

Kamal, şehre ayak basar basmaz İstanbul'a ilk gelişindeki hatıralarını tazeleyip karşılaştırmaya başlar. Yazar, şehirde atların kalmamasından dolayı tramvayların çalışmadığını, yakın zamanda elektrik ile çalışan tramvayların hizmete başlayacağını, bunun için de yeni yolların yapıldığını; şehirde telefon kullanımını yaygınlaştırmaya yönelik çalışmaların yapıldığını, özellikle de devlet daireleri ve karakollar gibi pek çok yerde telefonla iletişim kurulduğunu ve şehirde elektrik kullanımının yaygınlaşacağına dair söylentileri aktarıyor. Kamal, şehrin düzenlenmesi, yenilenmesi, dar sokakların olabildiğince genişletilmesi, kanalizasyonların gözden geçirilmesi, yollara taş, kaldırımlara asfalt uygulanması gibi olumlu değişikliklerden de bahseder.

İstanbul sokaklarını gezen yazar, caddelerde çok sayıda askerin dolaştığını da belirtir. Kamal, askerlerin Avrupai tarzda giyinmeye başladıklarını, giysilerinin eskisine nazaran daha güzel olduğundan söz eder: "En evvel göze görünen şey askerlerin kıyafetleri oldu. Şimdi her bir asker, Avrupa'nın başka devletlerindeki gibi, mail-i yeşil renkte elbise giymişler, başlarında da evvelki kırmızı fes yerine fese benzer dikilmiş yeşile mail şapkalar. Evvelkine nispeten askerlerin giysileri daha güzel" (Kamal, 2020:125).

İstanbul'da sokağa çıkma yasağı olduğundan akşamları dışarıda gezemeyen Galiesgar Kamal yine de bir dakikasını bile boşa harcamaz. Gündüz saatlerinde çevredeki insanlarla görüşür, sohbet eder, tüm gün şehri gezip dolaşır; hiçbir değişimi, hiçbir olayı gözünden kaçırmamaya çalışır (Aleeva, t.y.).

Savaş beraberinde şehrin düzenine dair birtakım değişiklikler de getirir. Örneğin, İstanbul'un neredeyse tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilir ve her biri hastaneye dönüştürülür; Ayasofya, Sultanahmet, Beyazıt, Fatih gibi camilerin hepsine asker yerleştirilir. Savaşın getirdiği olumsuz etkilerden bahseden yazar "yiyecek erzakın her zamankinden daha pahalı" olduğunu, İstanbul'un hiç değişmez simgelerinden ve çoğu gezginin eserinde yer alan sokak köpeklerinde "hiçbir nam ve nişan kalmadığını" da belirtir.

2 Makale içinde eserden yapılan alıntılar Kamal, G. İstanbul Mektupları (1912, İstanbul, Balkan Savaşı)'dan alınmıştır. Aktaran M. Öner. (*Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*. Sayı 50. s.117-152).

Sağlık sistemi

Kamal, Türkiye'de sağlık sisteminin iyileştirilmesi, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve askeri sistemin güçlendirilmesi gibi üç konuya büyük önem verildiğini belirtir. Yazar, sağlık alanında gerçekleştirilen reformları yakından izleyebilmek için İstanbul hastanelerini ziyaret eder. Bu ziyaret esnasında Hilal-i Ahmer'e yardım etmek için Petersburg'dan İstanbul'a gelen Kebir Bekirov, Fatih Rehimov, Şerif Ehmetcanov ve daha dört kadın ile tanışır. Yazar yaralılar ile de sohbet eder; gözlemler yaparak hastanelerin temiz, pak ve düzenli olduğunu şu sözlerle dile getirir: "Hastane pek temiz, hastaların yattıkları yerler de ak pak, hastaneden çıkarken bana dezenfeksiyon yapıp ellerimi ilaçlı suyla yıkadılar" (Kamal, 2020:126).

Galiesgar Kamal, Ermeni ve Rum kadınlarıyla birlikte Müslüman kadınların da hasta baktığını belirtir. Bu satırlarda, Müslüman kadınların da toplum hayatında aktif rol almaya başladıklarının altını çizer. Ancak şunu da belirtmemiz gerekir ki bu detay dışında *İstanbul Mektupları*'nda Osmanlı kadınlarının günlük hayatı ve toplumdaki yeri gibi konulara neredeyse hiç yer verilmemiştir.

Ziyaret ettiği Tıbbiye Mektebi, hastane ve kışlaların inşaatında kullanılan mermer ve granit taşlar, İstanbul'un güzel mimarisi, Haydarpaşa Garı ve diğer binalar yazarda hayranlık uyandırır:

"Buraya geldikten sonra insan büyük binaları görüp hayran kalıyor. Çünkü kışlalara kadar her bir binayı mermer veya granit taştan yapıyorlar. Bu taş İstanbul'da o kadar ucuzdur ki sıradan bir evin tuvaletlerinden yer döşemelerine kadar mermerden yapılmıştır. Haydarpaşa'daki tren garı dikkate alınacak bir binadır. Almanlar hiç paraya acımamışlar. Dışarıdan bakınca hayran olunası bir bina vücuda getirmişler" (Kamal, 2020:132).

Kamal hastanelerden bahsederken oralarda çalışan doktor ve hemşirelerden de söz eder. Önceki yıllarda hastanelerde çalışanların çoğunu Almanya, Avusturya ve Romanya'dan gelen doktorlar oluştururken savaşın başlamasıyla Romanya ve Avusturya'dan gelenler "kendi hükümetlerinin talebiyle memleketlerine" geri dönmek zorunda kalır. Böyle bir zamanda doktorlara büyük ihtiyaç duyan Türkiye, başka ülkelerden doktorlar kabul etmeye başlar:

"Darülfünun hastanesinde her milletten kişi var. Mesela burada Rusya'dan gelen Tatarlar olduğu gibi, Romanyalı, Almanyalı, İngiltereli, Mısırlı, hatta Bulgaristanlı (Müslüman) doktor ve hemşireler var. Daha dün bu hastaneye Hindistan'dan altı Müslüman doktor, on Tıbbiye talebesi ve dört hasta bakıcı geldi. Her biri çok iyi İngilizce konuşuyor, Arapça da biliyorlar. Fakat Türkçe hiçbir şey anlamıyorlar" (Kamal, 2020:132).

Yazar, Kırım Müslümanlarının Osmanlı için yardım parası topladıklarını, iki kişinin de bu toplanan yardım akçesi ve teçhizatı ulaştırmak için İstanbul'a geldiğinden bahseder.

Eğitim sistemi

Galiesgar Kamal, eserinde Türkiye'nin eğitim sistemini özel olarak ele alır ve milli eğitim konularına ciddi anlamda önem verildiğini belirtir. İstanbul'da İngiliz, Alman, Amerikan, Cizvit okullarının açılmış olduğunu ve hatta o okullarda kız çocuklarının isteyerek eğitim aldıklarını yazar. Son dönemde Türkler bu yabancı okulların "boyunduruğundan kurtulmak için" Türk okulları açmaya başlamış olup Kadıköy'de Haydar Paşa tarafından açılan ve onun adını taşımakta olan okulu Kamal bizzat kendisi gidip görür: "Binası güzel ve temizliği mükemmeldir. Lakin ders vakti olmadığından

talim usullerini göremedim. Benimle birlikte gelen arkadaşımın söylediğine göre dersleri de iyi bir program üzere tertip edilmiş" (Kamal, 2020:136). Yazar, yeni okulların açılması ve eğitim öğretim işlerine büyük önem verilmesini toplumsal ilerlemenin bir parçası olarak değerlendirir.

Kamal Türkiye'nin, kendi tabiriyle "en mükemmel okullarından" sayılan Mekteb-i Tıbbiyye'yi ziyaret eder. Mermer taşlarla dörtgen şeklinde inşa edilmiş ve son derece güzel mimariye sahip binaya yerleşen Mekteb-i Tıbbiyye'yi ziyaret ederken yazara orada eğitim görmekte olan Rusyalı talebe Sibgatulla eşlik eder. Galiesgar Kamal bu eğitim kurumunda gördüklerini şöyle aktarır:

"Mektep binası harici tertipleri bakımından güzel olduğu gibi dâhili tertiplerinden de güzeldir. Mektebi böyle güzel dereceye ulaştırmak için sadece Türkiye'de değil belki Avrupa'da da ismi yayılan meşhur cerrah Cemil Paşa pek çok içtihatlar sarf etmiştir. Mektepte şimdi ders yok. Mektep hastaneye çevrilmiş. Üç yüz kadar yaralı ve hasta tedavide yatıyor. Beş yüz kadar boş yatak da var. Operasyon salonları pek güzel, kütüphanesi de pek mükemmel. Mektebin yanında botanik bahçesi var. Bahçe nebatatça zengin. Serasına girince kendini âdeta güneydeki memleketlerin birinde gibi hissediyorsun. Her taraftan hurma ve palmiye ağaçlarının yaprakları başına düşüp durmakta. Mektebin karşısında yolun diğer tarafına klinik kurulmuş. Onun binası da çok güzel. O da aynı mektep gibi mermer taştan inşa edilmiş" (Kamal, 2020:132).

Yazarın Türk okulları ile ilgili bu kadar detaylı bilgi vermesinin amacı Türkiye'de milli eğitim sisteminin ne kadar gelişmiş olduğunu ve milletin istikbali açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktır. Bilindiği üzere o zamanlarda birçok Tatar genci eğitim amaçlı Türkiye'ye gelir ve buradaki eğitim sistemi ile yakından tanışır. Dahası ana diline yakın dilde eğitim alarak aynı dini muhitte yaşama imkânı bulur.

Askeri müze

Galiesgar Kamal, Tatar okurlarını İstanbul'un kültür ve sanat hayatı ile tanıştırmak için Ayasofya Meydanı'nda bulunan Askeri Müzeyi ziyaret eder. "Gündüz saat on ikiden itibaren güneş batıncaya kadar" müzeyi gezen yazar "oradaki zenginlikleri seyretmeyi bitiremez". Kamal, Askeri Müze'de sergilenen eserlere, eski silahlara, savaş kıyafetlerine, padişahların süslü hançerlerine ve kılıçlarına bakıp hayran kaldığını belirtir:

"Burada muharabe-i talabiye zamanından günümüze kadar hüküm süren ne kadar devlet varsa her birinin kendi zamanlarında kullanılan silahları, üstlerine giydikleri kıyafetleri, bayrakları, hepsi var. Bir tane de evvelki zaman bahadırlarının kullandığı, bizim gürz dediğimiz bir çokmar vardır ki hiç şüphesiz bir buçuk pot ağırlığındadır (1pot = 16.3 kg.). Gürzü tek elle değil iki elle zar zor kaldırdım. Bu gürz ile birinin savaşa gitmesi için muhakkak Seyit Battal olması lazımdır" (Kamal, 2020:133).

Yazarın ilgisini yeniçeri dönemlerinden kalmış askeri davullar çeker: "Davul deyince bunlar sıradan davul diye farz edilmesin. Bunlar akıl ermez derecede büyük şeylerdir. Bu davulların içine otuz kova su koysan da dolmaz" (Kamal, 2020: 133).

Kamal, Türklerin, Askeri Müze'yi Avrupa'da bile eşi benzeri olmayan, çok zengin ve nadir müzelerden biri olduğunu iddia ettiklerini yazar. Bilindiği üzere XX. yüzyılın sonunda İstanbul'a gelen çoğu Rus gezgin de bu müzeyi ziyaret eder. Rus gezginler Askeri Müze'yi eskicilik ve vahşilik simgesi olarak kabul ederler. Oysa Kamal, burayı Türk tarihinin şanlı geçmişi, Osmanlı Devleti'nin askeri gücünün yansıması olarak değerlendirir.

Kamal, Türk ordusunun sadece geçmişteki şanlı tarihinden bahsetmekle kalmayıp o günkü durumunu da anlatmaya önem verir. Bu bağlamda yazar eğitim ve sağlık sistemlerinde yapılan yeniliklerin yanı sıra ülkede yürütülen askeri reformlardan da söz eder. Bilindiği üzere o dönemde donanmayı kuvvetlendirmek için yeni savaş gemilerinin temini ve Türk filosunu güçlendirmeye yönelik faaliyetler öncelik kazanmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin İngiliz ve İtalyan hükümetleriyle işbirliği yaptığı ve onlardan destek aldığı da belirtilir. Genel olarak Kamal, Türkiye'nin ilerleme arzusunun güçlü olduğunu, yeni ve modern bir devlet olarak öne çıkma isteğinin büyük olduğunun altını çizmektedir. Yazarın düşüncelerine göre; hedeflere ulaşmak için çok sayıda değişik plan ve projeler mevcuttur ancak bunları hayata geçirmek için zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Savaşı anlatmak

İstanbul Mektupları'nda, Balkan Savaşı esnasında, Türkiye'de özellikle İstanbul'da cereyan eden olaylarla ilgili yapılan değerlendirmeler sıkça karşımıza çıkar. "Eserin başından sonuna kadar bu konu çeşitli biçimlerde ele alınır: devamlı savaşa hazırlık faaliyetleri yürütme (asker uğurlama, her gün vagonlar dolusu erzak gönderme); savaşın sonuçları (yaralılar, hastaneler); savaşın ülke ekonomisine, toplumun yaşantısına olumsuz etkileri (gıda fiyatlarının artması vs.)" (Aleeva, t.y.). Eserin üçüncü bölümünde Türk savaş gemilerinin Akdeniz'de Yunanistan'ın en büyük gemilerinden olan "Avarov" adlı dretnot gemisini devre dışı bırakmaları; diğer bir Yunan gemisinin de esir alınması ile ilgili haberlere yer verilmiştir. Sevinç ve gurur kaynağı olan bu haberler Türk askeri ve halkını çok etkiler ve zafere olan inancını arttırır. Yazar, Kırk Kilise Muharebesi'ne katılan bir Türk askerinin söylediklerinden yola çıkarak cephedeki olayları da anlatır. Asker, orduya erzak temin etmede ortaya çıkan sıkıntıları, var olan gıdanın da düşmanın eline geçmesini, kurşunların tükenmesini, yenilgilerinin nedenlerini açıklamaktadır.

Mektuplarda dünyanın dört bir yanından gelen ve savaşa gönüllü katılan Müslümanlardan da bahsedilmektedir. Yazarın verdiği bilgilere göre dışarıdan gelen askerlerin arasında "Rusya'dan (Kırım'dan ve gayrı yerlerden) gelen kişiler de üç yüz kadar vardır. Moskova'da Yüksek Ticaret Mektebi'nde okuyan Arif Efendi Kerimev birkaç kere savaşa katılıp sonunda sol kolundan yaralanmış, hâlen tedavi görüyor" (Kamal, 2020:128). Aynı şekilde cephede yaralanıp hiç Türkçe bilmediğinden Türk devriyesine kim olduğunu anlatmak için şehadet kelimesi söyleyerek avaz avaz bağırmak zorunda kalan Arap askerinin hikâyesi de yer alır.

Kamal, İstanbul'a geldiği günlerde geçici bir sulh ilan edilmiş olmasına rağmen halkın bu habere pek inanmadığını ve o zamanki iktidarı hiç desteklemediklerini belirtir. Yazarın fikrine göre iktidar her ne kadar barış taraftarı olsa da halk "yeniden Bulgarlarla savaşıp kendi yüzlerine sürülen pisliği yıkamak istiyor". Kamal, savaşın getirdiği zorlukların Türk milletinin moralini hiç bozmadığını, tam tersine halkın vatanseverlik duygularının artmasına sebep olduğunu vurgular; halkın düşmanı yenmek ve vatanını korumak için tüm gücüyle savaşa hazır olduğunu belirtir.

Elbette böyle bir dönemde aziz vatana sahip çıkmak ve hürriyeti korumak Türkler için ne kadar önemliyse bir an önce barışın sağlanması da mühim bir mesele olmuştur. Barışın imzalanması Türkler kadar başka milletler için de arzulanan bir konu olmuştur. Yazar hem Türklerin hem de başka halkların hayatlarının ticarete dayalı olması ve ticaretin yürütülebilmesi için de ülkede barışın sağlanmış olmasını bunun nedeni olarak görmektedir: "Türklerden başka kavimlerin derhâl sulhu istemelerinin de sebebi malum çünkü onların ekserisi ticaret erbabıdır, savaş dolayısıyla ticaret de

durgun. Alışveriş kötü, harici ticaret pek az. Pek çok ticaret firmasının çatlayıp gitmesi bundandır" (Kamal, 2020:150).

İklim ve insan

Kamal, Türkler ve ülkede yaşanan olaylardan bahsederken doğa, iklim koşullarının insanın düşünce ve davranış biçimlerini etkilediğini öne sürmüş, insanların savaşa ve hayata olan yaklaşımlarını İstanbul'un hava durumuna bağlı olarak anlatmaya çalışmıştır. Yazar, iklim değişikliğinin insanların sağlığı ve psikolojisi üzerindeki etkisini vurgulayarak bu konuya dair bazı örnekler vermiştir:

"Son günlerde asker içi bir sıkıntı baş gösterdi. Bugüne kadar İstanbul'da havalar sıcak ve güneşli idi. 20 Aralık'a doğru geceleyin hava birden değişip soğudu. O gece 4 dereceye kadar soğuyup sular dondu. O günden beri az da olsa soğuk devam ediyor ve hemen her gün yağmur yağıyor. Havanın kötüleşmesi askere çok tesir etti. Asker arasında hastalıkların artmasına sebep oldu. Bu günlerde Çatalca'dan binlerce hasta asker İstanbul'a gelmeye başladı. Son günlerde boşalmakta olan hastaneler tekrar askerle dolmaya başladı" (Kamal, 2020:141).

Havalar güzelken savaş taraftarı olan Türkler, hava durumunun kötüleşmeye başlamasıyla sulh hakkında konuşmaya başlar:

"İstanbul'da havalar tamamen bozuldu. Geceleri kar yağıyor, gündüzleri yağmur yağıp bütün sokakları çamura batırıyor. Her yerde rutubet ve soğuk hüküm sürüyor. Havanın kötülüğü ahaliye pek kötü tesir ediyor. Bundan birkaç gün evvel kendilerini pek sağlam ve kuvvetli farz eden ve savaş taraftarı olan Türkler bugün sulh taraftarı olmaya başladılar" (Kamal, 2020:142).

Kamal, İstanbul'daki evlerin Rusya'daki gibi soğuk kış şartlarına uygun ve sağlam yapılmadığını ve dolayısıyla insanların soğuktan çok etkilendiğini belirtir. Buna bağlı olarak yazar iltihaplanma, dizanteri ve romatizma hastalıklarının halk arasında çok yaygın olduğunu belirtir.

Kamal, Türkiye'deki siyasi hayatın çok karışık ve değişken olduğunu belirterek iklim şartları ile ilişkilendirir: "Sonbahar ve kış günlerinde İstanbul'un havası ne kadar çabuk değişiyorsa Türkiye'nin siyaset âlemi de o kadar çabuk değişiyor. Bugün sabahki mevcut durum akşamkine benzemiyor" (Kamal, 2020:139).

Yabancılar

Kamal mektuplarında Osmanlı'da çok sayıda yaşayan yabancıların hayatını da dile getirmektedir. Osmanlı'yı ziyaret eden Rus gezginlerin ve yazarların eserlerinde daha çok Ermeni, Rum ve Yahudi asıllı vatandaşlardan bahsedilirken Kamal daha çok Osmanlı'nın Müslüman tebaasından söz eder. Özellikle de Osmanlı'da yaşamakta olan Tatarların hayatından bolca örnekler verir. Yazar, önceleri kendi milletinden olan Tatarları "geride kalmış, işe yaramayan kişiler" olarak düşünürken Osmanlı'ya gelip buradaki Tatarların durumunu gözlemleyince fikrinin olumlu yönde değiştiğini belirtir. Yazar, Türkiye'nin neredeyse her devlet kuruluşunda, her devlet dairesinde Tatarların çalıştıklarını, toplum hayatına katkıda bulunduklarını görüp kendi milleti ile gurur duymaya başlar:

"İstanbul'da en iyi hatip sayılan kişi Tatardır. Gazete idarelerinde en iyi yazarlardan sayılan muharrirler Tatarlardır. Türkiye'nin Erkân-ı Harb üyeleri arasında da bir Tatar var. Türkiye'nin idadi mekteplerinden birisinde de bir Tatar muallim vardır. Bundan başka diğer dairelerde de Tatarlardan

işi başında olan kişileri görmek mümkündür. Bu işleri gördükten sonra eğer gayret etseler bizim Tatarların da ellerinden iş gelecekmiş diye fikirler aklıma geldi" (Kamal, 2020:130).

Genel olarak Tatarların, Osmanlı'da çalışkan ve becerikli olmalarıyla ün salmış olduklarını belirtir. Osmanlı'daki Tatarların yaşamları ve çalışmaları ile yakından tanışan Kamal, Tatarların da dereceli, seçkin yerlerde çalışabildiklerini yazar. Ayrıca Rusya'dan farklı olarak Osmanlı topraklarında Tatarların da yüksek makamlara ulaşma imkânına sahip olduğunu belirtir:

"Türkiye'de umumen, Tatarlar çalışkanlıkları ve iş görebildikleri ile meşhurdur. Hatta iyi çalıştıkları ile şöhret kazanan memurlar da Tatarlardandır. Mesela bugün Maliye Nazırı Abdurahman Bey Tatardır. Paşalardan, memurlardan, muallimlerden pek çok kişi Kırım'dan veya Kafkasya'dan gelen Tatardır. Türk diye farz edilen, görünen bir kişiyi biraz teftiş edip baksan aslı veya kendisi Tatar çıkar" (Kamal, 2020:137).

Yazar, bu konuyu Rusya'ya döndükten sonra da işlemeye devam eder. Basın müdürü olarak çalıştığı gazetede özgürlüklerinin kısıtlandığı ve hukuki eşitsizliğin hüküm sürdüğü koşullarda yaşamak zorunda kalan Tatarlarla ilgili makaleler yazar. Çarlık Hükümetine karşı yazdığı makalelerden dolayı suçlanır ve dava açılır. (Gıyzzet, 2010:344).

Kamal'ın İstanbul'daki hayatı gayet hareketli geçer, yazar her şeyi görmeye ve öğrenmeye çalışır; *Rusyalı Talebe Cemiyeti* meclislerine katılır, onların faaliyetleriyle yakından ilgilenir. Bu cemiyetin yüz elli kadar üyesi olduğunu, okuma salonlarında Rusya'da yayımlanan gazete ve dergilerin de yer aldığını belirtir.

Ayrıca Kamal, İstanbul'da yayımlanmakta olan *Türk Yurdu Dergisi*'nin idare binasını ziyaret eder; derginin genel yayın yönetmeni olan Tatar asıllı Yusuf Akçura ile görüşmek ister. Ancak Yusuf Akçura'nın yerinde olmaması sebebiyle bu görüşme gerçekleşemez ve yazar derginin başyazarlarından Kazım Nebi ile tanışır, onunla edebiyat ve dil üzerine uzun uzun sohbet eder.

İstanbul Mektupları'nda sadece Kazan Tatarlarından değil, savaş veya zor hayat koşullarından kaçıp Osmanlı'ya mülteci olarak yerleşen diğer Türk boylarından da bahsedilir. Aynı zamanda Kamal sadece İstanbul gibi merkezde değil, Anadolu'ya gidip yerleşen mültecilerden de söz eder; Anadolu köylerinde yaşayan çiftçilerin hayatından örnekler verir. Bu bağlamda Osmanlı hükümetinin ülkede gerçekleştirmeye çalıştığı tarım reformlarını ele alır; Müslüman olma şartıyla Anadolu'nun verimli topraklarına yerleşmek isteyen yabancılara ne tür imtiyaz ve yardımların yapıldığını anlatır. Kamal, Anadolu demiryolu boyunca dışarıdan gelip yerleşen iki yüz kadar muhacir köyünün ortaya çıktığını, çoğunun da Kırım Tatarlarından oluştuğunu belirtir: "Bugünkü günde Anadolu demiryolu üstüne dışarıdan gelip iki yüz kadar köye muhacirler yerleşmiş. Bunlar arasında toprağı iyi işleyen, Kırım'dan göç eden Tatarlardır. Bunlar diğerlerine nispeten pek güzel zenginleşmiş" (Kamal, 2020:137). Yazarın bu konuya dikkat çekmesinin asıl sebebi Kazan tatarlarının bu mesele ile yakından ilgilenmeleri ve önem vermeleridir. Bilindiği üzere XIX. yüzyılda ve sonrasında çok sayıda Tatar ailesi Rusya'dan Osmanlı topraklarına göç eder ve burada ikinci vatanını bulur. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin bu konuda yürüttüğü politika ve izlediği yol hep merak konusu olmuştur.

Kamal, İstanbul'da çok sayıda muhacirin bulunduğunu belirterek hükümetin onlara yardım ve destek konusunda attığı adımları sıralar. Türk halkı da muhacirlere yardım eli uzatarak onlara her türlü yardımda bulunur: "Onlar camilere yerleştirilip, hazineden yiyecekleri karşılanıp Anadolu tarafına

iskân edilmişler. Bugün de İstanbul'un birkaç yerinde böyle muhtaçlara bedava çay içirip karınlarını doyuruyorlar" (Kamal, 2020:130).

Kamal, sadece Müslümanları anlatmakla kalmaz, Osmanlı'nın gayrimüslim tebaasının da hayatını aydınlatmaya önem verir. Rus gazetelerinde yayımlanan İstanbul'daki hayat ve savaş ile ilgili bazı yalan yanlış haberlere açıklık getirir, yeni bilgilerle durumu anlatır. Örneğin "savaşın ilk dönemlerinde Hristiyanlar Bulgaristan'a karşı çıkmaktan imtina ederek Bulgaristan tarafına kaçmışlar" diye çıkan haberlerin gerçeği yansıtmadığını, hastanede yatan yaralılar arasında gayrimüslimlerin de olduğunu belirtir. Kamal, savaşın İstanbul'a yaklaşmış olmasının, kendi ifadesiyle "savaş olaylarının Çatalca gibi arka bahçede" devam etmesinin İstanbul'da yaşayan Hristiyanların da yaşam şartlarını etkilediğini ancak Hristiyanlara karşı saldırı gibi çirkin olaylara hiç rastlanmadığını bildirir.

İç siyaset

Kamal, *İstanbul Mektupları*'nın dördüncü bölümünde Türkiye'nin iç siyaseti, özellikle de çeşitli partiler arasındaki iktidar mücadelesinden bahsetmektedir. "Galiesgar Kamal bu noktada kendisini siyasi konular üzerine analitik fikir yürüten gazeteci olarak göstermektedir" (Aleeva, t.y.). Yazar oluşmakta olan yeni partinin lideri Lütfi Fikri'den bahseder; onu hürriyet ve özellikle de Türk kadınlarının toplum hayatına katılmaları ve hakları konularına önem veren bir siyasetçi olarak tanıtır. Genel olarak Kamal, savaş sona erse de partiler arasında iktidar mücadelesinin devam edeceğini ve ülkede büyük değişimlerin meydana geleceğini öngörür.

Mektuplarda Türkiye'nin iç siyaset konusu devam ettirilerek "Türkiye'de Büyük Değişiklikler" olarak adlandırılan on birinci bölümde Bab-ı Ali Baskını ile ilgili yazı yer almaktadır. Bu bölümde ülkenin iç siyasetinde büyük değişimlere sebep olan Hükümet darbesiyle ilgili olaylardan bahsedilmektedir. Bilindiği üzere "Enver Bey ile İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ileri gelenleri 23 Ocak 1913 tarihinde Bâbıâli Baskınını gerçekleştirdiler. Enver Bey öncü rol oynadığı bu hükümet darbesinde Kâmil Paşa'ya istifanamesini imzalattı. Ardından padişahı ziyaret ederek Mahmut Şevket Paşa'nın sadarete getirilmesini sağladı" (Hanioğlu, 1995:11:262). Kamal, İstanbul'da bulunduğu dönemde gerçekleşen ve Türkiye tarihinde büyük önem taşıyan bu olayların ayrıntılarını Tatar okurlarına aktarabilmek için Enver Paşa ile içeri giren (Bab-ı Ali'ye – İ.R.) tanıklarla görüşür: "Türk milleti Kırk Kilise mağlubiyetinden beri bu hükûmet erbabından memnun değildi. Ne yapıp edip bu kabineyi gözden düşürmeyi düşünüyorlardı. İttihat ve Terakki Fırkasının sahipleri de bu fikirle meşgul idi. İttihatçılar bir aydan beri bu kabinenin bir şekilde istifa etmesi için gayret ettiler" (Kamal, 2020:145). Kamal, halkın Enver Paşa'yı desteklediğini; askerlerle bir olup Edirne ve adaların düşman elinden geri alınması gerektiğini savunduğunu, gerekirse savaşmaya da hazır olduğunu beyan eder. Kamal'ın fikrine göre Hükümet bu savaşa hazırlıksız yakalanmış, trenler dolusu yaralılar gelmeye başlayınca da "bütün İstanbul halkı birden ayağa kalkıp yaralılara yardım etmeye" (Kamal, 2020:131) başlamış.

Türk imgesi

Yazar, Türk savaşçılarının kahramanlığına, onların fedailiklerine övgüler yağdırır: "Bugüne kadar Türkler savaşta yenilmeyi öğrenmemişler. Hemen hemen her zaman onlar savaşta galip gelmişler. Bu sebeple onlar hiç yenilmeyi düşünmemişler" (Kamal, 2020:131). Bu vesile ile yazar savaşa gitmeye hazırlanan bir Türk askerinin ruh halini yansıtan bir olayı da anlatır: "Zabitlerden biri bir dükkânda iki kuruşluk tütün istemiş. Dükkân sahibi: 'Siz muharebeye gidiyorsunuz, daha çok alın!' deyince

'Zarar yok, gerek olursa Sofya şehrinde yine alırım' demiş" (Kamal, 2020:131). Yazara göre bu satırlar Türk askerinin savaşta galip geleceğinden emin olduğunu; hiçbir engelin onu amacından alıkoyamayacağını gösteren bir olgudur.

Bilindiği üzere Avrupa veya Rusya'dan gelen gezginlerin çoğu, Osmanlı'daki kahve kültürü üzerinde durur. Bu konu Kamal'ın da ilgisini çeker ve kendi toplumunda benzeri bulunmayan bu tür kültürel ögelerin tasvirine eserinde yer verir. İnsanların birlikte toplanıp sohbet ettiği ve her türlü konunun konuşulduğu kahvehane kültürünü Kamal boş zaman geçirme olarak değerlendirir:

"Onlar ekseri kahvehanelerde sabahtan akşama kadar siyasetten, vakıalardan ve başka şeylerden bahsedip oturmayı, başka türlü iş, meşakkat veya hizmet ile meşgul olmaktan daha çok severler. İstanbul'un bitmez tükenmez sayısız kahvehaneleri gündüzleri de halkla dolu olur. Akşam olunca ise girip oturacak yer olmaz. Sobasız soğuk evlerde üşüyüp donarak oturmaktansa kahvehanelerde ısınıp oturmayı bunlar tabii ki daha çok severler" (Kamal, 2020:137-138).

Türkleri "rahatına düşkün halk" olarak nitelendiren yazar Türk erkeklerinin "evlerine sadece yatıp uyumaya" gittiklerini belirtir. Zamanını evlerinde değil de daha çok kahvehanelerde geçirmeyi seven Türk erkekleri ile ilgili şu satırlara yer verir: "Mübalağa olmasın, akşamları erkeklerin onda biri de evlerinde oturmazlarmış. Bunları gören bir adam bu çevrede epeydir savaş varmış, şehirden yirmi beş kilometre yerde düşman askeri vardır diye düşünemez" (Kamal, 2020:138).

Sonuç

Hastalanması nedeniyle Kamal, Kazan'a geri dönmek için yola çıkmak zorunda kalır. Yazar, Türkiye ile ilgili son fikirlerini "Son Gün Hatıraları" diye adlandırdığı on ikinci bölümde özetler. Savaş olayları ve toplum hayatını aydınlatmayı amaçlayan yazar, Türklerin zafere inançlarını, daima ülkelerinin hürriyeti için mücadele halinde olduklarını gayet açık bir şekilde aktarmıştır. Yazarın gözlemlerinden, son darbenin etkisiyle halkın milliyetçi duygularının daha da arttığı, vatanlarını korumak için tüm güçleri ve enerjileriyle sonuna kadar mücadele etmeye hazır oldukları anlaşılmaktadır.

İstanbul Mektupları, sürekli değişen günlük gelişmelerin sıralı anlatımı üzerine inşa edilen bir eserdir. Yazar, Balkan Savaşı'nın etkilerini anlatmayı amaçladığı bu eserinde, o dönem Türkiye'sindeki yaşamı, halkın savaşa karşı tutumunu, vatanseverlik duygularını, çatışmalı iç ve dış siyaseti çok güzel bir şekilde betimlemiştir. *İstanbul Mektupları*'nın, Tatar edebiyatındaki seyahatname türünü zenginleştiren bir eser olduğunu da belirtmek gerekir. Kamal, hastalığı nedeniyle Kazan'a döndükten sonra onun işini devam ettirmek için G. Ebüzerov adlı gazeteci İstanbul'a gelir ve *Yoldız Gazetesi*'ne haberler yollamaya başlar. Yaklaşık 20 mektuptan oluşan ve daha çok Osmanlı'nın dış siyasetini ele alan G. Ebüzerov'un *İstanbul Mektupları* adlı eseri, henüz araştırılmamıştır.

Galiesgar Kamal'ın *İstanbul Mektupları*, Balkan Savaşı esnasında halkın toplumsal, siyasi ve gündelik hayatının ayrıntılarını, insanların psikolojik durumunu anlatan bir eserdir. Yazar, Türkleri "sakin", "rahatlarına düşkün" bir halk olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda siyasette aktif, ülke çapındaki gelişmelerin içinde yer alan, düşmanla mücadelede ön safta savaşan "korku bilmez" insanlar olarak betimlemektedir.

Yazar eserinde başka ülkeleri ve halkların hayatını tasvir etmiş olsa da asıl amacı Rusya'da yaşayan Müslümanların trajik durumuna dikkat çekmektir. Kamal, sıkı sansür nedeniyle fikirlerini açıkça

ifade edememiş olsa da onun bu düşüncelerini satır aralarında okumak mümkündür. Yazar, siyasi özgürlükten yoksun Tatar halkının istikbali ile ilgili endişe ve üzüntü duymaktadır. Bağımsız Osmanlı Türklerinin ise geleceğinin güzel olacağına, vatanlarını koruma ve özgürlüklerini savunma yolunda birlik olabileceklerine ve cesurca son damla kanlarına kadar savaşacaklarına inanmaktadır.

Kaynaklar

Aleeva, E. (t.y). Galiesgar Kamalnın İstanbul Mektüplerende Janr Hasiyetlere. http://gabdullatukay.ru/tukay-environment/galiesgar-kamal/enise-aleeva-galiesgar-kamalnyn-laquo-istanbul-mektublere-raquo-nde-zhanr-hasiyatlere/.

Gıyzzet, B. (2010). Galiesgar Kamal'ın Revolyutsiyege Kaderge İjatı. *Galiesgar Kamal. Eserler.* Kazan: Tataristan Kitap Neşriyatı. 341-356.

Eydi, T. (2004). Hazineler Ortak: Türk-Tatar Münasebetleri. (Türkçeye aktaran Birsel Oruç Aslan). *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 15 (Bahar), 303-344.

Hanioğlu, M. Ş. (1995). Enver Paşa. *TDV İslâm Ansiklopedisi.* TDV İslam Araştırmaları Merkezi. https://islamansiklopedisi.org.tr/enver-pasa

Kamal, G. (2020). İstanbul Mektupları (1912, İstanbul, Balkan Savaşı). (Akt. M.Öner). *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 50, 117-152.

Kefeli, E. (2002). *Anlatım Tekniği Olarak Mekt*up. İstanbul: Kitabevi.

Öner, M. (2012). Galiesgar Kamal ve İstanbul Mektupları. *7 Uluslararası Türk Kültürü Kongresi, Bildiriler III*. Konya: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 515-524.

Zaripova Çetin, Ç. (2018). XX. Yüzyıl Kazan Tatar Edebiyatı. *Türk Dünyası Çağdaş Edebiyatları El Kitabı*. İstanbul: Kesit, 569-824.

32. Şiirden tarihe notlar: Beyânî'nin tarih şiirleri

Fatih BAŞPINAR[1]

APA: Başpınar, F. (2021). Şiirden tarihe notlar: Beyânî'nin tarih şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 485-516. DOI: 10.29000/rumelide.949063.

Öz

17. yy. şairi Beyânî'nin *Dîvân*'ının iki yazma nüshası bulunmaktadır. Her ikisi de müellif hatlı olan yazmalardan biri müsvedde diğeri ise müretteptir. Mürettep olan nüsha *Türkçe Dîvân*, *Farsça Dîvân* ve *Sâkî-nâme*'den oluşmaktadır. Beyânî'nin tarih manzumeleri, diğerinden çok daha fazla şiir ihtiva eden mürettep nüshanın *Türkçe Dîvân* bölümündedir. Bu nüshada toplam 50 tarih şiiri yer almaktadır. Bu şiirler, birbirinden farklı 40 hadise hakkındadır. Konularına göre tasnif edildiğinde mansıp ve tayinlere 23, doğumlara 4, düğüne 1, ölümlere 9, fetihlere 4, şenlik ve kutlamalara 3, mimari eser inşasına 6 şiir yazıldığı görülmektedir. Bunlar içinde Sultan İbrahim'in tahta çıkışı, Ebû Saîd Mehmed Efendi, Behâyî Efendi, Muîd Ahmed Efendi ve Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin şeyhülislam oluşu, Şeyhülislam Behâyî ve Şeyhülislam Yahyâ Efendi'nin vefatı, IV. Mehmed ve II. Ahmed'in doğumları; IV. Mehmed'in tahttan indirilmesine yönelik isyanın bastırılması; Hanya, Resmo ve Yanova'nın fethi; Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından Üsküdar Çinili Camii'nin yaptırılması, Kemânkeş Mustafa Paşa tarafından Çarşıkapı'da medrese inşa ettirilmesi gibi konular yer almaktadır. Beyânî'nin tarihleri arasında sadece sözle (lafzen) söylenen tarih yer almamaktadır. Anlamca (manen) söylenen 48 şiir, tarih manzumelerinin ekseriyetini teşkil etmektedir. Bunlardan 26'si tam tarihtir. 11'i ekleme, 11'i çıkarma usûlüne dayanan 22 tamiyeli tarih bulunmaktadır. Hem sözle (lafzen) hem de anlamca (manen) söylenen tarih sayısı ise 2'dir.

Anahtar kelimeler: 17. yy., klasik Türk şiiri, Beyânî, *Dîvân*, tarih düşürme

Notes from peotry to history: Chronograms in Beyani's Diwan

Abstract

There are two manusript copies of Diwan of Beyani who lived in 17th century. One of the manuscripts, both of which have author calligraphy, is a rough copy and the other is a edited copy. The copy which is edited, consists of Turkish Diwan, Persian Diwan and Saqi-namah. Beyânî's chronograms are in the Turkish Diwan section of edited copy, which disputes more poems than rough copy. Totally there are 50 chronograms in edited copy. These poems are about 40 different events. When classified according to their subjects, it is seen that 23 poems were written for mansions and appointments, 4 for births, 1 for weddings, 9 for deaths, 4 for conquests, 3 for festivals and celebrations, and 6 for architectural works. Among these, topics such as Sultan Ibrahim's ascension to the throne, being the sheikh al-Islam of Ebu Said Mehmed Efendi, Behayi Efendi, Muid Ahmed Efendi and Minkarizade Yahya Efendi; the death of Sheikh al-Islam Behayi and Sheikh al-Islam Yahya Efendi, Mehmed IV and Ahmed II's births; suppressing the rebellion against the dethronement of Mehmed IV; the conquest of Chania, Rethymno and Yanova; the

[1] Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaspinar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949063]

construction of the Uskudar Chinili Mosque by Kosem Mahpeyker Sultan, the construction of a madrasah by Kemankesh Mustapha Pasha in Charshikapi can be seen. The chronograms written only verbally are not included among the chronograms of Beyani. 48 poems that are written in meaning, constitute the majority of the poems of chronograms. 26 of them give the exact dates. There are 22 riddle chronograms, 11 of which are based on the method of adding and 11 removing. Two chronograms was written both verbally and in meaning.

Keywords: 17th century, classical Turkish poetry, Beyani, *Diwan,* chronogram

Giriş

17. asır Osmanlı sahası Türk edebiyatı bu yüzyıldaki siyasi, iktisadi ve içtimai alanlardaki olumsuzlukların aksine yükseliş ve gelişmesini sürdürmüştür. Bir önceki yüzyılda tekâmülünü tamamlayan klasik edebiyat, işte tam da bu olgunluk seviyesini yakaladığı için söz konusu menfi tesirlerden uzak durabilmiştir. Bunda şiirin sosyal hayatın canlı bir parçası olmasının yanında gerek hanedanın gerekse birtakım devlet adamlarının sanatkârların ve şairlerin hamiliğini devam ettirmelerinin büyük rolü vardır. Bu yüzyıl Türk şiirinin, daha önce kendine örnek aldığı İran şiirini nicelik ve nitelik bakımından geride bıraktığı bir dönemdir. Yüzlerce şairin yetiştiği bu asırda önceki asırlara göre sosyal ve ekonomik konuların daha fazla işlenmeye başladığı görülür. Dış dünyaya reel olarak bakan ve çevreyi gözleyen şairlerin elde ettikleri malzemeyi şiirde kullandıkları müşahede edilir. Bu durum şiirde sosyal tenkide yer verilmesi sonucunu doğurmuştur. Nef'î, Nâbî, Sâbit gibi şairlerin şiirleri bu kabil örnekleri ihtiva etmektedir (Şentürk ve Kartal, 2011: 415-416).

Sosyal konuların görülebildiği şiirlerden bazıları da tarih manzumeleridir. Bu şiirlerde "savaşlar, zaferler ve antlaşmalardan başka saray, köşk, yalı, kışla gibi binalara; cami, medrese, mescit gibi dinî eserlere; han, köprü, imaret, şadırvan, çeşme, sebil gibi hayır eserlerine; ölüm, doğum, düğün, yılbaşı tebriki, hatta sakal bırakılması gibi hadiselere" (Canım, 2020: 390) tarih düşürüldüğü görülür. Ancak "tarih manzumelerinin konusu çok geniş olduğu için akla gelebilecek hemen her konuda tarih söylenmiştir" (Karabey, 2015: 56). Türk edebiyatının en hacimli divanlarından birine sahip olan 17. yy. şairi Beyânî'nin Dîvân'ında türlü konulara temas eden 50 tarih manzumesi yer almaktadır. Bu çalışmada bahse konu manzumeler incelenip tasnif edilecek ve transkripsiyonlu metinleri verilecektir.

17. yy. şairi Beyânî

İlmiye sınıfına mesup Abdurrahman isimli bir kadının oğlu olan Beyânî'nin adı Ahmed'dir. Burunlarının iriliği dolayısıyla hem babası hem de kendisi Enfî lakabıyla anılmıştır. Eğitim hayatında geçirilen süreler dikkate alındığında 1600-1610 seneleri arasında doğduğu tahmin edilen (Başpınar, 2008: 21) şair, müderrislik ve kadılık yapmıştır. 1075/1664-1665 senesinde İstanbul'da vefat etmiş ve Edirnekapı dışında bir kabre defnolunmuştur.

Kaynaklarda mütevazı bir edip, itikadı sağlam bir zat ve derviş tabiatlı bir kimse olarak bahsedilir. Şiir ve inşada ortalama bir seviyede bulunduğu aktarılır (Başpınar, 2008: 23). Onun hayırseverliğinin bir göstergesi olarak Nişancı Cafer Çelebi Mescidi'ni camiye çevirmesi zikredilebilir (Ayvansarâyî Hüseyin Efendi vd., 2001: 67).

Beyânî'nin eserleri

Tarafımızdan Beyânî'nin *Dîvân*'ı üzerine bir doktora tezi yapılmıştır (Başpınar, 2008). Bu tez, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde İbnülemin Bölümü 2556 numarada kayıtlı bulunan müellif hatlı, gayrimürettep nüshadan (İ nüshası) hareketle hazırlanmıştı. Bu çalışmada Beyânî'nin şiirleri Türkçe 9 kaside, 850 gazel ve Farsça 110 gazel, 2 kıtadan oluştuğu hükmü verilmişti. Ancak daha sonra tespit edilen ve *Dîvân*'ın Medine Şeyhülislam Arif Hikmet Kütüphanesi'nde bulunan müellif hatlı ve mürettep nüshası (M nüshası), Beyânî'nin şiirleri hakkındaki bu hükmü değiştirdi. Her iki nüsha birlikte ele alındığında Beyânî'nin şiirleri Türkçe 8 kaside, 1150 gazel, 147 (142'si beyit, 5'i kıta) muamma, 1 sâkînâme (300 beyitlik tasavvufi mesnevi), kaside nazım şekliyle 2 pendnâme, 13 kıt'a, 26 matla, 50 tarih (1'i Arapça gazel, 49'u kıta) şiiri ile Farsça 2 kaside, 164 gazel, 13 kıta, 7 matla, 1 müfred ve ayrıca gazel formunda Arapça bir münacat ile Cendere nehri üzerine bina edilmiş bir kasır için söylenmiş 3 beyitlik Arapça bir şiir şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle Beyânî'ye ait bu nüsha tanıtılmış ve şairin *Türkçe Dîvân*, *Farsça Dîvân* ve *Sâkî-nâme* olmak üzere üç eserinden bahsetmek gerektiği belirtilmişti (Başpınar, 2018). Ayrıca *Sâkî-nâme*'nin metni bir tebliğ ile tanıtılmış, ardından çalışma genişletilerek ve nesre çeviri ilavesiyle birlikte yayımlanmıştı (Başpınar, 2019).

Beyânî'nin tarih şiirleri

Beyânî'nin tarih manzumeleri yalnızca M nüshasında yer almaktadır. Toplam 50 manzumenin 1'inin dili Arapça (2. şiir), 3'ünün Farsça (11, 18, 36. şiirler) ve geri kalan 46'sının Türkçedir. Tarih manzumelerinin yalnızca 5'inde (39, 41, 44, 48, 50. şiirler) bahsedilen tarihî hadiseyi bildiren bir başlık kullanılmıştır. Geri kalan 45 manzumeye, çalışmadan azami derece faydalanmayı kolaylaştırmak için tarafımızdan başlıklar eklenmiştir. Şiirler, umumiyetle kronolojik bir sıra takip etmekle beraber hadiselerin meydana geldiği tam tarihlere göre mümkün mertebe yeniden sıralanmıştır. Buna göre Beyânî'nin tarih düşürdüğü hadiseler ve meydana geliş yılları şu şekilde görülebilir:

Sıra	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Tarih düşürülen hadise
1	1049 (16 Şevval)	1640 (9 Şubat)	Sultan İbrâhîm'in tahta çıkışı
2	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan Üsküdar Çinili Câmii'nin inşası
3	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan Üsküdar Çinili Câmii'nin inşası
4	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından çeşme yaptırılması
5	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından çeşme yaptırılması
6	1050	1641	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medrese
7	1050	1641	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medresenin sebili
8	1051 (30 Ramazan)	1642 (2 Ocak)	Sultan İbrâhîm'in oğlu şehzade Mehmed (IV. Mehmed)'in doğumu
9	1052	1643 (Şubat)	Sultan İbrâhîm'in oğlu şehzade Ahmed (II. Ahmed)'in doğumu
10	1053 (21 Zilkade)	1644 (31 Ocak)	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın katli
11	1053	1644	Yeniçeri kethüdasının katli
12	1053 (18 Zilhicce)	1644 (27 Şubat)	Şeyhülislam Yahyâ'nın vefatı
13	1053 (18 Zilhicce)	1644 (27 Şubat)	Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin şeyhülislam oluşu
14	1053 (21 Zilkade)	1644 (31 Ocak)	Sultanzâde Mehmed Paşa'nın veziriazam oluşu
15	1054 (1 Muharrem)	1644 (10 Mart)	Veziriazam Sultanzâde Mehmed Paşa'nın İstanbul'da

			alayla karşılanışı
16	1054	1644-1645	Şeyhülislâm Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin oğlunun doğumu
17	1054	1644	Mahmûd Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
18	1054	1644	Hoca Hüsâmzâde Abdurrahmân Efendi'nin İstanbul kadısı oluşu
19	1054	1645	Şeyhülislam Ebû Saîd Efendi'nin oğlu Feyzullâh Efendi'nin müderris oluşu
20	1055	1645-1646	Şeyhülislam Ebû Saîd Efendi'nin, Şeyhülislam Yahyâ'nın oğlunu damat olarak alışı
21	1055	1645	Hoca Abdurrahîm Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
22	1055 (26 Cemâziyelâhir)	1645 (19 Ağustos)	Girit seferi içinde Hanya'nın fethi
23	1055 (Zilhicce)	1646 (Ocak)	Ebussuûdzâde Mehmed Sâdık Efendi'nin sahn müderrisi oluşu
24	1055 (28 Şevval)	1645 (17 Aralık)	Nevesinli Salih Paşa'nın veziriazam oluşu
25	1055 (29 Zilkade)	1646 (16 Ocak)	Muîd Ahmed Efendi'nin şeyhülislam oluşu
26	1055 (29 Zilkade)	1646 (16 Ocak)	Muîd Ahmed Efendi'nin şeyhülislam oluşu
27	1055 (Recep)	1645 (Ağustos/ Eylül)	Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin Üsküdar Mihrimah Medresesi'ne müderris oluşu
28	1056	1646/1647	Sultan İbrâhîm'in bir çocuğunun dünyaya gelişi
29	1056	1646	Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
30	1056	1646	Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
31	1056	1646	Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
32	1056	1647	Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin sahn müderrisi oluşu
33	1056 (6 Şevval)	1646 (15 Kasım)	Girit seferi içinde Resme/ Resmo kalesinin fethi
34	1056	1646	Resme'nin alınışı üzerine yapılan şenlik
35	1056	1646	Resme'nin alınışı üzerine yapılan şenlik
36	1059 (8 Recep)	1649 (18 Temmuz)	Mehmed Behâyî Efendi'nin şeyhülislam oluşu
37	1061 (17 Ramazan)	1651 (3 Eylül)	Ebû Saîd Efendi'nin 2. kez şeyhülislam oluşu
38	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın Siyâvûş Paşa tarafından bastırılması
39	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın ardından yeniçeri ağası ve kul kethüdasının öldürülmesi
40	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın ardından yeniçeri ağası ve kul kethüdasının öldürülmesi
41	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Şeyhülislam Behâyî Efendi'nin vefatı
42	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Şeyhülislam Behâyî Efendi'nin vefatı
43	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Şeyhülislam Behâyî Efendi'nin vefatı
44	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Ebû Saîd Efendi'nin 3. kez şeyhülislam oluşu
45	1064 (13 Zilhicce)	1654 (25 Ekim)	Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin 2. kez Rumeli kazaskeri oluşu
46	1064 (13 Zilhicce)	1654 (25 Ekim)	Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin 2. kez Rumeli kazaskeri oluşu
47	1067	1656-1657	Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin nakibüleşraf oluşu

48	1068	1658	Yanova kalesinin fethi
49	1068	1658	Yanova kalesinin fethi
50	1073 (9 Rebiulahir)	1662 (21 Kasım)	Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin şeyhülislam oluşu

Görüleceği üzere şairin tarih düşürdüğü ilk şiir, Sultan İbrahim'in cülusu (1049/1640) ve son şiir ise Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin şeyhülislam oluşu (1073/1662) üzerinedir. Yaklaşık 23 yıllık bir zaman dilimine ait çeşitli olaylara tarih düşürüldüğü görülmektedir. İsmail Yakıt'ın nelere tarih düşürüldüğü üzerine yaptığı tasniften (2010: 71-122) yararlanarak Beyânî'nin üzerine tarih manzumesi yazdığı konuları şöyle sıralayabiliriz:

1. Mansıb ve tayinlere tarihler: Bu kategoride 23 şiir yer almaktadır. Bunlardan ilki Sultan İbrahim'in cülusu üzerinedir. IV. Murad'ın 15 Şevval 1049/ 9 Şubat 1640 tarihinde vefatının ardından tahta geçen Sultan İbrahim'in resmî biat töreni 16 Şevval 1049/ 9 Şubat 1640 yapılmıştır (Emecen, 2000: 275). Beyânî 4 beyitlik bu tarih kıtasında IV. Murad'ı gazi bir sultan olarak anmış, ona dua etmiş ve ardından İbrahim'in sultan olduğunu belirtmiştir.

Öteki şiirler veziriazamlık, şeyhülislamlık, kazaskerlik, kadılık, müderrislik ve nakibüleşraflık makamlarına tayinler üzerine olup aşağıda bütün bunlar kronolojik olarak görülmektedir:

Şiir numarası	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Cülus, mansıp ve tayinler
1	1049 (16 Şevval)	1640 (9 Şubat)	Sultan İbrâhîm'in tahta çıkışı
13	1053 (18 Zilhicce)	1644 (27 Şubat)	Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin şeyhülislam oluşu
14	1053 (21 Zilkade)	1644 (31 Ocak)	Sultanzâde Mehmed Paşa'nın veziriazam oluşu
17	1054	1644	Mahmûd Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
18	1054	1644	Hoca Hüsâmzâde Abdurrahmân Efendi'nin İstanbul kadısı oluşu
19	1054	1645	Şeyhülislam Ebû Saîd Efendi'nin oğlu Feyzullâh Efendi'nin müderris oluşu
21	1055	1645	Hoca Abdurrahîm Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
23	1055 (Zilhicce)	1646 (Ocak)	Ebussuûdzâde Mehmed Sâdık Efendi'nin sahn müderrisi oluşu
24	1055 (28 Şevval)	1645 (17 Aralık)	Nevesinli Salih Paşa'nın veziriazam oluşu
25, 26	1055 (29 Zilkade)	1646 (16 Ocak)	Muîd Ahmed Efendi'nin şeyhülislam oluşu
27	1055 (Recep)	1645 (Ağustos/ Eylül)	Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin Üsküdar Mihrimah Medresesi'ne müderris oluşu
29, 30, 31	1056	1646	Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşu
32	1056	1647	Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin sahn müderrisi oluşu
36	1059 (8 Recep)	1649 (18 Temmuz)	Mehmed Behâyî Efendi'nin şeyhülislam oluşu
37	1061 (17 Ramazan)	1651 (3 Eylül)	Ebû Saîd Efendi'nin 2. kez şeyhülislam oluşu
44	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Ebû Saîd Efendi'nin 3. kez şeyhülislam oluşu
45, 46	1064 (13 Zilhicce)	1654 (25 Ekim)	Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin 2. kez Rumeli kazaskeri oluşu
47	1067	1656-1657	Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin nakibüleşraf oluşu
50	1073 (9 Rebiulahir)	1662 (21 Kasım)	Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin şeyhülislam oluşu

2. Doğumlara tarihler: Bu konuda yazılmış şiir sayısı 4'tür. Bunlardan ikisi Sultân İbrâhîm'in şehzadeleri Mehmed (IV.) ve Ahmed (II.) hakkındadır. Aynı sultanın dünyaya gelen başka bir çocuğu hakkındaki tarih manzumesinde (28. şiir) bahsolunan kişinin kimliğini tespit edemedik. Bu gruptaki son şiir, Şeyhülislâm Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin bir oğlu olması münasebetiyle yazılmıştır.

Şiir numarası	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Doğumlar
8	1051 (30 Ramazan)	1642 (2 Ocak)	Sultan İbrâhîm'in oğlu şehzade Mehmed (IV. Mehmed)'in doğumu
9	1052	1643 (Şubat)	Sultan İbrâhîm'in oğlu şehzade Ahmed (II. Ahmed)'in doğumu
16	1054	1644-1645	Şeyhülislâm Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin oğlunun doğumu
28	1056	1646/1647	Sultan İbrâhîm'in bir çocuğunun dünyaya gelişi

3. Düğüne tarih: Beyânî'nin tarih şiirleri içinde bu konuda yazılmış tek bir manzume bulunmaktadır. Buna göre Şeyhülislâm Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin kendi kızını, Şeyhülislam Yahyâ'nın oğlu ile evlendirdiği anlaşılmaktadır.

Şiir numarası	Hicrî yıl	Miladi yıl	Düğün
20	1055	1645-1646	Şeyhülislam Ebû Saîd Efendi'nin, Şeyhülislam Yahyâ'nın oğlunu damat olarak alışı

4. Ölümlere tarihler: Bu kategoride iki tür ölüm üzerine yazılan şiirlerden bahsedebiliriz: vefat ve öldürülme. Beyânî, şair şeyhülislamlardan Yahyâ ve Behâyî Efendilerin vefatlarına tarih düşürmüştür. Siyaseten öldürülenlerden yalnızca Kemânkeş Mustafa Paşa'nın adı şiirlerde zikredilmiştir. IV. Mehmed'in tahtan indirilmesini gaye edinen isyan kalkışmasının Siyâvuş Paşa tarafından bastırılmasına, yeniçeri ağası ve kul kethüdasının öldürülmesine de tarih düşürülmüştür. Bu grupta şer alan şiir sayısı 9'dur.

Şiir numarası	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Vefat veya öldürülme
10	1053 (21 Zilkade)	1644 (31 Ocak)	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın katli
11	1053	1644	Yeniçeri kethüdasının katli
12	1053 (18 Zilhicce)	1644 (27 Şubat)	Şeyhülislam Yahyâ'nın vefatı
38	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın Siyâvûş Paşa tarafından bastırılması
39	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın ardından yeniçeri ağası ve kul kethüdasının öldürülmesi
40	1061 (Ramazan)	1651 (Eylül)	IV. Mehmed'in tahtan indirilmesine matuf isyanın ardından yeniçeri ağası ve kul kethüdasının öldürülmesi
41, 42,43	1064 (12 Safer)	1654 (2 Ocak)	Şeyhülislam Behâyî Efendi'nin vefatı

5. Fetihlere tarihler: Beyânî'nin tarih düşürdüğü fetihlerden ikisi Girit seferine dairdir (22 ve 33. şiirler). Osmanlıların Akdeniz hakimiyeti açısından çok önemli bir engel olan Girit'e yönelik sefer 26 Rebîülâhir 1055/ 21 Haziran 1645'te donanmanın Navarin'den hareket etmesiyle fiilen başlamıştır. Seferdki ilk hedef olan Hanya, 26 Cemâziyelâhir 1055/ 19 Ağustos 1645'te teslim alınmıştır. Girit'in

mühim kalelerinden Resmo (Rethymnon)'nun fethi ise bir yıl sonra 6 Şevval 1056/ 15 Kasım 1646 tarihindedir (Emecen, 2000: 276).

Yanova günümüzde Romanya'ya bağlı ve Romanya-Macaristan sınırı yakınında bulunan küçük, tarihî bir şehirdir. Adı Romence Ineu, Macarca Jenö olan şehir, Osmanlılar tarafından ilk defa Sigetvar seferi sırasında Pertev Paşa tarafından 25 Temmuz 1566 tarihinde ele geçirilmiştir. 22 Ekim 1595'te Erdel birliklerince işgal edilen kasaba, 1658'te Köprülü Mehmed Paşa'nın Erdel Prensi üzerine yönelik seferi esnasında 1 Zilhicce 1068/ 30 Ağustos 1658'de kuşatılmış ve tekrar Osmanlı hâkimiyeti altına girmiştir (Maxim, 2013: 316-317). Beyânî bu hadise ile ilgili iki tarih manzumesi yazmıştır (48 ve 49. şiirler).

Şiir numarası	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Fetihler
22	1055 (26 Cemâziyelâhir)	1645 (19 Ağustos)	Girit seferi içinde Hanya'nın fethi
33	1056 (6 Şevval)	1646 (15 Kasım)	Girit seferi içinde Resme/ Resmo kalesinin fethi
48, 49	1068	1658	Yanova kalesinin fethi

6. Şenlik ve kutlamalara tarihler: Beyânî'nin bu kategoriye dâhil edebileceğimiz iki hadiseye dair üç tarih şiiri vardır. Bunlardan ilki Sultanzâde Mehmed Paşa ile ilgilidir. Kemânkeş Mustafâ Paşa idam edilip yerine Sultanzâde Mehmed Paşa 21 Zilkade 1053/ 31 Ocak 1644'te veziriazam olmuştur. Beyânî bu hadiseye mansıp ve tayin konulu tarihler içinde temas ettiğimiz bir tarih düşürmüştür (14. şiir). Mehmed Paşa tarihten önce Şam beylerbeyiliği görevinde bulunduğundan İstanbul'a gelinceye kadar yerine Kenan Paşa vekâlet etmiştir. Veziriazam, yaklaşık 40 gün sonra 1 Muharrem 1054/ 10 Mart 1644 tarihinde İstanbul'a ulaşmış ve vazifesine fiilen başlamıştır (Emecen, 2019: 227). Beyânî'nin şiirinden anlaşıldığı kadarıyla Sultanzâde Mehmed Paşa, bizzat padişah tarafından tertip ettirilen bir alay ile karşılanmıştır.

Beyânî, Girit seferi dâhilinde Resme/ Resmo'nun fethine düşürdüğü (33. şiir) tarihten başka kalenin fethi sevinciyle tertip edilen şenliğe dair öteki tarih manzumelerine nispetle uzun sayılabilecek iki tarih şiiri yazmıştır.

Şiir numarası	Hicrî yıl/ tarih	Miladi yıl/ tarih	Şenlik ve kutlamalar
15	1054 (1 Muharrem)	1644 (10 Mart)	Veziriazam Sultanzâde Mehmed Paşa'nın İstanbul'da alayla karşılanışı
34, 35	1056	1646	Resme'nin alınışı üzerine yapılan şenlik

7. İnşa tarihleri: Beyânî dört farklı mimari eser için altı tarih manzumesi yazmıştır. Şair, Kösem Mâhpeyker Sultân tarafından inşa edilen bir camiye dair biri Arapça olmak üzere iki şiir yazmıştır (2 ve 3. şiirler). Camiye dair şiirlerde ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Ancak şiirde geçen musanna' (sanatlı, süslü) kelimesinden hareketle bu mabedin Üsküdar'daki Çinili Câmi olduğunu tahmin edilebilir. Zira camide "ana mekân dâhil zeminden başlayarak üst pencerelere kadar çiniyle kaplanmıştır" ve bu çiniler "klasik Türk çini sanatının son örneklerini teşkil etmeleri açısından ayrı bir önem taşırlar" (Erol, 1993: 336).

Beyânî'nin, Çinili Cami avlusunda yer alan ve birlikte tasarlanıp inşa edilen şadırvan ve sebil için yazdığını düşündüğümüz iki tarih manzumesi vardır (4 ve 5, şiirler).

Şair, Kemânkeş Mustafa Paşa tarafından inşa ettirilen medrese ve sebil için birer tarih şiiri yazmıştır (6 ve 7, şiirler). Tarihlerin 1050/ 1641 yılını vermesinden hareketle bahse konu olan medresenin paşa tarafından Çarşıkapı'da inşa ettirilen medrese olduğu anlaşılmaktadır. Bu medrese ve yanında bir de mescid, türbe, sebil ve çeşme inşa edilmiş, fakat 1937'deki yol genişletme çalışmaları yüzünden bu eserlerin tamamı yıkılmıştır (Özcan, 2002: 250).

Şiir numarası	Hicrî yıl	Miladi yıl	Hayır eseri inşası
2, 3	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan Üsküdar Çinili Câmii'nin inşası
4,5	1050	1640	Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından çeşme yaptırılması
6	1050	1641	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medrese
7	1050	1641	Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medresenin sebili

Tarih düşürme sanatı açısından Beyânî'nin tarih manzumeleri

Klasik Türk edebiyatının bedîî sanatlarından olan tarih düşürme, esas itibariyla ebced hesabına dayanır. Tarih manzumesi yazmaya tarih düşürme, tarih söyleme, tarih deme ya da tarih yazma da denilmektedir. Divan edebiyatının ilk asırlarında düşürülen tarihler manzum değildi. Bir kelime, bir tamlama yahut bir ifade şeklinde olan tarihler mensur olarak söylenmekteydi. Zaman içinde manzum olarak söylenmeye başlamış ve tarih düşürme sanatını şairler bir edebî tür olarak görmeye başlamışlardır (Canım, 2020: 389-390).

Tarih manzumeleri çok çeşitli şekillerde söylenebilmektedir. Araştırmacılar tarih şiirlerini söylenişleri, hesaplanmaları ve kullanılan harfler bakımından tasnif etmişlerdir (Canım, 2020: 391-392). Burada söz konusu tasniflerden yararlanarak Beyânî'nin tarih şiirleri toplu olarak ele alınıp sınıflandırılacaktır.

1. Sözle söylenen (lafzen) tarihler: Tarihi düşürülen yıl, ebced hesabıyla değil, bizzat yılın kendisi belirtilerek ortaya konur. Bunlara düz tarih de denir. (Canım, 2020: 391; Karabey, 2015: 58; Yakıt, 2010: 403:)Beyânî'nin tarih manzumeleri içinde sadece lafzen söylenen tarih bulunmamaktadır.

2. Anlamca söylenen (manen) tarihler: Ebced hesabına göre harflerin sayı değerlerinin toplamıyla bir olayın oluş tarihine söylenen manzumelerdir. Bunlardan hadisenin tarihini tam olarak verenler, tam tarih adıyla anılır. (Canım, 2020: 391; Karabey, 2015: 60; Yakıt, 2010: 344) Şairin, Kösem Mâhpeyker Sultân tarafından yaptırılan çeşme için söylediği tarih manzumesindeki:

Mā'-i ŝāfí bí-bedel bu çeşme-i āb-ı ġayāt (ماء صافی بی بدل بو چشمهء آب حیات)=1050

mısraı, çeşmenin inşa tarihi olan 1050 yılını tam olarak vermektedir. Beyânî'nin bu şekilde tam tarih olarak söylediği 26 manzumesi bulunmaktadır.

Tarihi veren mısrada sayının eksik olması hâlinde hesaba eklenmesi gereken sözleri belirten tarihler eklemeli-ta'miyeli tarihlerdir (Karabey, 2015: 135). Sultan İbrahim'in cülusu tarihini veren manzumenin sonunda:

Yazdı ol demde ser-i kilk ile târîĥin dédi
Şāh-ı ʻālem eyledi Sulšān İbrāhímі Çaḳ

şeklindeki beyitte ikinci mısra 1029 tarihini vermektedir (شاه عالم ايلدى سلطان ابراهيمى حق=1029). İlk mısrada tarihin tamiyeli olduğu ve ekleme yapılması gerektiğine "tarihini kalemin başı/ucu ile yazdı" ifadesiyle işaret edilmiştir. Buna göre kalem anlamına gelen kilk kelimesinin başındaki kâf (=20) tarihe eklenirse sultanın tahta çıkış tarihi olan 1049/1640 tarihi elde edilir. Bu şekilde Beyânî'nin tarih şiirleri içinde 11 tane eklemeli-ta'miyeli tarih bulunmaktadır.

Tarihi veren mısrada sayının fazla olması hâlinde hesaptan düşülmesi gereken sözleri belirten tarihler çıkarmalı-ta'miyeli tarihlerdir (Karabey, 2015: 154). Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı semtinde yaptırdığı medresenin sebiline düşürülen tarih, buna örnektir:

Eyleyüp isḳāš āhādın dédim târîĥini
Muŝšafā Paşa-yı ʻādil yapdı bir aʻlā sebíl

İkinci mısranın ebced hesabıyla sayı değeri 1081'dir (مصطفى پاشاى عادل يابدى بر اعلا سبيل=1081). Ancak şair bu hesaptan âhâdın düşürülmesi icap ettiğini belirtmiştir. Buna göre ebced hesabında değeri bir basamaklı sayılar demek olan âhâd (ط پ ا ا ا د ا پ د ب ا ا ب=31) çıkarılmalıdır. Böylece sebilin inşa tarihi olan 1050/1641 tarihi elde edilir. Şairin çıkarmalı-ta'miyeli şeklinde söylediği 11 tarih şiiri bulunmaktadır.

3. Sözle ve anlamca söylenen (lafzen ve manen) tarihler: Manzumeye konu olan hadisenin oluş yılını hem sözle hem de kullanılan harflerin ebced hesabına göre toplanmasıyla ifade eden tarihlerdir (Canım, 2020: 391; Karabey, 2015: 62; Yakıt, 2010: 406). Beyânî'nin tarih manzumeleri içinde bu çeşit tarihlerden 2 tane bulunmaktadır. Bunlardan ilki Hanya'nın fethine dairdir:

Bu fetġüñ lafżen ü maʻnen Beyāní dédi târîĥin
Biñ elli beşde aldı Çanyayı cünd-i şeh-i ʻālem

Görüleceği üzere şair, düşürdüğü tarihin sözle ve anlamca (lafzen ve manen) söylendiğini ilk mısrada belirtmiştir. Buna göre ikinci mısrada hem 1055 tarihini zikretmiş hem de ebced hesabıyla (بيك اللى بشده آلدى حنيه يى جند شه عالم=1055) söz konusu tarihi vermiştir.

Behâyî'nin Rumeli kazaskeri oluşuna dair düşürülen tarih de aynı şekildedir:

Beyāní lafžen ü maʻnen dédüm târîĥ-i teşrífin
Biñ elli altıda geldi Behāyí ʻizzile ŝadra

İlk mısrada tarihin lafzen ve manen düşürüldüğü belirtilmiştir. İkinci mısrada geçen 1056 senesi, Behâyî'nin söz konusu makama getirildiği tarihtir. Aynı zamanda bu mısranın ebced hesabıyla değeri de bu seneyi vermektedir (بيك اللى آلتيده كلدى بهايى عزّله صدره=1056).

Söyleniş ve hesaplanmaları bakımından Beyânî'nin tarih şiirleri tablo olarak şöyle gösterilebilir:

Söyleniş bakımından tarihler	Hesaplanması bakımından tarihler	Şiir numaraları	Şiir sayısı

Sözle söylenenler (lafzen)	-		-	0
Anlamca söylenenler (manen)	Tam		2, 3, 4, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 38, 39, 40, 41, 45, 47	26
	Ta'miyeli	Eklemeli	1, 9, 12, 27, 28, 33, 34, 36, 42, 48, 49	11
	Ta'miyeli	Çıkarmalı	6, 7, 8, 14, 21, 35, 37, 43, 44, 46, 50	11
Hem sözle hem anlamca söylenenler (lafzen ve manen)	(Tam)		22, 31	2

Beyânî'nin tarih şiirlerinde geçen şahıs ve yer adları

Beyânî'nin tarih manzumeleri içinde geçen şahıs ve yer adlarının bir liste hâlinde verilmesinin faydalı olacağı kanaatinden hareketle bir küçük dizin hazırlanmıştır. Bu dizine Beyânî ile aynı dönemde yaşamış olup şairin bahsettiği kişiler alınmış, benzetmelik olarak kullanılan isimler ise dizine dâhil edilmemiştir. Sayıca az olan bazı yer adları da dizine eklenmiştir.

Abdurrahmân (Hüsâmzâde, kadı): 18/1.
Abdürrahîm Efendi (kazasker): 21/3.
Ahmed (II): 9/7.
Behâyî (Azîzzâde, şeyhülislam): 29/2, 30/1, 30/2, 31/1, 31/2, 36/2, 41/1, 42/1, 42/2, 43/1, 43/2.
Ebû Saîd Mehmed (şeyhülislam): 13/5, 20/1, 25/1, 37/2, 44/1, 44/2.
Efrenc: 22/2, 33/4.
Engürüs: 49/3.
Feyzullâh (Şeyhülislam Ebû Saîd'in oğlu): 19/2, 32/1, 32/2.
Girit: 22/3, 33/1.
Hanya: 22/8, 22/11.
İbrâhîm (Osmanlı padişahı): 1/4, 8/1, 22/1, 24/2, 28/1, 35/2.
Kudsîzâde Mehmed (kazasker): 45/2, 46/2, 47/1, 47/5.
Macar: 49/6, 49/12.
Mahmûd Efendi (kazasker): 17/1.
Mehmed (IV): 37/1, 38/11, 39/1, 46/1, 48/2, 49/1.
Mehmed Paşa (Sultânzâde): 14/6.
Mehmed Sâdık Efendi (Ebûssuûdzâde): 23/2.
Mihrimâh Medresesi: 27/2.
Minkârîzâde Yahyâ (şeyhülislam): 50/2.
Muîd Ahmed Efendi (şeyhülislam): 25/2, 26/7.
Murâd (IV), 1/1.
Mustafâ Paşa (Kemânkeş): 6/1, 6/6, 7/5, 10/1.
Resme (Resmo): 33/1, 34/5.
Siyâvûş Paşa: 38/2.
Vâlide Sultan (Kösem Mâhpeyker): 2/1, 4/1, 5/1, 5/5, .
Yahyâ (şeyhülislam): 12/1, 12/2, 20/3.
Yanova: 48/1, 48/2, 49/10.

Beyânî'nin tarih şiirlerinin metni

Çalışmamızda Beyânî *Dîvân*'ında yer alan tarih şiirleri, ele aldığı tarihî hadiselerin oluş sırasına konmuştur. Sıralanan şiirlere numara verilerek şiirlerin yazmada geçtiği yerler dipnotta gösterilmiştir. Başlıksız olan şiirlere uygun başlıklar köşeli parantez içine konularak eklenmiştir. Kullanılan vezinler ise bundan sonra şiirin başında gösterilmiştir. Arapça ve Farsça olanlarların tercümeleri dipnot olarak kaydedilmiştir. Transkripsiyonlu olarak verilen her şiirin sonunda, yazma metinde Beyânî tarafından belirtilen yıllar parantez içine alınmış ve karşılık geldiği miladi sene yanına eklenmiştir. Şairin düşürdüğü tarihlerin hesaplanması için ilgili mısra yahut kelimeler Arap harfleriyle şiir sonuna eklenmiş ve işaret edilen yıl için gerekli ekleme yahut çıkarmalar da gösterilmiştir.

2.

[Sultan İbrâhîm'in tahta çıkışına tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Eyledi çün rıġlet-i dār-ı beḳā Sulšān Murād
Ḳabrini pür-nūr u cennet éde me'vāsını Ġaḳ

Ĥalḳ-ı 'ālem gördiler fevtin o ġāzí serverüñ
Aldılar her biri dünyāda bu mātemden sebaḳ

3. Eylediler kātib-i esrār-ı ilhāma su'āl
Kime iġsān étdi taĤtı Ġażret-i Rabb-i felaḳ

Yazdı ol demde ser-i kilk ile tārîĥin dédi
Şāh-ı 'ālem eyledi Sulšān İbrāhímı Ġaḳ (Sene 1049/1640)

(شاه عالم ايلدى سلطان ابراهيمى حق=1029)+(ك=20)=1049

3.

[Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan Üsküdar Çinili Camii'nin inşasına tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. *Ḳad benet ümmü emíri'l-müslimín*
Ma'beden lillāhi Rabbi'l-'ālemín

Beytü šā'ātin lehu saḳfun refí'
Ḳíle fihi ni'me dāru'l-'ābidín

3. *Yüşrifü'd-dünyā sirācun šāḳahu*
Miślü şemsün źālike'n-nūru'l-mübín

Miśluhu lem yübne fí dāri'l-emān
Mā ra'āhu nāžırun 'aynü'l-yaḳín

5. *Hātifün ḳāle li-dā'í devletih*
İn teram terḳímu tārîĥi metín

Fe'nžume'l-a'dādu ke'd-dürrü'l-yetím
Ḳul 'alā bünyāni dāri'l-muttaḳín (Sene 1050/1640-1641)

(علا بنيان دار المتقين)=1050

---

2. **M 177a.**
3. **M 176b.**
1 Müslümanların halifesi padişahın annesi, âlemlerin Rabb'i Allah için bir mabet yaptırdı.
2 Bu ibadethanenin yüce bir çatısı vardır. Onun hakkında "Ne güzel bir ibadethanedir" denildi.
3 Kemerinde bulunan kandil tıpkı güneş gibi dünyaya şeref verdi. Bu apaçık bir nurdur.
4 İslam diyarında bunun bir benzeri bina edilmedi. Gözü olan, böylesini görmedi.
5 Hâtif, onun devleti için sağlam bir tarih söyledi.
6 Sayıları eşsiz inci gibi düzenle, "Takva sahiplerinin binası yükseldi." de.

4.

[Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan Üsküdar Çinili Camii'nin inşasına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

Cenāb-ı Çaẕret-i Valide Sulšān
Odur dürrí-i eflāk-i sa'ādāt

Vücūd-ı pākini ġıfž éde Mevlā
Hemíşe eylemekdür kārı Ĥayrāt

Binā-yı cāmi'e himmetler étdi
İşitdi olduġın ġaḳḳında āyāt

Maġallinde ne zíbā ma'bed oldu
Édeler mü'minūn anda 'ibādāt

Muŝanna' cāmi' olmışdur Beyāní
Dé tārîĥin ne a'lā beyt-i šā'āt (Sene 1050/1640-1641)

(نه اعلا بیت طاعات)=1050

5.

[Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan çeşmeye tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

Dürrí-i çarĥ-ı sa'ādet Vālide Sulšān k'odur
Māder-i şāhenşeh-i Cem-ḳadr ü İskender-simāt

Fí sebílillāh Ĥayrāt étmede her gūşede
Ĥayme-i iḳbālinüñ evtādı olsun śābitāt

Gördi ebnā'-i sebílüñ ızžırābın tābdan
İşbu mā'-i cāríyi çün şerbet-i ḳand-i nebāt

Eyledi icrā maġallinde miśāl-i selsebíl
Nūş édenler bulalar tā kim ġarāretden necāt

Dā'í-i devlet Beyāní gördi tārîĥin dédi
Mā'-i ŝāfí bí-bedel bu çeşme-i āb-ı ġayāt (Sene 1050/1640-1641)

(ماء صافی بی بدل بو چشمهء آب حیات)=1050

4. **M 176ᵇ.**
5. **M 176ᵇ.**

1.

[Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından yaptırılan çeşmeye tarih]

Müfte'ilün fā'ilün müfte'ilün fā'ilün

1. Ṣażret-i Vālide-i Ĥusrev-i gerdūn-serír
Rif 'at ü ḳadrin anuñ eyleye berter Ĥudā

Sā'iye-i Ĥayrdur Ṣaḳ éde 'ömrin ziyād
Vācib odur kim éde Ĥalḳ aña dāyim du'ā

3. Eyledi 'atşān içün çeşme-i āb-ı ġayāt
Nūş édicek her birin eylese irvā revā

Zemzem ü āb-ı ġayāt oldı bu mā'-i ma'ín
Nūş éden ibn-i sebíl ol ḳadar eyler ŝafā

5. Hātif-i ḳudsí Beyāní dédi tāríĤini
Vālide Sulšān bu çeşmeyi étdi binā (Sene 1050/1640-1641)

(والده سلطان بو چشمه یی ایتدی بنا)=1050

2.

[Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medresenin sebiline tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Cenāb-ı ġażret-i destūr-ı a'žam Muŝtafā Paşa
Cihāna gelmedi bir böyle destūr-ı 'adil-pírā

'Adāletde unutdurdı bu demde 'adl-i kisrāyı
Şecā'atde Nerímān-ı zamāndur Ḳahramān-āsā

3. SeĤā vü cūd-ı Seyfü'd-devle kemter lušf u iġsānı
Keremde gün gibi meşhūr-ı āfāḳ u cihān-ārā

Ma'ārif ehli erbāb-ı 'ulūma šab'ı māyildür
Anuñçün étdi anlara bir a'lā medrese inşā

5. Beyāní šāḳa-i bāb-ı refí'inde yazılmaġçün
Ĥayāl étdüm mu'ammā şekli bir tāríĤ-i nev-peydā

Olup gevher-feşān tāc-ı ḳalem düşdi dédüm tāríĤ
Maġallinde bu dār-ı 'ilmi yapdı Muŝšafā Paşa (Sene 1050/1640-1641)

(محلّنده بو دار علمی یاپدی مصطفی پاشا=1070)-(ك=20)=1050

---

1. **M 177ª.**
2. **M 177ª.**

3.

[Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın Çarşıkapı'da yaptırdığı medresenin sebiline tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

Ṣażret-i destūr-ı a'žam Âṣaf-ı Dārā-ġaşem
Fí sebílillāh étdi Ĥalḳa bir Ĥayr-ı cezíl

Gūşe-i dāru'l-'ilimde bir sebíl étdi binā
Nūş éden 'ašşān alurlar anda źevḳ-i selsebíl

Šab'-ı pāki māyil-i Ĥayrāt o ŝadr-ı a'žamuñ
Ŝāġibü'l-Ĥayr olduġına bu eśer oldı delíl

Hātif-i ḳudsí Beyāní sem'üme étdi nidā
Dédi bir tārîĥ söyle ola maŝnū' u cemíl

Eyleyüp isḳāš āhādın dédim tārîĥini
Muŝšafā Paşa-yı 'ādil yapdı bir a'lā sebíl (Sene 1050/1640-1641)

(مصطفی پاشای عادل یاپدی بر اعلا سبیل)=1081)-(ط پ ا ا ا د ا پ د ب ا ا ب=31)=1050

4.

[Sultân İbrâhîm'in oğlu Mehmed (IV. Mehmed)'in doğumuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

Ṣażret-i Sulšān İbrāhím-i İskender-ġaşem
Pādişāh-ı baġr u ber şāhenşeh-i Cem-menzilet

Dāyim isterdi Cenāb-ı Kibriyādan lušf éde
Aña bir şeh-zāde kim ola Ĥidív-i memleket

Ṣamdü lillāh kim du'āsı oldı maḳbūl-i Ĥudā
Geldi ŝulbinden dür-i şehvār-ı bahr-i mekremet

Maḳdem-i şeh-zāde étdi faŝl-ı sermāyı bahār
Gülsitān oldı cihān esdi nesím-i 'āšıfet

Erba'ín içre şükūfe-ríz olup Šūbā-miśāl
Müśmer oldı feyż-i Ṣaḳla naĥl-i bāġ-ı ma'delet

Aŝl u fer'i eylesün śābit ilā yevmi'l-ḳıyām
Ĥāliḳ-i eşyā Cenāb-ı Mūcid-i bí-meşveret

'Íd oldı rūz-ı mevlūdı o vālā-gevherüñ
'Íd ber-'íd oldı Ĥalḳ-ı 'āleme bu mevhibet

Müjdegāne Ĥalḳ-ı 'ālem şehri tezyín étdiler
Oldı her bir gūşesi pírāye-baĥş-ı 'āfiyet

3. **M 177b.**
4. **M 177b.**

9. Zelzele ŝanmañ sürūrından zemín raḳŝ eyledi
Gördi kim üstine šoġdı necm-i Dārā-menḳabet

Mašla'ından neyyir-i a'žam gibi étdi šulū'
Pertev-endāz oldı ol dürrí-i çarĤ-ı maġmedet

11. Deh düşüp dédi Beyāní ġażret-i şeh-zādenüñ
Mevlidi tāríĤini mihr-i sipihr-i salšanat (Sene 1051/1641-1642)

(مهر سپهر سلطنت=1061)-(ده=10)=1051

5.

[Sultân İbrâhîm'in oğlu Ahmed (II. Ahmed)'in doğumuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Çamdü lillāh ġażret-i Ĥāḳān-ı baġrínüñ yine
Geldi ŝulbinden dür-i şehvār-ı 'izz-i sermedí

Çaḳ te'ālā neslini bāḳí vü źātın eylesün
Pādişāh-ı baġr u ber bālā-nişín-i mesnedí

3. 'Íd-i aēġāda vücūda geldi ol Ĥayr-ı Ĥalef
Tāzelendi maḳdemiyle nām-ı cedd-i emcedi

Ḳomaġa nām-ı şerífin ceddinüñ ismin aña
Oldı el-ġaḳ pādişāh-ı heft kişver mühtedí

5. 'Āleme bir geldi çün ol māh-ı burc-ı salšanat
Mihr-i 'ālem-tāb-veş olsun cihānuñ müfredi

Gevher-i tāríĤ-i mevlūdın Beyāní fikr édüp
Rişte-i eyyāma nažm étdi çü nažm-ı 'ascedi

7. Ĥušbe-i eyyām-ı ġaccı bir bir 'add-ile dédi
Çaḳ mu 'ammer eyleye şeh-zāde sulšān Aġmedi (Sene 1052/1642-1643)

(حق معمّر ایلیه شهزاده سلطان احمدی=1049)+(3)=1052

6.

[Kemânkeş Mustafâ Paşa'nın katline tarih]

Fe'ilātün mefā'ilün fe'ilün

1. Ŝadr-ı a'žam ki Muŝšafā Paşa
Néçe dem oldı dāver-i 'ālem

ĀĤir aldurdı Ĥātemi elden
Düşdi tāríĤ-i ḳatli bí-Ĥātem (Sene 1053/1643-1644)

(بی خاتم)=1053

5. **M 178[a].**
6. **M 177[b].**

7.

[Yeniçeri kethüdasının katline tarih]

Fe'ūlün fe'ūlün fe'ūlün fe'ūl

1. *Cenāb-i şehenşāh-i encum-ġaşem*
Ĥudā yāvereş bād ān ník-ĥū

Tecessus bikerd ān şah-i dādger
Şeníd ū zi-Ĥalḳ-i cihān goft u gū

3. *Ḳatil kerd pes ked-Ĥudā-yi nefer*
Şodend ehl-i İslām tahsín-gū

Bidídend u goftend ez-Ĥurremí
Çi zíbā ġazā būde tāríĥ-i ū (Sene 1053/1643-1644)

(چه زیبا غزا بوده)=1053

8.

[Şeyhülislâm Yahyâ'nın vefatına tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Ḳażret-i Yaġyā-yı 'ādil müftí-i devr-i zamān
İntiḳāl étdi ola nüzhetgehi ravżāt-ı 'adn

Müdġamıyla naḳlinüñ hātif dédi tārîĥini
Eyledüñ Yaġyā efendim menzilüñ cennāt-ı 'adn (Sene 1053/1643)

(ایلدك یحیی افندم منزلك جنّات عدن=1003)+(ن=50)=1053

9.

[Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin şeyhülislam oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Bi-ġamdillāh žuhūr étdi kemāl-i lušf-ı Sübġāní
Ki teşríf étdi fetvā ŝadrını ol dāver-i a'žam

O Nu'mān-ı zamān el-ġaḳ sezādur ŝadr-ı fetvāya
Ki zírā kābiren 'an kābir oldur efēal ü a'lem

3. Olınca fażl-ile mesned-nişín-i şeyĥü'l-islāmí
Cihānuñ yüzi güldi Ĥalḳ-ı 'ālem oldılar Ĥurrem

Güşāde oldı bāb-ı beyt-i fetvā çün der-i gülşen
Miśāl-i ġonça-i gülzār açıldı hep dil-i pür-ġam

---

7. **M 178ᵇ.**
1 Ordusu yıldızlar kadar olan o iyi huylu cihan sultanının Allah yardımcısı olsun.
2 O adil padişah sorup soruşturdu ve insanlar arasında birtakım dedikodular duydu.
3 Bunun üzerine yeniçeri kethüdasını öldürttü. Müslümanlar bunu hep beğendiklerini söylediler.
4 Bunu görünce sevinç içinde hadisenin tarihi için "Ne hoş gaza olmuş." dediler.
8. **M 178ᵃ.**
9. **M 178ᵇ.**

5. Beyāní Ḳaḳḳa ġamd édüp dédi şevḳ-ile tārîhin
Cenāb-ı Bū Sa'ídi eyledi Ḳaḳ müftí-i 'ālem (Sene 1053/1643-1644)

(جناب بو سعیدی ایلدی حق مفتیء عالم)=1053

10.

[Sultânzâde Mehmed Paşa'nın vezirazam oluşuna tarih]

Fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün

1. Ebbedallāh ki şehenşāh-ı Süleymān-şevket
Étdi ol Âṣaf-ı Cem-ḳadri ḳatil bí-pervā

Kimi étsem déyü fikr étdi vezír-i a'žām
Lāyiġ oldı dil-i ilhām-penāhına dilā

3. Feylesōf-ı vüzerā dāver-i Dārā-'ažamet
Ya'ní destūr-ı kerem-kār u 'adālet-pírā

Ĥātemi vérdi aña eyledi ṣadr-ı a'žam
Étdiler ĥalḳ-ı cihān 'izz ü beḳāsına du'ā

5. Ḳaḳ mübārek éde ol 'Āṣaf-ı Cem-isti'dād
Yümn ü iḳbāl ile oldı ser-i Ĥayl-i vüzerā

Dédi tārîhin işitdükde Beyāní bí-ged
Ser-i ceyş-i vükelā oldı Meġemmed Paşa (Sene 1053/1643-1644)

(سر جیش وکلا اولدی محمّد پاشا=1077)-(کد=24)=1053

11.

[Veziriazam olan Sultânzâde Mehmed Paşa'nın İstanbul'da alayla karşılanmasına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Cenāb-ı ṣadr-ı a'žam geldüginde
Alaya oldı çün tedbír-i şāhí

Beyāní olmadı bir böyle alay
Dé tārîhin zihí tevḳír-i şāhí (Sene 1054/1644-1645)

(زهی توقیر شاهی)=1054

12.

[Şeyhülislâm Ebû Saîd Mehmed Efendi'nin oğlunun doğumuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Şehenşāh-ı mu'ažžam şāh-ı Rūmuñ
Mu'allādur felekden bārgāhı

Görince necl-i müftí-i zamānı
Dédi olsun medāris cilvegāhı

---

10. **M 181a.**
11. **M 181a.**
12. **M 180a.**

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

3. Vérüp Ĥašš-ı hümāyūn-ı saʿādet
Hilāl iken bedir étdi o māhı

Dédi şevḳ ü sürūr-ile Beyānî
Bu tārîĥi zihî tevḳír-i şāhî (Sene 1054/1644-1645)

(زهی توقیر شاهی)=1054

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

13.

[Mahmûd Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Müstef'ilün fe'ūlün müstef'ilün fe'ūlün

1. Minnet Ĥudāya her dem ol fāżıl-ı yegāne
Faż̇l-ile ŝadra geldi ġāví olup 'ulūma

Pírāye-baĤş-ı manŝıb oldı sa'ādet-ile
Ċaḳḳā ki vérdi revnaḳ dívān-ı şāh-ı Rūma

3. Mesned-nişín olınca dédüm Beyāní tārîĥ
Maġmūd Efendim oldı 'ilm-ile ŝadr Rūma (Sene 1054/1644)

(محمود افندم اولدی علمیله صدر رومه)=1054

14.

[Koca Hüsâmzâde Abdurrahmân Efendi'nin İstanbul kadısı oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. *Ċusām-zāde Efendirā be-iclāl*
Muvellā kerd şāhenşāh-i 'ālem

Bigoftem tārîĥ ez-mu'ciz beyāneş
Şod ū vālí-i İstanbulem ín dem (Sene 1054/1644)

(شد او والیء استانبولم این دم)=1054

15.

[Şeyhülislâm Ebû Saîd Efendi'nin oğlu Feyzullâh Efendi'nin müderris oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Ĥayāl-i nażm éderken sem'e nāgāh
Érişdi bir ŝadā hengām-ı güftí

Sürūrumdan dédüm tārîĥin anuñ
Müderris oldı ġaḳ bu İbn-i Müftí (Sene 1054/1644-1645)

(مدرّس اولدی حق بو ابن مفتی)=1054

16.

[Şeyhülislâm Ebû Saîd Efendi'nin Şeyhülislâm Yahyâ'nın oğlunu damat olarak alışına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Cenāb-ı Bū Sa'íd-i Şeyĥü'l-İslām
Müfevveżdür aña dínüñ umūrı

---

13. **M 180[a].**
14. **M 180[a].**
1 Cihan sultanı, Hüsamzade Efendiye ikram ederek onu yönetici tayin etti.
2 Sultanın mucizevi beyanı ile tarihini söyledim: O, İstanbul'umun kadısı oldu.
15. **M 180[a].**
16. **M 178[b].**

İlāhí tā ḳıyāmet eyle źātın
Çerāġ-ı devletüñ hemvāre nūrı

3. O müftí-i zamān Yaġyā-yı merġūm
Édicek terk bu dār-ı ġurūrı

Necíb olmaḳla maĤdūm-ı güzínin
Édüp dāmād étdi işbu sūrı

5. Dédi tāríĤini hātif Beyāní
Mübārek ola bu sūr-ı sürūrı (Sene 1055/1645-1646)

(مبارك اوله بو سور سروری)=1055

17.

[Hoca Abdürrahîm Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Müstef'ilün fe'ūlün müstef'ilün fe'ūlün

1. Geçdükde ŝadr-ı Rūma ol fāżıl-ı yegāne
'Îd oldı rūzı anuñ döndi gécesi Ḳadre

Oldur semā'-i fażluñ Ĥurşíd-i tāb-dārı
ÇarĤ-ı fażílet üzre beñzer vücūdı bedre

3. Nā-çār bir süĤanver naŝbına dédi tāríĤ
'Abdu'r-Raġím Efendi 'ilm ile geldi ŝadra (Sene 1055/1646)

(عبد الرّحيم افندی علم ايله كلدی صدره=1059)-(چار=4)=1055

18.

[Girit seferi içinde Hanya'nın fethine tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Cenāb-ı Ġażret-i Sulšān İbrāhím-i Dārā-der
Ġazāya 'āzim oldı gördi oldur cümleden elzem

Sefer émr étdi Efrence o şāhenşāh-ı baġr u ber
Ki dār-ı ehl-i İslāma Firengistān ola munżam

3. Šonanma-yı hümāyūnın Girid fetġine gönderdi
Görüp bu himmeti küffār u a'dā oldılar derhem

Ḳapūdān-ı dilírin leşker ile eyledi irsāl
Mu'íni ola Çaḳ tevfíḳ ü 'avni ola yāver hem

5. Nižāmü'l-mülki ya'ní ġażret-i destūr-ı a'žam da
Meded-kār oldı imdād-ı 'asākirle aña her dem

Mühimmāt u Ĥazíne étdi irsāl étmedi taḳŝír
Cihāda oldı sā'í ol sütūde dāver-i a'žam

17. **M 179[a].**
18. **M 179[a].**

7. Vezān oldı bi-ġamdillāh nesím-i naŝr-ı Sübġāní
Göz açdurmadılar bir iki ḳal'a aldılar yek dem

Ġuzāt ol gün ġiŝār-ı Ça̱nyayı muġkem ḳuşatdılar
Ki her birisi oldı Ḳahramān u Rüstem ü Neyrem

9. Hemān šop u tüfeng ālāt-ı ġarbi étdiler der-kār
Mübāşir oldılar tedbír-i fetġe gördiler muġkem

Žafer-yāb oldılar fetġ étdiler 'avn-i Ĥudā ile
İşitdiler bu fetġi ehl-i İslām oldılar ĥurrem

11. Bu fetġüñ lafżen ü ma'nen Beyāní dédi tārîĥin
Biñ elli beşde aldı Ça̱nyayı cünd-i şeh-i 'ālem (Sene 1055/1645)

(بيك اللى بشده آلدى حنيه يى جند شه عالم)=1055

19.

[Ebûssuûdzâde Mehmed Sâdık Efendi'nin sahn müderrisi oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Ça̱mdü lillāh ŝahnı teşríf étdi maĥdūm-ı güzín
Eylesün hemvāre evc-i çarĥ-ı ta'žíme ŝu'ūd

Bir śenā-ĥᵛānı işitdükde dédi tārîĥini
Himmet ü yümniyle geldi ŝaġna necl-i Bū Su'ūd (Sene 1055/1645-1646)

(همّت يمنى ايله كلدى صحنه نجل بو سعود)=1055

20.

[Nevesinli Sâlih Paşa'nın veziriazam oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Ça̱mdü lillāh kim žuhūr étdi kemāl-ı lušf-ı Ça̱ḳ
Ŝadr-ı a'žam oldı ol dānā vezír-i bí-nažír

Ça̱žret-i Sulšān İbrāhím-i İskender-ġaşem
Ol müşír-i kār-dānuñ gördi re'yi dil-peźír

3. Ĥātemi vérdi aña étdi vekíl-i mušlaḳı
Ola kār-ı müşkili tā devletüñ ġall ü yesír

Böyle bir destūr-ı 'ālí-şāna mālik olmadı
Ĥusrev ü Efrāsiyāb İskender ü Cem Erdeşír

5. Böyle ŝadr-ı a'žam u destūr-ı 'ālí-himmetüñ
Bārgāhı lāyıḳ oldur ki ola çarĥ-ı eśír

Āfitāb-ı 'ālem-ārādur dések lāyıḳ aña
Źerre-āsā ĥalḳ-ı 'ālem dāyim andan müstenír

---

19. **M 180ᵃ.**

20. **M 180ᵇ.**

7. Pertev-i Ĥurşíd-i ʻadli tāb-baĤş-ı kāyināt
Gelmedi dünyāya böyle Āŝaf-ı rūşen-żamír

Źātıdur nām-ı şerífi gibi mevŝūf-ı cihān
Kārıdur anuñ hemíşe ʻadl ü dād u dār u gír

9. Bende étdi ġüsn-i Ĥulḳ-ile cihānı kendüye
Her kesüñ ḳalbinde ġaḳḳā ki vedādı cāy-gír

Nola tecdíd-i libās-ı şādumāní eylesek
Mesned-ārā vü Nižāmü'l-mülk oldı ol müşír

11. Dāʻí-i devlet Beyāní bende tāríĤin dédi
ʻİzzile oldı vekíl-i pādişāh-ı Cem-serír (sene 1055/1645-1646)

Çaḳ teʻālādan temennāmuz budur ŝubġ u mesā
Źāt-ı pākin ġıfž édüp ola muʻín ü dest-gír

13. Ŝadr-ı devletde hemíşe éde anı kām-yāb
ʻAvnini hem-rāh éde hem ola hemvāre žahír

(عزّله اولدی وکیل پادشاه جم سریر)=1055

21.

[Muîd Ahmed Efendi'nin şeyhülislam oluşuna tarih]

Mefāʻílün mefāʻílün mefāʻílün mefāʻílün

1. Cenāb-ı Bū Saʻídüñ ʻazli şāyiʻ olduġı demde
Dédiler tevʻem ancaḳ devletüñ idbār u iḳbāli

Kim oldı müftí déndükde dédi tāríĤini hātif
Muʻíd Aġmed Efendi oldı ġālen müftí-i ʻālí (Sene 1055/1646)

(معید احمد افندی اولدی حالا مفتیء عالی)=1055

22.

[Muîd Ahmed Efendi'nin şeyhülislam oluşuna tarih]

Fāʻilātün fāʻilātün fāʻilātün fāʻilün

1. Śānί-i İbni Kemāl Aġmed Efendi ġażreti
Fażl u taḳvāyile olmaḳla müşārun biʻl-benān

Étdi tefvíż-i umūr-ı ġall ü ʻaḳd ol fāżılı
Şeyĥü'l-islām eyledi sulšān-ı İskender-nişān

3. Āsumān-ı fażluñ oldur āfitāb-ı enveri
Tāb-baĤş-ı dín ü devlet olsa lāyıḳ her zamān

Cūy-bār-ı Ĥāmesi her dem neżāret-baĤş olup
Gülşen-i fetvāyı sír-āb eylesün bí-imtinān

---

21. **M 180ᵇ.**
22. **M 181ᵃ.**

5. ʻĀlemüñ güldi yüzi faŝl-ı şitā oldı bahār
Fāyiż oldı ġamdü lillāh feyż-i Rabb-i Müsteʻān

Ŝadr-ı fetvāya şeref-baĥş olduġını gördiler
Oldılar mānend-i ġonça Ĥalḳ-ı ʻālem şādmān

7. Bir duʻā-gū bendesi tārîĥ-i teşrîfin dédi
ʻİlm ile Ahmed Efendim oldı müftí-i cihān (Sene 1055/1646)

(علم ایله احمد افندم اولدی مفتیء جهان)=1055

23.

[Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin Mihrimâh Medresesi'ne müderris oluşuna tarih]

Mefāʻílün mefāʻílün feʻūlün

1. Biġār-ı fażluñ ol dürr-i śemíni
Semā'-i devletüñdür mihr ü māhı

Muḳaddem Mihr ü Māhı étdi teşrîf
Füzūn olsun İlāhí ʻizz ü cāhı

3. Dédi nām-ı Ĥudāyile Beyānî
Bu tārîĥi zihí tevḳír-i şāhí (Sene 1055/1646-1647)

(ز هی توقیر شاهی=1054)+(ا=1)=1055

24.

[Sultân İbrâhîm'in bir çocuğunun doğmasına tarih]

Fāʻilātün fāʻilātün fāʻilātün fāʻilün

1. Ṣażret-i Sulšān İbrāhím-i vālā-gevherüñ
Geldi ŝulbinden dür-i şehvār-ı baġr-ı mekremet

Mevlidine fikr-i tārîĥ eyler iken ḳalbüme
Pertev-endāz oldı feyż-i āfitāb-ı maʻrifet

3. ʻAdd édüp eyyāmını māhuñ dédüm tārîĥini
Šāliʻ oldı saʻd-ile māh-ı semā'-i salšanat (Sene 1056/1646)

(طالع اولدی سعدله ماه سماء سلطانت=1027)+(ماه=29)=1056

25.

[Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Fāʻilātün fāʻilātün fāʻilātün fāʻilün

1. Faĥr-ı Saʻdü'd-dín-i śānî seyyid-i Ĥāḳān-ı Rūm
Gevher-i źātı girān-māye vücūdıdur ʻazíz

---

[23]. **M 181[a].**

[24]. **M 178[a].**

[25]. **M 178[b].**

Cā-nişín-i ŝadr olınca dédiler tārîĥini
Rūm éli ŝadrına geçdi 'ilm ile necl-i 'Azíz (Sene 1056/1647)
(روم ایلی صدرینه کچدی علم ایله نجل عزیز)=1056

26.

[Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Faĥr-ı Sa'dü'd-dín-i śāní ya'ní maĥdūm-ı 'Azíz
Şöhret-endāz-ı cihān olmışdı faż̀l u ġilm ile

Ḳāēí-'asker olduġında dédiler tārîĥini
Cā-nişín-i 'izz ü ŝadr oldı Behāyí 'ilm ile (Sene 1056/1647)
(جا نشین عزّ و صدر اولدی بهایی علم ایله)=1056

27.

[Azîzzâde Mehmed Behâyî Efendi'nin Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Cenāb-ı ġazret-i necl-i 'Azíz ol dāver-i 'ālem
Bi-ġamdillāh oturdı ŝadr-ı dívān-ı felek-ḳadre

Beyāní lafžen ü ma'nen dédüm tārîĥ-i teşrífin
Biñ elli altıda geldi Behāyí 'izzile ŝadra (Sene 1056/1647)
(بیك اللی آلتیده کلدی بهایی عزّله صدره)=1056

28.

[Ebû Saîdzâde Feyzullâh Efendi'nin Sahn müderrisi oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Gevher-i kān-ı şeref necl-i Cenāb-ı Bū Sa'íd
Ŝaġnı teşríf eyledi ol dürr-i deryā-yı himem

Şāh-ı 'ālem Ĥaš vérüp tārîĥ-i teşrífin dédi
Geldi necl-i Bū Sa'ídüm ŝaġna 'izzetle bu dem (Sene 1056/1647)
(کلدی نجل بو سعیدم صحنه عزّتله بو دم)=1056

29.

[Girit seferi içinde Resme'nin fethine tarih]

Fe'ilātün mefā'ilün fe'ilün

1. Ḳamdü lillāh ki Resmesin Giridüñ
Fetġ u żabšın müyesser étdi Ĥudā

---

[26]. **M 178[b].**
[27]. **M 179[a].**
[28]. **M 179[a].**
[29]. **M 179[b].**

Dāyimā pādişāh-ı İslāmuñ
Tíġını keskin eylesün Mevlā

3. Leşkerin hem mužaffer ü manŝūr
Ola maġlūbı zümre-i a'dā

Münhezim oldı 'asker-i Efrenc
Ḳaçdılar kūhsāra Ĥūk-āsā

5. Nām-ı Ḳaḳla Beyāní-i dā'í
Dédi tārîĥini zihí ki ġazā (Sene 1056/1647)

(ا=1)+(زهی که غزا=1055)=1056

30.

[Resme'nin fethi üzerine yapılan şenliğe tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Şehenşāh-ı cihān Ĥāḳān-ı baġreyn
Sütūde pādişāh-ı kişver-ārā

Şükūh u şevketi yanında bir şey
Degül dārāt-ı Efrídūn u Dārā

3. Odur şāhenşeh-i encüm-asākir
Odur mesned-nişín ü taĤt-pírā

Çün İskender odur şāh-ı cihān-gír
Odur sulšān-ı Rūm u mülk-i kisrā

5. Ḳiŝār-ı Resme fetġin gūş édince
Dil-i ŝāfında şevḳ oldı hüveydā

Şürū' étdi bu sūr-ı pür-sürūra
Mübārek eyleye Yezdān-ı yek-tā

7. Miśāl-i gül güşāde ola her dem
Demādem derhem ola ḳalb-i a'dā

Ḳavādiśden maŝūn olsun hemíşe
Ĥašarlardan emín eyle Ĥudāyā

9. Beyāní 'abd-i dā'í dédi tārîĥ
Zihí sūr-ı hümāyūn-ı şehenşā (Sene 1056/1647)

(زهی سور همایون شهنشا)=1056

[30]. **M 179[b].**

31.

[Resme'nin fethi üzerine yapılan şenliğe tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Éy vezír-i dādger destūr-ı Dārā-iġtişām
Gül gibi şād éde Ḳaḳ her dem dil-i mesrūruñı

Ḳażret-i Sulšān İbrāhím-i gerdūn-menzilet
Gördi kār-ı salšanatda fikr-i dūrādūruñı

3. Eyledi dāmād tefvíż-i umūr étdi hemān
Dédi ŝarf ét rāh-ı dín ü devlete maḳdūruñı

Eyledüñ cem'iyyet-i 'užmā 'aceb sūr eyledüñ
Beźl-i erkān-ı sa'ādet eyledüñ gencūruñı

5. Ḳaḳ te'ālā 'ömrüñ efzūn u vücūduñ var éde
Ber-murād ét dāverā bu bende-i ma'źūruñı

Bu du'ā-gūya Ĥišāb édüp dédi bir ehl-i ġāl
Pādişāh içün de nažm eyle dür-i menśūruñı

7. Éy Süleymān-şevket éy Dārā-yı İskender-žafer
Ġālib-i a'dā éde Ḳaḳ leşker-i manŝūruñı

Ḳāfdan Ḳāfa revān étsün Ĥudā fermānuñı
Nāfiźü'l-aġkām éde her gūşede menşūruñı

9. Vāŝıl-ı sem'-i şerífüñ oldı çün fetġ-i cedíd
Gūşvār étdüñ dür-i şevḳ-i dil-i pür-nūruñı

Eyledüñ sūr-ı hümāyūna şürū' ol şevḳ-ile
Ser-firāz étdüñ çü serv-i bāġ ol destūruñı

11. Deh düşüp dédi Beyāní dā'í tāríĥin tamām
Eylesün Bārí kemāl ile mübārek sūruñı (Sene 1056/1647)

(ایلسون باری کمال ایله مبارك سورکی=1066)-(ده=10)=1056

32.

[Mehmed Behâyî Efendi'nin şeyhülislam oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. *Ki şod muftí-i Ḳaḳ goftem be-hātif*
Bigoftā ġażret-i maĥdūm-ı a'lem

---

31. **M 179ᵇ.**

32. **M 181ᵇ.**

1 Hātife "Hakk'ın müftüsü kim oldu?" dedim. "Pek ālim zatın oğlu." dedi.

Bedū goftem zi-şevḳem behr-i tārîḫ
Şodí bā-'izz Behāyí muftí ín dem (Sene 1059/1649)
(شدی با عزّ بهایی مفتی این دم=1057)+(دو=2)=1059

33.

[Ebû Saîd Efendi'nin ikinci kez şeyhülislam oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Şehenşāh-ı felek-rütbe Meġemmed Ĥān-ı Dārā-der
Getürdi ŝadr-ı fetvāya o müftí-i nikū-kārı

Tırāş édüp ser-i kilki Beyāní yazdı tārîḫin
Cenāb-ı Bū Sa'ídi eyledi müftí yine Bārí (Sene 1061/1651)
(جناب بو سعیدی ایلدی مفتی ینه باری=1081)-(ك=20)=1061

34.

[IV. Mehmed'in hal'ine matuf isyanın Siyâvûş Paşa tarafından bastırılmasına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Şecā'at ma'deni kān-ı mehābet
'Ašāya menba'ı baġr-ı mürüvvet

Siyāvūş-ı zamān İskender-i vaḳt
Vezír-i Cem-ġaşem Dārā-fütüvvet

3. Meh-i burc-ı semā'-i 'adl ü inŝāf
Fürūġ-ı āfitāb-ı dín ü devlet

Çerāġ-ı dūdmān-ı Āl-i 'Ośmān
Vekíl-i salšanat Ĥurşíd-šal'at

5. Nižāmü'l-mülk ü destūr-ı kerem-kār
Nerímān-hey'et ü Rüstem-ŝalābet

Müşír-i pādişāh-ı heft kişver
Emír-i mesned-ārā-yı vezāret

7. Emín-i Ĥātem-i şāhenşeh-i Rūm
Mekín-i ŝadr-ı dívān-ı 'adālet

Cenāb-ı ġażret-i destūr-ı a'žām
Vekíl-i mušlaḳ ol ŝāġíb-sa'ādet

9. Göricek 'ālemüñ bu iĤtilālin
Hemān tedbíre étdi beźl-i himmet

Eşirrāyı géçürmege ḳılıçdan
Miyānına ḳuşandı tíġ-ı ġayret

---

2 Tarihi için şevkle ona şunu dedim: Ey Behāyí, şerefle şimdi sen şeyhülislam oldun.

33. **M 181ᵇ.**

34. **M 181ᵇ.**

11. Meġemmed Ĥāna ḳaŝd éden gürūhuñ
Kesüp her birin étdi díne Ĥidmet

Hezírāne hücūmın gördiler çün
Períşān oldılar ehl-i şeḳāvet

13. Ḳılıçdan geçdi cümle cünd-i eşrār
Bu mıŝra' oldı tārîĥ-i siyāset (Sene 1061/1651)

(قلجدن كچدى جمله جند اشرار)=1061

35.

Biñ altmış bir Ramāżān-ı şerífde pādişāh-ı 'ālem-penāh Sulšān Meġemmed Ĥāna Bektaş ve yéñiçeri aġası ve kul ketĥudāsı ihānet ve Ĥıyānet édüp Ĥal'ini dād eyledüklerinde maġzūben ḳatl olınduḳlarına tārîĥdür

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Meġemmed Ĥānı Ĥal'e ḳaŝd édenler
Olıcaḳ šu'me-i şemşír-i Ĥūn-bār

Beyāní metn-i seyfe yazdı tārîĥ
Ḳılıçdan geçdi cümle cünd-i eşrār (Sene 1061/1651)

(قلجدن كچدى جمله جند اشرار)=1061

36.

[IV. Mehmed'in hal'ine matuf isyana kalkışanların cezalandırılmasına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Mihín-i salšanat olan şaḳíler
Olındılar hele ḳatl ü ihānet

Sürildi Ĥāyin-i devlet olanlar
'Aceb mi düşse tārîĥi Ĥıyānet (Sene 1061/1651)

(خيانت)=1061

37.

Merġūm Şeyĥü'l-islām Behāyí Efendi fetvine tārîĥdür

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Vaġíd-i dehr idi ġaḳḳā Behāyí
Sütūde-kār idi kāmildi 'aḳlı

Vücūdı gülşen-i fażl olmaġ-ile
Gül-i ravż-ı behā tārîĥ-i naḳli (Sene 1064/1654)

(كل روض بها)=1064

35. **M 181ᵇ.**
36. **M 181ᵇ.**
37. **M 181ᵇ.**

38.

[Şeyhülislâm Behâyî Efendi'nin vefatına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Behāyí Şeyĥü'l-İslām intiḳāl-i dār-ı Ĥuld étdi
İlāhí eyle aña dār-ı naʿmā cennet-i ʿadni

Mübeşşer ŝaġb u müdġamla Beyāní dédi tārîĥin
Behāyíye Kerímā eyle me'vā cennet-i ʿadni (Sene 1064/1654)

(بهایی یه کریما ایله ماوی جنّت عدنی=1004)+(نی=60)=1064

39.

[Şeyhülislâm Behâyî Efendi'nin vefatına tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Behāyí gülşen-ārā-yı faẓílet intiḳāl étdi
Ol cevlāngehi heşt-i behiştüñ ŝaġn-ı gülzārı

Beyāní dédi bí-ġarf-i nidā tārîĥ-i naḳlini
Behāyí rūġuñı šāvūs-ı cennet eyledi Bārí (Sene 1064/1654)

(بهایی روحکی طاووس جنّت ایلدی باری=1075)-(یا=11)=1064

40.

Def'a-i śāliśede Ebū Sa'íd Efendi Ḳażretleri Şeyĥü'l-islām olduḳda dédügümüz tārîĥdür

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün

1. Sipihr-i faẓl u taḳvā Bū Sa'íd-i āfitāb-işrāḳ
Gelince ŝadr-ı fetvāya cemāli tāb-dār oldı

Ser-i kilki tırāş édüp Beyāní yazdı tārîĥin
Yine müftí Cenāb-ı Bū Sa'íd-i dād-kār oldı (Sene 1064/1654)

(ینه مفتی جناب بو سعید دادکار اولدی=1084)-(ك=20)=1064

41.

[Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin ikinci kez Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Dürr-i deryā-yı faẓílet gevher-i kān-ı şeref
Ḳudsí-zāde silk-i ʿıḳd-ı ʿadl ü dādı sedl ile

Ḳāēí-ʿasker oldı tārîĥin dédi Ĥāḳān-ı Rūm
Geçdi ŝadr-ı Rūm éline Ḳudsí-zādem ʿadl ile (Sene 1064/1654)

(کچدی صدر روم ایلینه قدسی زاده م عدل ایله)=1064

---

38. **M 181ᵇ.**
39. **M 181ᵇ.**
40. **M 181ᵇ.**
41. **M 181ᵃ.**

42.

[Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin ikinci kez Rumeli kazaskeri oluşuna tarih]

Mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Dédi Sulšān Meġemmed ḳāēí-'asker
Kim olsa müftí-i hāví 'ulūma

Düşüp deh dédi tārîĥ ü cevābın
Sezādur necl-i Ḳudsí ŝadr-ı Rūma (Sene 1064/1654)

(سزادر نجل قدسی صدر رومه=1074)-(ده=10)=1064

43.

[Kudsîzâde Mehmed Efendi'nin nakibüleşraf oluşuna tarih]

Fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün

1. Ġażret-i Ḳudsí Efendi-zāde kim
'İlm ü fażl u ġilm ile oldur necíb

Pādişāh-ı baġr u ber Ĥāḳān-ı Rūm
Gördi anı hem ġasíb ü hem nesíb

3. Étdi eşrāfa naḳíb iclāl ile
Dédiler eyle mübārek yā Mücíb

Hātif-i ḳudsí tārîĥin su'āl
Eyledi nažm étmek-içün bir edíb

5. Dürr-i manžūm-i Ĥišāb-ile dédi
Necl-i Ḳudsí olduñ eşrāfa naḳíb (Sene 1067/1656-1657)

(نجل قدسی اولدك اشرافه نقیب)=1067

44.

Yanova ḳal'ası şevketli pādíşah-ı 'ālem-penāh Sulšān Meġemmed Ĥān Edirneye sefer édüp vezír-i a'žam Meġemmed Paşayı leşker-i İslam-ile gönderdükde feṫġ étdügine tārîĥdür

Mefā'ílün mefā'ílün mefā'ílün fe'ūlün

1. Yanova ḳal'asınuñ fātiġi kimdür dér iseñ
Beyāní ġażret-i sulšān-ı kişver-gír-i emced

Ser-i bābın añuñ 'add-iledür tārîĥ-i feṫġi
Yanova ġıŝnını feṫġ eyledi Sulšān Meġemmed (Sene 1068/1658)

(یان اوه حصننی فتح ایلدی سلطان محمّد)+(1066=ب=2)=1068

42. **M 181ª.**
43. **M 181ª.**
44. **M 181ª.**

45.

[Yanova kalesinin fethine tarih]

Fe'ilātün mefā'ilün fe'ilün

1. Şeh-i vālā-güher Meġemmed Ĥān
Sāl-i 'ömr-i 'azízi ola hezār

Niyyet édüp cihāda cehd étdi
'Āzim oldı ġazāya leyl ü nehār

3. Engürüse sefer murād étdi
Ḳaŝdı tesĥír-i mülk ü feṯḥ-i ġiŝār

O şehenşāh-ı Ḳahramān-hey'et
Ḳurdı otaġını Süleymān-vār

5. Leşker-i bí-şümārı cem' étdi
Eyledi ŝadr-ı a'žamı serdār

Āŝaf-ı Cem-cenāb o Dārā-der
Sefer étdi Macarı eyledi zārı

7. Kefere bildiler muḳābele güç
Vérdiler ŝulġa ıžšırārí ḳarār

Néce peykāra olalar 'āzim
Aḳın étmekde éline Tātār

9. Šutdılar yüz güríze rūz-ı maŝāf
Tír-Ĥurde gürāz-veş küffār

Yanova ḳal'asını feṯḥ édicek
Étmediler cür'et-i peykār

11. Gördiler ŝavlet-i şehenşāhı
Cizyeye rāží oldılar nā-çār

Ser-i kilki Beyāní étdi ġisāb
Dédi tāríĥini Ĥarāc-ı Macar (Sene 1068/1658)

(خراج مجار=1048)+(ك=20)=1068

46.

Minḳārí-zāde Yaġyā Efendi müftí olduḳda dédügümüz tāríĥdür

Müstef'ilün fe'ūlün müstef'ilün fe'ūlün

1. Teşríf-i ŝadr-ı fetvā étdi sa'ādet-ile
Bir fāžıl-ı yegāne źū-ġilm ü zühd ü taḳvā

---

45. **M 180ᵇ.**

10 Vezne göre ikinci mısrada eksiklik var.

46. **M 181ᵇ.**

Pes ez-hezār düşdi āġād u ismi tārîh
'İlm ile oldı müftí Minḳārí-zāde Yaġyā (Sene 1073/1662)

1073=(38=یحیی)-(43=اه اود ا زاده ح)-(5=ه)-(64=بلبل=هزار)-(1223=علم ایله اولدی مفتی منقاری زاده یحیی)

Sonuç

17. yy. şairi Beyânî, mürettep divanı olan şairlerdendir. *Dîvân*'ında 50 tarih şiiri bulunmaktadır. Döneminin bazı olaylarına not düşen bu manzumelerin çoğu kıta nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Tarih manzumelerinin 1'i Arapça, 3'ü Farsça ve 46'sı Türkçe yazılmıştır. Şairin ele aldığı konuların yedi kategoriye ayrılabileceği görülmüştür: mansıp ve tayinlere tarihler, doğumlara tarihler, düğüne tarih, ölümlere tarihler, fetihlere tarihler, şenlik ve kutlamalara tarihler, inşa tarihleri.

Beyânî 40 farklı hadise için 50 tarih manzumesi yazmıştır. Bunlar içinde Sultan İbrahim'in tahta çıkışı, Ebû Saîd Mehmed Efendi, Behâyî Efendi, Muîd Ahmed Efendi ve Minkârîzâde Yahyâ Efendi'nin şeyhülislam oluşu, Şeyhülislam Behâyî ve Şeyhülislam Yahyâ Efendi'nin vefatı, IV. Mehmed ve II. Ahmed'in doğumları; IV. Mehmed'in tahttan indirilmesine yönelik isyanın bastırılması; Hanya, Resmo ve Yanova'nın fethi; Kösem Mâhpeyker Sultan tarafından Üsküdar Çinili Camii'nin yaptırılması, Kemânkeş Mustafa Paşa tarafından Çarşıkapı'da medrese inşa ettirilmesi gibi konular özellikle dikkat çekmektedir. Şairin ele aldığı hadiseler yaklaşık 23 yıllık bir zaman dilimini kapsamaktadır.

Beyânî en çok manen tarih söylemeyi tercih etmiştir. 50 tarih şiirinin 48'i manen tarihtir. Manen tarihlerin 26'sı tam tarih olarak, 22'si ise ta'miyeli söylenmiştir. Kalan 2'si ise hem lafzen hem manen söylenmiş tarihlerdir. Beyânî, yazdığı 50 tarih manzumesi ile tarih düşürme sanatına yer veren şairler arasında zikredilmelidir.

Kaynakça

Ayvansarâyî Hüseyin Efendi, Ali Sâtı' Efendi, Süleymân Besîm Efendi (2001). *Hadîkatü'l-Cevâmi' İstanbul Câmileri ve Diğer Dinî-Sivil Mi'mârî Yapılar.* (Haz. Ahmet Nezih Galitekin). İstanbul: İşaret.

Başpınar, F. (2008). *17. Yüzyıl Şairlerinden Beyânî'nin Dîvân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul. (e-kitap hâli için bkz. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78363/beyani-divani.html)

Başpınar, F. (2018). 17. Yüzyıl Şairlerinden Beyânî'nin Tasavvufi Sâkînâme'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (I. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat, Çeviri] Sempozyumu, 12 Mayıs 2018). Özel Sayı: 4. 222-230. s.

Başpınar, F. (2019). Beyânî'nin Sâkî-nâme'si. *Vakıf İnsan Prof. Dr. Hikmet Özdemir Armağanı* (ed. Üzeyir Aslan, Hakan Taş).185-214. s. İstanbul: Kriter.

Beyânî (tsz). *Külliyât-ı Beyânî*, Medine Şeyhülislam Arif Hikmet Kütüphanesi, Nu: 811/245.

Beyânî (tsz.). *Dîvân*. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, İbnülemin Bölümü, Nu: 2556.

Canım, R. (2020). *Divan Edebiyatında Türler.* İstanbul: Grafiker.

Emecen, F. (2000). İbrâhim. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 21. C., 274-281. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Emecen, F. (2019). Mehmed Paşa, Sultanzâde. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, EK-2. C., 227-229. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Erol, G. (1993). Çinili Cami Külliyesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 8. C., 335-337. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Karabey, T. (2015). *Türk Edebiyatında Tarih Düşürme*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Maxim, M. (2013). Yanova. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 43. C., 316-317. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Özcan, A. (2002). Kemankeş Mustafa Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 25. C., 248-250. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Yakıt, İ. (2010). *Türk-İslâm Kültüründe Ebced Hesabı ve Tarih Düşürme*. İstanbul: Ötüken.

33. Bazı tespitler ışığında Neşâtî Dîvânı'ndaki "su" redifli gazel üzerine bir inceleme

Fettah KUZU[1]

APA: Kuzu, F. (2021). Bazı tespitler ışığında Neşâtî Dîvânı'ndaki "su" redifli gazel üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 517-525. DOI: 10.29000/rumelide.949066.

Öz

Çok sayıda usta şairin birbirinden farklı tarzlarda başarılı eserler telif ettiği 17. yüzyılın önde gelen şairlerinden biri de Edirneli Neşâtî'dir. *Neşâtî Dîvânı*'nda yer alan "su" redifli gazel ile ilgili birtakım belirsizliklerin olduğu ve bu belirsizliklerin gerek şiirin Fuzûlî'nin "Su Kasidesi"ne bir nazire olması gerekse Edirneli Neşâtî'ye aidiyeti hususlarında akıllarda soru işareti bıraktığı anlaşılmaktadır. Gazelin, nazım şekli ve türü itibariyle nazire olarak kaleme alınmış olma ihtimali zayıf görünmektedir. Ayrıca gazelin Edirneli şair Neşâtî'ye aidiyeti ise hem Dîvân nüshalarında ve biri dışında mecmualarda yer almayışıyla hem de Dîvân'daki tek 9 beyitlik gazel olması hasebiyle muhatabında tereddüt oluşturmaya müsait bir mahiyet arz etmektedir. Bu tereddüt, kaynaklarda Neşâtî mahlaslı başka şair ve/veya şairlerin olduğu yönündeki açıklamalarla daha da belirgin hale gelmektedir. Bütün bu tereddüt ve belirsizliklere ilaveten söz konusu gazelin kelime kadrosunun Dîvân'daki genel söz varlığı karşısındaki durumu incelendiğinde, şiirin Edirneli Neşâtî tarafından kaleme alınmamış olma ihtimali kuvvetlenmektedir. Bu çalışmada, Dîvân'daki gazellerden, Fuzûlî'nin "Su Kasîdesi"ne nazîre olarak yazıldığı düşünülen "su" redifli gazelin nazire geleneği içerisindeki durumu kısaca değerlendirilecek ve sonrasında söz konusu gazelin Edirneli Neşâtî'ye aidiyeti tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Neşâtî, nazîre, Su Kasîdesi, su redifli gazel, söz varlığı

In the light of some determinations a review on the ghazal with "su" redif within Nesati's Divan

Abstract

One of the pioneer poets of 17th century, in which there were many poets created successful works having different features, was Nesati of Edirne. There are some uncertainities and hesitations related to ghazal with redif "su (water)", which has been considered to be a "nazire (imitative/(parallel)" poem to "Su Kasidesi (Qasida of Water)" of Fuzuli, in terms of both its being a "nazire" and its belonging to Nesati of Edirne. The possibility of the poem's being a nazire seems to be so weak due to its the form and genre. Besides the point of its belonging to Nesati of Edirne presents an uncertain situation because of not only its absence in all the copies of Divan and all the poetry collections except one but also its being the only gazel having 9 couplets in Divan. This uncertainity becomes clearer by the explanations in the sources about presence of poets having pseudonym of Nesati. In addition to all these uncertainities, when analyzing the word choice of poet in ghazal comparing with the vocabulary of Divan as a whole it seems the poem would probably not written by Nesati of Edirne. In this study, one of the ghazals in his Divan which is

1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Gaziantep, Türkiye), fettahkuzu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4870-3760 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949066]

thought to be written as a "nazire (imitative poem)" to "Su Kasidesi (Qasida of Water)" of Fuzuli, is first to be analyzed briefly within the context of "nazire" tradition and then its belonging to Nesati of Edirne is to be discussed.

Keywords: Nesati, nazire (imitative poem), Su Kasidesi (Qasida of Water), ghazal with su redif, vocabulary

Giriş

Klasik Türk şiiri, Türklerin İslamiyet'i kabulü ile doğup 19. yüzyıla kadar varlığını devam ettirmeyi başarmış bir edebî dönemin mahsulüdür. Arap ve Fars edebiyatlarının etkisi ve hatta taklidi ile başlayıp gelişimini sürdüren ve 15. yüzyıldan itibaren millî bir hüviyet kazanan klasik Türk edebiyatı ve özelde klasik Türk şiiri 16. yüzyılda büyük şairlerin ortaya koydukları sayısız eserle belli bir olgunluğa erişmiştir. 17. yüzyıl ise klasik Türk şiirinin kendisine kaynaklık eden Arap ve Fars şiiri ile rekabet edecek seviyede bir mahiyet arz etmekle kalmayıp zaman zaman onları gölgede bırakacak eserlerin verildiği bir dönem olarak dikkat çeker.

Çok sayıda usta şairin birbirinden farklı tarzlarda başarılı eserler telif ettiği bu dönemin önde gelen şairlerinden biri de Edirneli Neşâtî'dir. Gerek birçok mecmuada bulunan şiirlerinin ve Dîvân'ının nüshalarının fazlalığı, şiirlerine yazılan nazireler gerekse kendisinin edebî kişiliği ile ilgili muhtelif sanatçı ve edebiyat araştırmacılarının ortaya koydukları düşünceler, onun şiirlerinin hem kendi döneminde hem de sonraki asırlarda beğenilerek okunduğunun göstergesidir.

Şairler, özelikle de usta şairler şiirlerinde sanatçı kişiliklerini yansıtan izler bırakırlar. Üslup özellikleri, kullanılan dil malzemesi, duygu ve düşüncelerin ortaya konulmasında kullanılan sembol ve mazmun sistemi gibi hususlar ayırt edici özellikler olarak şairi şiir sahasında bir yere konumlandırmada dikkate alınan başlıca kıstaslardır. Şiir ve şair ile ilgili değerlendirmelerin genel kabul gören naslara dönüşmesinin çok sağlıklı kabul edilemeyeceği gerçeği hatırda tutulmak kaydıyla Neşâtî ve şiirleri için yapılan değerlendirmelerin ortak noktası, onun şiirde daha çok Nef'î takipçisi olduğu, şiirlerinde dönemin şiir alanında öne çıkan ve birçok şairin benimsediği Sebk-i Hindî'nin izlerinin bulunduğu yönündedir (Neşâtî, 2019: 10-15). Neşâtî'nin şiirlerinin dönemin edebî gelenek özelliklerini yansıttığı ve onun gerek söz gerek mana itibariyle çağdaşı usta şairler seviyesinde eserler ortaya koyduğu söylenebilir. Onu çağdaşı şairler ile kıyaslarken ne onlardan üstün ne de daha düşük seviyede bir şair olarak tanımlamak isabetli olacaktır. Zira her şair belli şiirlerinde zirveyi zorlarken bazı şiirlerinde muhatabını etkileyecek bir söylem geliştirmemiş olabilir.

İnceleme

Kaynakların asıl adının Ahmed olduğunu söylediği ve 1674 senesinde vefat edinceye kadar Muradiye Mevlevîhanesi postnişinliği yapan Neşâtî; Farsça ve Türkçe olarak birçok eser kaleme almıştır (Neşâtî, 2019: 2-9). Bu eserler içerisinde onun edebî kişiliğini yansıtan en mühim eseri Dîvân'ıdır.

Mahmut Kaplan tarafından Dîvân'ın 25 nüshası ve şairin muhtelif şiirlerinin bulunduğu 30 mecmua incelenerek *Neşâtî Dîvânı*'nın tenkitli metni hazırlanmıştır (Neşâtî, 2019: 16-24). Bu çalışmada, Dîvân'daki gazellerden, Fuzûlî'nin "Su Kasîdesi"ne nazîre olarak yazıldığı düşünülen 101 numaralı "su" redifli gazelin (Neşâtî, 2019: 189) nazire geleneği içerisindeki durumu kısaca değerlendirilecek ve sonrasında söz konusu gazelin Edirneli Neşâtî'ye aidiyeti tartışılacaktır.

Nazire geleneği bağlamında Neşâtî'nin su redifli gazeli

Neşâtî Dîvânı'nın tenkitli neşrinin hazırlanmasında Kaplan tarafından Dîvân'ın hiçbir nüshasında yer almadığı kaydedilen ve çalışmasına bir mecmuada tespitle dâhil edildiği belirtilen "su" redifli gazel, bütün beyitlerinde Fuzûlî'nin na't türündeki meşhur "su" redifli kasidesinden izler taşımaktadır. Ancak söz konusu gazelin, nazım şekli kaside olan bir manzumeye nazire olarak mı yoksa şair tarafından tamamen kendi muhayyilesinde zuhur eden hissiyatın bir dışa vurumu olarak özgün bir manzume olarak mı kaleme alındığı hususu belirsiz bir görüntü arz etmektedir. Klasik Türk şiirindeki nazire geleneği düşünüldüğünde nazire şiirin vezin, kafiye ve nazım şekli açısından zemin şiirle aynı olması bir gereklilik olarak telakki edilmektedir. Ancak şairler zaman zaman bu gerekliliği dikkate almadan zemin şiirin nazım şeklinden farklı bir nazım şekliyle nazireler de yazmışlardır. Burada da söz konusu olan şiirlerden zemin şiir, kaside formunda iken nazire şiir, gazel formundadır. Dîvân üzerine bir tahlil çalışması yapan Ömer Savran " *Neşâtî, Fuzûlî'nin "su kasidesi"ni "su" redifli bir gazelle tanzir eder.*" (Savran, 2003: 338) ifadesiyle bu hususu teyit etmiştir. Söz konusu gazel, şekil olarak farklı olmasının yanı sıra türü itibariyle de Fuzûlî'nin eserinden farklıdır. "Su Kasîdesi" na't türünde kaleme alınmışken söz konusu gazelin na't olarak değerlendirilecek bir mahiyet arz etmediği görülmektedir. Elbette söz konusu gazelin Fuzûlî'nin şiirine nazire olup olmadığı, nazire geleneğinin kapsamı içerisinde ele alınması gereken bir meseledir. Son zamanlara kadar "dîvân şiiri" olarak adlandırılan İslamiyet etkisinde gelişen Türk şiiri, günümüzde "klasik Türk şiiri" ismiyle tanımlanmaktadır. Bu yeni tanımlama söz konusu şiirin "klasik" tanımını hak edecek özellikleri dolayısıyladır. Klasik Türk şiiri, şekil özellikleri, dil malzemesi, edebi sanatları ve mazmun sistemi bağlamında muhafazakâr mahiyette, keyfi tasarruflara kapalı, sınırları önceden belirlenmiş yapısı ve uyulması zorunlu kuralları dolayısıyla "klasik"tir. Nazire geleneğinde nazire şairi, hem şekil hem muhteva özellikleri bakımından şiirini zemin şiire bağlı olarak ortaya koymak durumundadır. Bu bağlamda nazire yazılırken zemin şiirin şekil ve tür özelliklerinin göz ardı edilmesi normal karşılanacak bir durum değildir. Neşâtî'nin şiirine vezin ve kafiye özellikleri haricinde bir nazire hüviyeti vermek sağlıklı bir yaklaşım olmayacaktır. Her ne kadar söz varlığı noktasındaki benzerlikler akla Fuzûlî'nin eserini getirse de bu şiire nazire demek fazla iddialı görünmektedir. "Su Kasîdesi"nin şöhretinden Türk şiirine âşina herkes gibi Neşâtî'nin de haberdar olması tabii bir durumdur. Şiirini kurgularken söz konusu kasideyi örnek alması, ona benzer veya onu aşacak bir söylem geliştirmeye çalışması iddialı bir şair olarak Neşâtî için normal bir tasarruftur. Burada tartışılması gereken, şiirin "Su Kasîdesi"nden ilham alınarak kaleme alınmış bir şiir olarak kabul edilmesi gerekirken bazı araştırmacılar tarafından "nazire" başlığı altına alınmasıdır. Ancak gazelin nazire olup olmaması hususu değerlendirilirken tespit edilen bazı hususlar daha farklı bir noktaya dikkat çekmektedir. Aşağıda detaylı olarak açıklanmaya çalışılacağı üzere gazeldeki söz varlığının durumu, gazelin Dîvân'ın eldeki nüshalarında bulunmaması, farklı kaynaklarda varlığı iddia edilen Neşâtî mahlaslı farklı şair veya şairlerin olması gibi hususlar akıllarda "su" redifli gazelin Neşâtî'ye ait olup olmadığı sorusunun belirmesine yol açmaktadır.

Neşâtî ve "Su" redifli gazel ilişkisi üzerine bir değerlendirme

Neşâtî Dîvânı'nı tahlîl ettiği çalışmasında Ömer Savran gazelleri beyit sayıları itibariyle istatistiksel olarak şu şekilde tespit etmiştir:

> "Divanın tamamında bulunan 137 gazelden, 123 tanesi 5'er beyitle yazılmıştır. Bilindiği gibi, divan şiirinde gazellerin çoğunlukla 5, 7, 9 gibi tek rakamlarla yazılması da bir gelenektir. Divanda geriye kalan 1 gazel 4 beyit, 9 gazel 6 beyit, 4 gazel 7 beyit, 1 gazel de 9 beyitten meydana gelmektedir." (Savran, 2003: 32-33).

Dîvân'ın, Kaplan tarafından hazırlanmış olan tenkitli metnine göre Savran'ın yapmış olduğu tasnifte, beyit sayılarına göre kaç gazel bulunduğu hususunda ufak bir hata yapıldığı görülmektedir[2]. Ancak bu hata çalışmaya konu gazelin beyit sayısı ile ilgili olmaması sebebiyle çok bir önem arz etmemektedir. Zira Savran'ın da adedini doğru belirtmiş olduğu Dîvân'daki tek 9 beyitlik gazel, çalışmaya konu olan "su" redifli gazeldir.

İncelemeye esas bu tek 9 beyitlik "su" redifli gazelin, tenkitli metnin teşekkülüne esas alınan, Dîvân'a ait 25 nüsha ve muhtelif şiirlerin toplandığı 30 mecmua içerisinde sadece Süleymaniye Ktp. (Ali Nihat Tarlan) TY 68 (81b) no.lu şiir mecmuasında yer alması da diğer bir dikkat çekici husustur (Neşâtî, 2019: 16-24). Ayrıca Kaplan, tenkitli metni hazırlarken şiirlerin tespit edildiği mecmualar bahsinde, Milli Kütüphane, 06 Mil Yz A 3862 numarada kayıtlı bir mecmuada yer alan şiir için düştüğü dipnotta "'*Benzersin' redifli bir gazel var ama daha çok halk şairlerinin şiirlerini andırıyor. Halk şairi Neşâtî'ye ait olmalı.*" (Neşâtî, 2019: 23) şeklindeki ifadesiyle Neşâtî mahlaslı ikinci bir şairin varlığına işarette bulunmaktadır. Tüm bu hususlar bir arada düşünüldüğünde su redifli gazelin klasik Türk edebiyatının 17. yüzyılda yetişmiş Edirneli Neşâtî Ahmed Dede'ye mi yoksa Kaplan'ın işaret ettiği aynı mahlaslı farklı bir Neşâtî'ye mi ait olduğu hususu daha da belirsiz bir hale dönüşecektir.

Tahir Üzgör, su redifli şiirler üzerine kaleme almış olduğu makalesinde Neşâti'nin 6 beyitlik bir gazeli olduğundan bahsetmektedir (Üzgör, 2000: 240). Bu durumda ya Üzgör divandaki 9 beyitlik gazeli sehven 6 beyit olarak kaydetmiş ya da Neşâtî'ye ait (burada söz konusu Neşâtî aynı mahlası kullanan farklı bir şair de olabilir) 6 beyitli bir gazel daha tespit etmiştir. Bu da söz konusu şiirin –şiirin gazel formunda yazılmış olduğu düşünüldüğünde bu ihtimal çok zayıf kalmaktadır-, Kaplan'ın işaret ettiği ancak hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadığımız halk şairi Neşâtî'ye ait olabileceğini göstermektedir. Bu ihtimali destekleyecek mahiyette bir bilgiye de Neşâtî el-Kâdî adlı bir şaire ait matla' beytine yer veren "Metaliü'n-Nezâir"de rastlanmaktadır (Kalyon, 2011: 173). Neşâtî'ye ait olarak verilen iki matla beytinden birinde Neşâtî-i Edirnevî (2011: 1042), diğerinde Neşâtî el-Kâdî kaydının bulunması göz önüne alındığında iki farklı Neşâtî'nin varlığından söz edilebilir. Ayrıca Neşâtî-i Edirnevî kaydıyla verilen matla beytinin ve dolayısıyla bu matla ile başlayan bir manzumenin Dîvân'da yer almaması farklı bir Neşâtî'nin var olduğu ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

Ancak eldeki yetersiz bilgiler ışığında sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün olmayacağı gerçeğinden hareketle söz konusu gazelin Neşâtî'ye aidiyeti hususunun bizzat Neşâtî'nin şiir dilindeki söz varlığından hareketle tespitine çalışmak daha tutarlı sonuçlar sunacaktır.

Gazeldeki kelimelerin Dîvân'ın genel söz varlığı içerisindeki durumu

Gazelin Neşâtî'ye aidiyeti hususunda sağlıklı bir değerlendirme noktasında gazeldeki söz varlığı ile Dîvân'da yer alan tüm şiirlerin meydana getirmiş olduğu genel söz varlığı arasında bir mukayese yapılması konuyu aydınlatma yolunda büyük önem arz etmektedir. Mukayese için kullanılan kelime ve kelime gruplarının belirlenmesinde esas alınan ölçüt, söz konusu kelime ve kelime gruplarının "su" redifli gazel dışındaki kullanımlarının dördü aşmamasına dayalıdır. Başka bir ifadeyle, incelemeye esas gazel haricinde beş ve daha fazla kullanılmış sözcükler ve sözcük grupları değerlendirme dışı tutulmuştur. Bu bağlamda, her beyitte bu ölçütlere göre belirlenen kelime ve kelime gruplarının Dîvân genelindeki kullanım sıklıkları ortaya konmaya çalışılacaktır:

2 Burada Savran sehven 5 beyitli gazel sayısını iki fazla, 6 beyitli gazel sayısını da 1 eksik vermiştir. Doğru tasnif yapılacak olursa 137 gazelin 121'i 5, 10'u 6, 4'ü 7, 1'i 4 ve 1 tanesi de 9 beyitlidir.

1. Beyit

Yok karârı cüst ü cû-yı yâr ide bî-çâre su

Var ise bencileyin 'âşık durur dîdâre su

Söz varlığı ile ilgili bir inceleme yapılırken şiirin, etrafında teşekkül etmiş bulunduğu redif durumundaki "su" sözcüğü ayrı bir önem arz eder. Öyle ki bir şiire redif olarak seçilmekle belli bir ayrıcalığa sahip olduğu hissi veren "su" kelimesi, muhatabı için bu hususiyetiyle şairin söz hazinesi içerisinde karşılaşılması beklenen sözcüklerdendir. Ancak Neşâtî'nin "su" kelimesini incelemeye konu gazel dışında kullanmadığı görülmektedir. Beyitte aramak, araştırmak anlamında kullanılmış olan "cüst ü cû" ifadesi bu beyit haricinde biri bu gazelin 6. beytinde diğeri de 5 numaralı terkîb-bendin 4. bendinin 5. mısrasında olmak üzere iki kez kullanılmıştır. Sadece bu beyitte kullanıldığı tespit edilen "bencileyin" kelimesi 1. teklik şahıs zamirine –cIlAyIn eki getirilmek suretiyle türemiş bir sözcük olup Eski Anadolu Türkçesi dönemi sonrası kullanımdan düşmüştür. Beyitte yer alan "durur" kelimesi bugün –dIr şeklinde ekleşmiş olarak kullanılan çekimli bir fiildir. Bu kelime de bu beyit dışında sadece bir defa o da bu gazelin 2. beytinde kullanılmıştır.

2. Beyit

Ben za'îfi kûy-ı yâre ileden eşküm dürür[3]

Nite kim berg-i hazânı iledür gül-zâre su

İlk mısrada yer alan "za'îf" kelimesi bu beyit dışında sadece 23 numaralı kasidenin 18. beytinde yer almaktadır. Beyitteki "kûy-ı yâr" tamlaması ise buradaki kullanımı dışında sadece 51 numaralı gazelde; biri matla beytinde ve diğeri 6. beyitte olmak üzere 2 kez kullanılmıştır. İletmek fiilinden sıfat fiil olarak kullanılan "ileden" kelimesi ile geniş zamanda çekimlenmiş "iledür" sözcüğü sadece bu beyitte iki mısrada rastlanılan kelimelerdir.

İlk mısranın sonunda yer alan ve ünlü uyumuna bağlı olarak "dürür" şeklinde transkribe edilmiş bulunan kelime, yukarıda bahsedildiği üzere ilk beyitte "durur" şeklinde kullanılmış, Dîvân'da başka herhangi bir manzumede yer almamıştır. İkinci mısradaki "berg-i hazân" terkibi de yine sadece bu beyitte kullanılmıştır.

3. Beyit

Devr-i hüsnüñde yaşum günden güne efzûn olur

Kim bahâr eyyâmı olsa artar iy meh-pâre su

Beyitte gözyaşı anlamıyla yer alan "yaş" kelimesi, buradaki kullanımı haricinde biri bu gazelin 9. beytinde diğeri 60 numaralı gazelin 3. beytinde olmak üzere 2 defa tercih edilmiştir. İkinci mısradaki "artar" kelimesi aynı fiilden türemiş "arturma" biçimiyle murabba nazım şekliyle kaleme alınmış olan bir şiirin 2.bendinin 2. mısrasında yer almıştır. Farsça "meh-pâre" tamlaması da bu beytin dışında 97 numaralı gazelin 6. beytinde görülmektedir.

4. Beyit

Hançerüñden dil safâlar kesb ider câna senüñ

Hoş gelür gâyet harâretlü olan bîmâre su

3 "durur" şeklinde olması gerekirken alıntının yapıldığı kaynaktaki şekliyle gösterildi.

Beytin ilk mısrasındaki "kesb" sözcüğünün bu gazel haricinde 20 numaralı gazelin 4. beytinde, 68 numaralı gazelin 4. beytinde ve 128 numaralı gazelin 3. beytinde kullanıldığı görülmektedir. İkinci mısradaki "harâret" kelimesi bu beyitten başka bir kez 8 numaralı kasidenin 8. beytinde kullanılmıştır. Klasik şiirin dil malzemesi içerisinde şairlerin sıklıkla kullandığı kelimelerden biri olan ikinci mısradaki "bîmâr" kelimesi ise bu gazel haricinde 29 numaralı gazelin 1. beytinde ve Dîvân içerisinde neşredilen şehrengiz türündeki mesnevinin 20. beytinde yer almıştır.

5. Beyit

Ârızuñ gönlüme geldükce figân itsem n'ola

Nâleler peydâ olur tokındıgınca nâre su

İlk mısradaki 'ârız kelimesi de klasik şiirde çok sık tercih edilen bir kelime olmasına rağmen bu beytin dışında 72 numaralı gazelin ilk beytinde, 112 numaralı gazelin 3. beytinde, 133 numaralı gazelin 3. beytinde ve 135 numaralı gazelin 4. beytinde olmak üzere toplam 4 defa kullanılmıştır. İkinci mısrada yer alan dokunmak anlamındaki "tokındıgınca" kelimesi de farklı türevleriyle 4 numaralı gazelin 5. beyti, 23 numaralı kasidenin 18. ve 19. beyitleri ile 5 numaralı terkîb-bendin 4. bendinin 10. mısrasında tespit edilmiştir.

6. Beyit

Dostum dîdâruñı bir kerre gör hoşdur meger

Cüst ü cû eyler yine gördüm diyü bî-çâre su

Klasik şiirde sık kullanılan "dost" kelimesine sadece bu gazelde tesadüf edilmiştir. Yukarıda belirtildiği üzere "cüst ü cû" ifadesi gazelin ilk beytinde ve 5 numaralı terkîb-bendin 4. bendinin 5. mısrasında kullanılmıştır. İkinci mısrada yer alan "diyü" sözcüğüne de buradaki kullanımı dışında sadece 1 numaralı kıt'anın ilk beytinde rastlanmıştır.

7. Beyit

Gâh ki hod-bîn olur ol meh-likâ-yı bî-nâzir

Gösterür 'aksini beñzer are merrât are su

Beyitte yer alan "hod-bîn", "meh-likâ", "bî-nâzir" ve "merrât" sözcükleri gazelin bu beyti dışında Dîvân'da hiçbir yerde geçmemektedir.

8. Beyit

Katı gönline nigârüñ hîç te'sîr eylemez

Âteş-i âhumdan alur gerçi seng-i hâre su

İlk mısradaki "katı" sözcüğü bu gazel haricinde 6 numaralı gazelin 5. beytinde ve 108 numaralı gazelin 2. beytinde kullanılmıştır. Yine ilk mısrada yer alan "nigâr" kelimesinin bu beyit dışında görüldüğü tek yer 11 numaralı kasidenin 37. beytidir. İkinci mısradaki "seng-i hâre" terkibi 7 numaralı kasidenin 8. beytinde ve "seng-i hârâ" şeklinde de 10 numaralı kasidenin 39. beytinde kullanılmıştır.

9. Beyit

Sûz-ı sînem artuk olur gözlerüm dökdükçe yaş

İy Neşâtî söyinür gerçi dökilse nâre su

Bu beyitte yer alan kelimelerden "artuk" sadece bu beyitte görülmüştür. Yukarıda izah edildiği üzre "yaş" kelimesi bu gazelin 3. beyti ile 60 numaralı gazelin 3. beytinde kullanılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi dönemi sonrası, kullanımına daha çok bazı ağızlarda rastlanan ve "sönmek, parlaklığını yitirmek" anlamında kullanılan söyinmek fiilinin geniş zaman 3. teklik şahısla çekimlenmiş biçimi olan "söyinir" sözcüğünün Dîvân içerisinde bu gazel haricinde herhangi bir yerde kullanılmadığı görülmektedir.

Gazelde kullanılan kelime ve kelime gruplarının beyitlere göre ayrımı ve Dîvân içerisindeki kullanım durumları aşağıda 1 numaralı tabloda verilmiştir:

Tablo 1 : Kelime ve kelime gruplarının kullanım sıklıkları.

Beyit	Kelime veya Tamlama	Dîvân İçerisinde Kullanım Durumu
1	cüst ü cû	Bu beyitte, 6. beyitte ve 5 nolu terkibbend 4. bend 5. mısrada kullanılmış.
	bencileyin	Sadece bu beyitte kullanılmış.
	durur	Bu beyitte ve 2. beyitte kullanılmış.
2	za'îf	Bu beyitte ve 23 nolu kaside 18. beyitte kullanılmış.
	kûy-ı yâr	Bu beyitte ve 51 nolu gazel 1. ve 6. beyitte kullanılmış.
	ileden / iledür (iletmek)	Bu beyitte iki mısrada kullanılmış.
	dürür (durur)	Bu beyitte ve 1. beyitte kullanılmış.
	berg-i hazân	Sadece bu beyitte kullanılmış.
3	yaş	Bu beyitte, 9. beyitte ve 60 nolu gazel 3. beyitte kullanılmış.
	artar / arturma (artmak)	Bu beyitte ve murabba 2.bend 2. mısrada kullanılmış.
	meh-pâre	Bu beyitte ve 97 nolu gazel 6. beyitte kullanılmış.
4	kesb	Bu beyitte, 20 nolu gazel 4. beyitte, 68 nolu gazel 4. beyitte ve 128 nolu gazel 3. beyitte kullanılmış.
	harâret	Bu beyitte ve 8 nolu kaside 8. beyitte kullanılmış.
	bîmâr	Bu beyitte, şehrengiz 20. beyitte ve 29 nolu gazel 1. beyitte kullanılmış.
5	'ârız	Bu beyitte, 72 nolu gazel 1. beyitte, 112 nolu gazel 3. beyitte, 133 nolu gazel 3. beyitte ve 135 nolu gazel 4. beyitte kullanılmış.
	tokındıgınca (tokınmak)	Bu beyitte, 4 nolu gazel 5. beyitte, 23 nolu kaside 18. ve 19. beyitte ve 5 nolu terkibbend 4. bend 10. mısrada kullanılmış.
6	dost	Sadece bu beyitte kullanılmış.
	cüst ü cû	Bu beyitte, 1. beyitte ve 5 nolu terkibbend 4. bend 5. mısrada kullanılmış.
	diyü	Bu beyitte ve 1 nolu kıt'a 1.beyitte kullanılmış.
7	hod-bîn	Sadece bu beyitte kullanılmış.

	meh-likâ	Sadece bu beyitte kullanılmış.
	bî-nâzir	Sadece bu beyitte kullanılmış.
	merrât[4]	Sadece bu beyitte kullanılmış.
8	katı	Bu beyitte, 6 nolu gazel 5. beyitte ve 108 nolu gazel 2. beyitte kullanılmış.
	nigâr	Bu beyitte ve 11 nolu kaside 37. beyitte kullanılmış.
	seng-i hâre (seng-i hârâ)	Bu beyitte, 7 nolu kaside 8. beyitte ve 10 nolu kaside 39. beyitte kullanılmış.
9	artuk	Sadece bu beyitte kullanılmış.
	yaş	Bu beyitte, 3. beyitte ve 60 nolu gazel 3. beyitte kullanılmış.
	söyinür (söyinmek)	Sadece bu beyitte kullanılmış.

Gazeldeki söz varlığının buradaki kullanımları dışında Dîvân'da yer alma durumları ile ilgili farklı bir sınıflandırması da aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Sadece bu gazelde 1 kez kullanılan kelimeler: bencileyin, berg-i hazân, dost, hod-bîn, meh-likâ, bî-nâzir, merrât, artuk, söyinür (söyinmek).

Sadece bu gazelde 2 kez kullanılan kelimeler: durur/dürür, ileden/iledür (iletmek).

Bu gazel haricinde bir kez kullanılan kelimeler: za'îf, artar/arturma (artmak), meh-pâre, harâret, diyü, nigâr, cüst ü cû, yaş (cüst ü cû ve yaş kelimeleri bu gazelde iki kez kullanılmıştır).

Bu gazel haricinde iki kez kullanılan kelimeler: kûy-ı yâr, bîmâr, katı, seng-i hâre (seng-i hârâ).

Bu gazel haricinde üç kez kullanılan kelimeler: kesb.

Bu gazel haricinde dört kez kullanılan kelimeler: 'ârız, tokındıgınca (tokınmak).

Sonuç

Yapılan bu değerlendirmeler ışığında *Neşâtî Dîvânı*'nda yer alan "su" redifli gazel ile ilgili birtakım belirsizliklerin olduğu ve bu belirsizliklerin gerek şiirin Fuzûlî'nin "Su Kasidesi"ne bir nazire olması gerekse Edirneli Neşâtî'ye aidiyeti hususlarında akıllarda soru işareti bıraktığı anlaşılmaktadır. Na't türünde ve kaside nazım şekliyle 32 beyit olarak yazılmış bir eserin konu itibariyle kendisini anımsatacak herhangi bir belirti göstermeyen 9 beyitlik bir gazelle tanzir edildiği iddiası, bizzat geleneğin nazire tanımına ve anlayışına ters düşmektedir. Gazelin Edirneli şair Neşâtî'ye aidiyeti ise hem Dîvân nüshalarında ve biri dışında mecmualarda yer almayışıyla hem de Dîvân'daki tek 9 beyitlik gazel olması hasebiyle muhatabında tereddüt oluşturmaya müsait bir mahiyet arz etmektedir. Bu tereddüt, kaynakların Neşâtî mahlaslı başka şair ve/veya şairlerin olduğu yönündeki açıklamalarla daha da belirgin hale gelmektedir. Bütün bu tereddüt ve belirsizliklere ilaveten söz konusu gazelin kelime kadrosunun Dîvân'daki genel söz varlığı karşısındaki durumu incelendiğinde, şiirin Edirneli Neşâtî tarafından kaleme alınmamış olma ihtimali kuvvetlenmektedir. Şiiri, belli bir kavrama dayalı olarak bir konu bütünlüğü içerisinde ele alma aracı durumundaki redif, üstlendiği bu fonksiyon

4 kelimenin bağlama göre mir'at veya mirât şeklinde okunması gerekir.

itibariyle şiirin en önemli unsuru durumundadır. Şairin, etrafında bir şiir teşekkül ettirdiği "su" kelimesini Dîvân'ın başka hiçbir yerinde kullanmamış olması başlı başına düşündürücü bir husustur. Diğer kelime ve sözcük gruplarından bazılarının yukarıda izah edilmeye çalışıldığı üzere Dîvan'daki diğer şiirlerde hiç yer almamaları, bazılarının ise oldukça az tercih edilmiş olmaları "su" redifli gazelin Neşâtî'ye ait olmayabileceği ihtimalini destekleyici niteliktedir.

Bütün bu açıklamalar çerçevesinde "su" redifli gazelin Neşâtî'ye ait olmadığı şeklinde mutlak bir neticeye varmak elbette mümkün değildir. Ancak böyle bir şüpheyi destekleyici hususların göz ardı edilmesi de doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Burada asıl amaç çalışmaya konu gazel ile şairi olduğu kabul edilen Neşâtî arasındaki aidiyet ilişkisini eldeki mevcut veriler ışığında ele almak ve bu örnek üzerinden bir edebî metnin kendi yapısal özelliklerinden hareketle müellifi ile olan ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktan ibarettir.

Kaynakça

Kalyon, Abuzer (2011). *Peşteli Hisâlî Metâli'ü'n-Nezâ'ir (II. Cilt) İnceleme-Metin*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neşâtî Dîvânı (2019). (Haz., M. Kaplan). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Eserleri Dizisi-620. (https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/67330,nesati-divanipdf.pdf?0&_tag1=006964F7A491139BEB893C13F024BA71C07840A2&crefer=B328FE71A987947FFEC35B07224E3073AE818E76BF0853FBA8DD9DA915CC4ACA)

Parlatır, İsmail (2006). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı.

Savran, Ömer (2003). *Neşâtî Divani'nin Tahlili*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).

Üzgör, Tahir (2000). Su Redifli Şiirler ve Fuzûlî'nin Su Kasidesi'nin Kompozisyonuna Dâir. *İlmî Araştırmalar*: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri, 9 s. 239-248.

34. Mühürnâme-yi Caferî

Gökhan ŞENYURT[1]

APA: Şenyurt, G. (2021). Mühürnâme-yi Caferî. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 526-543. DOI: 10.29000/rumelide.949480.

Öz

Hz. Ali'nin birçok kerametini barındıran ve onun üstünlüklerini dile getiren Alevî-Bektaşî sahası metinlerinden biri de Derviş Muhammed Yemînî'nin *Fazîletnâmesi*dir. XVI. yüzyılın ilk yarısında kaleme alınan tercüme-telif niteliğindeki bu eserin zeminini Hz. Ali oluşturmakla birlikte, eserin incelenen bazı nüshalarında *Mühürnâme-yi Caferî* başlıklı 73 beyitlik kısa bir mesneviye tesadüf olunmuştur. Vâle adlı bir kadın tarafından Hz. Muhammed'den emanet alınan bir taşın önce Hz. Ebûbekir'e götürülmesi, sonrasında Hz. Ali'den başlayarak On İki İmam sırasına göre fantastik bir kurguyla aktarılıp nihayetinde İmam Cafer'e ulaşması ve böylece bu taşın bir Caferîlik sembolü hâline gelmesi hadisesi mesnevinin muhtevasını oluşturmaktadır. Bu çalışmada öncelikle Derviş Muhammed Yemînî ve *Fazîletnâme*si hakkında bilgi verilmiş, daha sonra *Mühürnâme-yi Caferî* şekil ve içerik bakımından incelenerek, *Fazîletnâme*'nin eski nüshalarında olmayan bu kısa mesnevinin Caferî temayüllü bir müstensihin müdahalesiyle içeriğe sonradan dâhil edilme ihtimali değerlendirilmiştir. Son olarak da tespiti yapılıp incelenen dört nüshanın karşılaştırılmasıyla elde edilen tenkitli metni verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Mesnevi, Derviş Muhammed Yemînî, Fazîletnâme, Mühürnâme-yi Caferî

Muhurname-yi Jafari

Abstract

One of the Alevi Bektashi texts which has got Hazrat Ali's oracles and superiority is Dervish Yemini's Fazilatname. Written in the first half of the 16th century, the base of this work of translation and copyright belongs to Hz. Ali, a short masnavi of 73 couplets called Muhurname-yi Jafari was found in some of the examined copies of the work. Being taken the stone entrusted from Hazrat Muhammed to Hazrat Ebubekir by a woman whose name is Vale, then starting with Hz. Ali, It was transmitted in a fantastic way according to the order of the Twelve Imams and reached Imam Jafar at the end. Thus, the fact that this stone becomes a symbol of Caferism constitutes the content of the masnavi. Firstly, it is given information about Dervish Yemini and his work '*Fazilatname*', after that by analyzing the Muhurname-yi Jafari in point of form and content, it is evaluated the possibility of inclusion of this masnavi by a scribal leaning Caferism that is not found in old copies of Fazilatname. Finally, the critical text obtained by comparing the four copies that were determined and analyzed was given.

Keywords: Masnavi, Dervish Muhammed Yemini, Fazilatname, Muhurname-yi Jafari

1 Uzm., MEB (İstanbul, Türkiye), gokhanssenyurt@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9136-1028 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949480]

1. Giriş

Derviş Muhammed Yemînî, XVI. yüzyıl Alevî-Bektaşî sahasına mensup şairlerden biridir. Hayatı hakkında tezkirelerde hiçbir kayda rastlanmamıştır. İncelenen muhtelif kaynaklarda, şairin yaşamına yönelik bazı ufak detaylara tesadüf olunmuştur. Bu kaynaklara göre, Derviş Muhammed'in asıl adı Ali'dir (Özmen, 1995: 43). Kutbu kabul ettiği Otman Baba'dan ve Otman Baba'nın ardından posta oturan Akyazılı Sultan'dan sonra Hurufîlik anlayışını yaymaya çalışmış (Gölpınarlı, 1973: 29), XVI. yüzyılın ilk yarısında Manastır dolaylarında şehit edilmiştir (Tevfik, 1327: 59-60; Noyan, 1999: 278-279). Bunun yanında *Demir Baba Velâyetnâmesi*'nde de Derviş Muhammed'e ve yaşadığı döneme temasıyla ilgili birtakım bilgiler yer almaktadır (Kılıç ve Bülbül, 2011: 18-150).[2]

Bu muhtelif eserler dışında Derviş Muhammed'le ilgili bazı ayrıntılara, kendi eseri olan *Fazîletnâme*'de rastlanmaktadır. Öncül kaynak olarak kabul edilen *Fazîletnâme*'ye göre, şairin mahlası Yemînî'dir. Yemînî, Tosun Baba olarak anılan Semerkantlı hafız bir babanın oğludur (Şahin, 2013: 11-12) ve eserini H 925 yılında (M 1519) tamamlamıştır. Eser, esasen Şeyh Rükneddin tarafından Farsça mensur olarak yazılmıştır. Yemînî, bu eseri Türkçe nazma aktarmıştır.[3] 7409 beyitten müteşekkil[4] bu eserin içeriğini oluşturan asıl tema, Hz. Ali'dir. Hz. Ali'nin doğumundan başlayarak vefatına kadar olan süreç, kısmen didaktik bir şekilde ve çoğunlukla Hz. Ali'nin kerametleriyle donatılmış tahkiyelerden oluşmaktadır. Bunun yanında eserde, Ehl-i Beyt, Hz. Muhammed, On İki İmam gibi İslâm tarihinde önem arz eden şahsiyetler, ejderha/dev gibi fantastik karakterler ile din uğruna yapılan savaşların yer aldığı anlatılar da mevcuttur (Tepeli, 2002: 3-28).

Derviş Muhammed Yemînî'nin *Fazîletnâmesi*, özellikle Alevî-Bektaşî toplumu tarafından sıkça okunan ve değer verilen bir eser hâline gelmiştir. Eserdeki öğretici sahnelerle Hz. Ali temelli anlatıların varlığı, söz konusu toplum açısından dikkate değer bir hâl almış ve yüzyıllardan beri okunup çoğaltılarak, önemini kaybetmeden canlı tutulmaya çalışılmıştır. Bu görüş, *Fazîletnâme*'nin nüsha sayısının fazla olmasıyla da desteklenmektedir (Şenyurt, 2020d: 34).

---

2 Demir Baba Velâyetnâmesi üzerine yapılan bir çalışma doğrultusunda Derviş Muhammed Yemînî'nin hayat sahnesi daha belirgin hâle gelmiştir. Yapılan değerlendirmede, Yemînî'nin Kanuni Sultan Süleyman'la münasebetinden başlayıp mücerret olma durumuna, doğum ve vefat tarihi ile daha birkaç belirleyici tespite kadar somut çıktılar elde edilmiştir. Detay için bk. (Şenyurt, 2020e: 66-71).

3 Eserin aslen Şeyh Rükneddin'e ait olduğu, Fazîletnâme'nin,

Bunı Şeyḫ Rükne-dïn şerḥ eylemişdür
Lisān-ı Fāris içre söylemişdür

Faẓïlet-nāme-i şāhı o bihter
Degüldür naẓm u neŝr içinde söyler

Biz itdük Türkï dil içinde manẓūm
Bilür varısa eksük ehl-i maʿlūm

beyitlerinde Yemînî tarafından dile getirilmektedir (Tepeli, 2002: 167-168). Orijinal metnin bulunamamasından dolayı, Yemînî'nin bu eseri nazma aktarırken ne gibi müdahalelerde bulunduğunun tespitini yapmak mümkün görünmemektedir. Bunun dışında eserde, şairin hayat serüvenini, inanç temayüllerini ortaya çıkaracak kısımları da göz ardı etmemek gerekir. Detay için bk. (Tepeli, 2002).

4 Bu sayı, Yusuf Tepeli'nin doktora tezi çalışmasında ortaya çıkmıştır (Tepeli, 2002: 95). Yusuf Tepeli ayrıca *Fazîletnâme* ile ilgili nüsha tespiti de yapmış ve bunun sonucunda otuz beş nüshanın tasnifini de çalışmasına dâhil etmiştir (Tepeli, 2002: 16-28). Bunun yanı sıra çalışmasının asıl konusunu meydana getiren ve Londra British Museum 19,805; Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi 439; Nevşehir Hacı Bektaş İlçe Halk Kütüphanesi Elyazması Eserler Bölümü 263 demirbaş numaralı nüshalarla şekillenen tenkitli metin, sonraki bilimsel çalışmalar için de referans kaynak niteliğinde kullanılmıştır. Çalışmalar için ayrıca bk. (Kırman, 2004; Kırman, 2013; Şenyurt, 2020a; Şenyurt, 2020b; Şenyurt, 2020c).

Tespiti yapılan *Fazîletnâme* nüshalarının bazılarında, tema bakımından muhtevaya dâhil olmayan, müstensihi tarafından sonradan eklendiği kuvvetle muhtemel[5] *Mühürnâme-yi Caferî* başlıklı kısa bir mesnevi örneğine tesadüf edilmiştir. Aşağıdaki başlıktan itibaren adı geçen eserin şekil ve muhteva özellikleri üzerinde durularak incelenen dört nüshasının karşılaştırılmasıyla elde edilen çeviri yazı metni verilecektir.

2. *Mühürnâme-yi Caferî*'nin şekil özellikleri

Derviş Muhammed Yemînî'ye atfedilen[6] *Mühürnâme-yi Caferî,* 73 beyitten meydana gelmektedir. Uyak düzeni dolayısıyla mesnevi nazım şekli özelliği taşıyan metin, klasik mesnevi anlayışına uygun olmayarak[7] doğrudan hikâye ile başlamakta, bu kısım son 4 beyte kadar devam etmektedir. 70.-73. beyit aralığı ise hatimeyi oluşturmaktadır.

Metin, bir ana başlık altında altı alt başlıkla ayrılan kısa bölümlerin içerik bağlamında birleşmesiyle oluşmaktadır. Aşağıda bu başlıklar, içerdikleri beyit aralıklarıyla birlikte verilmiştir:[8]

Ana başlık: *Mühürnâme-yi Caʾferī vü Muʿcizāt-ı Peyġamber ʿAleyhisselām ve İśbāt-ı Ḥüccet-i İmāmet u Ḫālifetullāh Ḥażret-i İmāmān Ṣalavātullāh-ı ʿAleyhim Ecmaʿīn / Mühürnâme-yi Caʿferī* (1.-15. beyit aralığı)

1. Alt başlık: *Der Beyān-ı Ḫilāfet-i Ebū Bekir Raḍıyallāhu ʿAnhu* (16.-29. beyit aralığı)

2. Alt başlık: *Mühr-i Ḥacer-i Ḥażret-i İmām ʿAlī Kerremallāhu Vechehū* (30.-35. beyit aralığı)

3. Alt başlık: *Der Beyān-ı Ḥażret-i İmām Ḥasen Raḍıyallāhū ʿAnhu* (36.-40. beyit aralığı)

4. Alt başlık: *Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām-ı Ḥüseyn Raḍıyallāhū ʿAnhu* (41.-47. beyit aralığı)

5. Alt başlık: *Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām Zeyne'l-ʿĀbidīn Raḍıyallāhū ʿAnhu* (48.-62. beyit aralığı)

6. Alt başlık: *Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām Muḥammed Bāḳır Raḍıyallāhū ʿAnh* (63.-73. beyit aralığı)

Mühürnâme-yi Caferî, remel bahrinin fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün kalıbıyla yazılmıştır. Vezin bakımından dikkat çeken nokta, bazı mısralarda vezin bozukluklarının olmasıdır. Müellif nüshasının

5 *Fazîletnâme*'nin tespit edilen nüshaları arasında müellif nüshasına (H 925) en yakın nüshalar olması dolayısıyla istinsah tarihi H 992 ve H 1059 olan iki nüsha tarafımızca incelenmiş; değerlendirme sonucunda bu başlıklı bir mesnevinin söz konusu nüshalarda yer almadığı anlaşılmıştır. Ayrıca bir önceki dipnotta değinilen doktora tezine referans olan nüshalarda da böyle bir metne rastlanmamıştır. Buradan hareketle, mesnevinin *Fazîletnâme*'ye sonradan eklenmiş olması kuvvetle muhtemeldir. İlgili iki nüsha için bk. (Ankara Milli Kütüphanesi, Eskişehir İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu, 26 Hk 1110 demirbaş numaralı nüsha; Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü, Nevşehir Hacı Bektaş İlçe Halk Kütüphanesi Koleksiyonu, 263 demirbaş numaralı nüsha).

6 Söz konusu mesnevinin *Fazîletnâme*'yle yapısal olarak tek ortak yanı, metnin *Fazîletnâme*'nin birkaç nüshasının son kısımlarına eklenmiş olmasıdır. Bunun dışında metnin Yemînî'ye ait olma ihtimalini zayıflatan ilgili iki nüsha için bk. 4 numaralı dipnot. Ayrıca yapılan iki önemli çalışma da bu görüşümüzü destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda, *Fazîletnâme'*ye dışarıdan yapılan birden fazla içerik müdahalesini somut çıktılar şeklinde görebilmekteyiz. İlgili makaleler için bk. (Kutlar, 2010: 261-294; Kutlar, 2011: 21-48).

7 Mesneviler oluşturulurken genel bir sıra izlenmekte ve şair bu düzene uygun bir eser ortaya çıkarmaktadır. Fakat bazı durumlarda bu tertibe uyulmadığı da görülmektedir (Ünver, 1986: 432). Genellikle 'Giriş, Konunun İşlendiği Bölüm ve Bitiş' şeklinde 3 ana kısımdan oluşan mesnevilere (Çiçekler, 2004: 320-322; Kartal, 2001: 69-119) nazaran *Mühürnâme-yi Caferî'*de bu kısımların tamamı yer almamaktadır (bk. 'Tenkitli Metin' başlığı).

8 Tespit edilen nüshalarda farklı iki ana başlık kullanıldığı görülmüştür. Bazı nüshalarda da alt başlıklar kullanılmamıştır (bk. 'Tenkitli Metin' başlığı).

bulunmaması, hatta asıl müellifinin kim olduğunun dahi bilinmemesi dolayısıyla vezindeki kusurların müstensihten kaynaklanabileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Metnin, örnek teşkil etmesi maksadıyla aşağıda sıralanan bazı beyitlerinde vezin bozuktur:

Var-idi bir nïk-baḫt nïk-rāy
Vāle adlu ḫātun gör ki bāy (1)

Çün işidüb bunı ʿavrat ṭurur
Alub ol ṭaşı Ebā Bekr'e gelür (16)

Didi işbu ṭaşı Muṣṭafā
Mührï ḳıldı virdi ol kān saḫā (17)

Ḳodılar ol ṭaşı didiler yā emïr
Eline alınca ṭaş oldı ḥamïr (29)

Elinde mūm-veş oldı ṭaş
Ḳıldı anda muʿcizātın ol demde fāş (38)

Geçdi üstine bunuñ ḥayli zamān
Çün Ḥüseyn ol şāh oldı nihān (47)

Eserde en sık görülen aruz kusuru ise imâle-yi maksûredir. Kısa ünlüyle biten bir heceyi veya kısa bir ünlüden ibaret olan açık heceyi, vezin gereği uzun okuyarak kapalı heceye dönüştürme işlemi olan imâle-yi maksûre, aruz kusurlarından sayılsa da kimi usta şairlerin şiirlerinde anlamı güçlendirmek amacıyla başvurulan bir işlem hâline gelmiştir. Ancak *Mühürnâme-yi Caferî*'de, imâlenin herhangi bir ahenk sağlama amacıyla kullanıldığını ifade etmek pek mümkün değildir. Aşağıda verilen örnek beyitlerde anlam/ahenk kaygısından ziyade mısraları vezne uydurmak düşüncesiyle imâleye sıkça başvurulduğu görülmektedir:

Virdi çün ol ṭaşı anuñ eline
Didi ṣaḳla saña bu sırrı-yıla (12)

Didi benden ṣoñra kim vaṣï baña
Olursa bu ṭaşı virgil sen aña (18)

Kim bu ṭaşı ala avcuna ʿayān
Mūm gibi ola elinde bï-gümān (19)

Yine ol ḫātun Ḥüseynüñ ḳatına
Ṭaşı götürdi didi ḫażretine (41)

Aluben girdi yola ol mü'mine

İrdi maḳṣūdı̱na vardı̱ e̱vine (46)

Uzun ünlülerin vezin gereği kısa okunarak kapalı hecelerin açık heceye dönüştürülmesi anlamına gelen zihaf, kelimenin ahengini olumsuz etkilediğinden ve söyleyişte kulak tırmalayıcı bir hâl aldığından, imâleye göre daha büyük bir kusur olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple şairler zihaf yapmaktan kaçınmışlardır. Metinde de bu kurala bağlı kalınarak zihafa başvurulmadığı görülmektedir.

Arapça veya Farsça sözcüklerin vezin gereği Türkçe sözcük özelliğine dönüştürülmesi işlemi, 56. ve 60. beyitlerde "mühr" kelimesinin "mühür" şeklinde okutulması suretiyle yer almaktadır. Manzumede meddin ve ulamanın kusurlu yapılmasına ilişkin herhangi bir tespit yapılmamıştır. Dolayısıyla müellifin/müstensihin, imâle dışındaki diğer vezin işlemlerinde titiz davrandığını söylemek mümkündür.

Mühürnâme-yi Caferî'deki kafiyeler incelendiğinde, metinde mücerred kafiye ve mürekkeb kafiye kullanımının yaygın olduğu görülmektedir: Muṣṭafā/saḫā (17), ḥacer/ḫaber (22), maḳām/imām (26), Ḥasen/sen (34), evliyā/Murtażā (36), gümān/nişān (43), İlāh/pādişāh (51), cūd/vücūd (58) … Manzumenin 32. beytinde sözcük hâlinde; 2. ve 16. beyitlerinde ek hâlinde olmak üzere toplam üç beyitte sadece redif kullanılmıştır: o yine/çok dem yine (32), ḳatına/ḥużūrına (2), ṭurur/gelür (16). Bunun dışında manzumede, kafiyeyle birlikte ek hâlinde redif kullanımına sıkça yer verilmiştir: gitdiler/yetdiler (27), eyledi/söyledi (31), ḳatına/ḥażretine (41), şehüñ/mehüñ, ola/ḳıla (60), maḳṣūdına/mağbūdına (69) …

Manzumede göze çarpan kusurlardan birisi de aynı sözcüğün sıkça tekrarlanmak suretiyle kafiye için kullanılmasıdır. Müellif, "baña (18, 20), aña (18, 20, 25, 30, 39, 44, 59, 64), saña (25, 30, 39, 59, 64), imām (11, 26, 28), zamān (47, 50, 61), emïr (9, 29, 45) …"[9] sözcüklerini kafiye oluşturmak maksadıyla birden fazla kullanmıştır. Manzumenin kısa olması göz önünde bulundurulursa, bu denli tekrarların, şairin kafiye oluşturmada zorlandığı şüphesini akla getirmektedir.

Metinde dikkat çeken bir diğer husus da art arda gelen bazı beyitlerin gramatikal bağlantılı olmasıdır. Aşağıda verilen alıntılarda, 1. beyitteki cümlenin yükleminin veya diğer ögelerinin, devamındaki beytin ilk mısrasında tamamlandığı görülmektedir:

* Didi kim ey bende-i perverdigār
Kim ḳılursa bunı böyle āşikār

Bil kim ol olur baña ḳā'im maḳām
Hem vaṣïmdür baña hem oldur imām (10-11)

* Ḥālini ʿarż eyledi ol dem aña
Didi Selmān gel varalım *ben saña*

Göstereyim kim-durur ḳā'im maḳām
Ol resūl yerine hem daḫı imām (25-26)

9 Buna benzer tekrarların metinde sıkça kullanılması sebebiyle tekrara düşen tüm sözcükleri burada sıralamak yerine birkaç örnek verilmesi yeterli görülmüştür.

* Didi ey serdār-ı cümle evliyā

Uş bu ṭaşa Muṣṭafā vü Murtażā

Eyledi mühr ey imāmü'l-müttaḳīn

Öyle deyince Ḥasen aldı hemīn (36-37)

3. *Mühürnâme-yi Caferî*'nin muhteva özellikleri

3.1. Özeti

Mühürnâme-yi Caferî'de şair, asıl konuya doğrudan giriş yaparak şu hikâyeyi anlatır: Vâle adında bahtı güzel zengin bir kadın vardır. Bir gün Hz. Muhammed'in makamına gider ve huzuruna yüz sürerek birtakım övgülerde bulunup kendisinden sonra bu makama kimin geçeceğini sorar. Hz. Peygamber bu sorudan sonra eline bir taş alır. Taş hamur gibi yumuşar. Hz. Muhammed taşı mühürleyip kadına cevaben, "Kim bu taşı yumuşatır mühürlerse bil ki benim makamıma geçecek kişi de odur. O benim gerçek vekilimdir." diyerek taşı Vâle'ye verir ve bu sırla birlikte saklamasını söyler. Vâle, bu duruma sevinerek oradan ayrılır ve evine doğru yol alır.

Bu olay üzerinden ay ve yıl geçtikten sonra Hz. Muhammed vefat eder ve yerine ortak karar doğrultusunda Hz. Ebûbekir imam olarak seçilir. Vâle bunu duyunca hemen taşı alarak Hz. Ebûbekir'in yanına gelir. Halifeye, "Hz. Muhammed bu taşı mühürledi. Kim bu taşı mum gibi yapar da mühürlerse gerçek vasisinin hiç şüphesiz o kişi olduğu söyledi. Öyleyse sen de bu müşkil işi bana göster." diyerek talepte bulunur. Hz. Ebûbekir bu duruma hem şaşırıp hem hiddetlenerek, "Ey akılsız! Böyle bir şey nasıl olur? Bir taşın mum hâline gelmesi hiç mümkün müdür? Derhal kalk git buradan!" deyip öfkeli bir şekilde kadını makamından gönderir. Vâle, derhâl geldiği yoldan geri döner. O esnada yolu birdenbire Selman'a düşer. Yaşadığı olaydan dolayı sabırsız bir hâldeyken Selman'ı görünce sevinir ve durumu ona anlatır. Selman, "Gel, gidelim. Ben sana kimin imam ve gerçek vasi olduğunu göstereyim." der. Birlikte yola çıkarak Hz. Ali'nin evine giderler ve selam vererek taşı Hz. Ali'nin önüne koyarlar. Hz. Ali, taşı eline alınca taş hamur gibi olur. Taşa mührünü basarak Vâle'ye geri verir ve taşı saklamasını söyler. Vâle, dualar edip onun gerçek vasi olduğunu söyleyerek sevinçli bir şekilde oradan ayrılır.

Bu olayın üzerinden epey bir zaman geçtikten sonra Hz. Ali'nin yerine, oğlu Hz. Hasan geçer. Vâle, taşı Hz. Hasan'ın önüne koyup "Ey tüm evliyaların başı! Bu taşı Hz. Muhammed ve Hz. Ali mühürledi." der. Bunu duyunca Hz. Hasan hemen taşı eline alır. Taş, mum gibi yumuşacık olur. Taşı mühürleyerek Vâle'ye geri verir. Kendisine lazım olacağını ve saklamasını söyler.

Hz. Hasan'ın vefatından sonra yerine kardeşi Hz. Hüseyin geçer. Vâle, Hz. Hüseyin'in makamına gelerek şunları söyler: "Ey bütün âlemlerin sultanı, insanların yol göstericisi! Şüphesiz sen Hz. Ali'nin vasisisin. Kereminle bu taşa bir nişan kıl!" Bunun üzerine Hz. Hüseyin taşı eline alır ve taş o anda mühürlenir. Daha sonra taşı tekrar Vâle'ye vererek onu saklamasını, kendisine lazım olacağını belirtir. Maksadına eren Vâle, oradan ayrılıp evine geri döner.

Hayli zaman geçtikten sonra Hz. Hüseyin vefat eder. Yerine Zeyne'l-ʿÂbidîn geçer. Bir gün Zeyne'l-ʿÂbidîn namaz kılıp Kunut duasını okuduğu sırada Vâle gelir. Vâle'nin gelmesi Zeyne'l-ʿÂbidîn'e malum olur ve şöyle bir dua eder: "Ya İlahî! Sen ki padişahların padişahısın. Bu yaşlı avrat nasıl bir

anda buraya gelebildi? Senden onun genç olmasını dilerim!" Zeyne'l-ʿÂbidîn böyle deyince yaşlı hatun Vâle birden gençleşir. Taşı Zeyne'l-ʿÂbidîn'e gösterip "Bunu bana ceddin emanet etti. Hz. Ali ve seçilmiş peygamber (Hz. Muhammed), ayrıca Kerbelâ şehidi olan atan (Hz. Hüseyin) bu taşı mühürledi. Senden de aynı şeyi istiyorum." diye söyler. Zeyne'l-ʿÂbidîn de aynı şekilde taşı mühürler ve kadına şöyle der: "Benden sonra halka rehber olacak kişi Muhammed Bâkır'dır. Bu taşı ona götür ki mühürlesin. Bu mühür sana kıyamette lazım olacaktır. Elinde taşıdığın bu mühür için Allah sana rahmet etsin. Senin yerin her zaman arşın gölgesi olsun…"

Bir süre sonra Zeyne'l-ʿÂbidîn'in vefatıyla yerine Muhammed Bâkır geçer. Vâle, Muhammed Bâkır'ın yanına gelip şunları söyler: "Ey Zeyne'l-ʿÂbidîn'in vasisi! Bu taşı mühürle ki benim muradım budur. Ceddin Hz. Resul, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin nasıl mühürlediyse senden de dileğim budur, isteğimi yerine getiresin." Muhammed Bâkır bu sözlerden sonra taşı mühürler. Vâle böylece muradına ermiş olur.

Metnin devamında, Muhammed Bâkır'ın ardından gelecek olan İmam Cafer'e gönderme yapılmaktadır. İmam Cafer'in tüm müminlerin hücceti olduğu ve bu mührün onların elinde bulunduğu vurgulanmaktadır. Metin, bütün müminlerin bu mühürden faydalanması ve bağışlanması şeklinde bir duayla sona erer.

3.2. Şahıs kadrosu

Mühürnâme-yi Caferî'nin şahıs kadrosunu oluşturan kişiler, Hz. Muhammed çevresinde teşekkül etmiş, ağırlıklı On İki İmam içerisinde yer alan inanç önderleridir. Vâle adıyla zikredilen ve metnin ana kahramanı statüsünde olan fakat kaynak taramalarında böyle bir isme tesadüf olunamamış bu kadın karakter dışında Hz. Muhammed, Hz. Ebûbekir, Hz. Ali, Selman, Hz. Hasan, Hz. Hüseyin, Zeyne'l- ʿÂbidîn, Muhammed Bâkır, Câfer-i Sâdık isimleri standart bir kronolojik sıra doğrultusunda metinde yerlerini almışlardır. Ancak bu sıralamada özellikle iki husus göze çarpmaktadır:

1- İslâm tarihinde 'Dört Büyük Halife' olarak nitelendirilen grupta sırasıyla Hz. Ebûbekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali bulunuyorken bu anlatıda zincir kırılarak Hz. Ebûbekir'den Hz. Ali'ye doğrudan bir geçiş yapılmıştır.

2- Anlatı, bir yerden sonra On İki İmam sırasına göre[10] devam ederken altıncı imam Câfer-i Sâdık'ta sona erdirilmiştir.

Bu iki hususa edilecek temasları, anlatının genelinde yayılan Şîa düşüncesi[11] çevresinde yapmak yerinde olacaktır. Çünkü bu düşünce grubunun temelinde Hz. Ali'nin, Hz. Muhammed'den sonra devlet yönetimini eline alması vardır. Fakat Hz. Ömer, Hz. Ebûbekir'in halife olması yönünde temaslarda bulunmuş, hilafet bahsi oldubittiye getirilmiş ve Hz. Ali arka planda bırakılmıştır. Şiîler bu bahiste Hz. Ebûbekir'den ziyade, önayak olması bakımından Hz. Ömer'i suçlamaktadırlar

10 Hz. Ali'den başlayarak soy zinciri şeklinde devam eden On İki İmamlar, vefat tarihleriyle birlikte şu şekilde sıralanmıştır: 1- İmam Hz. Ali (M. 661) 2- İmam Hz. Hasan (M. 669) 3- İmam Hz. Hüseyin (M. 680) 4- İmam Zeyne'l-ʿÂbidîn (M. 713) 5- İmam Muhammed Bâkır (M. 733) 6- İmam Ca'fer-i Sâdık (M. 765) 7- İmam Mûsâ el-Kâzım (M. 799) 8- İmam Ali Rızâ (M. 818) 9- İmam Muhammed Cevâd Takî (M. 835) 10- İmam Ali Nakî (M. 868) 11- İmam Hasan Askerî (M. 874) 12- İmam Muhammed Mehdî- İmam Mehdî'nin gaybet hâlinde olduğuna ve dünyaya tekrar gelerek barış ve huzur getireceğine inanılmaktadır (Öz, 2003: 376-377).

11 Terim olarak, Hz. Muhammed'in vefatıyla birlikte devlet başkanlığının Hz. Ali'ye ve onun evlâdından belli kişilere geçmesi gerektiğini savunan grupların ortak adı (Öz, 2010: 111).

(Akdoğan, 2014: 102). Bunun yanı sıra Hz. Ali'ye düşman olan Muaviye'nin, dönemin halifesi Hz. Ömer tarafından sırasıyla Ürdün ve Şam valiliğine atanması, ayrıca Hz. Osman'ın Muaviye ile yakın akraba olmaları (Aycan, 2005: 332), Şîa gruplarının bu iki halifeye tepki göstermesine hatta düşman olmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla da *Mühürnâme-yi Caferî*'de Hz. Ömer ve Hz. Osman'ın varlığı yok sayılmıştır.

Bütün Şiîler, Hz. Ali'nin, Hz. Muhammed tarafından seçilmiş halife olduğuna ve onun en faziletli sahabe olduğuna ittifak ederler (Ebû Zehrâ, 2018: 43). Hatta Hz. Ali'nin Hz. Muhammed tarafından bizzat tayin edildiğini,

> "Ben kimin efendisi isem, Ali de onun efendisidir. Allah'ım, onun dostu olana dost ol. Onun düşmanı olana düşman ol." "En iyi hüküm vereniniz Ali'dir."

şeklinde sahih kabul ettikleri bazı hadislere dayandırırlar (Ebû Zehrâ, 2018: 59). Yine bu görüş mensupları, Hz. Ali'den sonra gelecek olan halifelerin de Hz. Ali'nin soyundan olması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak burada da ihtilaf ortaya çıkmıştır. Hz. Hüseyin'den sonra gelen imamlar noktasında görüş birliği oluşamamış, muhtelif gruplanmalar baş göstermiştir. Bunlardan çalışmamıza katkı sağlayacak "İsnaaşeriyye" ve "İsmaîlîyye" fırkalarıdır. İsnaaşeriyye'ye göre halifelik, On İki İmam seyrine göre[12] devam etmektedir ve bu seyirde sorun teşkil edecek herhangi bir husus yoktur. İsmaîlîyye'de ise altıncı imam Câfer-i Sâdık'a kadar ihtilaflı bir durum yoktur. İki fırkanın ayrıldığı nokta da buradan itibaren başlamaktadır. İsnaaşeriyye, Câfer-i Sadık'tan sonra imametin, oğlu Musa Kâzım'a geçmesini savunurken İsmaîlîyye ise diğer oğlu İsmail'e geçmesi yönünde ittifak etmiştir.[13] İşte bu ayrım, muhtemelen, anlatının devamını getirmede bir engel olarak görülmüş, Câfer-i Sâdık'tan sonrası metne dâhil edilmemiştir.

Aslında imamet anlayışına göre Şîa'nın tüm kolları, Câfer-i Sâdık'ın imametini kabul etmiştir (Karaman, 1993: 4). Böylelikle sahneye Ca'feriyye adıyla zikredilen bir fıkıh mezhebi ortaya çıkmış, tasavvuf ehlinin evliya olarak nitelendirdiği Câfer-i Sâdık'ın öğretileri de bu mezhebi şekillendirmiştir (Öz, 1993: 1-3). Yine bu mezhebe mensup kişilerin namaz kılarken secde esnasında alınlarını temas ettirmek suretiyle secde edilecek yere bir taş/toprak parçası koydukları bilinmektedir. Bunun sebebi olarak; secdenin yiyecek ve elbisenin dışında, temiz bir toprağa veya taş, kum, kil gibi doğal bir maddeye yapılması gerektiği yönündedir.[14] Başka bir görüş ise, Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da şehit edilmesi dolayısıyla Kerbelâ toprağına gösterilen saygının bir nişanı olmasıdır (İnce, 2012: 248-258). Her iki durum da kabul edilebilir niteliktedir fakat metin bağlamında değerlendirilecek olursa ikinci yaklaşımı anlatıyla ilişkilendirmek mümkün değildir. Çünkü Hz. Hüseyin metinde aktif hâldedir ve taşı mühürleyip kendisinden sonra gelecek vasisi için Vâle'ye teslim etmiştir.[15]

4. *Mühürnâme-yi Caferî*'nin nüshaları

Yapılan kütüphane katalog taramaları ile üzerinde çalışılan bazı nüshaların incelenmesi sonucunda *Mühürnâme-yi Caferî*'nin, biri matbu olmak üzere dört nüshası tespit edilebilmiştir. Nüshaların

12 Bk. 2 numaralı dipnot.

13 Detaylı bilgi için ayrıca bk. (Ebû Zehrâ, 2018: 59-68).

14 Konu ile ilgili 18.04.2021 tarihinde erişilen internet adresleri şu şekildedir:
https://www.caferilik.com/namazda-neyin-uzerine-secde-edilmelidir/
http://www.turcav.org/caferiler-neden-topraga-secde-ederler-127504
https://www.islamkutuphanesi.com/turkcekitap/online/makaleler/secde.htm
http://caferimektebi.blogspot.com/2014/09/caferiler-neden-topragatasa-secde.html

15 Bk. 3.1. numaralı başlık.

doğrudan söz konusu metne ait olmadığını, tüm çıktıların Derviş Muhammed Yemînî'nin *Fazîletnâme*si içerisinde yer aldığını söylemek, metni değerlendirmek açısından daha doğru olacaktır. Aşağıda, incelemeye tabi tutulan nüshaların künyeleri yer almaktadır:

1- Yemînî (1325-1327). *Fazîlet-nâme-i Cenâb-ı Şâh-ı Vilâyet*, Der-Saʿâdet: Cihan Matbaası, s. 294-296

2- Yemînî, *Beyân-ı Mu'cizât-ı Ahmedî Fazl-ı Fazîlet-i Şâh Alî Nâm Kitâbdan Yazıldı*, Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş-ı Velî'yi Araştırma Merkezi, 454, 137a-139b.

3- *Mühürnâme-yi Caʿferî vü Muʿcizât-ı Peygamber ʿAleyhisselâm ve İsbât-ı Hüccet-i İmâmet ü Halifetullâh Hazret-i İmamân Salavâtullâh-ı ʿAleyhim Ecmaʿîn*, Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Nevşehir Hacı Bektaş İlçe Halk Kütüphanesi Koleksiyonu, 133, 252b-255b.

4- *Mühürnâme-yi Caʿferî vü Muʿcizât-ı Peygamber ʿAleyhisselâm ve İsbât-ı Hüccet-i İmâmet ü Halifetullâh Hazret-i İmamân Salavâtullâh-ı ʿAleyhim Ecmaʿîn*, Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Nevşehir Hacı Bektaş İlçe Halk Kütüphanesi Koleksiyonu, 275, 173a-176b.

Sonuç

Mühürnâme-yi Caferî, XVI. yüzyıl Alevî-Bektaşî şairi Derviş Muhammed Yemînî'nin *Fazîletnâme* adlı eserinin muhtevasında olması dolayısıyla Yemînî'ye atfedilen, fakat incelenen H 992, H 1059, H 1087 nüshaları ile istinsah tarihi belli olmayan Atatürk Üniversitesi Kitaplığı 439 demirbaş numaralı nüshasında böyle bir metnin yer almadığı, buradan hareketle metnin Yemînî'ye ait olamayacağı görüşü ortaya çıkmaktadır. Müellif nüshasının (H 925) bulunamaması her ne kadar bu görüşümüze kesin gözüyle bakılmasını engelliyor olsa da incelediğimiz nüshaların istinsah tarihlerinin müellif nüshasına yakınlığı, bizim bu yaklaşımımızı kuvvetlendiren somut çıktılar niteliğindedir. Ayrıca metnin, *Fazîletnâme*'nin genel yapısı dışında yer alması, yukarıda sıraladığımız nüshalarda *Mühürnâme-yi Caferî* dışında başka metinlerin de varlığının tespit edilmesi, görüşümüzü daha da kuvvetlendiren referans metinler olarak değerlendirilebilmektedir. Bunun yanı sıra metnin geneline yayılmış Şîa/Caferî atmosferi, müstensihin kimliği belirlenemese de inanç temayülünü hissettirecek nitelikte olup metne müdahale eden kişinin Yemînî dışında bir başkasının olabilme ihtimalini daha da arttırmaktadır.

Tüm bu muhtelif yaklaşımların yanında *Mühürnâme-yi Caferî*'yi sahaya katkı sağlaması yönüyle ele almak daha mühim gözükmektedir. 73 beyitten oluşan bu kısa mesnevi üzerine yaptığımız çalışmanın, başka nüshaların bulunmasıyla daha kapsamlı bir hâl alması umulmaktadır.

Metnin kuruluşunda izlenilen yöntem

1- Çalışmada, *Mühürnâme-yi Caferî*'nin, tespit ettiğimiz dört nüshası da kullanılmıştır. Hazırlanan tenkitli metinde nüshaların hiçbiri referans alınmamış, kelimelerin vezin ve dil bakımından doğru olduğu düşünülen şekilleri tercih edilmiştir.

2- Metinler arasındaki harf, hece, sözcük veya sözcük grubu farklılıklarının tamamı, dipnotlarda gösterilmiştir.

3- Gerek duyulduğu müddetçe metne yapılan dış müdahaleler köşeli parantez [ ] içerisinde gösterilmiştir. Müdahale edilemeyen kısımlardaki vezin kusurları da dipnotlarda belirtilmiştir.

4- Mesnevinin yazıldığı dönemi kesin olarak belirleyemediğimiz için metinde eklerin ve sözcüklerin okunuşunda standart imlaya bağlı kalınmıştır.

5- Dipnotlarda geçen K1. ve K2., Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğünde yer alan nüshalardan sırasıyla 133 ve 275 demirbaş numaralı nüshaları; H. Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi nüshasını, M. matbu metni ifade etmektedir.

Tenkitli Metin

Mühürnāme-yi Caʾferī vü Muʾcizāt-ı Peyġamber ʿAleyhisselām ve İŝbāt-ı Ḥüccet-i İmāmet u Ḫālifetullāh Ḥażret-i İmāmān Ṣalavātullāh-ı ʿAleyhim Ecmaʿīn[16]

fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün

1. Var-idi bir nïk-baḫt [u] nïk-rāy
   Vāle adlu ḫātun gör ki bāy[17]

2. Geldi bir gün Muṣṭafānuñ ḳatına
   Yüz yire ḳoydı anuñ ḥużūrına[18]

3. Didi ey sulṭān-ı cümle kāʾināt
   Kim saña yoḳdur cihānda müşkilāt[19]

4. Bir suʾālüm var saña ey nūr-ı pāk
   Çün seni cāndan seven olmaz helāk[20]

5. Saña senden ṣoñra kim ḳāʾim maḳām
   Kim olısardur didi ey şāh ḫatem[21]

6. Budur[ur] senden suʾālüm yā emïr
   Baña bunı di kerem ḳıl eydivir[22]

7. Kim olısar hem vaṣï sen servere
   Sen emïr-i rūzgār-ı rehbere[23]

8. Böyle diyince Muḥammed Muṣṭafā

16 K1. ve K2.'de aynı başlık: H. ve M.'de: Mühürnāme-yi Caʾferī
17 nïk-rāy K1. K2.: nïk-berāy H. M. // Beyitte vezin kusurludur.
18 ḳoydu K1. K2.: ḳoydı H. M.
19 Kim K1. K2: kim ki H.: K. M.
20 seven cāndan K1. K2.: cāndan seven H. M.
21 Kim K1. K2.: - H. M. // şāh ḫātem: şāh-ı tamām: H. M.
22 gel H.M.: - K1. K2.
23 rehbere K1. K2. H.: rehpere M.

Aldı bir ṭaş eline ol kān-saḫā

9. Ol anuñ avcunda mānend-i ḥamïr
Başdı aña mühr-i ḫātem ol emïr[24]

10. Didi kim ey bende-i perverdigār
Kim ḳılursa bunı böyle āşikār

11. Bil kim ol olur baña ḳāʾim maḳām
Hem vaṣïdür baña hem oldur imām[25]

12. Virdi çün ol ṭaşı anuñ eline
Didi ṣaḳla saña bu sırrı-yıla[26]

13. Aldı ol ṭaşı sevine sevine
Şād oluban gitdi ʿavrat evine[27]

14. Geçdi bunuñ üzerine māh [u] sāl
İrdi ol dem Aḥmed itdi intiḳāl

15. İttifāḳ ile Ebā Bekri imām
Ḳıldılar bir nice taḥsïn bā-tamām[28]

Der Beyān-ı Ḫilāfet-i Ebū Bekir Raḍıyallāhu ʿAnhu[29]

16. Çün işidüb bunı [ol] ʿavrat ṭurur
Alub ol ṭaşı Ebā Bekr'e gelür[30]

17. Didi işbu ṭaşı baña Muṣṭafā
Mührï ḳıldı virdi ol kān-[ı] saḫā[31]

18. Didi benden ṣoñra kim vaṣï baña
Olur-ise bu ṭaşı virgil aña[32]

24 anuñ avcunda K1.: ṭaş avcunda anuñ K2. ṭaş anuñ avcunda H. M. // mühr-i ḫātem ol emïr K1. K2.: ḫātemüñ ol emïr H.: ḫātemüñ ol esïr M.
25 ol olur K1. K2.: olur ol H. M.
26 saña bu sırrı-yıla K2. H.: bu sırrı-yıla K1.: saña bu sır biline M.
27 aldu K1. K2. H.: aldı M. // oluban K1. K2. H.: olub M.
28 Bu beyit K1.'de yoktur.
29 Bu başlık H. ve M.'de yoktur.
30 Çün işidüb bunı ʿavrat ṭurur K1. K2.: İşidüben bunı ʿavrat ṭurdı H.: İşidüb bunı ʿavrat ṭurdı M. // Ebā K1. K2. H.: Ebū M. // gelür K1. K2.: geldi H. M.
31 baña H.: - K1. K2. // mührï K1. K2.: mühür H.

19. Kim bu ṭaşı ala avcuna ʿayān
Mūm gibi ola elinde bï-gümān

20. Sen eger gerçek vaṣï isen aña
Eyle bu müşkil işi der-ḥāl baña[33]

21. Öyle diyince aña ol hūb-faʿāl
Eydür ey bï-ʿaḳl bu işdür muḥāl

22. Bu ne mümkindür ki ola mūm ḥacer
Ḫışm idüb ṭur git didi ey bï-ḫaber

23. Ṭurdı ol dem içre ol ḫātun hemān
Geldügi yola yine oldı revān

24. Nāgehān Selmān'a yolı oldı dūş
Ḳalmamışdı ṣabrı ol dem ḳıldı cūş[34]

25. Ḥālini ʿarż eyledi ol dem aña
Didi Selmān gel varalım ben saña[35]

26. Göstereyim kim durur ḳāʾim maḳām
Ol resūl yerine hem daḫı imām[36]

27. Düşdi anuñ yanına hem gitdiler
Vardılar şāh eşigine yitdiler[37]

28. Girdiler evde oṭurmış ol imām
Didiler yā şāh-ı ʿādil es-selām

29. Ḳoydılar ṭaşı öñinde ol emïr
Eline alınca ṭaş oldı ḥamïr[38]

32 olursa K1. K2.: olur ise H. M.
33 eger K2. H. M.: - K1.
34 yolı oldı K1. K2.: oldı yolı H. // cūş K1. K2. H.: ḫoş M.
35 ben K1. K2.: men H. M.
36 kim-durur K1. K2.: kimdür bil H.M. // Ol resūl yerine hem daḫı imām K1.: Ol resūlullāh yerine hem imām K2. H. M.
37 yanına hem K1. K2.: yanına vü H. M.
38 Ḳodılar ol ṭaşı didiler yā emïr K1.: Ḳoydılar ṭaşı öñinde ol emïr K2. H. M.

Mühr-i Ḥacer-i Ḥażret-i İmām ʿAlï Kerremallāhu Vechehū[39]

30. Başdı ol dem ḥātemi mühriń aña
Didi kim ṣaḳla gerek olur saña[40]

31. Aldı ol ṭaşı duʿālar eyledi
Ḥaḳ vaṣïsin diyüben [ol] söyledi[41]

32. Ṣādmān oluben gitdi evine
Geçdi bunuñ üstine çoḳ dem yine[42]

33. Tā kim ol sulṭān-ı ʿālem ṣāh-ı dïn
Ol vaṣï-i raḥmeten li'l-ʿālemïn

34. Geçdi andan soñra yirine Ḥasen
Ol imāmı diñle imdi yine sen

35. Alub[an] ol ṭaşı [ol] ʿavrat yine
Götürüben ḳodı Ḥasen öñine[43]

Der Beyān-ı Ḥażret-i İmām Ḥasen Raḍıyallāhū ʿAnhu[44]

36. Didi ey serdār-ı cümle evliyā
Uş bu ṭaşa Muṣṭafā vü Murtażā

37. Eyledi mühr ey imāmü'l-müttaḳïn
Öyle diyince Ḥasen aldı hemïn

38. Elde mūm-veş oldı hemān-dem ṭaş
Ḳıldı anda muʿcizātın oldı fāş[45]

39. Ol daḫı mühr eyledi ol dem aña
Didi ṣaḳla kim gerek olur saña

40. Rıḥletiyle çün Ḥāsen baġladı raḫt

39 Bu başlık H. ve M.'de yoktur.
40 ḥātemi mühriń K1.: mühriń şāh K2. H. M. // kim ṣaḳla K1.: ṣaḳla kim K2. H. M.
41 duʿā K1.: duʿālar K2. H. M. // sen H. M.: - K1. K2. // diyüben K1. K2. H.: diyüb M. // ol K2.: - K1. H. M.
42 oluben K1.: oldı vü K2. H. M. // İlk mısraın vezni kusurludur.
43 Götürüben ḳodı K1. K2.: Götürüb ḳoydı imām H. M.
44 Bu başlık H. ve M.'de yoktur. K2.'de Beyān-ı Ḥażret-i İmām Ḥasen Raḍıyallāhū ʿAnhu şeklindedir.
45 Elinde mūm-veş oldı ṭaş K1: Elde mūm-veş oldı hemān-dem ṭaş K2.: Elinde çünki mūm oldı ol ṭaş H. M. // ol demde K1. K2.: oldı H. M. // İlk mısraın vezni kusurludur.

Şāh Ḥüseyne degdi cümle tāc u taḫt[46]

Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām-ı Ḥüseyn Raḍıyallāhū ʿAnhu[47]

41. Yine ol ḫātun Ḥüseynüñ ḳātına
Ṭaşı götürdi didi ḥażretine

42. Ey şehi sultān-ı cümle ʿālemüñ
Pïşvā-yı rehnümāsı ādemiñ[48]

43. Sen vaṣï-i Murtażasın bï-gümān
Ḳıl keremden işbu ṭaşa bir nişān

44. Aldı ol ṭaşı Ḥüseyn-i Kerbelā
Bï-tevaḳḳuf ḳıldı mühr anda aña[49]

45. Yine ol ṭaşı aña virdi emïr
Gerek olur saña bunı ṣaḳla dir

46. Aluben girdi yola ol müʿmine
İrdi maḳṣūdına vardı evine[50]

47. Geçdi üstüne bunuñ ḥayli zamān
Çün Ḥüseyn ol şāh[-ı dïn] oldı nihān[51]

Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām Zeyne'l-ʿĀbidïn Raḍıyallāhū ʿAnhu[52]

48. Oldı andan ṣoñra Zeyne'l-ʿĀbidïn
Rehnümā-yı mü'mināt-ı mü'minïn[53]

49. Bir gün ol server ḳılur-ıdı namāz
Ḳunut oḳuyuben iderken niyāz[54]

50. Nā-gāh ol ʿavrat irişdi ol zamān
Ḳıldı maʿlūm anı ol şāh-ı cihān[55]

---

46 raḫt K1. K2.: raḥt H. M.
47 Bu başlık H. ve M.'de yoktur. K2.'de Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām-ı Ḥüseyn Raḍıyallāhū ʿAnhu şeklindedir.
48 şehi K1. K2.: şāh-ı H. M.
49 aña K1. K2. H.: melā M.
50 Aluben K1.: Aldı vü K2. H. M.
51 üstüne bunuñ K1.: üstüne bunuñ K2. H. M. // Çün Ḥüseyn ol şāh K1: Çün ol şāh-ı dïn K2. H. M.
52 Bu başlık H. ve M.'de yoktur.
53 mü'mināt-ı K1. H. M.: mü'minān-ı K2.
54 Ḳunut K1. H. M.: Ḳunud K2. // oḳuyuben K1. K2.: oḳuyub H. M.

51. Didi ol demde hemān ki yā İlāh
Pādişāhlar üzre sensin pādişāh

52. İşbu pïr ʿavrat ki geldi nāgehān
Dilerem senden ki ola nev-cüvān

53. Öyle diyince imām ol pïrezen
Nevcüvān oldı bu sırrı diñle sen

54. Ayaġına düşdi geldi ol şehüñ
Didi kim virdi bunı baña cedüñ[56]

55. Mühr ḳıldı Murtażā vü müctebā
Hem atañ ol şāh şehïd-i Kerbelā[57]

56. İsterem senden mühür ey ser-firāz
Dergehinden pes budur şāha niyāz

57. Ṭaşı üzre mühr ḳıldı ol velï
Ol vaṣï-i pāk [u] ol sırr-ı ʿAlï

58. Didi benden ṣoñra Bāḳır baḥr-ı cūd
Ḫalḳa rehber ola ol ṣāḥib-vücūd

59. Viresin ol daḫı mühr ide aña
Tā ḳıyāmete gerek olur saña[58]

60. Çün elinde bu mühür ḥüccet ola
Bï-gümān ol Ḥaḳ saña raḥmet ḳıla

61. Sāye-i ʿarş ola yerüñ ol zamān
Cāvidān anda ḳılasın cāvidān[59]

62. Nice müddet ṣoñradan ol nāzenïn
Dünyādan çün ḳıldı rıḥlet ʿĀbidïn[60]

55 Nāgah K1.: Tā ki K2. H. M.
56 bunı virdi bañā cedd-i mehüñ K1.: bunı baña virdi ceddüñ K2: men kemteriyim bu dergehüñ H. M.
57 ol K1. K2. H.: - M.
58 ḳıyāmete K1.: ḳıyāmetde K2. H. M.
59 ḳılasın K1. K2.: ḳalasın H. M.

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

Der Beyān-ı Mühr-i Ḥażret-i İmām Muḥammed Bāḳır Raḍıyallāhū ʿAnh[61]

63. Bāḳır anuñ yirine oldı imām
İḳtidā ḳıldılar aña ḫāṣ u ʿām

64. Baʿde müddet geldi ol ḫātun aña
Didi kim cānum fedā olsun saña

65. Ey vaṣï-i ʿĀbidïn ey ḫoş-nihād
Mühr ḳıl bu ṭaşa kim oldur murād[62]

66. Didi mühr itdi buña ceddüñ resūl
Şebbïr ü Şübber ü ʿibād pür-uṣūl[63]

67. Dilürem senden daḫı ey pïşvā
İdesin mühr ḫācetüm ola revā

68. Bu kelāmı söyleyince ol velï
Ṭaşa mühr eyledi ol sırr-ı ʿAlï[64]

69. İrdi andan ol daḫı maḳṣūdına
Cānı teslïm eyledi maġbūdına[65]

70. Zï saʿādetlü zihï devletlü cān
Ki ire Muṣṭafādan aña nişān[66]

71. Caʿferi bil ḥücceti mü'minlerüñ
Ellerinde hem nişānı bunlaruñ[67]

72. Mühr-i āl-i Muṣṭafā vü Murtaẓā
Olısardur bï-gümān rūz-ı cezā

60 Müddetden şoñra ol nāzenïn K1.: müddet şoñradan ey nāzenïn K2. H. M. // K2.'de sayfa tahribatından dolayı ikinci mısraın son kısmı eksiktir: Dünyādan çün -
61 Bu başlık H. ve M.'de yoktur.
62 ṭaş K1.: ṭaşa K2. H. M.
63 ʿibād K1. K2.: ʿabā H. M.
64 mühr eyledi K1. K2.: mühr sır eyledi H. M.
65 andan daḫı K1.: andan daḫı ol K2.: andan ol daḫı H. M. // Cānın K1.: Cānı K2. H. M.
66 Ki ire Muṣṭafādan aña bu nişān K1.: Ki ire Muṣṭafādan aña nişān K2.: Ki ire aña Muṣṭafādan bu nişān H. M.
67 bunlaruñ K1.: anlaruñ K2. H. M.

73. Yā İlāhī cümle-i mü'minlere
Vir bu mühri eyle iḥsān anlara

Kaynakça

Akdoğan, M. N. (2014). Şîî Literatürde Hz. Ömer'in Bazı Hadiselerdeki Rolü. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, XII, 86-116.

Aycan, İ. (2005). Muâviye b. Ebû Süfyân. *TDV İslâm Ansiklopedisi (c. 30, s.s. 332-334)*. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Çiçekler, M. (2004). Mesnevi. *TDV İslâm Ansiklopedisi (c. 29, s.s. 320-322)*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı.

Devellioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Ebû Zehra, M. (2018). *Mezhepler Tarihi*. (Çev. Sıbğatullah Kaya). İstanbul: Çelik.

Gölpınarlı, A. (1973). *Hurûfilik Metinleri Kataloğu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İnce, A. (2012). Anadolu'da Alevî-Bektaşî Geleneğinde Kerbelâ Toprağının Kullanımı. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi,* IV/1, 248-258.

Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say.

Karaman, H. (1993). Ca'feriyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (c. 7, s.s. 4-10). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Kartal, A. (2001). Türkçe Mesnevilerin Tertip Özellikleri. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 69-119.

Kılıç, F., & Bülbül, T. (2011). *Demir Baba Velâyetnâmesi (İnceleme-Tenkitli Metin)*. Ankara: Grafiker.

Kırman, A. (2004). *Yemînî'nin Fazîletnâmesi Şekil ve Muhteva Tahlili*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

Kırman, A. (2013). Yemînî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (c. 43, s.s. 420-421). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Kutlar, F. S. (2010). Seher Abdal'ın Helvâ vü Nân'ı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 56, 261-294.

Kutlar, F. S. (2011). Menkabet-i Penc Keştî. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 58, 21-48.

Noyan, B. (1999). *Bütün Yönleriyle Bektâşîlik ve Alevîlik*. Ankara: Ardıç.

Öz, M. (1993). Ca'fer es-Sâdık. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (c. 7, s.s. 1-3). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Öz, M. (2003). Mehdî el-Muntazar. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (c. 28, s.s. 376-377). Ankara: Türk Diyanet Vakfı.

Öz, M. (2010). Şîa. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (c.39, s.s. 111-114). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.

Özmen, İ. (1995). *Alevî-Bektâşî Şiirleri Antolojisi, c.2*. Ankara: Saypa.

Şahin, Ş. H. (2013). *Yemînî Fazîlet-nâme (İmam Ali'nin Erdemleri)*. Ankara: Sarıyıldız.

Şemseddin Sami (2009). *Kâmûs-i Türkî, İstanbul: İkdam matbaası (1317)*. İstanbul: Çağrı.

Şenyurt, G. (2020a). *Fazîletnâme Işığında Yemînî*. Ankara: La Kitap.

Şenyurt, G. (2020b). Derviş Muhammed Yemînî'nin Fazîletnâmesi'nde On İki İmam'ın Yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13/71, 94-106.

Şenyurt, G. (2020c). Nusayrîliğin Alevî-Bektaşî Edebiyatına Tesiri ve Nusayr-i Tûsî Anlatısı. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 22, 210-232.

Şenyurt, G. (2020d). Derviş Muhammed Yemînî'nin Fazîletnâmesi'nin Yazma Nüshaları Üzerine. *VI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 30 Ekim-1 Kasım 2020, *TEBAD*, 34, İstanbul.

Şenyurt, G. (2020e). Demir Baba Velâyetnâmesi'nde Derviş Muhammed Yemînî'nin Yeri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/1, 66-71.

Tepeli, Y. (2002). *Derviş Muhammed Yemînî Fazîlet-Nâme (Cilt 1-2):* Giriş-İnceleme-Metin ve Gramatikal Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tevfik, M. (1327). *Manastır Vilâyeti Tarihçesi.* Manastır: Beynelmilel Ticaret Matbaası.

Ünver, İ. (1986). Mesnevi. *Türk Dili, Türk Şiiri Özel Sayısı II (Divan Şiiri),* 52/415-417, 430-563.

35. Sezai Karakoç'un şiirlerinde Hz. Muhammed algısı

Hamdullah OKAY[1]

Muhammed Felat AKTAN[2]

APA: Okay, H.; Aktan, M. F. (2021). Sezai Karakoç'un şiirlerinde Hz. Muhammed algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 544-557. DOI: 10.29000/rumelide.949486.

Öz

Kur'an-ı Kerim'de âlemlere rahmet olarak gönderildiği söylenen Hz. Muhammed, gerek klasik Türk edebiyatında gerekse de modern Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Klasik edebiyatta Hz. Peygamber'i konu edinen nazım türlerine fazlaca yer verilmiştir. Kur'an-ı Kerim'den sonra İslam tarihinin temel kaynağı sayılan hadis ve onun ifade edeni olan peygambere duyulan ilgi, Cumhuriyet sonrası modernleşme temayülü gösteren yeni Türk edebiyatı döneminde de artarak devam eder. Necip Fazıl Kısakürek, Arif Nihat Asya, Asaf Halet Çelebi, Sezai Karakoç, Cahit Zarifoğlu gibi şairler Türk şiirinde Hz. Peygamber ile ilgili oluşturulan imgede büyük pay sahibidirler. Mezkûr şairler arasında Sezai Karakoç, şiirlerinde Kur'an-ı Kerim'de isimleri zikredilen peygamberlerden özellikle de bütün âlemlerin övünç kaynağı Hz. Muhammed'den sıklıkla bahseder. Sezai Karakoç şiirlerinde Hz. Muhammed'in kutlu doğumunu, doğumundan önce ve sonra gerçekleşen mucizeleri, yeni bir medeniyetin inşasındaki rolünü, yaşadığı zorlukları, verdiği evrensel mesajları gözler önüne sererek sömürgeci güçler tarafından istila edilen İslam coğrafyasının uyanışını sağlamak istemektedir. Şair, Hz. Peygamber'in vefatından sonra Mehdi'nin ordusuyla yeryüzüne gelip diriliş ve derleniş düşüncesine hayatiyet kazandıracağına inanır. Şairin gelecekle ilgili bu muştusunda Hz. Peygamber'in dünyayı algılayış biçiminin, yaşama bakışının özetle ilkelerinin asrın ruhuna sirayet edeceğine dair inancı önemli rol oynar. İnsanoğlunun yaşadığı varoluşsal sorunların vahyin telkin ve teskin edici iksiriyle giderileceğini savlayan Karakoç'un peygamber tasavvuru bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Şairin sonradan "Gün Doğmadan" başlığı altında bir araya getirilen dokuz şiir kitabı taranarak kaleme alınan bu makalede amaç, Sezai Karakoç'un şiirlerindeki Hz. Muhammed algısını ve telakkisini ortaya çıkarmaktır.

Anahtar kelimeler: Sezai Karakoç, Hz. Muhammed, İslam, peygamber algısı, şiir

The perception of precious Mohammed in Sezai Karakoç's poems

Abstract

Precious Muhammed has a different place in both classical Turkish literature and modern Turkish literature. In classical literature, Precious The types of verse that deal with the Prophet have been given a lot of space. The interest in the prophet of Islam, which is regarded as the secondary source of Islamic history after the Holy Qur'an, continues to increase in the post-Republic period of Turkish literature, which has a tendency towards modernization. Poets such as Necip Fazıl

1 Dr., MEB (Elazığ, Türkiye), hamdullah1293@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2313-3864 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949486]

2 Dr. Arş, Gör., Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), muardaf@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6052-969X

Kısakürek, Asaf Halet Çelebi, Sezai Karakoç and Cahit Zarifoğlu in Turkish poetry. They have a large share in the image created about the prophet. Among the aforementioned poets, Sezai Karakoç, the prophets whose names are mentioned in the Quran in his poems, especially Precious He often talks about Mohammed. In Sezai Karakoç's poems, Precious The holy birth of Muhammad, the miracles that took place before and after the birth of the prophet, in the construction of a new civilization, Precious The role of the Prophet, the difficulties he experienced and the universal messages he gave draw attention. The poet, Precious He believes that after the death of the Prophet, the Mahdi will come to earth with his army and resurrect the idea of fertility and togetherness. Precious The belief that the principles of the Prophet's perception of the world, his view of life in summary will infect the spirit of the century plays an important role. The subject of this article is Karakoç's vision of a prophet, who argued that the existential problems of humankind will be solved by the suggestion and soothing elixir of revelation. The aim of this article, which was written by scanning nine poetry books of the poet, which was later brought together under the title "Before Sunrise", is to reveal the perception and understanding of the Prophet Muhammad in Sezai Karakoç's poems.

Keywords: Sezai Karakoç, Prophet Muhammad, Islam, perception of the prophet, poetry

Giriş

Türk edebiyatında Hz. Muhammed algısı, hemen hemen bütün edebî türlerde mevzubahis edilmiş, başta Divan şairleri olmak birçok yazarın ve şairin eserlerine yansımıştır. Bu sebepten Hz. peygamber ile ilgili şiirlerin nitelik ve nicelik açısından fazlalığı dikkat çekmektedir. *Bu şiirlerin temelinde sevgi, bağlılık ve hayranlık vardır. Hz. Peygamber'e duyulan sevgi, şairi varlığın merkezine onun manevi şahsiyetini koyarak âlemi anlama ve hayatı anlamlandırma çabasına sevk etmiştir* (Kemikli, 2018: 141).

Klasik Türk edebiyatında divanların kahir ekseriyetinde tevhit ve münacattan sonra naatlara yer verilmiştir. Çoğunlukla Hz. Muhammed'in niteliklerinin övüldüğü bir kaside türü olan naatlar, peygambere duyulan sevginin derinliğini ortaya koymaları açısından önemlidir (Yeniterzi, 2002). Şairlerce asırlardan beri işlenen peygamber sevgisi, modern Türk şiirinde de büyük ilgi görmüş ve bu tema etrafında pek çok şiir yazılmıştır. Bu dönemde Hz. Peygamber sevgisi, farklı bir nitelik kazanarak şairler tarafından şiirlere konu edinilmiştir. Her şeyin metalaştırıldığı bu devirde Hz. Muhammed, pusulasını yitiren modern insanın sadece maddi değil manevi yönden de yegâne yol göstericisi olarak çizilmiştir. Başta Sezai Karakoç olmak üzere Mehmet Akif Ersoy, Arif Nihat Asya, Necip Fazıl Kısakürek, Asaf Halet Çelebi ve Cahit Zarifoğlu modern Türk şiirinde Hz. Peygamber imgesinin oluşumunda önemli rol oynayan şairlerdir.

Sezai Karakoç pek çok edebiyat araştırmacısı tarafından İkinci Yeni grubu içinde değerlendirilse de gelenekle ilişkisi bağlamında bu şiir topluluğunun diğer fertleri olan Ece Ayhan, Turgut Uyar, Cemal Süreya, Ülkü Tamer ve Edip Cansever'den ayrılır[3]. Beşir Ayvazoğlu, geleneğe adım attırma çabası

[3] Alaattin Karaca, Sezai Karakoç'un söylem ve biçim bakımından İkinci Yeni'nin öncü isimlerinden olduğunu, ancak dünya görüşü ve şiirlerinin beslendiği kaynaklar açısından bu şiir topluluğundan ayrıldığını belirtir (2010:115). Karakoç'la ilgili ayrıntılı bir eser kaleme alan Turan Karataş da S.Karakoç'un her ne kadar İkinci Yeni'nin yayın organı olan Pazar Postası'nda yazsa da bu gazetenin yazı ailesinden biri olmadığını söyler (1998:69). Ramazan Korkmaz ve Tarık Özcan, İslamcı kimliğiyle İkinci Yeni'nin Marksist kanadından ayrılan Sezai Karakoç'un anlatım teknikleri bakımından bu grubun içinde yer aldığını belirtirler (2009:286). Yılmaz Taşçıoğlu da Sezai Karakoç'un isminin İkinci Yeni'yle anılması gerektiğini, ancak şairin dünya görüşü, şiirlerinin özü ve tematik yönü bakımından grubun diğer üyelerinden ayrıldığını da göz önünde bulundurmak gerektiğini ileri sürer. (2012:131).

içinde olan ve *"metafizik gerilimli şiir"* (Daşçıoğlu, 2012 :131) anlayışıyla kendine özgü bir şiir anlayışı geliştiren Sezai Karakoç'un kendisini Mehmet Akif, Yahya Kemal ve Necip Fazıl'ın bulunduğu bir çizgiye koyma eğiliminde bulunduğunu, Ebubekir Eroğlu ise yeni şiirin eski şiire doğru uzama çizgisinde olduğunu belirtir (Ayvazoğlu, 1997: 205). İkinci Yeni şairleri arasında anlaşılmayı önceleyen ve "şiirleriyle insana ve topluma evrensel bir mesaj iletmek isteyen" (Karaca, 2010:348) şair, Sezai Karakoç'tur. O, modern Türk şiirinde gelenekle ilişkisini koparmayan şairlerin başında gelmektedir. Karakoç, modern bir şair olmasına rağmen içinde yaşadığı toplumun kültürel birikiminden ve değerlerinden olabildiğince faydalanır. Klasik Türk şiirinin beslendiği kaynaklara yönelmesi ve bu şiir geleneğinin imge dünyasından kimi zaman beslenmesinin yanında modern şiirin biçimsel niteliklerine uygun yapıtlar vermesi Sezai Karakoç'u *"güncel, aktüel, çağa ait olanla barışık" (Baş, 2011: 12)* bir şair konumuna getirir.

"Mona Roza" şairi, fildişi kulesine çekilip topluma üstten bakmaz, bilakis minbere çıkıp cemaati uyaran bir hatip edasıyla asrını uyarmayı kendisine görev bilir. Karakoç, *"bu çağın insanı olarak bu çağın insanına şiirler yazmaktadır" (Baş, 2011: 12).* Çağını İslam dininin emirleri doğrultusunda bilinçlendirmek isteyen şair, İslam medeniyetinin asıl kaynaklarına yönelmek suretiyle şiirlerinde "anekdotik ve romantik unsurlara" (Ayvazoğlu, 1997:205) geniş yer verir. Romantiklerde olduğu gibi tarihe ve geçmişte yaşamış tarihi şahsiyetlere ilgi duyan Karakoç, tüm insanların örnek almasını istediği Hz. Muhammed'in yaşamını gelenekçi şiir anlayışıyla örtüşecek düzeyde şiirlerinde titizlikle işler. Hatemü'l- Enbiya Hz. Muhammed, İslam coğrafyasında pek çok şair tarafından övülen, kendisinden medet umulan ve yaşamı örnek alınan mümtaz bir şahsiyet olarak çizilmiştir. Klasik edebiyatımızda naat, mevlid, siyer, şemail gibi pek çok nazım türünün odak noktasında tüm insanlara müjdeci olarak gönderilen Hz. Peygamber yer almaktadır. İslam coğrafyasında peygambere duyulan sevgi o denli fazladır ki Divan şairleri, Sezai Karakoç'un "Gelin gülle başlayalım şiire atalara uyarak" (s.425) dizesinde dile getirdiği hakikate uygun olarak divanlarının giriş bölümlerinde peygamberden övgüyle söz eden naatlar yazdıkları gibi sadece naatlardan oluşan mecmualar[4] tertip etmişlerdir.

Sezai Karakoç'un şiirlerinde önceki peygamberlerin Hz.Muhammed'e dair müjdelerini, onun doğumundan önce ve sonra gerçekleşen mucizeleri, muştucu yönünü, peygamberlik vazifesini yüklendiği andan başlamak üzere yaşamı boyunca yaşadığı kimi zorlukları ve Veda Hutbesi'ndeki kimi mesajları görmek mümkündür. Karakoç; peygamberin dış görünüşü, gündelik yaşamı, evlilikleri ve aile hayatı ile ilgili ayrıntılarla ilgilenmez. Peygamberin yaşantısı tarihi boyutuyla değil, geleceği aydınlatan bir projektör işleviyle kullanılır. Onun şiirlerinde, İslam peygamberine dair belirginleştirmek istediği temel esas, asırlardır devam edegelen İslam medeniyetinin kurucu ismi olmasıdır. Başka bir deyişle Sezai Karakoç, "Hz. Muhammed'i sadece İslam dininin kurucusu, peygamberi olarak değil, bunlarla beraber sınırları belli bir dünya görüşünün, hayat nizamının, bunlara bağlı bir toplumun ve bu toplumla şekillenen bir medeniyetin kurucusu olarak"(Koçak,2016: 209) görür. Modern dönemde islamî edebiyatın inşasında önemli bir etkiye sahip olan Necip Fazıl'ın "Büyük Doğu Projesi"nin kılavuzu da Sezai Karakoç'un diriliş düşüncesiyle imar etmeye çalıştığı "Fecir Devleti"nin yol göstereni de Hz. Muhammed'dir. Sezai Karakoç, hem uyarıcı hem de müjdeleyici olan Allah Resulü'nün getirdiği hak dinle ve hayatın bu dine uygun doğrulukta yaşanmasıyla İslam âleminin üzerindeki ölü toprağını atacağına inanır. Bu durumda kurtuluşun gelenekle kurulacak olan güçlü bir bağ ile mümkün olacağını ifade eder. Şair geleneği "ilk insan ve peygamberden başlayarak son peygambere kadar uzanan semavî din çizgisi" (Andı, 2012: 111) olarak

[4] Naatların toplandığı eserlere "mecmûa-i nuût" denilmektedir. Bu mecmualar 16, 17 ve kısmen 18. yüzyıl şairlerinin naatlarından oluşturulmuştur (Yeniterzi, 2006:436).

görür. Sezai Karakoç, "vahyin ruha ve hayata karışması" (Karakoç, 2017: 420) gerektiğini savunur. Şair, günümüz toplumunda önemli bir etki alanına sahip olan deist anlayışın aksine Hz. Peygamber'in ve onun getirdiği ilahî mesajın yaşamın her alanına sirayet etmesi gerektiğini "Küçük Na't"[5] başlıklı şiirinde şöyle ifade eder:

"Göz seni görmeli ağız seni söylemeli
Hafıza seni anmak ödevinde mi?
Bütün deniz kıyılarında seni beklemeli
Sen eskimoların ısınması sevgililer mahşeri." (s.119)

Şairlere "İslam uygarlığının ve sanatının 'diriltilmesi' gibi evrensel ve toplumsal bir işlev" (Karaca, 2010:374) yükleyen Sezai Karakoç, tüm peygamberlerin kâinat ağacının çekirdeği ve en seçkin meyvesi olan Hz. Muhammed'in öncülleri olduğuna inanır. Ona göre İslam önceki tüm dinlerden, İslam peygamberi de kendisinden önceki peygamberlerden daha üstündür. Şair Karakoç, "h*akikat uygarlığının merkezine Hz. Peygamber'i yerleştirir. Diğer peygamberlerin Hakikat medeniyetine katkıları da aslında Hz. Peygamber'den izler taşır. Çünkü yaratılış hakikatinin özü Hz. Muhammed'dir. Diğer peygamberler kurdukları ve o zamana kadar getirdikleri bütün medeniyetlerde sadece onun özünü duyurmaya çalışmışlardır. Karakoç, medeniyete yahut insanlığa dair pek çok kavramı Hz. Muhammed ile izaha çalışır. Bütün güzellikler ondan yayılmış gibidir yazarın satırlarına (Koçakoğlu, 2015: 160).* Yüce Allah, Fetih sûresinin 28. ayetinde "Bütün dinlerden üstün kılmak üzere, Peygamberini hidayet ve hak din ile gönderen O'dur. Şahit olarak Allah yeter." demektedir. Bu ayetin emri çerçevesinde meseleye bakan Karakoç, Hz. Muhammed'in diğer peygamberlerden üstün oluşunu "Hızırla Kırk Saat"in 8. bölümünde şu şekilde açıklar:

"Benim kitabım bu kadardır
Yazıtım kısadır
Anıtım yoktur
Bahar senin öncün
Güz benim artçım
Yaz İsa'nın

Kış Yahya'nın
Bahar yaz güz kış
Ben sen İsa ve Yahya
Bir gülü yetiştirmek için
Yaratılmışız
Şükür Tanrıya" (185-186)

Sezai Karakoç aynı şiirin 32. bölümünde Allah Resulü 'nün sadece insanların ve cinlerin önderi olmadığını aynı zamanda meleklerin ve peygamberlerin de önderi olduğunu açıkça belirtir:

[5] Şiir alıntıları Sezai Karakoç'un Gün Doğmadan adlı kitabının bu baskısından yapılacaktır: Sezai Karakoç, Gün Doğmadan, Diriliş Yayınları, İstanbul Aralık 2015.

"Cami'nin önünde arkasında
Melekler vardı gümüş defterli
Gümüş kalemli
Peygamber imamdı
Kıldılar namaz
Melekler ve peygamberlerle" (s.262)

Bilindiği üzere Karakoç'un şiirlerinde "gül", Hz. Muhammed'le özdeşleştirilen bir imgedir[6]. Dolayısıyla önceki peygamberlerin geliş amacı "gül" imgesiyle ifade edilen İslam peygamberini muştulamaktır. Aynı şiirin 39. bölümünde "Mona Roza" şairi, Hz. Muhammed'i tüm peygamberlerin ana vasıflarını kendinde toplayan bir şahsiyet olarak görür:

"Kendinde özetleyen bütün peygamberleri
Son Peygamber'in kendisi sanki." (s.292)

Sezai Karakoç, tüm peygamberlerin gönderiliş amacını "Gül Muştusu"nun XIII. bölümünde de dile getirir. Ona göre tüm peygamberlerin ortak amacı ilk peygamber Hz. Adem'den son peygamber Hz.Muhammed'e kadar bir meşale gibi elden ele devredilen tevhit mefkûresinin yüceltilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır:

"Sen beni gönderdin
Gülün muştusunu vermek için
İsa'nın doğumunu yaz gibi
Yahya'nın sesini kış gibi
Zekeriya'nın ürpertisini
İnsanlara
Bir bahar aşısı gibi
Taşımak için
Gülün muştusunu vermek için
Sen beni gönderdin
Kur'an meşalesini
Dikmek için karanlık dağlara
Işık saçmak için dört yana" (s.398).

Bu dizeler Âl-i İmrân suresinin 19. ayetinde ifade edilen Allah katında tek dinin İslam olduğu gerçeğiyle mutabıktır. Bu durumda Karakoç'un önceki semavî dinlerin de İslam olarak anılması gerektiği yönündeki görüşe katıldığı söylenebilir.

[6] Karakoç "Çocukluğumuz" şiirinin "Annem bana gülü şöyle öğretti/ Gül, O'nun, O sonsuz iyilik güneşinin teriydi." (s.97) dizelerinde ve "Gül Muştusu"nun VII. şiirinde yer alan "Gül peygamber muştusu peygamber sesi" dizesinde geleneksel anlayışa koşut biçimde "gül" imgesiyle İslam peygamberini özdeşleştirir.

"Hızırla Kırk Saat" şairi, yaşamı ayrıntılı şekilde ve nesnel vesikalar ışığında takip edilebilen İslam peygamberinin mucizelerini (Şakku'l-Kamer, Miraç gibi), çektiği çileleri (hicret, kendisine büyü yapılması vb.), doğumunu ve gelecek kuşaklarca model alınması gerektiğini abartıya kaçmadan gayet ölçülü bir biçimde işler.

Bilindiği üzere peygamberler, Allah tarafından nebi olarak görevlendirildiklerini ispat etmek veya gönderildikleri kavimlere doğru yolu göstermek için mucize[7] göstermek zorunda kalmışlardır. Karakoç, peygamberimizin "Şakku'l-Kamer[8]" ile "Miraç" mucizesini şiirlerinde yoğun biçimde işler. Sezai Karakoç'un, Hz.Muhammed'in mucizelerini sıklıkla işlemesinin başka bir deyişle geçmişi şimdiye taşımasının temel gayesi modern bireylerin geçmişte gerçekleşen bu olağanüstü olaylardan ibret almalarını veya ders çıkarmalarını sağlamaktır.

Sezai Karakoç'un şiirlerinde "eski şiirimizin en önemli hayat damarı olan edebi sanatlar sanki yeniden dirilmeye başlar" (Karataş, 1998: 255). Karakoç telmih sanatını çağrışım gücü yüksek kelimeler aracılığıyla sıklıkla ve etkili biçimde kullanır. Şairin bu yönsemeyle peygamberimizin pek çok mucizesine atıfta bulunduğu görülür. Şairin en çok telmihte bulunduğu peygamber mucizesi, ayın ikiye bölünmesi hadisesidir. Karakoç'un ayın ikiye bölünmesi mucizesine telmihte bulunduğu kimi dizeleri şunlardır:

"İkiye bölünerek ceylan doğuran aya." (Kış Anıtı, s.160)

"Ayın bölünmesinden ürperen

Ay bölününce üşüşecek o gök erlerinden" (Fırtına, s.168)

"Ey ulular sizin bana öğretmediğinizi

Ben yarılmış aydedeye öğrettim." (Hızırla Kırk Saat, s.179)

"Babasız kalan çocuklar için

Ay bölün

Koyundan ayrılmış kuzular için

Baharda

Tanrı aşkına bölün" (Hızırla Kırk Saat, s.251)

"Hurmamız ve serabımızdır

Ayla birlik bölünen

Yüreklerimizde" (Taha'nın Kitabı, s.301)

---

7 Mucize sözcüğünün terim anlamı "Dini Terimler Sözlüğü'nde şöyle açıklanmaktadır: "1. İnsanın benzerini yapmaktan aciz kaldığı, alışılagelmiş şeylere aykırı olan, olağanüstü işler.2.Peygamberlerin kendilerine inanmayan insanlara peygamberliklerini ispat etmek amacıyla gösterdikleri olağanüstü olaylar. Mucize göstermek Allah'ın iznine bağlı olarak peygamberler tarafından gerçekleştirilir. Mucizelerin iki yönü vardır:1.Mucize bir yönüyle inkârcılara meydan okumaktır. 2. Peygamberlere inanmayanları âciz ve çaresiz bırakmaktır."(Serinsu, 2009:242)

8 Şairin ayın bölünmesi mucizesini sıklıkla dolaşıma sokmasını iman ile küfür arasındaki ince çizgiyi anımsatma gayesiyle de açıklamak mümkündür. Şöyle ki Hz. Muhammed kendisinden mucize isteyen Mekke'nin ileri gelenlerine ayı bir parmak işaretiyle ikiye bölmüş, ancak Mekkeli müşrikler küfürde inat ettiklerinden bu mucizeye sihir demişlerdir.

Karakoç'un çoğu şiirine sızan geçmişe özlem duygusu "geçmişle hal arasında kalan, değişen veya kaybolan kıymetleri, nostaljik bir anışla tespit etme" (Korkmaz, 2014:175) amacından uzaktır. Geçmiş zamanı, nostalji duygusundan tamamen uzak bir anlayışla, canlı sahneler şeklinde günümüze aktarmayı yeğleyen Karakoç, Hz. Peygamber'in mucizelerini gündeme getirerek bu konudaki duyarlılığını göstermek, Asr-ı Saadet dönemindeki coşkuyu maddenin tasallutu altında boğulmaya yüz tutan günümüz insanlarına duyurmak ve en önemlisi de İslam âleminin kuruyan şehirlerini Asr-ı Saadet toplumunun kodlarına göre dizayn edip yeniden dirilişi sağlamak ister:

"Kuruyan şehirler vardır
Hızır
Ay bölünüşünden dökülen
Tüveyçler taşır onlara
Ve o kentler
Bir akşam
Gençleşirler" (Hızırla Kırk Saat, s.254)

Şairin ayın bölünmesi mucizesini detaylı biçimde işlediği "Hızırla Kırk Saat"ın 31. bölümünde "Bize ayı böl dediler / Ayı böl parçala bizi inandır dediler"(s.248) dizeleri nakarat biçiminde tekrarlanır. Bu dizelerde Mekkelilerin peygamberimizden mucize istemeleri üzerine kendisinin parmağıyla işaret edip ayı ikiye bölmesi hadisesine telmihte bulunulmuştur. Söz konusu dizelerden de anlaşılacağı üzere mucizenin gösteriliş amacı Mekkelilerin Hz. Muhammed'den peygamber olduğuna dair kanıt istemeleridir. Mekkeli müşrikler küfürdeki inatlarından ötürü her ne kadar sihir deyip inkâr etmiş olsalar da mucizenin gösterildiği anda Minâ'da peygamberin yanında bulunan ashabının da ayın ikiye bölünmesine tanıklık etmiş olmalarından ötürü motivasyonlarının yükseldiğini belirtmek gerekir. Tıpkı bunun gibi Sezai Karakoç da o dönem Müslümanlarının moralini yükselten bu mucizeyi günümüzde zikrederek yılgınlık içinde bulunan İslam coğrafyasına tek bir işaretiyle ayı ikiye bölen ve tüm kâinatın kendisine muti birer nefer olduğu bir peygamberin ümmeti olduklarını anımsatmayı amaçladığı söylenebilir.

Sezai Karakoç "Bir tek kelimesine dünyanın denk gelemeyeceği Kur'an-ı Kerim'i bir ilahi çağlayan halinde insanlığın ruhuna boşaltan"(Karakoç, 2017: 417) Hz. Muhammed'in vahyin ışığıyla insanoğlunun var oluş problemlerine kesin çözümler getirdiğine inanır. Şairin peygambere seslenerek ondan medet umduğu şu dizeler, vahyin "Doğu"nun, hatta "Batı"nın ve bütün insanlığın derdine merhem" (Karakoç, 2017:310) olabileceği iddiasını taşır:

"Kalk ey
Örtülere bürünmüş peygamber
Bu sıtmayla iyi edeceksin
Tifoları vebaları
İnsanlığı kâğıt kâğıt
Buruşturan cüzzamı
Çan sarasını
Havra harmanını

Göğüyle gönenen Harran'ı
Çile çömleği İskenderiye'yi
Sen dirilteceksin
Atlarına okyanuslarda su vereceksin
Sen vereceksin bengisularını
Son susayışlarında şehitlerin
Geri vereceksin
Antik dönemlerde çalınmış hakkını mermerin
İsa'nın Musa'nın İbrahim'in
Safa ve Merve'nin
Hacer-i Esved'in
Cennetlerden çağlayan
Nil'in Fırat'ın Dicle'nin
Sen arıtacaksın" (Hızırla Kırk Saat, s.276)

Karakoç'a göre insanlığın yaşadığı bu trajediyi, Miraç mucizesi sonrası peygamberin Allah katından getirdiği namaz ve cennet muştusu bitirecektir. Kendini koca kâinatta başıboş sanan insanoğluna kâinatın halifesi olduğunu fısıldayan Kur'an-ı Kerim, ebediyet fikriyle insanoğlunu teselli eder. Karakoç'un Miraç mucizesini sıklıkla anımsatmasında bu teselli edici hediyelerin Miraç ile birlikte gönderilmesi etkili olmuştur:

"Haber verin insanlara
Sabah olur olmaz
Horozlar artık bundan sonra
Başka türlü ötsünler
Ve dağıtın dostlara
Gök armağanı
Namazı
Beş kere
Günlük bir miraç gibi." (Hızırla Kırk Saat, s.265)

Hz. Muhammed'in doğumuyla birlikte dünyanın farklı bölgelerinden medâr-ı ibret bilgiler gelmeye başlar. Mekke'deki putların baş aşağı düşmesi, gökyüzünde peş peşe yıldız kaymalarına tanıklık edilmesi, Kisra Sarayı'ndaki on dört sütunun yıkılması, Mecûsîlerin binlerce yıldan beri yanan ateşinin sönmesi, müşriklerin kutsal olarak atfettikleri Sâve gölünün kuruması, Semâve Vadisi'nin sularla taşması bu olağanüstü hadiselerden bazılarıdır. Hz. Peygamber'in doğumuyla birlikte gerçekleştiği nakledilen bu olayları şair Karakoç şiirlerinde her fırsatta anımsatmaktan geri kalmamıştır:

"Sütunlar çökse ne dersiniz
Save gölü kurusa

Ne dersiniz
Sönmez ateş sönse
Geyikler durulsa Yezbül dağında
Çölün davulu çalınsa çalınsa
Kabile süt kabileleri duygularında
Dağlar ağarsa
Başaklar sararsa
Ne dersiniz" (Hızırla Kırk Saat, s.266)

Sezai Karakoç "*bir medeniyet algısı olarak peygamberleri ele alırken bütün eserlerinde en fazla üzerinde durduğu isim son peygamber Hz. Muhammed'dir. O, Muhammed Aleyhisselam'ın doğumunu kutlu bir haber olarak önce şiirinden duyurur medeniyetlere."* (Koçakoğlu, 2015: 160). Şair, mezkûr şiirin devamında peygamberin kutlu doğumuyla birlikte yaşadığı mutluluğu şu dizelerle ifade eder:

"Bu gece doğdu
Sabaha vardılar
Mekke'de
Küçük bir evde
(…)
Ey kutlu anne günaydın
Ey doğan çocuk günaydın
Kabaran deniz
Günaydın
Koşan muştu kölesi günaydın
Günaydın bütün insanlar
Günaydın yeryüzünün yüz akı Müslümanlar
Günaydın
Kur'an Cebrail
Günaydın
Sûr İsrafil" (Hızırla Kırk Saat, s.266-269)

Yukarıda alıntılanan dizelerde "*bir vecd halinin büyülü havası ve coşkun dilini fark etmemek imkânsızdır. Hatta bu kısmı incelerken insan klasik edebiyatımızdaki 'Levlâke (Sen olmasaydın âlemleri yaratmazdım)' anlayışının izdüşümleriyle baş başa olduğu hissine kapılmaktadır."* (Baş, 2015: 244). Şiirde geçen "Günaydın yeryüzünün yüz akı Müslümanlar" dizesi "Levlâke" hadisinin çağdaş bir yorumu gibi okunabilir. Burada ilahî hitaba nail olan Peygamber'in şahsında tüm Müslümanların kastedildiği söylenebilir.

Sezai Karakoç gerek düzyazılarında gerekse şiirlerinde Batı medeniyetiyle hesaplaşmayı temel sorun haline getirir. Karakoç'a göre Batı medeniyetinin temelini oluşturan Hristiyanlık, Batı'da umudunu yitirdiğinden ancak Hz. Peygamber'e biat ettiklerinde, İslam'ın prensiplerini benimsediklerinde kurtuluşa erecektir. Kays ile Leylâ arasındaki efsanevî aşkın çağdaş bir yorumu olarak

değerlendirilmesi mümkün olan Leylâ ile Mecnun şiirinde "Mecnun ile Rahip" başlıklı bölüm, rahibin şahsında son peygamberi bekleyen Hristiyanlık dünyasının anlamsız bekleyişini gözler önüne sermektedir:

"Bir gün de bir dağ ıssızlığında
Hurma dallarından bir manastırda
Bir rahibe rastladı Mecnun
Sordu: Neyi bekliyorsun
Yol geçmez kervan geçmez burada
Rahip dedi: Bekliyorum, bir gün
Buradan geçecek olanı
Bekliyorum dedi rahip
Burdan
Başında bir bulut
Geçecek olanı
(…)
Parmağıyla ayı
İkiye bölecek olanı
Göklere yükselip
Cenneti cehennemi bilip
Dönecek olanı" (Leyla ile Mecnun, 587)

Son peygamberin gelişine dair tüm işaretlerin bir bir çıktığını belirten rahibin, son peygamberi ıssız ve sapa bir manastırda beklemesi söz konusu manasız bekleyişi göstermektedir. Rahip; son peygamberin başında bulut olacağını, parmağıyla ayı ikiye böleceğini, göğe yükseleceğini, cennet ve cehennemi bileceğini, insanlığa yeniden diriliş muştusunu vereceğini ve putları devirip insanları Tanrı'ya erdireceğini belirtir. Tüm bu hasletlerin Hz. Muhammed'in şahsında ortaya çıkmasından ötürü Hristiyanlık dünyasının gururdan ve inattan kaynaklanan hiçbir anlam ifade etmeyen bekleyişi bitirip İslam dininin prensiplerine sımsıkı sarılması gerektiğini Karakoç bu tespitler ile savunur. Şaire göre *"Ne Nietzsche'nin çılgınlık nöbetleri / Ne Freud'un cinsiyet kitabeleri / Ne Marx'ın öç ve kin sahifeleri*" (Karakoç, 2017: 323) ne de teslisçi enkarnasyon öğretisinin zâhirde saplantılı, yanılgılı tefekkür ve doktrinleri Batı dünyasını tatmin edecektir:

"Hâlbuki Papalığı tek kurtaracak olan, yeni bir reforma gidip, İslam'ın prensibini benimsemektir. Artık, dünya yüzünde ne gerçek anlamda, ne de sembolik anlamda Hazreti İsa'nın Allah'ın oğlu olduğuna inanacak kimse kalmıştır. Gerçek ise, "Muhammedî'dir, İslam inancındandır ve o da, Allah'ın insana baba ve oğuldan daha yakın olduğudur. Avrupa'nın şiddetle muhtaç olduğu bir din reformu, Batı'yı kaçınılmaz bir şekilde İslam'a götürecektir." (Karakoç, 2017:493).

Sezai Karakoç, Cebrail'in (a.s.) Hira mağarasında Hz. Peygamber'e getirdiği ilk emri sıklıkla yineler. Şairin Peygamber'e inen ilk vahiyden bahsetmesi İslam dininin ilme ve bilime verdiği önemi gözler önüne serme amacı taşır. Nitekim Kur'an-ı Kerim "Peygamber'e ve onun şahsında tüm Müslümanlara

okumayı emretmiş, onları kalemle yazmaya ve ilimde gelişip yetkinleşmeye teşvik etmiştir." (Özbalıkçı, 2018:45). "Oku" emrini alan Müslümanlar kısa süre içinde tüm dünyaya ilimde ve bilimde öncülük etmeye başlamışlardır. Ne yazık ki Batı medeniyeti karşısındaki bu üstünlük, İslam dünyasının hem dini hem de pozitif ilimlerden uzaklaşmasıyla yitirilmiştir. Sezai Karakoç yitirilen üstünlüğü, kutsal kitabın Müslümanlar tarafından okunmamasına ve ilahi mesajın anlaşılmamasına bağlamaktadır:

"Bu çok sağlam surlu şehirden de geçtim
Beni yalnız yarasalar tanıdı
Az kalsın bir bağ bekçisi beni yakalayacaktı
Adım hırsıza da çıkacaktı
Her evde kutsal kitaplar asılıydı
Okuyan kimseyi göremedim
Okusa da anlayanı göremedim
Kanunlarını kâğıtlara yazmışlar
Benim anılarım gibi
Taşa kayaya su çizgisine
Gök kıyısına çiçek duvarına değil" (Hızırla Kırk Saat, 175)

Peygamber aşığı Karakoç *"Hz. Peygamber'in bilime önem vermesini, onun bünyesine imânî unsurların yerleştirilmesinin gerekliliğiyle ele alır. Zira imân zayıflarsa, toplum, devlet ve medeniyet de zamanla zayıflar ve çöker. Bundan ötürüdür ki Karakoç'un şiirlerinde Hz. Peygamber İslam'ın öğretilmesi, din bilimlerinin geliştirilmesi ve İslam'ı yaşamaya dikkat edilmesini istemiştir"* (Koçakoğlu, 2015: 164).

Sezai Karakoç "ebedî barış dininin sadık habercisi" (Karakoç, 2017:417) olan Allah Resulü'nün sadece insanlara değil cinlere de müjdeleyici olarak gönderildiğini belirtir. Bu nedenle cinler de Kur'an-ı Kerim'in bengisu pınarından içmek için Hz. Peygamber'in yanına gelip gitmişlerdir. Şair bu durumu şu dizeler vasıtasıyla dile getirir:

"Yok Mekke sokaklarında
Bir çıtırtı sesi
Şimdi vaktidir
Cinlerin dünya uçlarında
Kur'an dinlemesi." (Hızırla Kırk Saat, s.259)

"İki dünya
Cin ve melek beyi
Şairlerin örtüsüne özendiği
Gölgesiz peygamber" (Hızırla Kırk Saat, s.275)

"Cinlere ve meleklere

Bütün insanlara
Gül aydınlığı
Okunan bir kitap
Bir muştuyum ben." (Gül Muştusu, s.380)

Leyla ile Mecnun şiirinde geçen "Gün gelecek geleneklerin katılığını O Peygamber kıracaktı."(s.541) dizesi Hz. Muhammed'in düzen tesis edici yönüne vurgu yapmaktadır. Kızların canlı canlı gömüldüğü bir çağın katı kurallarını bir bir ortadan kaldıran ve getirdiği dinle kadınların ayağının altına cenneti seren İslam peygamberidir. *İslam medeniyetine kendi mantığı içinde bakmak* (Ayvazoğlu, 1997:203) isteyen Sezai Karakoç, hem birey hem de toplum yaşantısında büyük bir dönüşüm gerçekleştiren İslam peygamberinin yaşamını oldukça oylumlu olan şiir külliyatının tamamına serpiştirmiştir. Bir yapbozun parçaları gibi bu dağınık bölümler birleştirildiğinde neredeyse eksiksiz bir siyer kitabı elde etmek mümkündür. Hz. Muhammed'in yaşamı boyunca çektiği sıkıntıları da kadrajına alan Karakoç, mercek altına alarak incelediği İslam peygamberinin portresini eksiksiz biçimde çizmeye çalışmıştır. Hz. Muhammed, Nur dağındaki Hira mağarasında inzivaya çekildiği dönemde peygamberlik muştusunu almış ve bu durum karşısında ciddi bir kaygı yaşamıştır. *Vahiy meleği Cebrail'in Alak suresinin "Yaratan Rabbinin adıyla oku!" emrini de içeren ilk beş ayetini getirdiği ramazan günü Hz. Muhammed büyük bir korkuyla ve aşırı bir heyecanla eve gelip eşi Hatice'den kendisini sımsıkı örtmesini istemiştir* (Kahraman, Şakar, 2017:156). Şair Karakoç peygamberin yaşadığı bu sıkıntılı vaziyeti ve onun getirdiği ilahi mesajın maddi-manevi yaralara merhem olduğu gerçeğini şu dizelerle günümüze taşır:

"Çek bizim için de çileyi
Getir bütün yılgılara
Gözde ve içteki yaralara
Çelikten onarış olan o ilk kelimeyi
Hira'nın minyatürü
Bile en güçlü bir doktordur bile
Bu sıtma başka sıtma
Ey kadın örtebilirsin örtebildiğin kadar örtüleri
Bu üşütme ne güz ne bahar üşütmeleri." (Hızırla Kırk Saat, s.275)

Hz. Muhammed kendisine peygamberlik geldikten sonra Mekkeli müşriklerin yoğun baskısıyla karşılaşır. Mekke'nin hem kendisi hem de etrafında kümelenen Müslümanlar için güvenli bir kent olmadığını sezen İslam peygamberine Medine'ye hicret etmesi yönünde ilahî emir gelir. Hicret öncesinde kendisine suikast girişiminde bulunulacağını öğrenen peygamber kendi yatağına Hz. Ali'yi koyar ve Hz. Ebubekir ile birlikte Medine'ye gitmek üzere yola çıkar. Hz. Peygamber evinin müşrikler tarafından çevrildiğini görünce dışarı çıkar ve eliyle yerden biraz toprak alıp onların üstüne atar. Basiretleri kapanan müşrikler peygamberin çıkışını görmezler. Hicret hadisesinin en çok hatırda kalan kısmı Sevr mağarasının girişine örülen örümcek ağı ve iki güvercinin girişte yuva yapmasıdır. Müşrikler bu iki görüntüye dayanarak mağarada kimsenin bulunamayacağına kani olarak oradan ayrılırlar. İslam tarihinde önemli bir dönüm noktası olan bu hadisenin Karakoç'un şiirine yansıması şu şekilde olmuştur:

"Âyet âyet sûre sûre yürüdüler
Mekke'den Medine'ye erdiler
Gün oldu Mağaraya girdiler
Örümcek ağını pekiştirdi bir gecede bin yıllık
Güvercin bir kerede bıraktı sıcak yumurta
Yeni doğum yumurtası bir yıllık
İnançsızlar sedefsizler gelip gelip döndüler
Değişimi büyük dönüşümü
Taş içindeki atan bir çift kalbi
Göremediler işitemediler sezemediler." (Hızırla Kırk Saat, s.282)

Sezai Karakoç peygamberin vefatını ve cenaze merasimini betimlediği şiirinde peygamberden sonra, ahir zamanda, gelecek olan Mehdi'nin ordusuyla yeryüzüne bereket getireceğine ve birliktelik fikrini yeniden dirilteceğine dair inancını dile getirir. Şairin gelecekle ilgili bu muştusunda, Hz. Peygamber'in dünyayı algılayış biçiminin, yaşama bakışının özetle ilkelerinin asrın ruhuna sirayet edeceğine ilişkin beklenti önemli rol oynar.

Sezai Karakoç şiirlerinde Hz. Muhammed'i anlatırken "Muhammed, Mustafa, Ahmed, Mehmet, seçilmiş, övülmüş, armağancım, muştucu, gök yolcusu, ulların imamı, kıyamet bildiricisi, gölgesiz peygamber, cin ve melek beyi" gibi isimler ve niteleyici sözler kullanır. Divan şiirinde ele alındığı üzere Sezai Karakoç'un şiirlerinde de Hz. Peygamber, 20 Nisan 571'de Arabistan yarımadasında doğmuş ve altmış üç yıl yaşamış bir beşer olmanın ötesinde maddi ve manevi âlemde gidilebilecek en son noktaya erişmiş ve gösterdiği mucizeler ile "Makâm-ı Mahmud"a erişmiş bir şahsiyet olarak çizilir.

Sonuç

Toplumsal belleği diri tutmayı ve saadet asrının kodlarını şimdiye ve geleceğe aktarmayı amaçlar Karakoç. Onun geçmişe yönelişini kuru bir nostalji olarak görmek büyük bir yanılgıdır, nitekim şair geçmişi asrın idrakine uygun bir biçimde yeniden üretme, yeniden inşa etme gayreti içindedir. Onun peygamberin mucizelerini sıklıkla dile getirmesini bu gayretle açıklamak mümkündür. Şair, Hz. Muhammed'in mucizelerini gündeme taşıyarak hem bu konudaki hassasiyetini göstermek hem de asrısaadetteki temiz ve saf inancın beslediği coşkuyla maddeci bir anlayışın neden olduğu bireysel ve toplumsal yıkımı durdurup yeniden dirilişi sağlamak istemektedir. Karakoç, İslam peygamberini şiirlerinde vitrine çıkararak tahrif edilmek ve unutturulmak istenen saadet asrının aksiyon potansiyelini açığa çıkarmayı ve bu potansiyeli yaşadığı çağa yeniden egemen kılmayı arzuladığını gösterir. O, Hz. Muhammed'i olağanüstü bir şahsiyet olarak görmenin yanında yeni bir medeniyeti oluşturan en önemli güç olarak ifade etmiştir.

Fikir dünyasını "diriliş" düşüncesi ekseninde analiz eden Sezai Karakoç, Hz. Muhammed'in sadece insanlara değil cinlere de peygamber olarak gönderildiğini vurgular. Şairin şiirlerinde, Hz. Peygamber'in Arap yarımadasında gerçekleştirdiği büyük dönüşümle onun düzen tesis edici yönü vurgulanmıştır. Karakoç kendinden önceki şiir geleneğinden farklı olarak peygamberin evlilikleri, gündelik yaşamı, fiziksel görünüşü gibi beşeri hususiyetleri üzerinde durmamıştır. Şair Karakoç,

İslam'la şekillenen güzide medeniyete kendi mantığı içinde bakmayı amaçlamış ve peygamberi her yönüyle rol model yaparak insanlığa sunmuştur.

Kaynakça

Andı, F. (2012). Modern Türk Şiirinde Gelenekten Yararlananla*r.* Hasan Akay ve Muharrem Dayanç (Ed.). *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri* içinde. (s.102-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ayvazoğlu, B. (1997). *Geleneğin Direnişi*. İstanbul: Ötüken.

Baş, M.K. (2011). *Sezai Karakoç'un Şiirinde Metafizik Vurgu*, İstanbul: İnsan.

Baş, M.K. (2015). *Dirilişin Yapıtaşları Sezai Karakoç'un Düşünce ve Sanatında Temel Kavramlar*, Ankara: Lim.

Daşçıoğlu, Y. (2012). İkinci Yeni Şiiri. Hasan Akay ve Muharrem Dayanç (Ed.) *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri* içinde. (s.120-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kahraman, H.; Şakar M. (2017). "Hz. Peygamber'in İlk Vahyin Akabinde İntiharı Düşünmesi ile İlgili Rivayetlerin Tahlil ve Tenkidi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 26 (1) , 151-189.

Karaca, A. (2010). *İkinci Yeni Poetikası*. 2.Baskı. Ankara: Hece.

Karakoç, S. (2015). *Gün Doğmadan*. 20.Baskı, İstanbul: Diriliş.

Karakoç, S. (2017). *Sütun, Günlük Yazılar* II. 9.Baskı, İstanbul: Diriliş.

Karataş, T. (1998). *Doğu'nun Yedinci Oğlu Sezai Karakoç*. 1. Baskı.İstanbul: Kaknüs.

Kemikli, B. (2018). Şiirin Ufku: Hz. Peygamber'i Şiirle Sevmek (K.D), *İnsan ve Toplum*, 8(3), 141-147

Koçak, M. (2016). "Mehmet Akif Ersoy, Necip Fazıl ve Sezai Karakoç Şiirlerinde Bir Medeniyet Öncüsü Olarak Hz.Muhammed", *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (8) , 203-222

Koçakoğlu, B, Demir, A. (2015). *Sezai Karakoç'un Peygamber Tasavvuru,* Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi , (34) , 123-170 .

Korkmaz, R. , Özcan, T. (2009). Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri. R. Korkmaz (Ed.). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s.237-340). Ankara: Akçağ.

Korkmaz, R. (2014). *İkaros'un Yeni Yüzü Cahit Sıtkı Tarancı*. 2.Baskı. Ankara: Akçağ.

Özbalıkçı, M.R. (2018). "Ümmî Bir Peygambere "Oku" Hitabının Hikmeti". Balıkesir İlahiyat Fakültesi Dergisi. Cilt 4. Sayı 1.

Serinsu, A. N. (Ed.). (2009). Dini Terimler Sözlüğü. İstanbul: MEB.

Yazır, E. H. (2014). *Kur'an-ı Kerîm ve Meali,* Konya: Haktan.

Yeniterzi, E. (2002). "Türk Edebiyatında Na'tlara Dair". Türkler C.11. Ankara: Yeni Türkiye, 762-767.

Yeniterzi, E. (2006). "Na't". TDV İslam Ansiklopedisi. C.32. s.436-437.

Yücel, İ. (2013). *Peygamberimizin Hayatı*. Ankara: DİB.

36. XVI. yüzyılda kaleme alınmış manzum-mensur karışık bir eser: Fevrî Efendi'nin "Zeheb-nâme"si

Ömer Faruk GÜLER[1]

APA: Güler, Ö. F. (2021). XVI. yüzyılda kaleme alınmış manzum-mensur karışık bir eser: Fevrî Efendi'nin "Zeheb-nâme"si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 558-582. DOI: 10.29000/rumelide.949669.

Öz

XVI. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nde şair, bilim adamı ve sanatçılar yanında bilhassa nâsir sayısında bir artışın söz konusu olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla bu asırda, diğer eserlerle beraber mensur yahut manzum-mensur karışık çok sayıda eser verildiği gözlenir. Bu eserlerden biri, Ahmed Fevrî tarafından kaleme alındığı düşünülen Zeheb-nâme adlı risaledir. Kütahya Belediyesi Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kütüphanesinde 24390 katalog numarasıyla kayıtlı olan bu risale, toplam 8 varaktan oluşmaktadır. Dönemin nesir eserleriyle paralel olarak ağır bir dile sahip olan Zeheb-nâme'de Fevrî, altın ve altın üzerine çeşitli düşüncelerini kaleme almış, altının madeninden çıkarılıp işlenmesinden, ziynet eşyası olarak günlük hayatın bir parçası oluşuna; dünya ehlinin elinde bir ateşten farksız iken ehl-i kanaat ve ticaret için mutluluk ve iftihar vesilesi olmasına kadar her hususuna değinmeye çalışmıştır. Şair/ nâsir, bu hususları dile getirirken daha çok cömertliği teşvik etmiş, cimriliğin ise olumsuzlukları üzerinde durmuştur. Risalede Fevrî, düşüncelerini destekler nitelikte olan 29 âyet-i kerîme ve 7 hadîs-i şerîfi konu bütünlüğü içerisinde zikretmiştir. Aynı zamanda Fevrî, konunun gidişatı içerisinde nesir bölümleriyle ilgili hem kendinin hem de başka şairlerin Türkçe, Arapça ve Farsça manzumelerine yer vererek anlatımı daha kuvvetli ve anlaşılır hâle getirmiştir. Çalışmamızda Fevrî'nin Zeheb-nâmesi, elde bulunan tek nüsha üzerinden biçim ve içerik olarak incelenmiş, daha sonra eserin metni çevriyazı (transkripsiyon) harfleriyle ortaya konarak ilim dünyasının istifadesine sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, XVI. yüzyıl, nesir, Fevrî, Zeheb-nâme

A mixed verse-prose work written in the 16th century: Fevrî's "Zeheb-nâme"

Abstract

In the Ottoman Empire, the 16th century is a period when there was an increase in the number of poets, scientists and artists, especially prose writers. Therefore, it is observed that a large number of prose or verse-prose mixed works were written together with other works in this century. One of these works is Zeheb-nâme written by Ahmed Fevrî. Registered in "Kütahya Mustafa Hakkı Yesilyurt Library" with catalogue number 24390, this work consists of 8 leaves in total. Fevrî who had a heavy language in parallel with the prose work of the period, wrote various thoughts on gold in "Zeheb-nâme". He touched upon the extraction and processing of gold as a part of daily life as jewelery. Fevrî also tried to approach every aspect of gold, from being a fire in the hands of worldly people, to being a means of happiness and pride for the contented and merchants. While expressing these issues, he emphasized the disadvantages of stinginess, which encouraged more

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), ofguler@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6697-556X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949669]

generosity. In the work, Fevrî mentions 29 verses and 7 hadiths that support his ideas. At the same time, Fevrî made his expression stronger and more understandable by including his own and other poets' Turkish, Arabic and Persian poems related to the prose parts within the scope of the subject. In our study, Fevrî's "Zeheb-nâme" was examined in form and content on a single copy available, then the text of the work was presented with transcription letters and presented to the benefit of the world of science.

Keywords: Classical Turkish Literature, 16th century, prose, Fevrî, Zeheb-nâme

Giriş

Klasik Türk edebiyatı sahasında manzum eser sayısı çok fazla olsa da mensur yahut manzum-mensur karışık eser sayısı da azımsanamayacak düzeydedir. Dönem müellifleri, mensur ağırlıklı eserlerinde başta dinî konular olmak üzere toplumu alakadar eden çeşitli hususları işlemişlerdir. Bu dönemde verilen manzum-mensur karışık eserler arasında Fevrî (öl. 1571)'nin, Ahlâk-ı Mehmed Paşa (Karavelioğlu, 2019) ve Hac Seyahat-nâmesi (Kaplan, 2020) eserleri yanında çalışmamıza konu olan Zeheb-nâme adlı risalesi de yerini almıştır.

XVI. yüzyılın daha çok âlimliği ile meşhur olmuş bir şairi olan Ahmed Fevrî tarafından yazılan 8 varaklık bu eserin bir nüshası, Kütahya Belediyesi Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kütüphanesinde tespit edilmiştir. Eserde altın ve altın üzerine kapsamlı bilgiler yer almaktadır. Fevrî, altının üretim ve şekil verilme safhasından başlayarak onun ziynet olarak kullanımına, kimi mimari eserlerin vazgeçilmez süsleme araçlarından birisi oluşuna ve arzulanan amaca ulaşma yolunda güçlü bir araç olmasına kadar çeşitli hususlarına değinmiştir. Fevrî'nin asıl vurgu yapmaya çalıştığı nokta ise cömertlik ve infaktır. Şair, konu bütünlüğüne uygun olarak yer verdiği âyet-i kerîme, hadîs-i şerîf ve Türkçe, Arapça, Farsça manzumelerde cömertliğin ve Allah yolunda harcamanın önemini ön plana çıkararak cimriliğin ve parayı/ altını gereğinden fazla sevmenin zararlarından bahsetmiştir.

Çalışmamızda hakkında kısaca bilgi verdiğimiz bu eser, detaylı bir şekilde ele alınıp değerlendirilerek tanıtılmış ve eserin tam metni, transkripsiyon harfleriyle çalışmanın sonuna eklenmiştir.

1. Fevrî'nin Zeheb-nâmesi

1.1. Fevrî'nin hayatı ve edebî şahsiyeti[2]

XVI. yüzyılın hem nesir ve nazım hem de hüsn-i hat alanında dikkat çeken sanatçılarından olan Fevrî, kaynakların bildirdiğine göre Hırvat asıllı Hıristiyan bir aileye mensup olarak Arnavutluk'un Draçka şehrinde dünyaya gelmiştir. Şair, Osmanlı'nın Balkanlara düzenlediği akınlardan birisi sonrasında küçük yaşta İstanbul'a getirilmiştir. Fevrî, kendi ifadesine göre Muhyiddîn İbn Arabî'yi rüyasında gördükten sonra Müslüman olmaya karar vermiş ve Ahmed adını almıştır.

Sırasıyla Pulad Kethüda ve Cafer Kethüda'nın himayesine giren Ahmed Fevrî, daha sonra Rumeli Beylerbeyi Lutfi Paşa'ya hediye edilmiştir. Paşa'ya sunduğu "sûsen" redifli kaside, şairin

[2] Bu bölümde, şairin hayatı hakkında yapılan çalışmalardan birisi olup Mehmet KALPAKLI tarafından kaleme alınan ve *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü* projesinde yer alan Fevrî maddesinden yararlanılmıştır (http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/fevri-ahmed).

özgürlüğüne kavuşmasını sağlamıştır. Tezkirecilerin naklettiğine göre şair, Nakkaş Ali Çelebi veya İskender Çelebi'nin gözetiminde yetişmiştir.

Dönemin meşhur ilim adamlarından Dursun, Taşköprüzâde Ahmed ve Arabzâde Abdülbâkî Efendilerden dersler alan şair, 1544 yılında Bostan Çelebi'nin kadılığı sırasında mülazım tayin edilmiştir. Daha sonra Fevrî, Şeyhülislam Ebussu'ûd Efendi'ye sunduğu bir kaside ile şöhret kazanmış ve 1547 yılında Edirne Anbar Kadı Medresesi'ne müderris olmuştur. Fevrî, çeşitli medreselerde müderrislik yapmış olmasının yanında Şam kadılığı görevinde de bulunmuştur. Dolayısıyla Fevrî'nin, döneminde şairliğinden çok âlimliği ile tanındığı söylenebilir.

Türkçe, Arapça ve Farsça şiirleri bulunan Fevrî, tezkirecilerin aktardığına göre mahlasına uygun olarak çabuk ve kolayca şiirler yazabilen bir şair olarak öne çıkmıştır. Şiirleri incelendiğinde şairin, atasözü ve halk deyimlerini sıkça kullandığı görülür. Fevrî, manzum eserleri yanında Türkçe ve Arapça mensur eserler de kaleme almıştır. Şairin manzum eserlerindeki sade dil nesirde yerini, devrin nesir üslubuna uygun olarak, daha ağır bir dile bırakır. Dönemin ünlü hattatları arasında da yerini alan Fevrî'nin, Şükrullah Halîfe'den sülüs ve nesih meşk ettiğinin de belirtilmesi gerekir.

Eserleri: Dîvân, Risâle fî-İlm'il-Hutut, Kühl-i Dîde-i A'yân, Ahlâk-ı Süleymânî, Ahlâk-ı Mehmed Paşa, Hac Seyahat-nâmesi.

1.2. Zeheb-nâmesi

XVI. yüzyıl klasik Türk edebiyatı şairlerinden olan Fevrî Efendi'nin Zeheb-nâmesi'ne, şairin hayatı hakkında bilgi veren biyografik kaynaklarda rastlanmamıştır. Elimizde tek nüshası bulunan eser, Kütahya Belediyesi Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kütüphanesinde "24390" demirbaş numarası ile yer almaktadır (Ersoy, 2019: 843).

Eser "Zeheb-nâme-i Fevrî Efendi Rahimehü'llâhü Te'âlâ" şeklinde bir başlığa sahiptir. Başlıktan hareketle nüshanın, Fevrî Efendi'nin ölümünden sonra istinsah edildiği söylenebilir. Bununla beraber eserde istinsah kaydı bulunmadığı görülür. İlerleyen bölümlerde daha ayrıntılı bir şekilde değinileceği üzere eser, toplamda 8 varaktan müteşekkildir.

Nüshanın 1a sayfasında düzensiz bir şekilde çeşitli beyitler ve manzumeler kayıtlıdır. Ayrıca bu sayfada kütüphane künyesi ve Latin harfleriyle yazılmış bazı ifadeler yer almaktadır. Başlığından da anlaşılacağı üzere eser, altın ve onun çeşitli özellikleri üzerine kaleme alınmıştır. Nüshanın derkenârlarına yer yer konuyla ilgili manzumeler ve özlü sözlerin de yazılmış olduğu görülür.

Eserin 8a sayfasında "hâtime-i kitâb" ifadesi yer alır ve bu ifadeden sonra Mevlânâ Câmii'ye ait Farsça bir kıt'a bulunur. Nüshanın son sayfası olan 8b'de ise yine düzensiz bir şekilde çok sayıda manzume yer alır ve bu sayfayla beraber risale son bulur.

1.2.1. Şekil özellikleri

Fevrî Efendi'nin Zeheb-nâmesi mensur bir eser olarak öne çıkar. Bununla beraber bazı bölümlerde konuya ilişkin manzumelerin yer aldığı da görülür. Bu özelliği ile eser manzum-mensur karışık bir risale olarak kayıtlara geçer . Zeheb-nâme'de şair, Türkçe manzumeler yanında zaman zaman Farsça ve Arapça şiirlere de yer vermiştir. Eserde yer alan manzumelerin çoğunluğu kıt'a nazım şeklinde

olmakla beraber müfred yahut matlalar da vardır. Eserde toplam 73 beyit bulunur. Ayrıca eserde *mısrâ'* başlığı altında 2 adet mısra yer alır.

1.2.2. Muhteva özellikleri

Zeheb-nâme; hamdele, salvele ve ashâb-ı kirâm hakkında övücü sözlerle başlar. Daha sonra eser, dönemin padişahı Kanuni Sultan Süleyman hakkında bazı mensur ve manzum ifadelerle sürdürülür. Hamdele bölümünde Fevrî, Allah'ın cömert oluşu ve mallarını infak edenleri sevmesi üzerinde durur. Ayrıca bu bölümde, infakı teşvik eden ve onun önemine vurgu yapan bazı âyet-i kerîmelere (Teğâbun Suresi, 64/17; Âl-i İmrân Suresi, 3/92) de yer verilmiştir. Salvele kısmında Hz. Muhammed'e salat, selam gönderilmiş ve onun infakla ilgili bir hadîs-i şerîfine yer verilmiştir. Salveleden sonra Fevrî, ashâb-ı kirâmın özellikle dünya malına, altına ve gümüşe düşkün olmayışlarından bahsetmiş, ayrıca Hz. Muhammed'in onların bu özelliklerine istinaden sarf ettiği bir hadîs-i şerîfi zikretmiştir. Bu bölümde, yine ashâbın altına ve gümüşe itibar eden kişiler olmayışları ile çok sadaka vermeleri hakkında kaleme alınan bir kıt'a yer almaktadır. Eserin Kanuni Sultan Süleyman'dan bahsedilen kısımlarında, sultanın cömertliği ve diğer bazı ülkelerin sultanlarına olan üstünlükleri manzum ve mensur olarak ifade edilmiştir.

İlerleyen bölümlerde Zeheb-nâme'de, altının çeşitli özelliklerinden bahsedilmiştir. Altının uzun yıllar boyunca, hatta dünyanın yaratılışından itibaren erba'în çıkarır gibi her şeyden uzak bir şekilde yer altında kalması, daha sonra yerinden alınıp farklı işlemler sonucunda halis altın olarak ortaya çıkarılması ve değerini bulmasından söz edilmiştir.

Altının zaman zaman cimri ve hasud insanların eline geçerek Hz. Yûsuf gibi kuyulara atılması, kimi zaman da ehli ticaretin eline geçerek sevinç ve iftihar kaynağı olması da metinde zikredilen hususlardandır (bk. 3b). Bu bölümde eser, altını ve onun özelliklerini anlatan beyitler ve manzumelerle devam eder.

Zeheb-nâme'de altının kullanıldığı alanlar da ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre bazı sanat eserlerinin süslemelerinde yararlanıldığı için altının, sanatkârların çokça iltifat ettiği bir maden olduğu söylenmiştir. Ayrıca eserde, altının risale ve kitaplar yanında çeşitli meclislerin süslemeleri için de kullanıldığına değinilmiştir. Aynı zamanda altının mabetlerde, kabirlerde, şehitliklerde, camii ile kilise duvar ve tavanlarında vazgeçilmez bir süsleme aracı olarak yer aldığından bahsedilmiştir.

Gündelik hayatta kullanılan eşyaların altınla süslendiği, eserde ifade edilen diğer hususlardandır. Bu doğrultuda Fevrî, altının el bezlerinde, kemerlerde, yüz örtülerinde yer alarak güzellerin kimi zaman boyunlarında, kimi zaman bellerinde bulunduğuna ve onlarla birlikte salındığına değinmiştir. Ayrıca altından güzellerin yüzlerini süslemek ile çeşitli elbise ve kumaşların değerini artırmak için yararlanıldığı, eserde söz konusu edilen konulardandır. Son olarak altının bir zincir şekline getirilerek güzellerin boyunlarına asıldığı ve ayaklarına halhal olarak takıldığından söz edilmiştir. Bu bölümde güzellerin yanından eksik olmayan altının her murada erişmeye kabil olduğu söylenmiş ve konuyla ilgili olarak Ebû Muhammed Harîrî'nin *Medh-i Dînâr* şiirinin bir bölümüne yer verilmiştir (bk. 6b).

Zeheb-nâme, altının gücünün ortaya konulduğu bir bölüm ile devam ettirilmiştir. Fevrî'ye göre altın, güzellerle kolay bir şekilde sohbet etmeye ve onlarla güzel vakit geçirmeye vesile olabilecek bir güce sahiptir. Bu bölümde Ubeydî'nin

Perî-peykerleri ehl-i gınâya râm iden oldur

Ele girseydi bi'llâhi yüzin bozardum altunun (Arslan, 2013: 412).

beyti zikredilmiştir. Ayrıca şu beyitle de Fevrî, güzellere kavuşabilmek için bile altının gerekliliğine vurgu yapmıştır:

Zûr olmazsa zer gerek bârî

Bulmag içün visâl-i dil-dârı

Daha sonra eserde, altının garipler için bir neşe ve sevinç kaynağı olması özelliği karşısında, kendisini dünyaya kaptıran ehl-i dünya için hüzün sebebi bir ateşten başka bir şey olmadığı dile getirilmiştir. Bu minvalde Ebu'l-feth Büstî'ye ait bir manzumeye yer verilmiştir (bk. 7a). Zira bu manzumede Büstî, "dînâr" kelimesinin sonunun ateş anlamına gelen "nâr" olduğu, "dirhem" kelimesinin sonunun ise "keder, hüzün" anlamlarına gelen "hemm" olduğunu ifade ederek bir anlamda insanları aşırı para sevgisinin akıbeti hususunda uyarmaya çalışmıştır. Bu bölümün devamında Ebû Muhammed Harîrî'ye ait olan ve altının vefasızlığı, münafıklığı, hırsızların elinin kesilmesine yol açması (Harîrî, 1991: 41) gibi pek çok kötülüklerini ortaya koyan *Zemmü'd-Dînâr* şiiri zikredilmiştir.

Zeheb-nâme'nin son bölümlerinde altına karşı fazlaca muhabbet beslemenin, türlü kötülükleri beraberinde getirmesinin kaçınılmaz olduğu ifade edilirken; onun hayır ve hasenatta kullanılması, tasadduk edilmesi teşvik edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca altının sıfatlarının saymakla bitirilemeyeceği eserde zikredilen hususlardandır. Eser, Mevlânâ Câmii Dîvânı'nda yer alan bir gazelin 3. ve 4. beyitleriyle son bulur.

1.2.3. Dil ve üslup özellikleri

XVI. yüzyıl Osmanlı sahasının önde gelen ilim adamlarından ve aynı zamanda şairlerinden olan Fevrî, hacimli bir dîvân tertip etmesinin yanında nesrin ağırlıkta olduğu manzum-mensur karışık eserler de kaleme almıştır. Şairin Ahlâk-ı Mehmet Paşa ve Hac Seyahat-nâmesi adlı eserleri bu türdendir. Çalışmamızın konusu olan Zeheb-nâme de Fevrî'nin manzum-mensur karışık olarak ortaya koyduğu bir eserdir.

Bilindiği üzere XVI. asır, Osmanlı Devleti'nde önemli şair, sanatçı ve bilim adamları yanında, çok sayıda nâsirin de yetiştiği bir dönemdir (Okumuş, 2011). Nazım hususunda klasikleşme süreci İstanbul'un fethinden sonra başlarken nesirde ise bu gelişme, Kanuni zamanında yani bu yüzyılda gerçekleşebilmiş ve bu dönemden itibaren nesir dili ağırlaşmıştır (İsen, 2007: 82). Dolayısıyla XVI. yüzyıl, nesir türünde köklü değişimlerin yaşandığı bir dönem olarak öne çıkar.

XVI. yüzyılın nesir eserlerinden olan Fevrî'nin Zeheb-nâmesi'nin, dönemle paralel olarak ağır bir dile sahip olduğu görülür. Fevrî, eserinde çok sayıda Arapça ve Farsça tamlama ve ifadelere yer vermiştir. Şairin eserinde secili bir üslup benimsediği de söylenmelidir. Eserde zaman zaman nesir bölümünde anlatılanları destekler yahut açıklar nitelikte manzumeler kaydedilmiştir. Bu manzum kısımların nesir bölümlerine nispetle oldukça sade ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Bunun yanında Arapça ve Farsça manzumelerin olduğunun belirtilmesi gerekir. Bu doğrultuda Fevrî, konuyla ilgili olarak Ebu Muhammed Harîrî, Ebu'l-feth Büstî, Bedîü'z-zamân el-Hemedânî, Reşîdü'd-dîn Vatvat ve Mevlânâ Câmii'nin şiirlerini zikretmiştir.

Bahsedildiği üzere Fevrî'nin, eserinde yer yer Arapça, Farsça şiirlere yer vermesi yanında, 29 âyet-i kerîme ve 7 hadîs-i şerîfi konu bütünlüğü içerisinde metinde zikretmesi, onun Arapça, Farsça ve dinî

ilimler noktasında oldukça başarılı bir seviyede olduğunun açık göstergesidir. Nitekim kendisi hakkında detaylı bilgiler içeren Aşık Çelebi tezkiresinde ifade edilen malumat da bu doğrultudadır (Kılıç, 2010: 1224).

2. Nüsha tavsifi

Fevrî Efendi'nin Zeheb-nâme adlı eseri, Kütahya Belediyesi Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kitaplığında 24390 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır. Varak sayısı 8 olan eserin 1a sayfasında düzensiz bir şekilde yazılmış beyitler ile bir hâşiye metni vardır. Hâşiye şu şekildedir:

> *"Ĥāşiye-i bisāš-ı se¤ādet-menāša çehre-i ¤ubūdiyyet źüll ü inkisār ve ¤acz ü iftiḳār ile mālíde vü fersūde ḳılınup enāmil-i deryā nevāl-i leb iclāl ü a¤žām ve şifāh-ı tefĥím ü iĥtirām ile taḳbíl ü ittiŝāmdan soñra ¤arż-ı bende-i derine ve devlet-ĥ^{v}āh-ı kemteríne oldur ki"*

Yine bu sayfada kütüphane mührü ile beraber tükenmez kalemle Latin harfleriyle yazılmış "Zeheb-nâme-i Fevr Efendi 119", "Farsça El Yazma" "Sayfa 16" ibareleri yer alır. Eserin tamamı siyah mürekkeple kaleme alınmıştır. Sadece eserin başlığı kırmızı kalemle yazılmış, bunun yanında âyet-i kerîme, hadîs-i şerîf ve "li-münşi'ihî, kıt'a, 'Arabiyye, şi'r" gibi ifadelerin üzerleri kırmızı kalemle çizilmiştir. Ayrıca tam bir tutarlılık içerisinde olmasa da mısralar arası, cümle sonları, yan cümle-ana cümle ayrımları gibi noktalarda kırmızı işaret kullanılmıştır.

Her sayfasında 23'er satır bulunan eser, talik hatla yazılmış ve 14x20,5 dış; 8x14,5 iç ölçülere sahiptir. Nüshada eserin müstensihi ve istinsah tarihi ile ilgili bir kayda rastlanmamıştır. Ayrıca risaleye varak numarası da verilmemiştir.

Eserin başı:

Źeheb-nāme-i Fevrí Efendi Raġimehü'llāhü Te¤ālā

Çamd-i nā-ma¤dūd ol feyyāż-ı cūd ve müfíż-i naḳd-i vücūd-ı her mevcūda ki

Eserin sonu:

Ĥātime-i Kitāb

Ḳıt¤a-i Münāsib

[Fā¤ilātün mefā¤ilün fe¤ūlün]

Ez lebet şūr mā Ĥoşest ārí

Küllü şeyçin mine'l-melíġi melíġ

Kār-ıník ez raḳíb çūn āyed

Küllü fi¤lin mine'l-ḳabíġi ḳabíġ

Eserin derkenârları da zaman zaman değerlendirilmiştir. Çok fazla olmamakla birlikte buralarda bazı beyitlere ve veciz ifadelere yer verildiğine de değinilmesi gerekir.

3. Metin

[1b][3] Źeheb-nāme-i Fevrí Efendi Raġimehü'llāhü Te¤ālā

Çamd-i nā-ma¤dūd ol feyyāż-ı cūd ve müfíż-i naḳd-i vücūd her mevcūda ki beźl-i dirhem ü dínār iden erbāb-ı iḳtidārı *İn tüḳriżu'llāhe ḳarżen ġasenen yüżā¤ifhü leküm*[4] Îhšāb-ı müstešābıyla iġrār u tekrím ve infāḳ-ı māl ü menāl iden aśġāb-ı pür-celāli *Len-tenālü'l-birra ġattā tünfiḳū*[5] kelām-ı se¤ādet-encām ve siyādet-iÎhtitāmıyla tebcíl ü ta¤žím eyledi

Li-münş¢ihí

Şükr ü ġamd ol Ḳādir-i bí-çūne kim ḳullara ta¤lím içün Îalḳ-ı nekr-i ehl-i İslāma Îhšāb idüp didi *Len tenālü'l-birra ġattā tünfiḳū*[6]

Ve hezārān ŝalāt u selām ve taġıyyet-i pür-iġtirām ol emlaġ-ı ¤ālem ve ecved-i bení-ādem źāt-ı şerífi iki cihānuñ mefÎharı iken ma¤nāyu'l-faḳr-ı faÎhri ḳara ġāl idi

Ve vücūd-ı pür-cūdı pādşāh-ı mebdā¢ ve müntehā-yı žıll ü fer¢ iken *Lev-kāne lí miśli Uġudin lā-yessirní en-lā-yemerra śelāśe leyālin ve ¤indí minhü şey¢en*[7] sırr-ı mā-fi'l-bāl idi

Li-münşi¢ihí

Bizden olsun hezār-bār-hezār faḳrı faÎhr añlayan cevāda selām ki bir idi anuñ ġużūrında źeheb ü fiżża vü seḳḳāl ü ruÎhām ve nüḳūd-ı dürūd-ı se¤ādet-vürūd niśār-ı mecālisü'l-kirām ve íśār-ı meġāfil-i aŝġāb-ı ¤ižāma ki şān-ı şerífleri *Lā-tesbū aŝġābí felev enfeḳa eġadüküm miśle Uġudin źeheben lem-yeblüġa müdde eġadihim ve lā-naŝífe*[8] ḳavline mažhar ve źāt-ı şeríf ve ¤unŝur-ı lašífleri *E'n-nāsü ma¤ādinün kema¤ādini'ź-źehebi ve'l-fiżżati Îhıyārühüm fi'l-cāhiliyyeti Îhıyārühüm fi'l-islāmi*[9] maḳāline manžar-ı vāḳi¤ olmışdur

Li-münşi¤ihí

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

---

3 1b'nin derkenârı:
[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]
Ġam u ġuŝŝa elem ġicrān u fiġān mātem-i ġasret
Bişürdi baġrumı cānā kebāb itdi yedi zaġmet
[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]
Ġayra meyl eylemesün diyü dil-i āzāde
Çuccet-i ¤ışḳımı imżāladı [ḳażí-yi] zülf
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Sükkeri pālūdedür la¤l-i dil-berlerüñ (mısra eksik)
Dişlemek ġācet degül anı hemān emmek gerek

4 Teğâbun Suresi, 64/17. "Eğer Allah'a bir karzı hasen arz ederseniz onu sizin için katlayıverir…"

5 Âl-i İmrân Suresi, 3/92. "Allah yolunda sevdiğiniz şeylerden harcamadıkça iyiliğe asla eremezsiniz…"

6 Âl-i İmrân Suresi, 3/92. "Allah yolunda sevdiğiniz şeylerden harcamadıkça iyiliğe asla eremezsiniz…"

7 "Benim Uhud Dağı gibi altınım olsa, ondan bir mikdar şey yanımda bulunduğu hâlde üzerinden üç gün (gece) geçmesi beni sevindirmez…" (Sahîh-i Buhârî, İstikrâz, 5).

8 "Sahâbîlerime sövmeyiniz. Sizden biriniz Uhud Dağı kadar altın sadaka verse, sahâbîlerden birinin iki avuç sadakasına erişemez, bunun yarısına da ulaşamaz." (Sahîh-i Buhârî, Fezâ'ilü'l-Ashâb, 22).

9 "İnsanlar gümüş ve altın madenleri gibi madenlerdir. Câhiliyye devrinde hayırlı olanları, İslamda da hayırlılardır." (Sahîh-i Müslim, Birr ve Sıla, 160).

Dehre baḳmazlar idi olsa eger

Meh [ü] Ĥurşíd zer aḳça encüm

Virdiler Çaḳ yolına malların

Rażıya'llāhü te¤ālā ¤anhüm

Ŝalla'llāhü ¤aleyhi ve ¤alā ālihí ve aŝġābihi'l-kirām ve ¤alā men tebe¤ahüm bi-iġsāni ilā-yevmi'l-ḳıyām

Ammā ba¤d ey śarrāfān-ı cevāhir-i **[2a]**[10] bāzār-ı dehr ve ey naḳḳādān-ı serā¢ir ü žamā¢ir-i iḳlím ü şehr eger meźheb-i istiĤbāra źehāb ve meźāhib-i istinšāḳ u istifsāra şitāb idüp *Ēāribü'n-naēri ŝāġibü'l-¤izzi ve'n-naŝri*[11] āftāb-ı ¤aŝr ve ḳamer-i felek-i ḳaŝr

Li-münşi¢ihí

Ḳış¤a

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

Çażret-i şāh-ı cihān kim yaluñuz bir günde

Sürinür na¤l-i semendine hezārān altun

Eline alsa olur Ĥalḳ-ı cihān emrine rām

Oldı destine meger mühr-i Süleymān altun

¤Ālemüñ begleri paşaları el üzre šutar

Dergehinde olalı bende-i fermān altun

Ayaġı šopraġı iksírine kim mālik ise

Olur anuñ gözine Ĥāk ile yeksān altun

Nām-ı pāki yazılaldan ne ¤aceb sikkesine

Olsa maġbūb-ı dil ü díde-i a¤yān altun

Sulšān-ı ¤ālí-tebār Ĥāḳān-ı źevi'l-iḳtidār tācdār-ı zer-baĤş pādşāh-ı siyādet-raĤş

Li-münşi¢ihí

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Anuñ beźl itdügi zer mümkin olsa cümle ¤add olmaḳ

Gerekse bir feden aḳça döküp […][12] gerdūn

---

[10] 2a'nın derkenârı:
Šalebü'l-edeb Ĥayrun min-šalebi'ź-źeheb
Ḳāle ¤Alí Kerreme'llāhi veche; *El¢edebü ŝüretü'l-¤aḳl lā-şerefe me¤a sü¢il-edeb*
[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]
Ġamuñ afyōnını tiryāk diyü baña ¤arż itme
Hemān ŝaġ ol benüm ¤ömrüm ben ol tiryākden geçdüm (Bâkî, Dîvân, G. 316/3 (bk. Küçük, 2011).
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Nergisi çeşmüñe beñzetdi getürdi nigāra
Bāġbānı göreyin şāl ile çiçekler çıḳa

[11] "Bu ifade, Osmanlı sikkeleri üzerinde yazan metnin bir kısmıdır. Yazının tamamı; *Ēāribü'n-naēri ŝāġibü'l-¤izzi ve'n-naŝri fi'l-berri ve'l-baġri* şeklindedir. Metnin anlamı ise şudur: Sikkeyi bastıran karada ve denizde zafer ve izzet sahibi (bk. Tekin, 2009: 183).

Aña Ĥıdmet ider her dem bu deñlü sikke ŝūretken
Zer-i ŝāġib-¤ayār anuñ ŝanasın ¤abdidür me¢ẓūn
Kelāmı dür gibi manžūmdur ger söylese menśūr
Sözi altun ḳalemle yazılur ger söylese mevzūn
Kitāb-ı neśr ü naẓmı aġra-yı altun döker ammā
Temāşā-yı Ĥaš-ı emlā-yı nūr-ı díde-i pür-Ĥūn
Revāḳ-ı ḳaŝrına şems ü ḳamerle çarĤ öykünmez
Gümiş itsün gerek bir kerpiçin […] altun[13]
Şu deñlü beźl-i cehd eyler mürüvvetde aña gūyā[14]
Zer iġsān eylemek şer¤ olmış iġsān-ı direm ḳānūn
Hemān bir günde ŝarf eyler birin ḳomazdı aĤşama
Eline girse hep sím ü zer-i gencíne-i Ḳārūn
Ŝalāġ-ı nefs ile ŝan Mālik-i Dínārdur ammā
Teveccühde aña reşk itse olur Çaẓret-i […][15]
Muḳarrerdür ki kendü altun adın baḳır eylerdi
Anuñ cismine öykünse eger gencíne-i medfūn

Ki cisminde anuñ gün gibi her dem žāhir olur nūr
Nücūmāsā zer-i gencíne olur dā¢imā meknūn
Anuñ ġammām-ı ḳadri içre ḳurŝ-ı māh-ı hāleyle
Ŝarılmış lífe altun u müdevver miskí bir ŝābūn
Muġaŝŝal anı ism-i muġsine mažhar düşürmiş ÇaḳḲ
¤İšā vü cūdı iġŝādan füzūn ve [add][16]den bírūn
Anuñ olsa ayaġı šopraġı iksírine mālik
İderdi Fevrí gibi kímyā-[2b][17]ger işini altun

---

12 […] : 

13 Mısra eksiktir.

14 Şu deñlü beźl-i cehd eyler mürüvvetde aña gūyā: Şu deñlü beźl-i cehd eyler mürüvvetde ki aña gūyā M.

15 […]: 

16 [add]: 

17 2b'nin derkenârındaki beyitler:
[Ġazel-i] Mašla¤-ı Bí-noḳša-i Ḳabūlí Efendi
[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]
Dil alsa gördügüñ demde dil-ārāda kemāl olsa
Murāduñ añlasa ¤ālemde dil-dār ehl-i ġāl olsa (Kabûlî, Dîvân, G. 368/1. (Erdoğan, 2013)).
Bu beyt oḳunur kime dil direnmez
İmām-ı emām hümām-ı hümā
Muġibb-i maġābíb ġubb-ı vefā

Ya¤ní Ĥāḳān-ı cihān bāŝıtü'l-¤arż ve'l-emān e's-sulšān bin Sulšān Süleymān Ĥān ibn Sulšān Selím Ĥān -źeheba'llāhü żanūne ve iźheb ġamūme ve şücūne- Ḳażretlerinüñ ki sikke-i dirhem-i ¤ālem-medārı ḳulūb-ı maġlūb-ı ümerā-i küffār-ı bed-girdāra ve síne-i […][18] sekíne-i selāšín-i ¤Arab ü ¤Acem ü Türk ü Tātāra dāġ çeker

Sūz u nār-ı dínār-ı āftāb-dídār ve Ĥurşíd-ruĥsārı díde-i remed díde-i Ĥavāḳín-i Hind ü Sind-i reng-niśār ve çeşm-i seyl-i keşíde-i ḳırāliyān-ı Engürüs ü Leh ü Bulġar aĥger-i nírān-ı Ĥānmān-efrūzdur ve āstāne-i se¤ādet-i āşyānesinde

Mıŝrā¤

Źeheb altun degneklü ŝaruşın derbānı

Ve Ĥızāne-i āsmān nişānesinde yüzi aġ anlı açuḳ aḳça yumuş oġlanı bir faŝl-ı Ĥamsínde ki eyyām-ı revāc levāzım-ı pister ü bālin ve hengām-ı merāsim-i câme-i pūşísindür

Ve her kime ki zer devā olmazsa kendüden bezer ve dā¢-i şitānuñ te¢śíri baġrın ezer

Ve germiyyet-i şitādan berg-i rezüñ beñzi ŝararmış ve bürūdet-i hevādan denānír ü evrāḳ-ı Ĥazān çelebi altunı gibi bozarmış ve ḳızarmış

Bu dā¢í-i kerem-díde ve bende-i zer-i Ĥarídesine erzāní buyurduġı ġasenāt ve itġāf u ihdā itdügi ¤atiyyāt ne ma¤denüñ cevherleri ve ne kānuñ gevherleridür

Nāmları ne ile ma¤rūf ve şekl ü ŝūretleri ne yüzdendür ve ne vech ile mevsūm u mevŝūfdur ¤ayārları ne miḳdārda ve ne ḳıymet ü i¤tibārları ne iştihārdadur diyü sü¢āl idüp istikşāf-ı aġvāl iderseñüz egerçi ki ber-muḳteżā-yı ma¤nā-yı *Üstür źehebeke ve źehhābeke ve meźhebeke*[19] tafŝílinde beyān olınmayup hemyān-ı dehānda pinhān ve enbān-ı síne-i vírānda nihān olsa revā vü sezā-vār idi ammā

Mıŝrā¤

N'ola söylersem anı söyledür issini çü māl

Ḳuŝūŝan *Ve emmā bi-ni ¤met-i Rabbike fe-ġaddiś*[20] iḳtiżā eylemişdür

Pes şöyle ma¤lūm u mefhūm ola ki anlar bir vücūd-ı şeríf **[3a]**[21] ve bir ¤unŝur-ı lašífdür ki hezārān şühūr u sinín belki tā ibtidā-i Ĥılḳat-i mekān-ı mekínden zír-i zemín ve kümūn-ı kemín-i ¤arżın ve ¤ubbād-ı dín ü zühhād-ı pür-temkín gibi ¤uzlet-güzín ü gūşe-nişín olup Ĥalvet-Ĥāne-i Ĥākde taŝfiye-i ḳalb-i pāk ve taĤliye-i żamír-i tābnāk içün niçe niçe erba¤ín çeküp gāh başı šaşa gāh šaşı başa urmaġla aŝġāb-ı ġāl gibi ḳíl ü ḳālden geçüp taġŝíl-i şevḳ u derd ve tekmíl-i sūrı redd idüp

---

18 […]: 

19 "Paranı, gideceğin yeri ve mezhebini gizli tut."

20 Duhâ Suresi, 93/11. "Rabbinin lutuflarını şükranla an!"

21 3a'nın derkenârı:
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Niçe maĤfí gönderem mektūbı cānā ben saña
Nāme ¤āşıḳ ġāme ¤āşıḳ kātib ¤āşıḳ çün saña
Yā Ḳayyü yā Ḳayyūm yā źe'l-celāli ve'l-ikrām
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Saña bir ma¤nā diyem ey ehl-i rāy
Egri yoḳsuldur cihānda šoġrı bāy

Ba¤dehū meźāhib-i ¤āşıḳān āteş-i nihāda źāhib ve me¤ārif-i ¤ārifān iksír-i te¢śíre šālib olup āteş-i pür-işti¤ālde Ĥāliŝ-i ḳāl olup būte-i riyāżetde niçe zamān deverān ve āteş-dān bezinde niçe müddet-i medíd sūzān olmaġla yanup yaḳılup ve ḳaynayup šaşup sūz u ġāl ve ġarāret-bāl istikmāl eyleyüp

Ba¤dehū dārü'ē-ēarb-ı dünyāda ve maġallü'l-ġarb-i ¤ālem-i lā-beḳāda riyāżet çekici ŝūfíler gibi muḳāra¤asından ve mašrūḳa-i ser-zeniş-i ¤avāmu ke'l-hevāmm ile ve muēārebe-i ¤ilāve ve muḳíme-i taḳrí¤ ü teşní¤-i eyyām itmekle baş ortaya ḳoyup

Li-münşi¢ihí

[Mef¤ūlü fā¤ilātü mefā¤ílü fā¤ilün]

Ey ser-zenişlerin çekici Ĥalḳ-ı ¤ālemüñ

V'ey ġam çekici ēarbına sendān olan başum

diyüp her biri niçe ser-zenişlere ŝabrla ve başı yazusın görmede kendü nefsine cebrle dürlü dürlü ŝūretlere girüp ŝuver-i muĤtelife ve nuḳūş-ı müte¤addideden Ĥalāŝ u menāŝ bulup āĤiru'l-emr her biri ¤asced ü nużār ve ibríz-i ŝaġíġu'l-¤ayār mertebesine irüp televvüś ile müzeyyen olmaḳdan pāk ve zeyn-i nebaĤrec ile müzaĤref olmaḳdan ¤ārí vü tāb-nāk olup her biri […][22] ecsād-ı seb¤a-i neyyirí šabaḳasına vāŝıl ve eşref-i sevākin-i ma¤āden ġaddine dāĤil olmaġla fürūġ-baĤş-ı ¤ālem-i serā¢ir ve āteş-endāz-ı Ĥāne-i żamā¢ir-i aġrār u ġarā¢ir olmışdur

Beyt

[Mefā¤ílün mefā¤ílün fe¤ūlün]

Münevver mülkini Ĥurşíd-girdār

Cihāna rāz-ı vaŝleş germ-i bāzār

Şems-i münír gibi müşerref-imālden šāli¤ olsa bir žalām-ı ¤umūm-ı ġumūm šal¤at-i pür-envār **[3b]** dan mündefi¤ olur

Nažm

[Mefā¤ílün mefā¤ílün fe¤ūlün]

DıraĤşān rūy-ı şān çün berḳ-i lāmi¤

Ze Ḳur¢ān vaŝf-ı şān ŝafrā-i fāḳi¤

Sürūr-engíz dilhā-yı períşān

Teserre'n-nāžıríndür vaŝf-ı íşān[23]

Dem olur ki māh-ı felek gibi menzil-i mízānı mekān iderler ve gāh olur ki muḳārenet-i baĤílān ve mücāveret-i Ĥasísān ile musāvıḳ ve mu¤ānıḳ-ı ¤aḳreb ü seretān olurlar

Li-münşi¢ihí

---

22 […]: 

23 Bu beyitler, Fatih Sultan Mehmed'in Mevlânâ Câmî'ye 500 flori göndermesi üzerine Câmî'nin sultana gönderdiği mektubun sonunda yer almaktadır. (bk. İsmail Hakkı Bursevî, Şerh'ul-muhammediyye-Ferahu'r-r'ûh, s. 295).

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

Bağlayup kíselere mağbes-i ŝandūḳa çeker

Ehl-i dünyāya ¤aceb n'eyledi yārān altun

Her biri bir Yūsuf-liḳā Ĥūb-ı dilārādur ki gāh iĤvān-ı buĤl ü ġasedānı serpā vü bürehne ¤uryān idüp ber-muḳteżā-yı *Ve el-ḳūhü fí-ġayābetü'l-cübbi*[24] çāh-ı hemyāna ve zindān-ı enbāna atarlar

Ve gāh Ĥᵛācegān-ı māldār ve tüccār-ı źevi'l-iḳtidār[ı] ber-vefḳ-ı *Ve esirrūhü bıżā¤ate*[25] māye-i ġınā vü yesār ve sermāye-i ibtihāc u iftiĤār ḳılurlar

Ve muḳavvimān-ı diyār ve i¤ŝār-ı ḳıymetin ta¤díl ve śemenin ta¤yín ü tekmíl içün keffe-i mízāna çekerler ve miġekk-i imtiġāna çalarlar

Ve gāh ehl-i bey¤ ü şirā ve aŝġāb-ı murābaġa vü ribā *Ve şeravhü bi-śemenin baĥsin derāhime ma¤dūdetin*[26] ḳavliyle ¤āmil olup metā¤-ı diyār-ı Mıŝr ve vāŝıša-i def¤-i ıŝr iderler

Her kim ki birinüñ ŝūretine baḳup *Yā büşrā hāźā ġulām*[27] dise zebān-ı ġāl ile *İc¤alní ¤alā Ĥazā¢ini'l-arż*[28] diyü cevāb virür

Ve her kim ki uĤre Ĥıšāb idüp *Hāźihí bi-ża¤atünā ruddet ileynā*[29] diyü kelimāt eylerse *Ersil ma¤ānā eĥānā nektel ve innā lehū le-ġāfižūn*[30] diyü Ĥıšāb gelür

Ve gāh Züleyĥā-yı nefs-i ¤azízān-ı Mıŝr-ı dünyā ve bānū-yı šabí¤at ki mā-ŝadaḳ-ı *Ekrimí meśvāhü ¤asā en-yenfa¤nā*[31]dur

Ber-muḳteżā-yı *Vera vedethü'lletí hüve fí-beytihā ¤an-nefsihí ve ġallaḳati'l-ebvāb*[32] sürādiḳāt-i enbāna ve serā-perde-i ŝandūḳ-ı hemyāna ḳoyup muḳaffel ḳılurlar

Ve ber-muḳteżā-yı *Ve ḳālet heyte*[33] ve ber-vefḳ-ı *Ve leḳad hemmet bihí* [34] ŝūret-i cism ü cānı ve āyíne-i mücellā ¤aks-i ruĤ-ı cānānı bağrına baŝar gibi sínesine çeküp mu¤azzez ü mübeccel šutmağa çāre ararlar

Li-münşi¢ihí

[4a][35] [Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

---

24 Yûsuf Suresi, 12/10. "…'onu kuyunun dibine atın'…"

25 Yûsuf Suresi, 12/19. "…Onu alıp bir ticaret malı olarak sakladılar…"

26 Yûsuf Suresi, 12/20. "(Mısır'da) onu düşük bir bedelle, birkaç dirheme sattılar"

27 Yûsuf Suresi, 12/19. "…'Müjde! İşte bir oğlan çocuğu'…"

28 Yûsuf Suresi, 12/55. "…'Beni ülkenin hazinelerine tayin et'…"

29 Yûsuf Suresi, 12/65. "…'İşte sermayemiz de bize geri verilmiş'…"

30 Yûsuf Suresi, 12/63. "…'Kardeşimizi bizimle beraber gönder de erzak alalım. Biz onu mutlaka koruyacağız'…"

31 Yûsuf Suresi, 12/21. "…'Ona değer ver ve güzel bak! Umulur ki bize faydası olur'…"

32 Yûsuf Suresi, 12/23. "Evinde bulunduğu kadın, onunla ilişkiye girmek istedi. Kapıları iyice kapattı…"

33 Yûsuf Suresi, 12/23. "…'Haydi gel!' dedi…"

34 Yûsuf Suresi, 12/24. "Kadın onu kesinlikle arzulamıştı."

35 4a'nın derkenârı:
[Mef¤ūlü fā¤ilātü mefā¤ílü fā¤ilün]
İster ki yār ide beni vā¤ižle imtiġān
Cāmi¤de dir ki işte eşik işte nerdbān

Ne ¤aceb šālibi var her kişi ¤izzetler ider
İsme meşġūl durur var ise her ān altun
Māl cāndan idügin bilmese üstine düşüp
Böyle cem¤ itmez idi gebr ü Müselmān altun

Belki her biri fāżıl-ı zebān-ı deverāndur ki ġall-i mesā¢il-i kitāb-ı bey¤ u şirāda İmām-ı Hümām-ı Enām ve keşf-i delā¢il-i ebvāb-ı murābaġa vü ribāda Muḳtedā-yı Şeyĥ-i Kirām ve tenḳíġ-i müte¤alliḳāt-i ġudūdiyyāt-ı cināyātda İmām-ı Zerkeşí vü Yāfi¤í Ve tevżíġ-i müşkilāt-ı ¤uḳūd-ı nikāġ u Ĥal¤-ı icārātda naḳd-i vaḳt Ebí Ġanífe-i Şāfi¤í Iŝlāġ-ı íżāġ-ı ġaḳāyıḳ-ı źihn-i vehbe ve zekevātda ¤ayní gibi pesendíde-i deverān ve Dürer-i Ġurer-i daḳāyıḳ ve ferā¤iż ve cihād ve sā¢ir mu¤āmelātda İmām-ı Źehebí gibi mümtāz-ı cihān Naġv ü ŝarfda Seyyid Abdullāh-ı Naŝr-kārí ve ¤ilm-i Ĥaššda ¤Abdullāh-ı Müźehhib šullābı ve sedādda Mālik-i Dínār Ve esrār-ı taŝavvuf ve taḳvāda Zerkūb ve ¤ilm-i ġadíśde İbn Ġacer-i Mevedded

Kimi Kur¢ān-ı ¤Azím ve Furḳān-ı Kerímden *Ve'lleźíne yeknizūne'ź-źehebe ve'l-fiżżate*[36] āyetini teźkír Ve kimi *Züyyine li'n-nāsi ġubbü'ş-şehevāti mine'n-nisā¢i ve'l-beníne ve'l-ḳanāšíri'l-muḳanšarati mine'ź-źehebi ve'l-fiżżati* [37] naŝŝ-ı pür-hidāyetini tefsír Ve kimi *Ve emdednāküm bi-emvālin ve beníne*[38] kelāmını źākir Ve kimi *Yüġallevne fíhā min-esāvira min-źehebin*[39] peyāmına şākirVe kimi *Fe-hel nec¤alü leke Ĥarcen*[40] ḳavlini tafŝíl Ve kimi *Ve emme'l-yetíme felā-taḳher ve emme's-sā¢ile felā-tenher*[41] maḳālini te¢víl Ve kimi *Men cā¢e bi'l-ġaseneti felehū ¤aşru emśālihā*[42] nüktesin i¤lām Ve kimi *İn aġsentüm aġsentüm li-enfüsiküm*[43] daḳíḳasın ifhām Kimi *Ve'ş-şemsi ve żuġāhā Ve'l-ḳameri iźā telāhā*[44] beyānını vird-i zebān Ve kimi *Fe-men ya¤mel miśḳāle źerratin Ĥayran yerah Ve men ya¤mel miśḳāle źerratin şerran yerah*[45] beyānını ġırz-ı emān idinmişdür

Ve eġādíś-i şerífe ve aĥbār-ı āŝār-ı münífeden kimi *Mā min-ŝāġibi źehebin ve lā-fiżżatin lā-yü¢eddā minhā ġaḳḳahā illā iźā kāne yevmü'l-ḳıyāmeti ŝuffiġat lehū ŝafā¤iġa min-nāri fe¢üġmiye ¤aleyhā fí-nāri cehenneme feyükvā bihā cenbühū ve ceníbühū ve žahruhū*[46] kelāmını şerġ ve aŝġāb-ı imsākuñ ḳalbini pür-şerġa vü cürġa ider

---

[Mefā¤ílün mefā¤ílün fe¤ūlün]
Du¤ālar ki bulınmaz aña śāní
İçinde münderic seb¤a'l-meśāní

36 Tevbe Suresi, 9/34. "…altın ve gümüş biriktirip Allah yolunda harcamayanları elem veren bir azapla müjdele!"
37 Âl-i İmrân Suresi, 3/14. "Nefsânî arzulara, (özellikle) kadınlara, oğullara, yığın yığın biriktirilmiş altın ve gümüşe…"
38 İsrâ suresi, 17/6. "…servet ve oğullarla gücünüzü artırdık…"
39 Hac Suresi, 22/23. "…Onlar orada altın bilezik ve incilerle süsleneceklerdir."
40 Kehf Suresi, 18/94. "…sana bir bedel ödeyelim mi?..."
41 Duhâ Suresi, 93/9-10. "O halde sakın yetime kötülük ve haksızlık etme! El açıp isteyeni de sakın boş çevirme!"
42 En'âm Suresi, 6/160. "Kim iyilikle gelirse ona getirdiğinin on katı vardır…"
43 İsrâ Suresi, 17/7. "Eğer iyilik ederseniz kendiniz için iyilik etmiş olursunuz…"
44 Şems Suresi, 91/1-2. "Yemin olsun, güneşe ve kuşluğuna; ışığı onun ardından geldiğinde aya."
45 Zilzâl Suresi, 99/7-8. "Kim zerre miktarı hayır yapmışsa onu (karşılığını) görür. Kim de zerre miktarı şer işlemişse onu (karşılığını) görür."
46 "Altınla gümüşün haklarını vermeyen hiçbir altın ve gümüş sahibi yoktur ki, kıyamet gününde bunlar ateşten levhalar haline getirilip de, cehennem ateşinde kızdırılarak onlarla sahibinin yanları alnı ve sırtı dağlanmasın..." Sahîh-i Müslim, Zekât, 24.

Ve kimi *Mā min-yevmin yüṣbiġu'l-¤ibādü fihi illā melekāni yenzilāni feyeḳūlü eġadühümā* **[4b]**[47] *Allāhümme e¤ši münfiḳan Ĥalefen ve yeḳūlü'l-āĤaru Allāhümme e¤ši mümsiken telefen*[48] tehźíb itmekle istiġyāya i¤šā-yı terġíb ve aĤissāya imsākdan terhíb

Ve kimi *E'r-rāġimūne yerġamühümü'r-raġmānü irġamū men fi'l-arżı yerġamküm men fi's-semā¢*[49] rivāyetinüñ mażmūn-ı meymūn-ı se¤ādet-meşġūnın keşf

Ve'l-yedü'l-¤ulyā Ĥayrun min-e'l-yedi's-süflā[50] Ĥaber-i pür-ġikmetüñ feĤvā-yı hümāyūn-ı siyādet-efzūnın ġall itmekle *Çizbin*[51] *bimā ledeyhim feriġūn*[52]

Ve ḳavmü münfeḳíni *¤Alā ġālihüm dā¢imūn* ve fuḳarā-i mesākíni ve dā¤í-yi muĤlišíni *¤Alā ni¤mehüm şākirūn* ider

Ve'l-ġāŝıl her biri bir ¤ilmde nāḳıd-ı baŝír-i müstaġżır Ĥuŝūŝan kímyā vü símyāda üstād-ı māhir

Li-münşi¢ihí

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

Símyā ¤ilmini bilür meger ey şeh ki müdām

Çeşm-i merdümde ider kendüyi pinhān altun

İ¤tiḳādum bu ki görsem bil[e]mezdüm zírā

Ĥayli çekdürmiş idi ḳuluña hicrān altun

Belki her biri ġakím-i źū-fünündur ki vücūd-ı siyādet-efzūnı girih-güşā-yı her müşkil ve bir nedím-i pür-Ĥūndur ki ruĤsār-ı za¤ferān-āŝārı ber-mūcib-i *Ŝafrā¤ü fāḳi¤un levnühā tesürru'n-nāžırín*[53] feraġ-fezā-yı erbāb-ı dildür

Ve bir kerím-vücūddur ki *Seyyi¢el-Ĥalḳı ve keriye'l-Ĥalkı* olanlar mālik olsa anlara nisbet *sātiri'l-¤uyūb*dur

Ve bir ġāliŝ-i derūn-ı muŝāġib-i meserret-efzūndur ki egerçi rengi çehre-i ¤āşıḳ gibi rūy-ı zerd ve sínesi pür-şerġa vü pür-derddür ammā nažarı Ĥavāŝŝ-ı ¤avāmda maġbūbu'l-ḳulūb ve aḳŝā-yı mašlūbdur

Li-münşi¢ihí

---

47 4b'nin derkenârı:
[Mefā¤ílün mefā¤ílün fe¤ūlün]
Eger ḳatuñda bulmazsañ söz ehli
Ḳanatlıdur uçar bulur söz ehli

48 "Kulların kendisinde sabaha erdiği her bir günde muhakkak iki melek iner. Bu iki melekten biri: Yâ Allah! İnfâk ediciye bir bedel ver, der. Diğeri de: Yâ Allah! (Malı) tutucu olana telef ver, diye beddua eder." Sahîh-i Buhârî, Zekat, 45.

49 "Merhametli olanlara, Rahman (olan Allah) merhamet eder. (Öyleyse siz) Yerde bulunanlara merhametli davranınız da göktekiler de size merhamet etsin" Sünen-i Ebû Davud, 4941.

50 "Yüksek el, alçak elden hayırlıdır." Sahîh-i Buhârî, Zekât, 32.

51 Metinde "ġizbin" kelimesinden sonra âyet-i kerîmede olmayan "rāġimíne" kelimesi yer alır.

52 Rûm Suresi, 30/32 – Mü'minûn Suresi, 23/53. "…Küllü ġizbin bimā ledeyhim feriġūn"; "…(Ki onlardan) her bir grup kendi katındaki (dinî anlayış) ile sevinip böbürlenmektedir."

53 Bakara Suresi, 2/69. "…Rengi parlak sarı, bakanların içini açan…"

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Benį Aŝferden iken şöyle maġbūb eylemiş Çaķ kim

Severmiş anları maġbūb gibi Mu¤taŝım Me¢mūn

¤İdād-ı ¤ibāddan ¤add olınsalar ba¤żısını nihād ve zāhidān-ı pāk-i¤tiķād gibi sedāddan Ĥāric degüller ķalbleri ŝāfí ve dillerinde *Ve in min-şey¢in illā yüsebbiġu bi-ġamdihí*[54] muķteżāsınca kelime-i tevġíd-i Yezdān-ı mużmer ve sínelerinde esmā-i şerífe-i āl-i Ośmān ve midġat-i selāŝín-i ehl-i ímān maŝšūr u muġarrerdür

Ve ba¤żısı bütān-ı Efrencí vü Daķyānūsí ve maġbūbān-ı Rūsí vü Engürūsídür ki niçe rūzgār ŝurre-i merdümān-ı dindārda bend ü giriftār olmışdur

Ammā henūz ŝūret-i küffār-ı bení Aŝferde nümūdār ve āyín-i Yahūd **[5a]**[55] üzre başlarında ŝaru ve dillerinde ŝūret-i küfr ber-ķarārdur ammā bu cümle ile íne her biri ma¤şūķ-ı aġrār ve mašlūb-ı eşrāf-ı diyārdur kimi içerüden çıķmış uġrı döger Frenk aŝıllı nev-cüvānı ve kimi sünnet üzre šaşrada kesilmiş devşirme ŝarı külāhlu ¤Acemí oġlanı lākin yine ŝūret-perestlükleri ŝūretlerinde žāhir ve ¤alā¢im-i küfr beşerelerinde bāhirdür

Ve kimi bir dirhem ü bir çekirdek İslambul žarífi ve zerrín cāmelü Edirne ġarífidür ki her biri ferĤunde-rūy-ı Ĥūb-cemāl ve zíbā-çehre ve merġūbu'l-viŝāldür āvāzeleri feraġ-efzā ve na¤meleri teraġ-zidādur suĤen-sāzluġa āġāz itseler

Kimi

Nažm

[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]

Šālib-i iksír-i ¤ışķam rūy-ı zerdüm var benüm

İşüm altun eyledüm kimden ne derdüm var benüm [56]

Ve kimi

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

RuĤum ġamdan ŝarardı cismüme ķıldı sirāyet hemm

Šabíb-i žāhir oldı kim belā-yı ¤ışķ sārídür

Ve kimi

---

54 İsrâ Sûresi, 17/44. "…O'nu hamd ile tesbih etmeyen hiçbir şey yoktur…"

55 5a'nın derkenârı:
Dōstlar ġurbetde ġarīb āşnā bulmaz imiş
Sūretā olursa vaġşetin ķomaz imiş
Vaķt-i ¤işretde senüñün diyüben ammā
Başa bir ġāl gelicek ¤ahde vefā ķılmaz imiş
Hemíşe müstedām olsun eġibbā
Yeri cennet maķāmı Firdevs-i a¤lā
Olup maĤsūr u maķhūr cümle a¤dā
Ola inŝāfa gelmezse yeri ġayyā

56 Âhî, Dîvân, G.70/1. (Sungur, 1994).

Li-münşi¢ihí

[Mefā¤ilün fe¤ilātün mefā¤ilün fe¤ilün]

Bu rūy-ı zerdle bu eşk-i díde-i cārí

Yiter bu Ĥaste-i ¤ışḳa şarāb-ı dínārí

Ve kimi

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Sirişküm dirhemine ġadd ü ¤add olmaz igen çoḳdur

Aḳar her dem ruġ-ı zerd üzre ŝan bir altun oluḳdur

beytleri ile mütekellim olurlar

Ve nevā-perdāzluḳda birbiriyle hem-āvāz olsalar

Kimi

Şi¤r

[Mef¤ūlü fā¤ilātü mefā¤ílü fā¤ilün]

Anlar ki bir nažarla ḳılurlar türābı zer

Eyā bu Ĥāke itseler olmaz mı bir nažar

Ve kimi

Şi¤r

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Türābı altun iden himmet-i erbāb-ı devletdür

İl içre şāyi¤ olan kímyā andan ¤ibāretdür

Ve kimi

Şi¤r

[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]

Šopraġı altun ider şāhum eyü baḳışlaruñ

Bir nažar ḳıl kim Necātí de ayaḳ šopraġıdur[57]

naġmeleri ile müterennim olurlar

Ve anlaruñ kimisi daĤı diyār-ı Mıŝruñ ŝāġibü'l-¤ayārı ve kāmilü'l-i¤tibārıdur ve kimi maġmiyye-i Dımışḳuñ eşrefi ve kimi maġrūse-i Halebüñ elšaf u ežrafıdur anlar daĤı āvāzeye āġāz idüp ve tekellüm ü terennüm idicek

Biri

[57] Necâtî Beg Dîvânı, G. 186/7 (Tarlan, 1997).

Şi¤r

[Fe¤ilātün mefā¤ilün fe¤ilātün]

Mā nevālü'l-ġamāmi vaḳte rabí¤in

Ke-nevāli'l-emíri yevme seĥā¢in

Fe-nevāli'l-emíri bedretü ¤aynin

Ve nevālü'l-ġamāmi ḳašratü mā¢in[58]

Ve biri

Şi¤r

[Müstef¤ilün fā¤ilün müstef¤ilün fā¤ilün]

Ve kāde yaġkíke ŝavte'l-ġayśi münsekibā

Lev kāne šalḳa'l-muġayyā yümšıru'ź-źehebā

Ve'd-dehrü lev lem-yeĥun ve'ş-şemsü lev našaḳat

Ve'l-leyśü lev lem-yeŝul ve'l-baġru lev ¤aźübā[59]

Ve biri

Şi¤r

Ve'r-ríġu ta¤beśü bi'l-ġuŝuvni [5b][60] ve ḳad cerā

Źehebü'l-eŝíli ¤alā lüceyni'l-mā¢i[61]

ebyātıyla daĥı bunlara niçe niçe beytler ki her biri ḳand-i nebātdan aġlā ve āb-ı ġayātdan aŝfādur

Naġamāt-ı ¤acíbe ve terennümāt-ı ġaríbe iderler ki edm-i zühdde Mālik-i Dínār ve māl-ı menālde Ĥᵛāce-i diyār ve ¤izzet ü devletde Emír Tācdār ve ŝadr-ı se¤ādetde Vezír Şehriyār ve ŝan¤at u píşede kímyā-ger-i iḳtidār ve ŝafā vü endíşede ḳušb-ı ¤ālem-medār olsa cemāllerine šālib ve viŝāllerine rāġıb olmamaḳ iġtimāli muġāldür niçe olsun ki

Li-münşi¢ihí

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

Bir cüvāndur Ĥaš-ı Ĥāl issi levendāne bugün

---

58 Bu şiir, İranlı şair Reşidü'd-din Vatvât'a aittir (Durmuş, 2011: 275).

59 Bu beyitler, Bedîü'z-zamân el-Hemedânî'nin Dîvânı'nda yer alan bir kasidenin 21 ve 22. beyitleridir (Bedîü'z-zamân el-Hemedânî, *Dîvân*, s. 34).

60 5b'nin derkenârı:
[Mef¤ūlü mefā¤ílün mef¤ūlü mefā¤ílün]
Bārān-ı eşk-i mažlūm her rūz [u] şeb yaġarken
Yaġmur tevaḳḳu¤ itmek taġŝíl-i ġāŝıl ancaḳ
Müfred
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Ĥāk-i pāyuñ cevherin tūtyā-i díde ḳıl
Her ne deñlü zaġmet ise gel müdimm rencíde ḳıl

61 Hafnî Efendi vd., 2019, Durûsü'l-belâga, s. 97.

Gönder[ür]se bitürür her işi āsān altun

Ŝūretā bir yumuş oġlanı idi ammā kim

Oldı nām-ı şeh ile ¤āleme sulšān altun

Ve ŝan¤at u píşede ve mülāġaža vü endíşelerinden istiĤbār buyurılursa

Kimi meźheb-i pür-hüner ve kimi üstād-ı zer-ger ve kimi zer-dūz-ı sāġir ve kimi zer-nişāne-i māhir *ve messi ¤alā hāźā mine'l-evveli ile'l-āĤiri* her biri tamām ser-māyeye mālik ve ŝan¤atı ķolında altun bilezikdür kişt-i memālikde maķbūl-i Ĥāŝ u ¤ām ve seyr-i mesālikde mültefetün ileyhi kirām olur

Lākin erbāb-ı ġarfden ba¤żı ġasūd-ı lā-yüs¤ad ġasedlerinden kimin kāġaźlara ŝarup ve örseleyü örseleyü örs ile çekic arasına alup şol deñlü dögerler ki baġrı yufķalur ve beñzi śararur incelür ve raķķu'š-šayra döner uçmaġa durur anuñçün derd-mendi muġkem-i bend iderler

Zār u nizār kendüden şöyle bí-zār olur ki nāgāh bendin açsañ ya ŝuya ya yile varur bu cümle ile yine her kāruñ belki her naķş u nigāruñ mevķūfun ¤aleyhisi ve cemí¤ erbāb-ı ŝanā¢i¤uñ mültefitün ileyhisidür

Resā¢il ü kütüb ve serādiķ-ı ġücüb anuñla müzeyyen ü müzehheb ve cemí¤ ālāt-ı bezm-i ekābir ü aŝāġir ve külliyyen idāvāt-ı rezm ü ¤azm-i asākir-i žafer-i mü¢eśśir anuñla münaķķaş u müretteb ve cümle bāb-ı ķıbāb-ı āyíne-i ¤āliye ve šāķ-ı cenāb-ı menāzil-i müte¤āliye anuñla mücellā ve mecmū¤-ı me¤ābid ü mesācid ve maķābir ü meşāhid anuñla mükellā olur

Nuķūş-ı ķubbe-i miġrāb ansuz lešāfet-pezír olmaz ve taŝāvír-i saķf u cidār-ı keníse vü deyr ansuz ŝūret bulmaz

Fevā¢idi bí-ġadd ve ¤avā¢idi lā-yü¤addür ġattā bir kişi ezse ŝuyın içse dā¢-i pür-ķana **[6a]**[62] şarāb-ı dínāríden enfa¤ ve ġumūm-ı maġzūne la¤l-i nāb ü yāķūt-ı müźābdan edfa¤dur

Ve kimin daĤı šavr-ı meźkūr üzre belā çekicleri ile döge döge ŝūretin bozarlar ve çeke çeke cism-i nāzenín-i nihāle belki ten-i zerd ü nizārdan nāle döndürüp andan mücrim ü günāhkār ve ¤ayyār-ı šarrārvār muġkem-i taĤliyeye ŝarup ba¤de çeküp çevirüp dönderüp aĤtarup çarĤ-ı felek gibi sergeşte vü sergerdān ve āsyābāsā bí-ser ü sāmān idüp bí-çāreyi yüz dürlü ¤aźāb ile delükden delüge ŝoķarlar ve yirden yire geçürüp yine çıķarurlar

Andan soñra ba¤żısın tekrār örs-i ķars idüp yine çekic ile örs arasına alup yüzin pers idüp cism-i ża¤ífin mānend-i nāl iken yabyaŝŝı lākin incelükde bir Ĥayāl iderler ve adın tel šaķarlar anuñ daĤı ba¤żısın burarlar ŝararlar adın ķullābūden ķorlar ve beş beş ŝatmaġa başlarlar

Ve ba¤żısın daĤı Ĥāme üzre ķoyup ismine ŝarma deyüp anı daĤı pulluķ pulluķ ŝatup aķçe-i manķıra ķatarlar ammā bu cümle ile yine kemāl-i i¤tibārda ve nihāyet iftiĤārdadur

---

62 6a'nın derkenârı:
Müfred
[Mef¤ūlü mefā¤ílün mefā¤ílün fe¤ūlün]
La¤lüñ ŝanemā Ĥalķuñ igen diline düşdi
İl yavuz olur ŝaķın anı bir gün emerler

Ba¤żısı destmāle ve çenber-i beyāż u ala naḳş u Ĥayāl geçmek ile gāh dest-būs-ı aŝġāb-ı celāl ve gāh gerden ü gūş-ı erbāb-ı cemāle destres bulurlar

Ve ba¤żı miyān-bend ü miḳrame ve şeh-i destūriye cism-i ża¤íf-i bí-zūr-ı pür-fütūrını bükme idüp ešrāf naḳışlarına ŝu çekilmek ile serv-i ra¤nālaruñ ve Ĥūb-ı dil-ārālaruñ gāh bellerine ŝarılur ve gāh boyunlarına šolanur ve gāh yanlarına šaḳılur bile ŝalınur ve zebān-ı ġāl ile bu beytleri tekrār ider

Şi¤r

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Beden inceldi derdüñden ŝarardı [vü] ŝuya döndi

İdeyin bükme şeh-i destūruña varsa destūruñ

Gider bir destüm ile devlet-i ġüsne ġurūr itme

Nigārā devletinden örnek al Ĥāḳān u faġfūruñ

Ba¤żısın ḳırarlar dökerler semen-sā vü dil-ārā ¤arūs-ı zíbālaruñ ve ebkār-ı müsteśnālaruñ anuñla yüzin tellerler ve çehre-i cebínin bezerler ve boynına ḳulaġına šolanan giyülerine żamm iderler ve anuñla bezerler ve bundan mā¤adā üskuffe vü kemertāca ve elbise vü aḳmişe vü díbāca cümle anuñla revāc virürler

Ve gāh olur ki bir ḳaçın bir būteye ḳoyup yandurup ve ŝıḳup ŝızırup ḳabdan ḳaba ve ḳalıbdan ḳalıba ḳoyarlar velākin yanup yaḳılduḳça ḳadr ü ḳıymeti[63] **[6b]**[64] ziyāde ve bozılup düzeldükçe şeref ü raġbeti šabaḳa-i ¤ulyāda olmadadur

Çattā şu miḳdār i¤tibār bulur ki gāh cevāhir ü la¤l ü yāḳūtla muraŝŝa¤a ve nuḳūş-ı sevād-ı mütenevvi¤a ile maŝanna¤ olup zíver-i tāc-ı şāhí ve zíb ü zínet-i taĥt-ı pādşāhí ve sırr-ı ¤ilm-i elviye-i selāšín-i kibār ve direfş-i tūġ-ı pür-fürūġ-ı Ĥavāḳín-i diyār ve ġilye-i külāġ ve kemer-i Ĥuddām emācid ü ekārim ve ārāyiş-i seyf ü ġacer asker-i e¤ālí vü e¤āžam olur

Ve gāh mār gibi ġalḳa ġalḳa olup her ġalḳa ġalḳa-i uĤrā ile bend belki cümle birbiriyle hem-peyvend olup ġarāmí gözli ġamzesi ḳattāl göñül uġrısı žulme meyyāl dil-dār-ı maġbūbelerüñ boyunlarına zencír-i selāsil ü aġlāl ve ¤uşşāḳ ḳatline ayaḳ baŝan pür-ġunc u delāl-i cefākār mašlūbelerüñ pāylarına buḳaġı vü ĤalĤāl olur

Ve gāh ḳāmet-i dü-tā-yı Ĥātem ü menkūş miśāline mütemeśśil olmaġla taḳbíl-i enāmil ü gerden ü gūş-ı pākíze-i kān-ı dehre ve levġ-i ḳılāde ve maḳtūl şekline müşākil olmaġla derāgūş-ı síne ve dūş-ı dūşíze-gān-ı şehre vāśıl olur muġaŝŝal her meźhebe sālik ve her murāda irişmege mālikdür

¤Arabiyye

Ve ġaḳḳı mevlen ebde¤athü fıšratüh

Levle't-tüḳā le-ḳultü cellet ḳudretüh[65]

---

63 ḳıymeti: ḳıymetini M.

64 6b'nın derkenârı:
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Yollamışsın ruĤlaruñ yaḳmış güneş ey āftāb
Yollamaḳ lāzım seni gezdügüñ içün bí-nikāb

65 Ebû Muhammed Harîrî'nin Medh-i Dînâr şiirinin son iki mısraıdır (Ebû Muhammed Harîrî, *Makâmât*, s. 30).

Ve eger ki zer-i aġmer-i mānend-i āftāb-ı münevver ve miśāl-i dirhem-i muġarrer kendü şekl-i müdevvirin ve vaż¤-ı muḳarririnde ḳarār iderse vesíle-i muŝāġabet-i Ĥūbān-ı mehveş ve vāŝıša-i mülāyemet-i maġbūbān-ı serkeş olur niteki şā¤ir-i sāġir dimiş

Beyt

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Perí-peykerleri ehl-i ġınāya rām iden oldur

Ele girseydi bi'llāhi yüzin bozardum altunuñ[66]

Ve ol bir üstād-ı māhir beyān idüp şekerler yemiş

Beyt

[Fā¤ilātün mefā¤ilün fā¤lün]

Zūr olmazsa zer gerek bārí

Bulmaġ içün viŝāl-i dil-dārı

Ve ¤alā hāźā mine'l-ibtidā¢i ile'l-intihā

Ve eger nev¤-i nebāt ve maḳūle-i temāśíl ü ecsāda nisbet olınsa kimi ŝūretā gül-i ra¤nā-yı gülistān-ı emāní ve lāle-i ġamrā-yı būstān-ı kāmrāní ve nergis-i feraġ-fezā-yı ¤íş ü ¤işret ve zerrín-i ḳadeġ-i teraġ-zidā-yı üns ü selvetdür

Kimi leyālí-i mużlime-i devr-i pür-cevrde şem¤-i şeb-efrūz belki **[7a]**[67] māh-ı enver ve āftāb-ı ¤ālem-sūz

Ve kimi maríż-ı faḳr u fāḳ olan fuḳarā vü ġurabāya dāġ-ı ŝıġġat ü ŝafā ve hedef-i sihām-ı ġavādiś-i dehr olan sākín ve żu¤afāya siper-i müźehheb-i tír-i belā

Ve kimi dünyāya šapan la¤l-dín ve sifle-i bí-temkín ŝūret-i put-ı çín ve temśíl-i ŝanem-i zerrín ve māl-ı endíşe vü ¤āḳıbet-bín olan ehl-i tecríd ve erbāb-ı yaḳíne aĥker-i āteşín ve dāġ-ı dil-i Ĥazíndür zírā bilür ki āḳıbet-i dínār nārdur nitekim māl-i dirhem hemmdür

¤**Arabiyye**

E'n-nāru āĤaru dínārin našaḳat bihí

Ve'l-hemmü āĤaru hāźa'd-dirhemü'l-cārí

Ve'l-mer¢ü beyne-hümā lem-yekün mer¤an

Lā-şekk bihí leke beyne'd-dehri ve'n-nāri [68]

---

66 Ubeydî, Dîvan, G. 168/4 (Arslan, 2013: 412).

67 7a'nın derkenârı:
Müfred
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Pādşāhluḳdan uşaḳluḳdan ferāġat eyledüm
Pír-i dehre üşde tācuñ üşde […] didüm

68 Bu şiir, hikemî tarz şiirleriyle tanınan Ebu'l-feth Büsti'ye aittir (Ahmed b. Yahya el-Dabbî, *Buğyetü'l-mültemis – fí-Târîhi Ricâli Ehli'l-Endelüs*, C.1, s. 263).

Ümerā-i vüzerānuñ iç oġlanı ve tüccār-ı ehl-i bāzāruñ tenlerinüñ cānı ve sínelerinüñ ímānı ve fuḳarā vü ġurabānuñ ve dervíş-i dil-ríşlerüñ mādde-i ġayātı ve devā-i dā¢-i memātıdur

Ve sā¢ir Ĥavâṣ u ¤avāmuñ gözlerinüñ nūrı ve göñüllerinüñ sürūrı ve eşrāf-ı kirāmuñ ¤ömrlerinüñ varı ve dil-i pür-ıżšırāblarınuñ sebeb-i ḳarār u ıšš ıbārı ve'l-ġāṣıl ol pür-cevher-i mücessemdür ki cemí¤-i ¤uyūbdan berí ve mecmū¤-ı evṣāf-ı źemímeden ¤ārí

Egerçi ki fenn-i şi¤r ü inşānuñ zer-dūzı ve nāḳıd-ı baṣíri a¤ní ṣāġibü'l-Maḳāmāt fāżıl Ġarírí źemm-i zer-i ṣaġíġü'l-¤ayārı ve ḳadeġ-i dínār-ı celílü'l-i¤tibārda dimiş

¤**Arabiyye**

Tebben lehū min Ĥādi¤in mümāźıḳı

Eṣfera źí-vecheyni ke'l-münāfıḳı

Yebdū bi-vaṣfeyni li-¤ayni'r-rāmıḳı

Zíneti ma¤şūḳın velevni āşıḳı

Ve ġubbuhū ¤inde źevi'l-ġaḳāyıḳı

Yed¤ū ilā-irtikābi süĤti'l-Ĥālıḳı

Levlāhü lem-tuḳša¤ yemínü sārıḳı

Ve lā-bedet mużlimetün min-fāsıḳı

[Vele's-tü¤íźe min-ġasūdin rāşıḳı][69]

Ve şerrü mā-fíhi mine'l-Ĥalā¢ıḳı

En leyse yuġní ¤anke fi'l-meżāyıḳı

İllā iźā ferre firāra'l-ābıḳı[70]

Ammā ḳavline ne i¤tibār ve ne źemm ve ḳaleminden şānına inkisār eger muġíl ü mekkār u Ĥaddā¤ u ġırrār olmasa mānend-i mıġnašıs cāźibü'l-ḳulūb ve vesíle-i ġuṣūl-i mašlūb mı olur

Ve eger mānend-i dirhemin dü-rūy ve miśāl-i āyíne iki yüzlü olmasa tíġ-ı ser-tíz ve Ĥançer-i Ĥūn-ríz ü ber-ābdār ve dās-ı minşār gibi ¤ömr-i kārda böyle keser biçer miydi

Ve eger levni levn-i ¤āşıḳ **[7b]**[71] ve ṣūret[i] hem-çü rūy-ı muġibb-i ṣādıḳ olmasa müstaġní vü māldār dil-dārlar aña göñülden šālib mi olurlar idi

Ve eger zíneti zínet-i ġabíb ve ġilyesi ġilye-i yād-ı dil-i ġaríb gibi olmasa faḳír ü ġaḳír ¤āşıḳlar vaṣlına biñ cānla rāġıb mı olurlar idi

---

69 Bu mısra nüshada yer almamaktadır.

70 Ebu Muhammed Harîrî'nin "Zemmü'd-dinar" şiiridir (Ebû Muhammed Harîrî, *Makâmât*, s. 31).

71 7b'nin derkenârı:
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Baġr-i ¤ışḳ içre reċís olsam yaraşur şimdi ben
Çün ki bir yelkenlü dilber medġine dutdum dümen
Müfred
[Fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilātün fā¤ilün]
Çażret-i sulšāna varmaḳ zaġmeti varıncadur
Ĥān ider sulšān anı varan eger ḳarıncadur

Maġabbeti bā¢is-i irtikāb-ı ġażab ve meveddeti dā¤í-yi ḳaš¤-ı yemín-i sāriḳ ve keśret ü cūdı mūcib-i mużlim ü ¤ıŝyān u fāŝıḳ oldıysa beźl ü ŝarfı sebeb-i intişār-ı źikr-i cemíl ve fuḳarā vü aġniyāya taŝadduḳ-ı vaḳfí dā¤iye-i tekmíl śevāb-ı cezíl-i esĤıyā vü etḳıyā degül midür

Ecsāduñ eşrefi ve ecsāmuñ elšafı idügine delíl-i ŝaġíġ ve bürhān-ı ŝaríġ yetmez mi ki cem¤ içün ġāŝıl olan şirrete tefríḳ-i keffāret ü i¤dām ¤ayni ¤ayn-i ḳurbet i¤šāsı iġtivā ve ifnā-yı ibḳādur

Eger ŝāġibine fā¢ide ve mālikine nef¤í ve ¤ā¢ide-i ibāḳ u źehāb u firārında olmayup sükūt u śebāt u ḳarārında olsa hergiz bir dānesi benüm elüme girmezdi belki hiçbir sikkesine bir müflisüñ eli irmezdi

Pes Çarírínüñ kelāmı maġżā taġmílāt-ı şā¤ir ve tehvímāt-ı sāġir maḳūlesindendür

Ve illā evŝāf-ı cümle-i zer kendü ¤adedi gibi ġadden efzūn ve medāyiġ-i senā-i efrād-ı Ĥazínesi gibi Ĥızāne-i beyān u ¤adedden bírūndur

Ammā mā¢il-i kelām ve muġaŝŝıl-ı merām budur ki pādşāh-ı İslām müdāmme-i žıllehū ilā-ḳıyām e's-sā¤atü ve's-sā¤atü'l-ḳıyām ġażretleri

Li-münşi¢ihí

[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]

Beni bir zer-i feríde ḳulı olsun lušuf idüp

Baña göndere mi ol kān-ı kerem bí-ḳıyās altun

Anuñ her biri bir ŝafrā-yı fāki¤dur ki levninde

Meserret ġāŝıl itdi nāžır olduḳça dil-i maġzūn

Ĥudānuñ biñ bir adı ġaḳḳı lušfını raḳam idüp

Öñine bir elif ḳorsam olurdı elfden efzūn

Edā olınmadan şükr-i ¤ulüvv-i himmetin seyr it

O lušfa eyledi bir manŝıb-ı ¤ālí daĤı maḳrūn

Aña maġrūż u mesnūndur bu iġsān mā-teḳaddemden

Eben ¤an cedd kerem itmek aña olmış imiş ḳānūn

Gümiş ḳapu yapılmış idi altun ḳapusın açdı

Baña anuñ kemāl-i lušfı ile Ḳādir-i bí-çūn

Ĥudāyā ḳudretüm yoḳ şükrine anuñ hemān lušf it

Be-ġaḳḳı sūre-i nūn ve be-ġaḳḳı Çażret-i Zü'n-nūn

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

[8a][72] Ĥızānuñdan anuñ her birine yüz kerre yüz biñ vir

Ne şekk kendü kelāmuñ birle śābitdür birine on

Ziyād it ḳudretin her [kim] ki cümle ĥalḳ-ı dünyāya

Hemíşe eylesün **Fevrí** gibi iġsān gūn-ā-gūn

Ŝararsın zer gibi a¤dā-yı faḳr u ḳahr źilletle

Cihān šurduḳça [gümiş] gibi anuñ yüzi aġ olsun

İlāhí āl ü etbā¤ıyla erkānıyla var olsun

Olalar cümle rūz-ı ġaşra dek elšāfla maḳrūn

Ve'l-ġamdü-lillāhi'l-leźí eźhebe ¤ani'l-ġüzn inne Rabbenā le-ġafūrun şekūr[73]

Ve etūbü ila'llāhi min-külli źenbin ve min-ḳuŝūrin [ve] fütūrin

Li-münşi¢ihí

[Fe¤ilātün fe¤ilātün fe¤ilün]

¤Arż-ı ižhār-ı kemāl itme degül

Belki eş¤ār-ı kemāl-i iĥlāŝ

Kímyā-gerler elinden dirler

Terbiyetle zer olur ĥāk raŝāŝ

Kímyādur nažaruñ ben ĥāki

Cevherí ḳıymet ile ḳıl zer-i ĥāŝ

Ḳāl ḳıl pūte-i raġbetde gözüm

Ḳílden tā bula zer gibi ĥalāŝ

Ḳudretüm saña niyāz itmekdür

Fülki'l-faż̀l u ¤afv u menās

Ĥātime-i Kitāb

Ḳıš¤a-i Münāsib

[Fā¤ilātün mefā¤ilün fe¤ūlün]

Ez lebet şūr mā ĥoşest ārí

---

72 8a'nın derkenârı:
[Mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün mefā¤ílün]
Dime aġyāra lušf itsen nihāní kim duyar anı
Olur rāz-ı nihāní ¤āşıḳa ilhām-ı Rabbāní (Şirazi Hüseyin Molla'nın bir gazelinin matla beyti (Top, 2013: 254)).
Müfred
Hem-ser olmaḳ dilerseñ anuñla kim
Sür tevāżu¤ ile yüzüñi ĥāke
Rubā¤í
Ey oġul iste ¤ilmle şerefi
Cidd ü cehd ile gice vü gündüz
Pendüm işit saña oġul dime sen
Yād u biliş görende devletsüz
¤Ulemādur mezher ü bír ü peleng
Cühelādur hemec hemec ĥasr u bezz

73 Fâtır Suresi, 35/34: "…'Bizden tasayı gideren Allah'a hamdolsun. Doğrusu rabbimiz çok bağışlayıcı, şükrün karşılığını tam verendir."

Küllü şeyçin mine'l-melíġi melíġ

Kār-ı ník ez raḳíb çūn āyed

Küllü fi¤lin mine'l-ḳabíġi ḳabíġ[74]

Sonuç

Çalışmamız vesilesiyle ele aldığımız ve üzerinde detaylı bir şekilde durmaya çalıştığımız "Zeheb-nâme-i Fevrî Efendi", XVI. yüzyılın manzum-mensur karışık eserleri arasında yerini alan bir eserdir. Fevrî'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi veren biyografik kaynaklarda ismine rastlanmayan bu risale, Kütahya Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kütüphanesinde kayıtlı tek nüsha üzerinden bir incelemeye tabi tutulup çevriyazıya aktarılarak tarafımızca ilim âleminin istifadesine sunulmuştur.

Ağırlıklı olarak mensur bir şekilde kaleme alınan ve konu bütünlüğü içerisinde zaman zaman üç farklı dilden manzumelerin de yer aldığı Zeheb-nâme'de, altınla alakalı pek çok konuya değinilmiştir. Fevrî, altının ilk ortaya çıkarılıp işlenişinden, o dönemde sosyal hayat içerisindeki kullanım alanlarına kadar pek çok hususu bu risalede ifade etmiştir. Şair, genel manada altının iyi ve kötü hususiyetleri üzerinde durduğu bu eserinde, ona karşı aşırı derecede sevgi beslenmemesi ve Allah yolunda infak edilmesi vurgusunu, âyet-i kerîme ve hadîs-i şerîflerden de yararlanarak güçlü bir şekilde yapmıştır.

Eserde Fevrî'nin, konunun gidişatı çerçevesinde çok sayıda âyet-i kerîme ve hadîs-i şerîf yanında, çeşitli şairlerden Arapça ve Farsça şiirlere yer vermesi, onun hem dinî ilimlerde hem de Arapça ve Farsça'da ileri düzeyde bir bilgiye sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Şairin, dönem nesirleriyle doğru orantılı olarak bu eserinde, şiirlerine nazaran oldukça ağır bir dil kullanmayı tercih ettiği de değinilmesi gereken önemli hususlardandır. Sonuç olarak yapılan bu çalışma ile XVI. yüzyılın çeşitli alanlarda önde gelen simalarından olan Ahmed Fevrî Efendi'nin, manzum-mensur karışık bir şekilde kaleme alınmış olan Zeheb-nâme adlı eseri gün yüzüne çıkarılmıştır.

Kaynakça

Ahmed b. Yahyâ el-Dabbî (1989). *Buğyetü'l-mültemis - fi-Târîhi Ricâli Ehli'l-Endelüs*. Nşr: İbrâhim el-Ebyâri, Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-Lübnânî.

Arslan, Ö. (2013). *Ubeydî Dîvânı (Metin ve İnceleme)*. İstanbul Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Bedî'ü'z-zamân el-Hemedânî (2003). *Dîvân*. Nşr: Yesrî Abdülganî Abdullah. Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmiyye.

Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın.

Durmuş, İ. (2011). "Tefrik". *TDV İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV, 275-277.

Ebû Dâvud Süleyman (2017). *Sünen-i Ebû Dâvud Tercümesi*. çev: Necati Yeniel-Hüseyin Kayapınar, İstanbul: Şamil.

Ebû Muhammed Harîrî (1978). *Makâmât*. Nşr: Abbâs Ahmed el-Bâz, Beyrut: Dârü'l-Beyrut.

Ebû Muhammed Harîrî (1991). *Makâmât*. çev: Sabri Sevsebil. İstanbul: MEB.

Efsahzâd, A'lâ Hân (1999). *Dîvân-e Jâmı*. Tehran: Centre for Iranian Stuies.

[74] Câmii, Dîvân, G.251/3-4. (A'lâ Hân Efsahzâd, 1999).

Erdoğan, M. (2013). *Gedizli Kabûlî ve Dîvânı*. Ankara: Gediz Belediyesi Kültür.

Ersoy, E. (2019). "Kütahya Belediyesi Mustafa Hakkı Yeşilyurt Kütüphanesinde Bulunan El Yazmalarının Dökümü". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 22, 713-1034.

Hafnî Efendi vd. (2019). *Durûsü'l-belâgat*. İstanbul: Hâşîmî.

İmam Müslim. (1985). *Sahîh-i Müslim Tercüme ve Şerhi*. çev: Ahmed Davudoğlu, 12 Cilt, İstanbul: Sönmez Neşriyat.

İsen, M. (2007). Estetik Nesir. *Türk Edebiyatı Tarihi* (içinde), C. 2, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

İsmail Hakkı Bursevî (1839). *Şerhü'l-Muhammediyye - Ferâhu'r-rûh*.

https://books.google.com.tr/books?id=i8BEAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 12.03.2021)

Kalpaklı, M. (2014). "Fevrî Ahmed". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/fevri-ahmed (Erişim Tarihi: 15.03.2021)

Kaplan, Y. (2020). "Seyahat-nâme Türüne Farklı Bir Örnek: Fevrî'nin Hac Seyahat-nâmesi". *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 7/19, 567-599.

Karavelioğlu, M. A. (2019). *Fevrî – Ahlâk-ı Mehmed Paşa – Şairin Gözüyle Bir Devlet Adamı Portresi*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Kılıç, F. (2010). *Âşık Çelebi – Meşâ'irü'ş-şu'arâ - İnceleme-Metin*. C. 3, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir (2014). haz: Karaman H., Çağrıcı M. vd., V Cilt, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Küçük, S. (2011). *Bâkî Dîvânı – Tenkitli Basım*. Ankara: TDK.

Muhammed İbn İsmail el-Buhârî (2009). *Sahîh-i Buhârî ve Tercemesi*. çev: Mehmet Sofuoğlu, 17 Cilt, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Okumuş, S. (2011). "Klâsik Türk Edebiyatında XV. ve XVI. Yüzyıl Nesir ve Nâsirlerine Bakış". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/18, 86-118.

Redhouse, J.W. (2011). *Turkish and English Lexıcon*. İstanbul: Çağrı.

Steingass, F. (2005). *A Comprehensive Persian – English Dictionary*. İstanbul: Çağrı.

Sungur, N. (1994). *Âhî Divânı (İnceleme-Metin)*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Tarlan, A. N. (1997). *Necati Beg Divanı*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

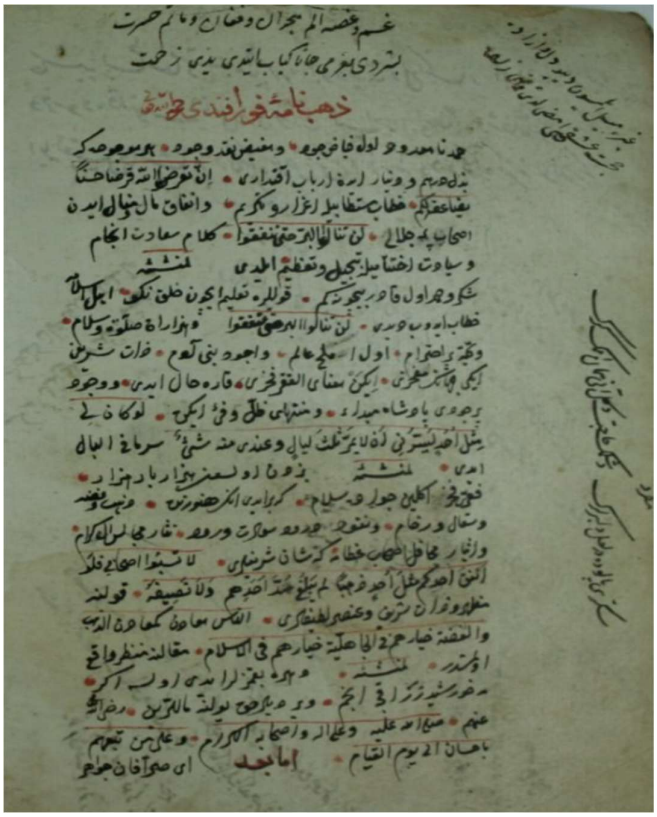
Tekin, O. (2009). "Sikke". *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV, C. 37, 179-184.

Top, Y. (2013). "Şiirin Ankâ'sı Şirâzî Molla Hüseyin (ö. h.1023-1025/ 1614- 1616)'in Gazelleri". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 11, 237-272.

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

Yazma nüshadan örnek sayfa (1b):



37. Toplumsal cinsiyet açısından *Saç Adağı*: *Kara İyeleri* kandırmak[1]

Emine ÇAKIR[2]

APA: Çakır, E. (2021). Toplumsal cinsiyet açısından *Saç Adağı*: *Kara İyeleri* kandırmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 583-593. DOI: 10.29000/rumelide.949492.

Öz

Toplumsal cinsiyet; bireyin doğuştan getirdiği biyolojik, fizyolojik ve genetik özellikleri ifade eden cins kavramının dışında doğduğu toplumda kendisine öğretilen beklendik ve istendik kültürel stereotip davranış, rol, görünüm ve sorumlulukları ifade eden bir kavramdır. Bu çalışmada, geçiş dönemlerinden doğum geleneği özelinde, genellikle erkek çocuğu doğmayan ya da uzun süre yaşamayan ailelerin çocuklarını yaşatmak için başvurduğu inanç ve ritüellerden biri olan *saç adağı* âdeti, *toplumsal cinsiyet* ve ritüel ilişkisi kapsamında incelenmiştir. Türk kültüründe çocuğa bazı koruyucu adların verilmesi, çocuğun türbeye adanması ya da başkasına satılması ritüeline rastlanır. Bu pratikle, Şamanizm'e göre bireye ve tabiata zarar verdiğine inanılan kötü ruhlardan bir başka ifadeyle *kara iye*lerden, yaşam eşiği olarak görülen yedi yaşına kadar, çocuğun korunarak yaşaması amaçlanır. Pratiği, toplumsal cinsiyet odağında tartışmaya değer kılan ise erkek çocuğun yaşaması için "kız çocuğu gibi" saçının uzatılmasıdır. Çalışmada, türbeye adanan fakat yedi yaşına girdiği hâlde maddi imkansızlıklar nedeniyle saçı ve kurbanı kesilemeyen, toplumsal cinsiyet algısına aykırı görünümü nedeniyle medyada gündeme gelen bir örnekleme yer verilmiştir. Zira geleneğin varlığı ya da sorgulanması bağlamla doğrudan ilgilidir. Sorgulanan gelenek, zamanın ve bağlamın ruhuna yanıt vermiyor, herkes tarafından bilinmiyorsa ister istemez "Bu ne biçim gelenek", "Böyle gelenek olmaz olsun" ya da "Bu zamanda böyle âdetler mi kalır?" gibi protest söylemi de beraberinde getirmektedir. Geleneğin reddi doğal olarak, geleneği besleyen dinamiklerin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Çocuksuzluk olgusuyla iç içe olan bu ritüelde, günümüzde geleneğin herkes tarafından bilinmemesi, iletişim teknolojisinin gelişmesi, çocuksuzluk durumunda modern tıbba başvurulması, kentleşme, çocuk gelişimi hakkındaki farkındalık gibi birçok etken, geleneğin sorgulanmasına ve eleştirilmesine neden olmakta ve konuyu toplumsal cinsiyet tartışmaları odağına taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Halkbilimi, toplumsal cinsiyet, ritüel, saç adağı, adak, kara iye

Hair vote in terms of social gender: *Bad spirits* fooling

Abstract

Gender; Apart from the concept of genus, which expresses the biological, physiological and genetic characteristics that an individual is born with, it is a concept that expresses the expected and desired cultural stereotype behavior, role, appearance and responsibilities that are taught to him in the society he was born. In this study, the tradition of hair sacrifice, which is one of the beliefs and rituals used by families who do not have a boy or who do not live for a long time, to keep their

---

1 Bu çalışma, 20-22 Mart 2015 tarihinde Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen *Toplumsal Cinsiyet ve Halk Kültürü Sempozyumu*'nda sunulmuş bildirinin gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş biçimidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Bilimi Bölümü (Ankara, Türkiye), eminecakir.thb@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2196-5592 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949492]

children alive, was examined within the context of gender and ritual relationship. In Turkish culture, some protective names are given, dedicated to the shrine or a ritual of selling to someone else. With this practice, it is aimed to protect the child from the evil spirits believed to harm the individual and nature according to Shamanism, in other words, to the age of seven, which is seen as the threshold of life. What makes the practice worth discussing in the focus of gender is the lengthening of the "girl-like" hair for the boy to live. In the study, a sample that is dedicated to the tomb, but whose hair and victims cannot be cut due to financial difficulties even when they reach the age of seven, and that came to the fore in the media due to its appearance against gender perception, is included. Because the existence or questioning of tradition is directly related to the context. If the questioned tradition does not respond to the spirit of the time and the context, if it is not known by everyone, inevitably, "What kind of tradition is this", "No such tradition" or "Do such customs remain at this time?" protest discourse also brings with it. The rejection of tradition naturally causes the dynamics that nourish tradition to disappear. In this ritual, which is intertwined with the phenomenon of childlessness, many factors such as the fact that tradition is not known by everyone today, the development of communication technology, the application of modern medicine in the case of childlessness, urbanization, awareness of child development, cause questioning and criticism of the tradition and bring the issue to the focus of gender debates.

Keywords: Folklore, gender, hair vow, bad spirit

Giriş

Kadın ya da erkek olmak, dünyanın her yerinde biyolojik bir durumken "erkeklik" ve "kadınlık" olgusu bireyin doğduğu ve yaşadığı toplumda kendisine öğretilir, hâliyle bu olgu kültürler arası benzerlik ve farklılık gösterir. *Toplumsal cinsiyet* kavramı, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik, fizyolojik ve genetik özelliklerini ifade eden cins kavramının dışında bireyin doğduğu toplumda kendisine sonradan öğretilen stereotip davranış, görünüm, rol ve sorumluluklarını ifade eder.

Toplumsal cinsiyete dayalı roller ise tıpkı cinsiyete odaklanan görünüm gibi kültüreldir. 20. asrın ikinci yarısında ortaya çıkan ve disiplinler arası farklı alanlarda da kullanılan bu kavram, birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Halkbilimi alanında toplumsal cinsiyet kavramıyla ilgili çalışmaların özellikle gelenek, ritüel ya da ninni, masal gibi sözlü kültür ürünlerine odaklı incelendiği görülmektedir. Ritüel ve toplumsal cinsiyet ilişkisinin sorgulandığı bu çalışmada, geçiş dönemlerinden ilki olan doğumda çocuksuzluğa bağlı olarak, kanlı ve kansız kurban ritüelini içinde barındıran saçı âdeti üzerinde durulmuştur. Toplumsal cinsiyetin kültüre bakan boyutu, bireyin erkek ya da kız olduğunu belirleyen giydiği kıyafetin biçiminden rengine, bedenindeki organlara uyguladığı (oje sürmek, kına yakmak, küpe takmak, saçı uzatmak gibi) eylemlerden jest ve mimiğe kadar birçok alanda kendini gösterir. Bireyin aksi eylem ve görünümü ise toplumsal mekanizmalar ve normlar tarafından denetlenir. Aykırı kişiler ise marjinal kabul edilerek ötekileştirilir, toplum tarafından istendik davranış ve görünüm sergilemek üzere yönlendirilir.

Toplumsal cinsiyet kavramını terminolojiye kazandıran Ann Oakley'e göre "cinsiyet"; (sex) biyolojik erkek ve kadın ayrımını anlatırken, "toplumsal cinsiyet" (gender) erkeklik ile kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır (Marshall, 1999: 98). Maruani, "Erkek ya da kadın olarak doğulmaz, erkek ya da kadın olunur" (2011: 795) sözüyle erkeklik ya da kadınlığa ait stereotiplerin içine doğulan toplumda bireye sonradan öğretildiğini vurgular. "Her toplumda mevcut kültürel yapı içerisinde 'Kadın ve erkek nasıl davranır, nasıl giyinir? Kadınlara ve

erkelere özgü alışkanlıklar ve uğraşılar nelerdir?' gibi soruların farklı yanıtları vardır. Kültürel yapının vermiş olduğu bu cevap farklılıkları aynı zamanda cinsiyetlerin toplum içerisindeki konumlanışına ve şekillenmesine de etki ederek bir farklılık doğurur. Kültürün cinsiyetlere yönelik bölümü, bir toplumda 'cinsiyet kültürü' nü oluşturur" (Ersoy, 2009: 214). Kenny ve Smillie, "Cinsiyetin biyolojik bir mesele olduğu ve toplumsal cinsiyetin ise toplumsal olarak kurgulanmış ve cinsiyetin biyolojik 'olgusu' ile bir şekilde bağlantılı bir dizi yerel düşünce olduğunu" (2017: 196) savunur. Bates ise yapıtının *cinsiyetin toplumlaşması* başlığı altında "Cinsiyetin toplumsallaşması çocuk doğar doğmaz başlar ve cinsler arasında sistemli bir eşitsizlik yaratır. Bireyler uygun ya da beklenen ve kabul edilebilen davranış açısından toplumsal cinsiyet kimliğinin ne olduğuna ilişkin fikirlerini büyük ölçüde bu süreç içinde oluşturur" (2013: 320-322) derken cinsler arası eşitsizliğe değinir. Türköne, "Cinsiyet kültürü" kavramını biyolojik cinsler üzerine sosyal-kültürel olarak inşa edilen "cinsiyet" olgusunun çok yönlü ifadesi (Türköne, 1995: 13) olarak açıklar. "Bir toplumda yer alan 'kadınlık' ve 'erkeklik' tanımları ve bunlara ilişkin imajlar, stereotipler, bunlara atfedilen özellikler; cinsiyet rol ve statüleri, davranış kalıpları, cinsiyete dayalı iş bölümü; cinsiyet kimlikleri ve bunların oluşum süreçleri (sosyalleşme); cinsler arası ilişkilerin düzenlenme biçimleri; evlenme âdetleri ve aile tipleri; cinslerin birbirine karşı tutumları, cinsel ahlâk, aşk ve güzellik anlayışları o toplumun cinsiyet kültürünü meydana getirir" (Türköne, 1995: 14). Berktay ise, toplumsal cinsiyeti; biyolojik cinsiyetten farklı olarak toplumsal ve kültürel olarak belirlenen ve dolayısıyla içeriği toplumdan topluma olduğu kadar tarihsel olarak da değişebilen "cinsiyet konumu" ya da "cins kimliği" olarak (2014: 16) tanımlar. Susser ise bir toplumun, bir çözümleme kategorisi olarak toplumsal cinsiyet unsurunu hesaba katmaksızın anlayabilmek mümkün olmadığını; aynı zamanda toplumsal cinsiyetin kendisi de kültürel ve tarihsel bir bağlam gerektirdiğini (Susser'den akt. Bates 2013: 318) söyleyerek benzer görüşleri dile getirir. Bektay (2014: 16), "toplumsal olarak verilmiş kadınlık ve erkeklik kalıpları ve imgelerinin varoluşumuz açısından can alıcı bir önem taşıdığını; bu imgelerin, dinlerin ve kültürlerin uzun yıllar boyunca oluşturduğu geleneklerin hem ürünü hem de parçası olduğunu" vurgularken toplumsal cinsiyetin ayrıca din ve kültür ilişkisine değinir. Eriksen ise "Uygulamada, cinsiyet farklılıkları sosyal ve kültürel olarak inşa edilmiş ve kurumsallaştırılmışlardır ve antropologlar genellikle, bu açıdan var olan farklılıklar üzerine yoğunlaşmakta ve cinsiyet tabirini kullanarak (biyolojik) cins ile bir ayrıma gitmektedir. Bununla birlikte erkek ile kadın arasındaki ilişki biçimlerinde önemli değişkenlikler görülür ve bu nedenle, cinsiyet hakkında bir genellemeye gitmek zordur" (2012: 203) derken aslında bu kavram etrafındaki tartışmalara dikkat çeker. Görüldüğü üzere doğuştan gelen biyolojik durum, cins kavramıyla açıklanması araştırmacılarca genel kabul iken toplumun bu cinslere yüklediği anlam, kültürel olarak toplumsal cinsiyet kavramıyla ifade edilmekte ve tarih, din, kültür gibi sosyal bilimlerle ilişkisi ve bağlılığı vurgulanmaktadır. Ayrıca çocuklarda toplumsal cinsiyet kimliğinin daha küçük yaşlardan itibaren doğdukları toplumda sonradan kendilerine öğretildiği ifade edilmektedir.

Türk toplumunda cinsiyet ve toplumsal cinsiyet bakış açısını inanç, gelenek, görenek gibi ritüellerde atasözü-deyim, masal, ninni, türkü gibi birçok sözlü kültür ürünlerinde görmek mümkündür: "Ye tatlıyı doğur Hakkı'yı, ye ekşiyi doğur Ayşe'yi, kız yükü, tuz yükü, kızın var mı derdin var, oğlanı her karı doğurmaz er karı doğurur, oğlan olsun deli olsun ekmek olsun kuru olsun, kadının saçı uzun aklı kısa olur" gibi deyim ve atasözlerinde ataerkil söylem dikkat çeker. Örnek, bu kavramı babaerki olarak ifade eder ve "Otoritenin, akrabalığın, evliliğin baba soy zincirine göre sıkı bir biçimde düzenlendiği toplumsal yapı" (2017: 38) olarak tanımlar, soy ve süreklilik söz konusu olduğundan cins özelinde erkek çocuk, buna bağlı olarak ister istemez kültürel bellekte önem taşır. Örnek'in *Geleneksel Kültürümüzde Çocuk* adlı eserinde kaynak kişilere yönelttiği "Çocuğunuzun erkek ya da kız olmasını istiyorsanız, doğumdan önce ne gibi pratiklere başvurursunuz?" sorusuna verilen yanıtlar

ataerkil yapının bir izdüşümü olarak değerlendirilmelidir: "Kızlar makbul olmadığı için bir şey yapılmaz", "Biz kızı sevmeyiz. Olursa olur, olmazsa aramayız", "Kız da neymiş… Oğlan çocuk daha iyi…", "Kız çocuğun peşine kimse düşmez.", "Kız çok sevmeyiz ki doğurmak için çareler arayalım. Kız elalemin ocağını tüttürür, bizim ocağımızı oğlan çocuğu tüttürür. Bizde kız tüketici, sömürücü olarak görülür" (Örnek, 1979: 55-56). Buradan hareketle cinsiyete yönelik bakış açısının henüz birey dünyaya gelmeden daha anne karnındayken başladığı, toplum belleğinde belli stereotiplerle mevcut olduğu söylenebilir. Fakat bu durum toplumsal cinsiyet kavramından ziyade, ataerkil sistemin cinse bağlı gerekliliği şeklinde yorumlanabilir. Fakat günümüzde bu algının yavaş yavaş değişmeye başladığı da vurgulanmalıdır.

Çalışmada ele alınan *saç adağı* ritüeli de bu bağlamda hem cinsiyet hem toplumsal cinsiyet kavramı etrafında tartışılmıştır. Özellikle erkek çocuğu doğup da yaşamayan ailelerin başvurduğu bu pratikte, çocuk türbeye ya da yatıra adanır. Yedi yaşına kadar saçı kesilmeyen çocuk, yedi yaşına girdiği zaman türbeye gidilir, türbede dua edilir, kurban kesildikten sonra saçları kesilerek ritüel tamamlanır. Çocuğun İslamî forma göre ölüm meleği Azrail'den, Şamanizm'e göre ise kara iyeler/ruhlardan korunması yönüyle ritüelin senkretik bir yapı arz ettiği söylenebilir. Emiroğlu ve Aydın'da göre senkretizm; kültürel görüngülerin analizinde, çoğu zaman birbirine yabancı (hatta kimi durumlarda karşıt) inanç ögelerini ya da ritüelleri ahenkleştirme girişimi, "karışma", "melezleşme", "kaynaşma" anlamlarına gelecek şekilde kullanılan analitik bir araçtır (2020: 942). Bu bağlamda özünde Şamanik olan saç adağının İslamî formla harmanlandığı ifade edilebilir.

Yedi sayısının da mitik ritüelistik bir rakam olması da etkenlerden biridir.[3] Saçın yedi yıl boyunca kesilmemesi kansız kurban ritüeli iken, türbeye adanan koç, koyun gibi hayvanlar ise kanlı kurban ritüelinin bir parçasıdır. Erkek çocuğun saçlarının yedi yıl boyunca kesilmemesi konunun toplumsal cinsiyet odaklı tartışma gerekçesidir, zira kızın saçının uzun, erkeğin kısa olması gerekliliği sonradan öğrenilen/öğretilen biçimsel bir davranış kalıbıdır. Ritüelde ataların ruhunu memnun ederek çocuğu kötü iyelerden/ruhlardan korumak esastır. P. Ergun'a göre "Eski Türklerin Tengri inancı kapsamında değerlendirilmesi gereken iyeleri, genel anlamda 'Bir şeyin koruyucu ruhu ve içindeki gizli güç, sahip, mâlik ve hâmi ruh' olarak algılanmaktadır. Yaradılışın başından beri var olduğuna inanılan *iyeler*, Sibirya destanlarına yansıdığı üzere işler yolunda gitmediğinde, sahibi olarak görevli oldukları yerle ilgili kaos ortamında hem durumu Tanrı'ya bildirerek şikâyet etmekte hem de Tanrı'nın bu konudaki emir ve yasaklarını bahadırlara iletmektedir. Bu roller, onların Tanrı tarafından görevlendirildiğinin göstergesi şeklinde düşünülmelidir" (2019: 17). Tengricilik inancındaki bu iye kavramı, Türklerde İslâm inancındaki "melek" kavramıyla bütünleşmiş ve İslamî bir kimliğe bürünerek yaşamaya devam etmiştir (Ergun, 2019: 17). İyelerin bazıları melekler gibi iyi karakterlidir; iyilik yapar; yardımseverdir; her türlü zenginlik sunabilir; dostluk ilişkisi kurabilir. Bazıları ise kötü cinler gibi kötü karakterli olup zarar verebilir (Ergun, 2019: 389). Görüleceği üzere iyi iyeler, İslamiyetteki meleklerin görevini üstlenmektedir. Ayrıca şeytanının cin olduğu göz önünde tutulduğunda; ak iyeler meleğin, kara iyeler şeytanın karşılığı olarak değerlendirilebilir.

İyelerin koruyucu güce sahip olması ve onlara kurbanlar sunulması eski Türk inanışında mevcuttur. "İyelere ve hami ruhlara sahip oldukları şeyleri korumaları ya da korumaktan vazgeçmemeleri için kurban sunulması, Türk dünyasında karakteristik bir özelliktir. İyelere sunulan kurbanlık hayvanlara *ıtık* denilir. Kurban kanlı veya kansız olabilir" (Ergun, 2019: 395). Türkler ata ruhlarını, muhtelif

[3] Farklı kültürlerde yedi sayısının bolluk ve bereketle ilgili mistik inanışı için bakınız (Schimmel, 2000: 140-168). "Türk boylarının pek çok anlatısında, kabul ve davranışında karşılaşılan yedi sayısı, genellikle mitolojik inanışların etkisiyle kutsal sayılmaktadır" (Aydın, 2019: 217).

fonksiyonlar yüklenen iyeleri, Tengri'yi memnun etmek, onun rızasını kazanmak, yardımını sağlamak, istediklerini ona kabul ettirmek için kurban keserler ve saçı yaparlardı (İnan, 1976: 46-54). Çocuğu olmayanlar, çoğunlukla adak kurbanlar keser. Bu tür adak kurbanlar ziyaret edilen bir yatır için yardımcı olması inancı ile kesilir (Kalafat, 1996: 111). Buradan hareketle ölen ruhların koruyucu olduğuna dair inanış ve iyeleri memnun etme düşüncesiyle onlara kurban sunma ve çocuksuzluk arasında kurulan ilişkinin Şamanik kökenli olduğu anlaşılmaktadır.

Saçı geleneği de bu bağlamda kansız kurban olarak değerlendirilebilir. "Saçı eskiden muhtelif olağanüstü güçlere sahip olduğuna inanılan iye ve ruhlara sunulan ve onlar adına onların rızasını ve yardımını kazanmak için dağıtılan cansız nesnelere/yiyecek, içecek, bez gibi verilen addır" (İnan, 1976: 345-415). Saçı sadece düğünlerde değil, hayatın her safhasında görülür. Çocuk dünyaya gelince, ilk dişi çıkınca, ilk defa traşı olunca ailesi 'saçı' yapar. Ayrıca ölen kişinin de ailesi saçılar yapar. Saçı giderek 'sadaka' ile özdeşleşmiştir (Kalafat, 1996: 111). Gebelik oluştuktan sonra da atanın görevi bitmez. Yeni doğanı gözetmek de onun işidir (Durkheim, 2019: 363). İnsan çevresinde olup biten olaylara sebep ararken atalarının ruhlarının bu olaylarda etken olabileceğini düşünmelerinin nedenleri; ölen kişilerin ruhlarının geriye dönebileceklerine olan inançtır. Geriye dönen ruhlar, tıpkı insanlar gibi iyi ve kötü olabilirler (Haviland, 2008: 651). Bu uygulama hem kanlı hem kansız kurban ritüelini içinde barındıran bu uygulamada amaç kötü ruhlardan korunmaktır. Yaşam eşiği olarak görülen yedi yaşına kadar erkek çocuğun saçının kız gibi uzatılması, elbise giydirilmesi, küpe takılması, yüzüne kara çalınması, yıkanmaması ve benzeri uygulamalardaki örtük mesaj, Şamanizm inancının uzantısı olarak kara iyeleri/İslami bakış açısı ile ölüm meleğini kandırma düşüncesinin iç içe geçmesidir. Yine adakta bulunmak için türbenin seçilmesi mekân olarak İslamî iken, ölen ataların ruhlarını memnun ederek onlardan koruyuculuk beklemek Şamanizm ile ilişkilidir. Kültürel bellekte ataerkil sistemde erkek çocuğun daha işlevsel olduğu gerçeği beraberinde erkeğe, kız çocuğundan daha çok nazar değeceği bir başka ifadeyle daha çok sakınılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buna karşın çocuksuzluk olgusuna bağlı olarak hem erkek hem de kız çocuğun türbeye adandığı Satı ve Satılmış gibi her iki cinsi niteleyen adların verildiği bilinmektedir. Bu uygulama gerek Türk dünyası coğrafyasında gerekse Anadolu'nun bazı bölgelerinde hâlâ canlı olarak devam etmektedir. Örneğin Taşova'da "Çocukları olmayan veya doğduktan sonra yaşamayan aileler, kutsal saydıkları tekke türbe ve ziyaret yerlerine giderek adak adarlar; dileklerde bulunurlar. Bu ziyaretten sonra çocukları olursa adını Satılmış veya Satuk; kız olursa Satı koyarlar. Çocuğun adını Satılmış, Satuk veya Satı koyduklarında ziyaret ettikleri tekkeye satılmış kabul ederler. Böylece çocuğun uzun yaşayacağını umut etmektedirler. Ayrıca aileye ve çocuğa musallat olan kötü ruhların çocuğun başkasına ait olduğunu zannederek zarar vermeyeceğine dolayısıyla çocuğun ve ailesinin korunacağına inanılmaktadır" (Düzgün ve Polat, 2019: 203).

Orta Asya'da *Saç Adağı* âdetinin izleri: Kötü ruhları/ *Kara İyeleri* kandırmak

Gerek Orta Asya'da gerekse Anadolu'da saç adağı ritüelinin izine rastlamak mümkündür. "Her seferinde kız çocuğu olan fakat erkek çocuk isteyen Kırgızlar, kızlarına Erkin gibi erkek adı verir; erkek elbisesi giydirir, yanlarına bıçak, silah vb. asarlar, böylece bundan sonra erkek çocuk olacağına inanılır. Erkek çocukları olup da yine erkek çocuk isterlerse çocuğun adını, devam etsin arkası gelsin anlamına gelen 'Ulan' koymaktadırlar" [1]. Ad verme geleneği üzerinden ataerkil sisteme gönderme yapan bu uygulamadaki yöntem, benzerin benzerini getireceği düşüncesiyle taklit etme bir başka ifadeyle sempatik büyüdür.

Y. Kalafat'ın açıklamasına göre "Karailerde korumanın yollarından biri kötü ruhları yanıltmaktır. Türkmen ve Kırmanç inançlarında erkek çocuğu yaşamayan aile, erkek çocuğuna kız elbisesi giydirir. Böylece, erkek çocuğa zarar verecek Kara İye, şaşırtılıp ondan kurtulmuş olunur. Aynı maksatla erkek çocuğun saçı uzatılarak ona kız süsü verilir [2]. Kalafat'ın toplumsal cinsiyet odağında burada vurguladığı tam da çalışmadaki savla birebir ilgilidir. Erkeğin kız gibi gösterilerek kötü ruhlardan korunması yani erkeğin hayatta kalabilmesi bir başka cinse ait fiziki görünümle mümkün olabilmesi toplumun cinsiyete yüklediği anlamla açıklanabilir. Cinsiyete bağlı fiziki görünüm, giyim kuşam ve benzeri durumların kültürel olduğu düşünüldüğünde, kötü ruhların da toplumda işlevsel olabileceğini ortaya koymaktadır. Kalafat'ın devamında söyledikleri de aynı doğrultudadır: Kara İye, sadece o toplumun dilini biliyor kabul ediliyor olmalı ki, yaşamayan çocuğun ailesi Kara İyeler'den korunmak için, çocuğa başka bir dilden isim koyar. Feriştah'tan veya cinlerden çocukların korunması için, onlara çirkin isimle, köpek türünden hayvan isimleri, çör-çöp gibi isimler konulur. Çocuk dünyaya gelirken, o anda kapının önünden geçen hayvanın isminin konulduğu da olur [2]. Hazarlarda yaşamayan erkek çocuklarına entari giydirilir, küpe takılır. Bazı ailelerde, erkek çocukları öldükleri için, erkek çocuklarının ismini kötü bir şeyin ismini koyarlar. Örneğin Çalme, Hazara dilinde tezek demektir [2]. Uygur Türklerinde, art arda kız çocukları olanlar, erkek çocukları olması için kız çocuklarına erkek ismi koyarlar. Örneğin; Oğulhan, Oğulnisahan… Eğer doğan çocuklar yaşamamışsa, son doğan bebeği ister kız ister erkek olsun, isminin başına "Tur" getirilerek ad verilir. Örneğin; Turdi, Tursungül, Turdi Muhemmet, Turnisa, vb. (Tursinniyaz'dan akt. Öger, 2012: 1690-1691). Uygur Türkleri arasında isim verme geleneği ile ilgili önemli uygulamalardan biri de şöyledir: "Hamile kadının sürekli düşük yapması ya da doğumunun ardından bebeğinin kısa sürede ölmesi gibi nedenlerle bir türlü çocuk sahibi olamayan kadınlar, bebek dünyaya getirdiğinde çocuğa Allah Berdi, Huda Berdi, İgem Berdi, Sitvaldi, Tilivaldi, Turdi, Turğun, Tursun, Turnisahan gibi isimlerden birini koymaktadır. Ayrıca uzun zaman sonra kavuşulan erkek bebeğin uzun ömürlü olması için halk arasında "selilek" denilen "niyaz saçı" bırakma geleneği vardır" (Rahman'dan akt. Öger, 2012: 1691). Uygurlarda "niyaz saçı" olarak tesadüf edilmektedir. "Niyaz, yalvarmak demektir. Bu, Allah'tan dilenen ve onun da bahşettiği çocukların nişanesi olarak, erkek çocukların başının arka kısmında "niyaz saçı" bırakıp, bunu üç kısma ayırarak bunlardan bir tane belik örmek demektir. Niyaz saçını, çocuk yedi yaşına girdiğinde bir törenle kesmek gerekir. Böyle yapıldığında çocukların erken ölmekten kurtarıldığına inanılmaktadır" (Ürümçi'den akt. Öger: 1691). Bu örnekleri Orta Asya Türk kültür coğrafyasında çoğaltmak elbette mümkündür. Burada dikkat çeken durum, özellikle erkek çocuğunun yaşam eşiği olarak görülen yedi yaşına kadar şeklen dahi olsa "kız gibi" gösterilme düşüncesidir. Bu inanış, kötü iyelerin kız görünümündeki erkek çocuğu fark edemeyeceği ve böylece ona zarar veremeyeceği yönündeki düşünceden, kötü ruhların kızlardan çok erkeklere zarar verebileceğinden ya da ataerkil sistemde erkeğin yaşamasının kıza göre daha hayati görülmesinden kaynaklanabilir.

Abdülkadir İnan, erkek çocuğu yaşamayan ailelerin çocuklarının yaşamaları için onlara kız isminin konulduğunu, kız giysilerinin giydirildiğini, saçlarının uzatıldığı ve küpe takıldığı bilgisini aktarır. Sadece erkek çocukların ölümüne sebep olan güçleri bu yöntemle aldatmak amaçlanmıştır. Çocuklara yaşamaları için çirkin isimler konulması da onların beğenilmemesini sağlamak içindir. Bazen de çocuklar özellikle pasaklı tutulur, yüzüne kömür sürülür veya bezendikleri zaman kem sakınılır. Bununla amaç çocuğu görünen ve görünmeyen nazar türünden tehditlerden muhafaza etmektir. Güçlü hayvanların isminin konulmasında da amaç aynıdır (İnan, 1991). İnan'ın "ölüme sebep olan gücü aldatmak" şeklindeki ifadesini Şamanizm inancının etkisiyle kara iyeleri, İslamiyet'in etkisiyle de Azrail'i kandırmak şeklinde yorumlanabilir. Hakikatte İslamî inanışta Azrail'i kandırmanın

mümkün olmadığı bilinse de böyle bir uygulamanın altında kötü ruhlarla yapılan mücadelenin senkretize formunun yattığı söylenebilir.

Anadolu'da saç adağı âdetinin izleri: Ölüm meleği Azrail'i kandırmak

Anadolu' da günümüzde saç adağı izine hâlâ rastlamak mümkündür. Kalafat, kötü ruhları kandırmaya yönelik düşünceyi açıkça ortaya koyar: "Ağrı ve çevresinde çocukları yaşamayan aileler, doğan çocukları yaşasın diye-özellikle erkek çocuğu yaşamayanlar- onlara, erkekse kız elbisesi; kız ise erkek elbisesi giydirip büyütürler. Erkek çocukların saçları uzatılır, entari giydirilir. Amaç yine, çocuğu kötü ve kara iyelerden korumak, ona dokunmamasını, onu aldatarak erkek çocuğun hayatta kalmasını sağlamaktır. Türk inançlarında çocukları kötü ruhlardan korumak amacıyla verilen adlar arasında Satuk, Satılmış, Duran, Dursun, Yaşar, Durdu sayılabilir" (Kalafat, 1996: 95-97). "Ağrı'da yaşaması ümitsiz olan çocuklara büyüyünceye kadar İslamî isimler verilmezdi. İslamî olmayan isimler takarlardı. Çocukların bu şekilde korunacağına inanılırdı. Bu inanç da tipik Türk inancıydı. Amaç, çocuğa fenalık eden kötü ruhu şaşırtmak, yalancı ad ile onu aldatıp fenalıktan gizlemektir" (Kalafat, 1996: 100). "Harput'ta, kız çocukları olduğu halde, oğlan çocuğu olmayan veya doğduğu hâlde çocuğu yaşamayan kadınlar, oğlan çocuğuna kavuştukları zaman, yedi yaşına kadar çocuğun saçlarını uzatır, örer ve kendisine bu zaman içinde kız elbisesi giydirirler. Ters giyme adı ile bilinen bu uygulamanın değişik bir biçimi de yedi yıl boyunca kullanılmamış (haşıllı) elbisenin giydirilmemesidir. Komşu ve akrabalardan alınan eski, yamalı, hatta yırtık elbiselerini kullanarak, yedi yıl boyunca hayatta kalmayı başaran oğlan çocuğundan sonra doğacak olan bebeklerin artık yaşayacağına inanılır. Bu tür çocukların, belirlenen süre içinde uzun süren bir hastalığa yakalanmaları hâlinde ise adları değiştirilir. Bu inançlarda çocuğa ölmüş süsünün verilerek ölüm ruhunu şaşırtma amacı vardır (Araz, 1995 akt. Tokur: 2004). "Erzincan ve Erzurum'da çocuğu olup da yaşamayan kimseler, çocuklarına ölmesin, yaşasın anlamında Yaşar, Dursun, Durak, Durdu gibi adlar verir. Sürekli kız çocuğu doğuran erkek çocuk arayan kişiler, son doğan kızlarına Döne, Döndü adını verir. Bununla erkek çocuğa dönüleceğine inanılır" (Kalafat, 1996: 99). Adana'da kız çocuğu yaşayıp erkek çocuğu ölen kadınlar da yakınlarındaki bir türbeye giderek burada oğlu olursa yedi yaşına kadar saçını kesmeyeceğini, yedi yaşında kurban keserek türbede keseceğini adamaktadırlar. Bu şekilde olan erkek çocuklarının saçları doğumlarından itibaren kesilmeyip, adak adanmış olan türbede kurban kesildikten sonra, dualar eşliğinde kesilmektedir. Bu kesilen saç da türbenin duvarına asılmaktadır (Çağımlar, 2). Nevşehir, Avanos'ta bu gelenek şöyledir:

> Babamın halası beş doğum yapmış. Dünyaya getirdiği çocukların hepsi de bir yaşına gelmeden ölmüşler. Altıncı çocuğu oğlan olmuş, adını Duran koymuşlar. Bunun da hayatından endişe edildiğinden yaşaması için kim ne derse, yol gösterdi ise yapmışlar. Duran'a yedi yıl banyo yaptırılmamış, öyle ki her yanı kirden kerme bağlamış, sadece yüzü soğuk su ve sabunlu bir bezle silinmiş. Evinde Mehmet ismi olan yedi evden parça bez toplanarak çocuğa gömlek ve yorgan yapılmış, yedi evden gümüş parçası toplanarak bilezik yapılmış, çocuğun annesinin sağ el bileğine takılmış. Çocuk uyumadan önce babaannesi tarafından her zaman okunmuş (Örnek, 1979: 115).

Ölme ihtimali olan çocuğun yaşamasını sağlamak amacıyla yapılan pratiklerden biri de "satılma âdeti"dir. İçel'de, kadının doğurduğu yaşamıyorsa daha önce anlaştığı bir aileye, bilhassa hiç çocuğu bir aileye çocuğunu doğar doğmaz satar. Bunun kötü ruhları kandırmak için "Ben bu çocuğu sattım, benim değil, almayın elimden", diye düşünür (Örnek, 1979: 127).

Tunceli'de çocuğu yaşamayanlar yedi yaşına kadar çocuğun saçını kesmezler. Çocuk yedi yaşını bitirirken kimisi bir kurban, kimisi yedi kurban alarak ya evinde akraba ve komşularını çağırarak

veya ziyarete götürerek saçı da kurbanı da keser. Normalde ise çocuk bir yaşına geldi mi ufak bir eğlence ile saçı kesilir (Örnek 1979: 197). Görüleceği üzere Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde erkek çocuğu isteme, doğan erkek çocuğunun yaşamasını sağlama amacıyla başvurulan pratiklerin birçoğu Orta Asya'daki uygulamalarla benzerlik göstermektedir. Hem kız hem erkek çocuğunun yaşaması için pratikler mevcuttur, fakat kızla ilgili olanlar erkeğe görece daha azdır. Ritüelin kökeninde, erkek çocuğunu yaşam eşiğine kadar kız gibi göstererek kara iyeleri ya da Azrail'i şaşırtma, aldatma vardır.

Toplumsal cinsiyet stereotipleriyle geleneğin çatışması: *Saç Adağı* âdeti

Çalışmada ele alınan ve olayın Hatay'da gerçekleştiği anlaşılan, 18 Kasım 2008 tarihli *Hürriyet Gazetesi'*nde çıkan "Saç Uzatma Adağı Mehmet Ali'nin Sıkıntısı Oldu" başlığını taşıyan haber, çatışmanın örneklemidir. Haberin içeriğinde "geleneğin bireyleri sıkıntıya sokması, uygulamanın ekonomik ve ritüelistik boyutu, erkek çocuğun görünümünden dolayı bu ritüeli bilmeyenlerce ilk başta kız sanılması, sorgulanması ve çocuğun bir an önce saçlarından kurtulmak istemesi" söz konusudur. Dikkati çeken durum, pratiğin hem kız hem erkek çocuğu için yapılırken erkek çocuğun toplumsal cinsiyet algısından dolayı görünümü ve yaşadıklarıyla gündeme gelmesidir. Konunun haber değeri taşıması geleneğin, toplumun genelince bilinmemesinden/unutulmasından ve toplumsal cinsiyet algısıyla ritüelin çatışmasından kaynaklanmaktadır. Geleneğin içinde yetişenlerce uygulamanın sorgulanması düşünülemez. Çünkü "Bunu neden böyle yapıyorsun?" sorusuna verilecek yanıt; "atalarımızdan böyle geldiği ve böyle gördüğümüz için" olacaktır. Bu yönüyle haberin eleştirel olduğu söylenebilir. Ayrıca erkeğin kız gibi saçının uzatılması, özellikle çocuğun gelişimi için kritik dönem olan kimlik ve aidiyet duygusunun geliştiği 3-6 yaşında olması tartışmanın sosyo-psikolojik açıdan başka bir yönüdür. Maddi imkansızlıklardan dolayı adak kurbanı kesilemeyen Mehmet Ali ve onun gibi toplumsal cinsiyet algısına yönelik sıkıntı yaşayan başka kişilerle yapılacak daha kapsamlı görüşmeler, sosyo-psikolojik açıdan eleştirilere yanıt verebilir. Okula başlamadan önce daha dar bir çevrede yaşayan ve çevresindekilerin adaklı olma kültür kodunu bildiği Mehmet Ali'nin o çevreden çıkıp geleneğin kodunu bilmeyen kişilerin olduğu farklı bir ortama girmesiyle konu toplumsal cinsiyet odağında medyada gündeme gelmiştir. Annesi, bu süreci şu şekilde aktarmıştır: "Allah'a dua ederek, bir çocuğum olursa 7 yaşına kadar saçlarını kestirmeyeceğim. Daha sonra koyun kesip tören düzenleyerek, davul zurnalı bir tören yapacağım. Adağımın ardından bir yıl geçmesinin ardından hamile kaldım ve bir kız çocuğu dünyaya getirdim. Onun saçlarını süre dolana kadar hiç kesmedim ve daha sonra koyun kesip tören düzenleyerek adağımı gerçekleştirdim." [3]. Kızını kucağına almasından iki yıl sonra tekrar hamile kaldığını ve Mehmet Ali'yi dünyaya getirdiğini belirten anne Recimoğlu, oğlunun saçını da kızınınki gibi kestirmediğini kaydeder. Saçlarıyla ilgili bugüne kadar herhangi bir şikâyette bulunmayan Mehmet Ali'nin okula başlamasıyla rahatsız olduğunu vurgulayan anne, "Oğlum renkli gözlü ve uzun saçlı olunca öğretmenleri ve arkadaşları ilk bakışta onu kız zannediyor. Mehmet Ali de bu duruma üzülüyor. Bu yüzden bir an önce saçlarından kurtulmak istiyor" diye konuştu. Oğlunun saçlarını koyun adayarak ve tören düzenleyerek okula başlamadan önce kestirmeyi düşündüklerini, ancak maddi imkânsızlıklar nedeniyle kurban alamadıkları için bunu yapamadıklarını anlatan anne Recimoğlu, parayı en kısa sürede denkleştirip Mehmet Ali'yi okulda yaşadığı sıkıntıdan kurtarmak istediğini kaydetti [3]. Annenin "Saçlarıyla ilgili bugüne kadar herhangi bir şikâyette bulunmayan Mehmet Ali'nin okula başlamasıyla rahatsız olduğunu"na yönelik söylem, bağlamın değişmesiyle ritüellerdeki toplumsal cinsiyet algısının da değiştiğini ortaya koymaktadır. Kenny ve Smillie, bağlamın toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki değişimini katılımcı gözlemci olarak çocuklar üzerinden araştırır. Mahallede görüşen kız erkek çocukların okulda görüşmediklerini fark eder ve bunun nedenini çocuklara sorar. Çocuklar ona: "Biz mahallede ve kilisede arkadaşız ama okulda birbirimizi

tanımıyor gibi yapıyoruz, böylece bizimle dalga geçmiyorlar" (2017: 202) derken, bağlamın erkek ve kız çocukların sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini örneklendirir. Bu durum, çevrenin erkek ve kadın ilişkisini daha çocukken denetlediğini göstermektedir. Kenny ve Smillie, "Okulun dinamiğinin mahallenin dinamiğinden farklı olmasıyla, çocukların birbirini tanımlama biçimleri de değişmektedir" (2017: 202) şeklinde durumu açıklar. Thorne ise pembe oje sürülen küçük çocuğa dair tartışmayı ve okulda yanlışlıkla kızların sırasına giren erkek öğrenciyle arkadaşlarının dalga geçmesi örneğini verir (Kenny ve Smillie 2017: 201-202). Tıpkı pembe oje sürülen ya da kızların sırasına yanlışlıkla oturduğu için toplum, aile ve arkadaş çevresi tarafından dalga geçilen ve istendik davranış ve görünüş kazanması için denetlenen bu örneklerde olduğu gibi Mehmet Ali de sınıf arkadaşları ve çevresi tarafından toplumsal cinsiyet odaklı dış baskıya maruz kalmıştır. Toplumsal cinsiyet kimliği ve davranışı kazanma açısından kendi cinsini tanımaya başladığı bu dönemde onun yaşadıkları habere konu olacak kadar dikkat çekmiştir. Fakat konunun medyaya taşınması ritüelin sosyo-psikolojik yönü değil ekonomik boyutuyla ilgilidir. Mehmet Ali ise, "Saçları uzun olduğu için arkadaşlarının kendisini ilk bakışta kız zannettiğini, saçlarının uzun olmasına üzüldüğünü, diğer erkekler gibi kısa saçlı olmak istediğini söyler. Özellikle yaz aylarında saçlarının kendisini çok rahatsız ettiğini belirten Mehmet Ali, annemle kıyafet almaya gittiğimizde herkes beni kız zannettiği için önce etek ya da elbise veriyorlar, annem durumu anlatınca erkek kıyafetlerini çıkarıyorlar. Ben bu durumdan artık çok sıkıldım. Bir an önce bu saçlardan kurtulmak istiyorum" [3] diyerek toplumsal cinsiyet odağında yaşadığı sıkıntıyı dile getirir. Mehmet Ali'nin "diğer erkekler gibi" giyinmek istemesine yönelik talebi, yaşadığı toplumda cinse bağlı olarak genel geçer giyim kuşama dair beklendik kültür kodunu ifade etmektedir.

Konunun ikinci sözlü kültür ortamında da eleştirildiği ve tartışıldığı görülmektedir: "Yani, bu insanlar adak parasını bulana kadar çocukları belki de üç metre saç sahibi olacak. Aferin size… Çocuğun hayatı değil, senin tuhaf düşüncen önemli çünkü ebeveyn." [3] diyen kişi geleneği, aslında sosyo-psikolojik açıdan eleştirmekte ve bu bakımdan geleneğin bağlamla ve ritüelle ilişkisini göz ardı etmektedir. Bir başka kişi bu eleştiriye bağlam ve ritüel ilişkisi özelinde yanıt verir: "Benim böyle adaklı olan ve şu an yirmili yaşlarında tanıdığım insanlar var ve psikolojileri hiç etkilenmedi çünkü farklı olanın dışlanmadığı bir toplumda yaşıyorlar" [3]. Her iki yorumcunun aykırı fikri, ritüeli bağlamında tecrübe etmekle dışarıdan gözlemlemekten kaynaklanmaktadır. Mehmet Ali'nin toplumsal cinsiyet odaklı yaşadığı sorun, kendi yaşadığı çevreden değil, sonradan içine dahil olduğu farklı ortamdan kaynaklanmaktadır. Erkek ya da kız çocuklarının nasıl giyinmesi, görünmesi hatta ne renk giyinmesi gerektiğine dair beklentiler, saç adağı ile çeliştiğinden konu medyanın gündemine gelmiştir.

Sonuç

Bireyin doğuştan gelen fizyolojik, genetik ve biyolojik özelliklerinin dışında değerlendirilen toplumsal cinsiyet kavramı toplum belleğinde birey dünyaya gelmeden belli kalıplarla var olmakta, erkeklik ve kadınlık içine doğulan toplumda bireye sonradan öğretilmektedir. Bu durum kültürler arası farklılık gösterir. Sözlü anlatmalar, gelenek ve ritüeller toplumsal cinsiyetle ilişkilendirilebilir. Birey, ilk olarak içine doğduğu toplumun, cinsiyet stereotipleri ile karşılaşır. Bireyin nasıl davranması ve şeklen nasıl giyinmesi, bedensel hareketleri ve görünümünün nasıl olması gerektiği gibi birçok kültürel kod, içgüdüsel etkenlere bağlı olarak bireye öğretilir. Örneğin, erkek çocuğun giyeceği kıyafet, rengi ya da saç uzunluğu önceden bellidir. Bu açıdan erkek çocuğunun "kız gibi" görünmesi toplumsal cinsiyet tartışmasının merkezinde durmaktadır. Zira kızın saçının uzun, erkeğin kısa olması gerektiği bilgisi istendik bir davranıştır. Fakat, halk pratiklerinden biri olan saç adağında erkek çocuğun yedi yaşına

kadar kız gibi saçının uzatılması ve giydirilmesi söz konusudur. Gerek Orta Asya gerekse Anadolu'nun bazı bölgelerinde hâlâ uygulanan saç adağı âdeti, toplumsal cinsiyet kavramı özelinde "yaşamayan erkek çocuğun yaşamasını sağlamak" amaçlı bir pratiktir. Erkek çocuğunun hayatta kalmasının istenmesinin altında yatan ana neden, soyun devamı yani ataerkil sistemdir.

Erkek çocuk isteyen ya da doğan erkek çocuğu yaşamayan aileler, çocuklarının yaşaması için adakta bulunur. Buna göre çocuk yedi yaşına kadar saçı kesilmez ve kız gibi giydirilir. Nihayetinde yedi yaşına gelince saçıyla birlikte kurbanı da kesilir. Kanlı ve kansız kurban ritüelini barındıran bu uygulamada dikkat çeken husus, erkek çocuğun hayata tutunmasını saylayan şeyin bir başka cinse ait görünümdür. Ataerkil sisteme bağlı olarak erkek çocuğuna kız çocuğundan daha çok nazar değeceği inanışı beraberinde onu kötü ruhlardan/ölüm meleğinden korumaya yönelik pratik geliştirilesine neden olmuştur. Bu uygulamanın temelinde Şamanizm etkisiyle ölmüş ataların ruhlarını memnun ederek kara iyeleri, İslamiyet'e göre ise ölüm meleği Azrail'i kandırarak çocuğun hayatta kalmasını sağlamak yatmaktadır, fakat gelenek ve kültür kodu bilinmediğinde, farklı uygulamalar marjinal kabul edilerek eleştirilir. Toplumsal cinsiyete dair beklentiler, sosyal normları denetler ve bu durum kimi zaman geleneğin sürekliliğini engeller.

Erkeklik ya da kadınlığın toplum tarafından bireye sonradan öğretildiği göz önünde tutulduğunda, cinsiyet ve ritüel ilişkisine dair tartışmaların bağlamla ilişkili olduğu söylenebilir. Geleneğin bilindiği ve icra edildiği bir ortamda erkek çocuğun kız gibi görünmesi ve giyinmesi sorun teşkil etmezken, geleneğin bilinmediği bağlamda ise ritüelin sorgulandığı hatta haber değeri taşıyarak gündeme geldiği belirlenmiştir. Bu durum toplumsal cinsiyet kavramının bağlamla ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada ele alınan örneklemde toplumsal cinsiyet tartışmasının, ritüel kodunun bağlamda bilinmemesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca geleneğe yöneltilen sosyo-psikolojik temelli eleştirilerin yanıtı, ritüele dahil olan ve şimdi yetişkin olan erkeklerle yapılacak görüşmelerle belirlenebilir. Elbette bireyin gelişimi için kritik dönem olan 3-6 yaşta bu ritüelin uygulandığı erkek çocukların cinsiyet, kimlik ve aidiyet gibi sorunlar yaşayıp yaşamadıkları uzun dönem ve kapsamlı bilimsel araştırmalar neticesinde öğrenilebilir. Ritüellerin toplumsal cinsiyet kültür kodunu barındırdığı, aykırı örneklerde ritüelin sorgulandığı ve bu durumun geleneği besleyen dinamiklerin ortadan kalkmasına neden olduğu, bağlamın toplumsal cinsiyet tartışmalarında önemli bir işleve sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuksuzluk olgusuyla iç içe olan bu ritüelde, günümüzde geleneğin herkes tarafından bilinmemesi, iletişim teknolojisinin gelişmesi, çocuksuzluk durumunda modern tıbba başvurma eğilimi, kentleşme, çocuk gelişimi hakkındaki farkındalık ve eğitim gibi birçok etken, geleneğin sorgulanmasına ve eleştirilmesine neden olmakta ve konuyu toplumsal cinsiyet tartışmaları odağına taşımaktadır.

Kaynakça

Araz, R. (1995). *Harput'ta Eski Türk İnançları ve Halk Hekimliği*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, No: 108. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Aydın, F. (2019). "Uygur Halk Anlatılarında Sayı Simgeciliği", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, Volume: 44, Winter-2019, p. (209-227).

Bates, D. G. (2013). *21.Yüzyılda Kültürel Antropoloji İnsanın Doğadaki Yeri.* Türkçe Çeviri Editörü: Suavi Aydın. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Bekki, S. (1996). Türk Mitolojisinde Kurban, *Akademik Araştırmalar* 3 : 16-28.

Berktay, F. (2014). *Tektanrılı Dinler Karşısında Kadın.* İstanbul: Metis.

Çağatay, S. (1974). Türklerde Batıl İnançlar Arasında Tabu. *I. Uluslararası Türk Folklor Semineri (Bildiriler).* Ankara. 37.

Çağımlar, Z. "Adana'da Çocuğa Bağlı İnançlar ile Bunlara Bağlı Pratiklere Genel Bir Bakış"http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/makaleler/zekiye_cagimlar_adana_cocuk.pdf erişim tarihi: 10.01.2015.

Durkheim, E. (2019). Dinî Hayatın İlk Biçimleri. Çev. Yasin Aktay ve Kenan Çapık. İstanbul: Ataç.

Düzgün, F. G. ve K. Polat (2019). "Taşova ve Çevresinde Ad Verme Geleneği ve "Satılmış" Adı", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi. Cilt 6 Sayı 8 Yıl 2019, s. 196-207.*

Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2020). *Antropoloji Sözlüğü.* İstanbul: Islık.

Ergun, P. (2019). *Sibirya Türklerinin Destanlarında İyeler.* Konya: Kömen.

Eriksen, T. H. (2012). *Küçük Yerler Büyük Meseleler Sosyal ve Kültürel Antropoloji.* Çev. A. Erkan Koca. Ankara: Birleşik.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği)" *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* C.19. Sayı: 2, Sayfa: 209-230. Elazığ.

Haviland, W. A. vd. (2008). *Kültürel Antropoloji.* Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs.

İnan, A. (1976). *Eski Türk Dini Tarihi.* İstanbul: Kültür Bakanlığı.

İnan, A. (1991). *Makaleler ve İncelemeler.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kalafat, Y. (1996). *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Kenny, M. G. ve Smillie, K. (2017). *Antropolojiye Giriş.* Çev. Soner Torlak. Ankara: Dipnot.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü.* (Çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü). Ankara: İlim ve Sanat.

Maruani, M. (2011). *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü.* Hzl. Massimo Borlandi, Raymond Boudon, M. Cherkaoui, Bernard Valade. Çev. Bülent Arıbaş. İstanbul: İletişim.

Öger, A. (2012) Uygur Türklerinde Doğum Âdetleri. *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1 Winter. p.1679-1694, Turkey. s.1679-1694.

Örnek, S. V. (1979). *Geleneksel Kültürümüzde Çocuk.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.

Örnek, S. V. (2017). *Etnoloji Sözlüğü*. Ankara: BilgeSu Yay.

Schimmel, A. (2000). *Sayıların Gizemi,* Çev. Mustafa Küpüşoğlu. İstanbul: Kabalcı.

Türköne, M. (1995). *Eski Türk Toplumunun Cinsiyet Kültürü*. Ankara: Ark.

[1] http://omarkosger.blogcu.com/kirgiz-halk-inanclari/4395084; erişim tarihi 10.01.2015.

[2] Kalafat Yaşar; http://www.kulturelbellek.com/ad-verme-gelenegi/; erişim tarihi 10.01.2015.

[3] http://www.hurriyet.com.tr/gundem/10384707.asp; erişim tarihi 11.04.2015.

38. Aşın kutu yahut kutsuz aş

Muhammet ATASEVER[1]

APA: Atasever, M. (2021). Aşın kutu yahut kutsuz aş. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 594-606. DOI: 10.29000/rumelide.949499.

Öz

Tarihi, coğrafi, dini ve sosyolojik sebeplerden Türk ailesi, kadın egemen yapıdan ataerkilliğe ve sonrasında eşitlikçi aileye doğru üç farklı kültürel geçiş aşaması takip eder. Her bir aile tipi kendine haiz özelliklere sahiptir ve toplumsal cinsiyet de buna göre şekillenir. Ailede otoritenin tekilliği ya da bölünmüşlüğü, kadın-erkek arasındaki görev dağılımında değişiklikleri beraberinde getirse dahi; kadın, toplumun kendisine verdiği birçok vazifesi ile birlikte doyurmak görevini daima üstlenir ve bu yükümlülük hemen hiçbir değişikliğe uğramadan günümüze kadar intikal eder. Türklerde aş yahut aş verme toplumbilimsel mana ve bağlamda çok yönlü bir eylemdir. Yemeğin hazırlık evresi, boş vakit kavramına yabancı olan Türk kadınının bir araya geldiği, sohbetler ettiği, işi ve aşı kolaylaştırdığı sosyalleşme alanlarından birisidir. Söz konusu buluşmalar bilgi alışverişinin yapıldığı, yeni nesillere birikimlerin, Türkün örf ve adetinin aktarıldığı okullardır. Kadın burada toplumsallaşırken geleneğin icrası ve sonraki kuşaklara nakli konusunda önemli bir görev ifa eder. Böylelikle kadının örtük veya açık bu eğitimi, yalnızca tekil bir eylem olmaktan çıkar ve kültürün yaratıldığı, yaşatıldığı bir fiile dönüşür. Çalışmada, toplumun eril ve dişil fertlere taksim edilen ödevler neticesinde, ocak ve etrafında teşekkül eden vazifelerin kadına yüklendiği, görev dağılımının Türk kültüründe yer alan kız çocuğun erkek çocuktan değersiz, arka plânda veya farklı konumda düşünülüp görülmesi ile ilişkisi, toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğin sofradaki rolü üzerinde durulmuştur. Türkün konukseverliği bilhassa Dîvânu Lugâti't-Türk'ten konu bağlamında verilen örneklerle gösterilmiş, aş ve aşın siyasi, sosyal ve ekonomik fonksiyonu değerlendirilmiş, Türk tefekkürüne göre uğur ve bereketine inanılan aşın, Barak Ovası'nı yurt tutan Çarganlı Türkmenleri arasında, kadın eli ile kutsuz aşa ve akabinde bir halk inanmasına nasıl dönüştüğüne değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Barak Ovası, Türkmenler, toplumsal cinsiyet, kadın, aş/yemek, kut

Ritual of food or food without ritual

Abstract

The Turkish family follows three different stages of cultural transition from a woman-dominated structure to patriarchy and then to an egalitarian family due to multifarious historical, geographical, religious, and sociological reasons. Each family type has its own characteristics and gender is shaped accordingly. Even if the singularity or division of authority in the family leads to changes in the distribution of duties between men and women, the woman always assumes the duty of feeding, along with the many duties assigned to her by the society, and this obligation has been transferred to present-day without any change. Food or organizing feasts in Turkic societies is a multi-faceted event in sociological meaning and context. The preparation phase of the feast is one

[1] Öğr. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Kilis, Türkiye), atasevermuhammet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9633-8297 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949499]

of the socializing areas where Turkish women, who are not familiar with the concept of leisure time in a secular sense, come together, have conversations, and facilitate the work. These gatherings are schools where information is exchanged, knowledge and customs of Turks are passed on to new generations. While the woman here is socialized here, she fulfills an important duty in the execution of tradition and its transfer to the next generations. Thus, the implicit or explicit education of women ceases to be just a singular act but turns into an act in which culture is created and sustained. This study focuses on the elements in which the duties in the hearth and its surroundings are attributed to the woman, girls are considered inferior or in worthless position compared to boys in the distribution of the tasks, and the role of man and woman at the table is considered. The hospitality of the Turkish people is highlighted with examples form Divanu Lugâti't-Türk; political, social and economic function of food is evaluated, and how food, believed to be fortune and blessing, was turned into a ritualistic feast and folk belief with the touch woman's hand among Tsargani Turkmens in Barak Plains.

Keywords: Barak Plain, Turkmens, gender, woman, food, ritual

Giriş

Yemek, toplumbilimsel, ruhbilimsel, dinsel, sanatsal ve tarihi boyutlara sahip, toplumu yansıtan ve onun coğrafyasını ele veren bir olgudur. Aş, yalnızca hazırlanan ve sonrasında tüketilen bir gıda değildir. Yemekte kullanılan malzemeden pişirme şekillerine, yenilen ve yenmeyen gıdalara, yemeğin ikram ediliş usulüne, yemek yapmakla vazifeli kişiye, sofrada oturma düzenine, yemeğin yapıldığı ortamın şartlarına, yemek ile ilgili halk inanmalarına kadar; yemek etrafında bir kültür şekillenir ve yemek bir kimlik kazanır.

Medeni toplumların ve siyasi otoritelerin dahi beslenme üzerine geliştiği, inşa edildiği düşüncesinde olan Standage'e göre, ilkel kabilelerden günümüze kadar kadim topluluklar dini, ekonomik ve sosyal sistemleri gıda üretim ve dağıtımı temelliydi. Tarım ile başlayıp depolama, sulama sistemlerinin gelişmesi merkezi siyasi güçleri, bu da besin, ödeme ve vergi sistemini oluşturmuştur. Besin aynı zamanda iktidarın gücünü tanımlayan ve pekiştiren bir unsur haline gelmiştir (2016: s.12).

Konar-göçer Türk boylarında benzer biçimde siyasi birlikteliklerin tesisini, itaat ve güç denklemini değerlendiren Beşirli'ye göre, karizmatik otoriteye dayalı olarak tesis edilen birlikteliklerde hakanın güçlü olması ve beslemeye dayalı vasıflarını ön plânda tutması ve siyasal hiyerarşiyi koruması törensel pratiklerin önemli bir unsuru olarak ön plâna çıkmaktadır (2011: s.111). Eski Türklerde olduğu gibi Selçuklu ve Osmanlıda da yemek siyasi bir güç olarak görülmeye devam etmiştir; ancak yedirmek veya cömertlik aynı zamanda dini gayelerle de yapıldığı için İslam'ın kabulünden sonra mesele iki boyutlu bir hal almıştır. Orta Asya'daki misafirperverlik ananesinin yerini vakıflar almıştır (Közleme, 2013: s.391).

Aş ve aş vermenin otorite, güç, prestij, iktidar göstergesi olmasının yanı sıra törensel pratiklerde dini sebeplerden dolayı da önemsenmesi çağımıza yansır, salt yemek için yemeyen Türkler, gelişmiş mutfakları ile dünya mutfakları içerisinde hatırı sayılır bir yere sahip olurlar. Türklerde dini ve milli günlerde, çeşitli olaylardan önce yahut sonra kutuna inandıkları için yemek verilir: doğum, sünnet, evlilik aşamaları -isteme, söz, nişan, kına, düğün- asker uğurlama ve karşılamaları, vefat ve ertesi -ölünün üçü, yedisi, kırkı, sene-i devriyesi- iftar, kandil, Hıdırellez, bayram vs. Ayrıca bir felaketin

vuku bulması, beladan kurtulma, neslin muhafazası, sevinçli haber alma, adak adama gibi bazı hususi durumlarda da yemek verildiği olur.

Her eylem kendisinin fiile dönüştürüleceği bir mekâna ihtiyaç duyar. Türk kültüründe yalnızca bedensel bir eylem olmaktan çıkan yemeğin mekânı da ocak yahut mutfaktır. Sadece yemek hazırlanıp tüketilen bir yer olmayan bu mekânlar kendine has özellikleri ile birlikte birçok fonksiyona da sahiptir. Konu hakkında yerli ve yabancı kaynaklardan hareketle kapsamlı bilgiler veren Dinç, bu işlevleri şu başlıklar altında değerlendirir: prestij ve statü işlevi, arkadaşlık ve iletişim işlevi, hediyeleşme ve paylaşma işlevi, kutlama, ziyafet ve eğlence işlevi, ritüelistik işlev, toplumsallaşma işlevi, ailenin yüceltilmesi işlevi, turizm ve tanıtım işlevi, diğer-gizli işlevler (2021: s.306-310).

Türkün mutfak anlayışında, anaerkil sonrasında pederî aileden nihayetinde modern aileye geçiş bazı değişiklikleri[2] beraberinde getirse de aşı veren ekseriyetle erkek olsa da işin mutfağında kadın hep vardır. Bilhassa son yüzyılda kadının çalışma hayatına girmesi ile sorumluluklarının daha da artması, sosyal hayatın her yerinde nice görev ile donanması, hayatın her sahasında görülmesi, Türk ailesinde[3] kadının aşın oluşmasındaki mimarlık vasfını değiştirmez. Yuvayı yapan dişi kuştur; erine göre bağla başını, harcına göre pişir aşını; avrat var ev yapar, avrat var ev yıkar; her kadın evinin hem hanımı hem halayığıdır (Kurt, 1992: s.639) atasözleri de onun vazifelerinden bazılarını veciz bir tarzda aktarır.

Türk mutfağında aile tipleri ile meydana gelen değişimin nedenleri ise şu şekilde sıralanabilir: batı kültürünün etkisi, göç ve kentleşme, kadının çalışma yaşamına girmesi, kitle iletişim araçlarının etkisi, gıda endüstrisindeki gelişmelerin etkisi, fast food (ayak üstü beslenme), turizmin etkisi (Güler, 2007: s.22-26).

Kadın[4] ocaktaki rolü ile sadece bir eylemi gerçekleştirmiş olmaz; aynı zamanda yemeğin her aşaması, onun kültürel misyonu adına kadına önemli bir alan ve zaman yaratır. İmece usulü hazırlanan toplu yemekler geleneğin aktarımı hususunda özellikle kadınlar arasında bilinçli ya da bilinçsiz biçimde hizmet verir. Öğüt Eker, temelde biyolojik ihtiyaçtan kaynaklanan yemek ve yemek kültürünün, dünya coğrafyasında kültürlere göre marjinal özellikler gösterebildiği, besin maddelerinin çeşitlerinden pişirilme şekillerine, sofra düzeninden yemek sunumuna, yemeğe ayrılan süreden dişil ve eril cinse atfedilen besin maddelerine uzanan çok geniş bir perspektifte değerlendirilmesi gerektiğini ve yaşanılan toplumun dinî, kültürel, sosyal, ekonomik ve coğrafî özellikleriyle doğrudan ilişkili kültürel değerler sistemi (Öğüt Eker, 2018: s.182) olduğuna işaret eder.

Türk konukseverliği

Arapça misafir, Türkçe konuk, Farsça mihmân (Özdemir, 1991: s.740) kelimeleri yabandan haneye gelen tanıdık yahut tanımadık herkes için kullanılır. Hatta "Tanrı misafiri" fikri, hanesi dost düşman, bildik bilmedik herkese açık Türklere has bir inançtır. Konuksever-misafirperver ise; konuğu seven, konuk ağırlamayı bir meziyet haline getirmiş insanlara denir (Özdemir, 1991: s.740).

Dîvânu Lugâti't-Türk'te konu ile alakalı kelimelerin fazlalığı, konuklarına hürmet edenlerin yüceltilmesi Türk inancında misafirin değerini ve Türk konukseverliğini gösterir bir vesikadır. Yemek

2 Türk Beslenme ve Mutfak Kültürünün Tarihsel Gelişimi ve Temel Belirleyicileri için bkz. Dinç, 2021: s.291-294.

3 Türk ailesinin tarih içerisindeki sosyokültürel değişimi ve tekâmülü için bkz. Gökalp, 1992: s.1080-1099; Gökalp, 1982: s.238-240.

4 Kadının kültürümüzdeki yeri için bkz. Nirun, 1994: s.315-326.

vermeyi seven, adet edinen: "açıg todurgan/taturgan (aslı todgurgan)"; "aş taturgan" (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.225) erler parmakla gösterilerek övülürken; yemek vermekten çekinen, misafirden kaçan ve onları kaçıranlar ise "konıknı kaçurgan"; "kişike kıçurgan" (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.226) tipler yerilir. Konu ile ilgili: tünet-; konukla-; konuklaş-; konuklug(k) ew; aşat- (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.330, 485, 308, 221, 102) kelimeleri de yer alır.

Çin ve Fransız mutfağı ile birlikte dünyada en önemli üç mutfaktan birisi olan Türk mutfağı (Duvarcı, 2002: s.397; Kut, 2002: s.368; Dinç, 2021: s.312) Türkün konukseverliği ile anlam kazanır. Farklı yüzyıllarda ve başka coğrafyalarda Türklerle çeşitli sebeplerle münasebette bulunmuş yabancı seyyah, yazar, şair ve düşünürler de eserlerinde Türkün bu erdeminden bahsederler: Du Loir, J. Pardoe, Voltaire, Demetrius Georgiades, L. de Contenson, Th. Thornton, Lamartine (Tezcan, 1974: s.31-33); İbn Battuta (Eröz, 1998: s.33-34).

Türklerde misafirlerin ağırlanması, ağırlanacağı -eğer yatıya kalacaklarsa dinlenecekleri- mekânın vasıfları, onlara ayrılan, onlara özel sunulan yiyecek ve içecekler, hane halkının hâl ve hareketleri, samimiyeti, içtenliği, güler yüzü, misafir ile vedalaşırken verilecek armağanlar gibi çokça olgu ve eylemi içerisinde barındıran bir süreçtir. Böylelikle Türklerde yemek, yalnızca fiziksel bir eylem olmaktan çıkar, yemek ve etrafında oluşan ritüeller ile misafirlerin karşılanmasından uğurlanmasına dek yaşananlar, veren ve yiyen arasında bir hukuk tesis eder.

Bu ilişkiyi gösterir bir deyim olan "tuz-ekmek hakkı" Elçin'e göre, dostluk, vefa, arkadaşlık, sadâkat, insanlık, samimiyet, merdlik ve dürüstlük… gibi türlü kavramları içine alan zengin bir klişedir. Hatta bu deyim Türkler arasında bir yemin ve nâmus sözü hükmünde ve değerindedir (1997: s.457,464). Törensel anlamı olan toplu yemeklerde de misafirlere ikram edilen, yiyeceklerden tutun ikram şekline kadar simgesel bir süreç işler (Beşirli, 2011a: s.111).

Dîvânu Lugâti't-Türk'e göre ise aş; insan vücudunda doyum sağlamanın yanında veren kişinin ününün insanlar arasında yayılmasına, fakirliğin önlenmesine, dertlerin giderilmesine, ahiret saadetine vesiledir. Öğütlerde ve ölen kişinin ardından terennüm edilen ağıtlarda aşın konu edilmesi açları doyurmanın Tanrı Teala tarafından önemsendiğini gösterir. Zira yakılan ağıtlar ölen kişi için bir nevi Yaradan'a yakarıştır, kalanların ise buna şahitliğidir.

"Körklüg tonug özünke

Tatlıg aşıg adınka

Tutgıl konuk agırlıg

Yadsun çawın bodunka"[5] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.21).

"Kelse kalı yarlıg bolup yunçığ üme

Keldür anuk bolmış aşıg tutma uma"[6] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.44).

"Erdi aşın taturgan

[5] Güzel elbiseyi kendin giy; lezzetli yemeği başkasına yedir, misafiri ağırla; böylece bunlar ününü insanlar arasında yaysın (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.21).

[6] Sana hali perişan ve kederli bir misafir gelirse ona hazır yemekleri çıkar, yardımında gecikme (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.44).

Yawlak yagıg kaçurgan

Ugrak süsin kaytargan

Bastı ölüm axtaru"[7] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.225).

"Erdi aşın taturgan

Yawlak yagıg katargan

Boynın tutup kadırgan

Bastı ölüm agtaru"[8] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.253).

"Turgan ulug ışlaka

Tirgi urup aşlaka

Tumlug kadır kışlaka

Kodtı ergi umduru"[9] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.248).

Kaşgarlı'da, değişen zamana bu güzel haslet direnemez ve misafirperver insanların yerini evine konuk gelecek diye içine korku düşenler alır.

"Bardı eren konuk körüp kutka sakar

Kaldı yawuz oyuk körüp ewni yıkar"[10] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.40).

"Bardı eren konuk bulup kutka sakar

Kaldı alıg oyuk körüp ewni yıkar"[11] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.165).

"Ötrük utun ogrılayu yüzke bakar

Elgin tüşüp birmiş aşığ başra kakar"[12] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.50).

Kaşgarlı gördüklerinden yola çıkarak bu neticeye varmış olsa da kendi kültür köklerini muhafaza eden Türk ailesinde; konukseverlik eski stereotiplerde olduğu gibi günümüz Türk toplumunda da hiç değişmeden devam etmiş bir meziyettir. Türk denilince: "Buyrun oturalım!" sözünün akla gelmesi, eskiden camilerde dahi misafirhanenin olması, "Konuk kısmeti ile gelir. Konuk on kısmetle gelir;

7 O, misafirlere yemek yediren, düşmanlarını kovan, sarsılmazlığı ile Uğrak askerlerini püskürten idi. Tâ ölüm onu yıkıncaya kadar (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.225).

8 Adam yemek tattıran idi. Düşman sürüsünü geri püskürten idi. Boyunlarını buran idi. Ölüm onu yere serinceye kadar (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.253).

9 O, her zaman büyük işlerin altından kalkardı. Kışın dondurucu günlerinde doyuran ve devamlı sofra seren idi. İnsanları terk etti ve onları hayır ve cömertliğine hasret bıraktı (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.248).

10 Bir misafir bulunca onu devlet ve uğur sayanlar gitti; çölde bir işaret taşı veya korkuluk görünce, kendilerine misafir inmesin diye korkularından çadırlarını yıkanlar kaldı" (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.40).

11 Misafiri uğur sayanlar gitti. Bir hayal gördükleri zaman, o gelmesin diye çadırlarını yıkanlar kaldı (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.165).

12 Bugün sadece hilekâr ve adi adamlar kaldı. Konuğunun yüzüne hırsızmış gibi bakar. Yedirdiğini başına kakarak yolcu konuğunu minnet altında bırakır (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.50).

birini yer dokuzunu bırakır" inancı. Bu inancın: "Her geleni Hızır bil." fikri ile güçlendirilmesi Türkün misafirperverliğini gösterir (Tezcan, 1974: s.219-222).

Haneye gelenlerin memnun edilememesi ev sahibi için bir utançtır. Lâkin burada toplumun kınamasından ziyade inanç esaslı bir bakış açısı mevcuttur. Çünkü eve gelen, esasen Allah'ın ev sahibine kutlu bir armağanıdır. Misafirin duası makbul iken iyi ağırlanmayan misafir ise ev sahibine bedduadır:

> "Kolsa kalı ugrapan birgil takı azukluk
>
> Kargış kılur ümeler yunçıg körüp konukluk"[13] (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.123).

Misafir gelmeyen kara evlere Dedem Korkut da kargış söyler:

> "Konugı gelmeyen kara ivler yıkılsa yıg" (Ergin, 2014: s.74).

Dîvânu Lugâti't-Türk başta olmak üzere yerli yabancı eserlerden hareketle verilen örneklerden Türkün misafirinden sevgisini, konuğundan hürmetini eksik etmediği anlaşılır. Tezcan Türkün bu karakterini, eski stereotiplerde olduğu gibi, konuk ağırlamak başlı başına bir değerdir (2000c: s.230-234), bu değer modern kent yaşamında özellikle "kabul günleri" vasıtasıyla ocak sahibi kadın ile canlı bir biçimde yaşatılmaktadır (2000b: s.201-209) tezi ile geçmişten günümüze taşır.

Konukseverliğin doğal bir sonucu olan misafire ikram etme düşüncesi Türkün muhayyilesinde asırlarca yaşamış, bu fikir Türk deyimlerinden atasözlerine, halk hikâyelerinden destanlarına kadar bütün türlerde kendisine yaşama imkânı bulmuştur. Hatta Türklerde yemek yeme ve mutfak kültürü ile ilgili olarak bilgiler ihtiva eden, bir bakıma vesika niteliği gösteren (Kaya, 2007: s.7-8), Halk edebiyatının önemli mahsullerinden âşık destanları içerisinde hususi olarak işlenen "yemek destanları" mevcuttur. Bu mahsuller, kültürümüzde milli yemeklerimiz hakkında bilgi verme, yemek çeşitlerinin adlarını yaşatma, Türk sözcük hazinesine ve ad verme hususunda Halk Bilimine katkıda bulunma (Kaya, 2007: s.7-8) gibi önemli fonksiyonlara sahiptir.

Sofra açma ve toplumsal cinsiyet

Tüketen ilkel insandan, üreten topluma geçiş insanlık için önemli bir adımdır. Akın'a göre, bu evrimleşme sürecinde erkek av peşinde iken kadın çocukları yetiştirir, ev ekonomisini düzenler ve belki de modern toplumun temelini atacak eylemi başlatır; yani tarımı keşfeder (1991:111). Bu eylemi ile medeniyetin önemli bir merhalesine, salt tüketici toplumu üretici konuma getirerek adını yazdıran kadın, tarım ürünlerinden elde edilen mahsulleri işleyerek de sofranın kurulmasını sağlar. Standage kadının tarımı başlatmasındaki ilk merhaleyi besinin tarihteki ilk dönüştürücü rolü (2016: s.11) olarak tanımlar ve besinin uygarlıkların temelini oluşturmada kendisini gösterdiğini (2016: s.11) ifade eder. Kadın böylesine önemli bu rolü üstlenmesine rağmen Türk tefekküründe yemeği veren, sofrayı açan ekseriyetle erkektir.

Oğuz Ata'dan başlayan orun ve ülüş (İnan, 1998: s.241-254) geleneği, Türkün asırlar süren medeniyet telakkisi; sofra[14] (kendürük[15]) sermenin/yaymanın, sofra adabının, sofra düzeninin de sistematik bir

[13] Eğer bir misafir senden yiyecek isterse ve onu için sana gelirse ona ver; çünkü ağırlama kötü ise misafir ev sahibine lanet eder (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.123).

[14] "Sofra" aslında sefere çıkan için yapılan yemeğin adıdır; fakat sonradan üzerine yemek koyduğumuz nesnenin adı olur (Kaşgarlı Mahmud, 2015: s.160).

hal almasını sağlar. Aşın taksimi ve oturma düzeninin kültürel izleri günümüzde de görülür. Yemeğin-aşın kutu, konukların ululuğu; Türk milletinin varolduğu ilk zamanlardan itibaren zihinlerde kendisini korur ve İslâmiyet'in misafirin bereket getireceği inancı ile birleşerek güç kazanır. Söz konusu kutu ocağa getirecek yani sofrayı kuracak kişi ise tabiatıyla misafirini ağırlamayı bilen, eşinin yüzünü ak edecek kadındır.

Kadınların tasnifinin ev hayatına göre yapıldığı (Kaplan, 2006: s.49) Dede Korkut'ta toplumun istediği ve zihninde yer eden bu kutlu kadının profili asırlar öncesinden çizilir. O, konukları ağırlamasını bildiği için Ehli Beyt soyundan diyerek övülür, "evin dayağı" biçiminde vasıflandırılır: "Ozan ivün tayağı oldur ki yazıdan yabandan ive bir konuk gelse, er adam ivde olmasa, ol anı yidürür içürür ağırlar azizler gönderür. Ol Ayişe Fatıma soyıdur. Anun bebeklerü yetsün. Ocağuna bunçılayın avrat gelsün" (Ergin, 2014: s.76) Olumsuz üç kadın tipi ise "solduran sop, tolduran top, niçe söylerisen bayağı" hususiyle ev işlerini aksatmaları, gelen misafirleri iyi ağırlamamaları ile eleştirilir (Ergin, 2014: s.76-77).

Kadın, kızını misafirin kutuna inanan Türkün töresine uygun yetiştirmekle de görevlidir. Bu sebepten anaya benzeyen soylu kıza "anaç", babasına çekmiş oğlana da "ataç" derler (Güler, 1998: s.56); çünkü kız meziyetlerini annesinden, oğul ise babasından alır: "Kız anadan görmeyince ögüt almaz, oğul atadan görmeyince sufra çekmez" (Ergin, 2014: s.74).

Kadın, ocağın tütmesine vesile olsa da kız çocuk, erkek çocuktan genellikle arka plânda veya farklı bir konumdadır: "Oğlı olanı ağ otağa kızı olanı kızıl otağa kondurun" (Ergin, 2014: s.78). Radloff'un Kazak Türkleri arasında kaydettiği, düğünlerde geline kırmızı giydirilmesi, kırmızı başlık takılması, kızın kızıl otağa oturtulmasının bir yansıması olabilir (1956: s.486). Çünkü kız çocuk, el gelini addedilir. Radloff'un gözlemlerine göre, yabancı bir diyarda evin hâkimi olmak kızın takdiridir (1956: s.490). Üstelik Türkün bilincinde kız yenilgiyi, olumsuz sonucu nitelendirirken tam tersi anlamda ise muzafferiyeti, olumlu neticeleri erkek karşılar. Kam Püre Oğlu Bamsı Beyrek Boyunda, Delü Karçar ile mücadeleden gelen Dede Korkut'a, Pay Püre neticeyi kız-erkek ayrımını gösterir bir yaklaşımla sorar: "Dede oğlan mısın kız mısın?" Dede Korkut ise muştuyu verir: "Dede oğlanam didi" (Ergin, 2014: s.127). Günümüzde doğan çocuk erkekse, evde büyük bir sevinç hüküm sürer, halbuki kız olduğu zaman kayıtsızlıkla karşılanır (Radloff, 1956: s.485); hatta oğlan çocuk tek ise bazan kız kardeşinden ve hattâ anasından yüksek tutulur (Radloff, 1956: s.485).

Kadının erkeğe benzedikçe statü kazandığı, fiziksel anlamda yaratılışı gereği davrandığı zaman toplumsal yapının betimlemesi içerisinde kendine yer bulamadığı, kadınsı vasıflarını terk edip erkeğe benzedikçe, erkek hasletleri kazandıkça statü kazandığı (Uygur, 2013: s.402) fikri Orta Asya'da uçsuz bucaksız bozkırlarda yaşayan Oğuz'un hem geçim kaynakları hayvancılık hem de içeri ve dışarıdaki düşmanların varlığı; yani siyasi, sosyal ve ekonomik yaşam şartları gereği güce ihtiyaç duyması ile açıklanabilir. Lakin Türk Destanlarında kahramanı kadın olan anlatılarda fiziki ve fikri manada erkeklerden aşağı kalmayan kadın kahramanın kendisinden daha zayıf bir karakter gösteren abisinin atının önüne geçecek olan atını durdurması (Aktaş, 2011: s.58-96,106-108), günümüz Altay Türkleri içerisinde yeni doğan çocuğun cinsiyetinin gerekli mi -erkek-, gereksiz mi -kız- biçiminde öğrenilmeye çalışılması ve cinsiyete göre toy yapılması (Dilek, s.1996: 51,52), Anadoluda hala varlığını koruyan geçiş dönemi ritüellerinde erkeğe ait törenlerin daha güçlü ve şaşaalı yapılması, kızın töreninin ya hiç olmaması veya sönük geçmesi, hatta kız tarafının bu törenleri sahiplenmeyip az iştirak göstermesi,

[15] Dede Korkut Oğuzlarında üzerinde yemek yenilen bir çeşit yaygı (Gökyay, 2007: s.1145).

düğünü erkek tarafı kurar fikri, miras mevzu bahis olunca yine kız çocuğa ya pay verilmemesi ya da "gönül görme-gönül alma" adı altında küçük hediyelerle kızın vazgeçirilmesi, ne Oğuz Boylarında ne de günümüz modern Türk toplumunda sadece güce olan ihtiyaç ile açıklanabilir.

Kurban edilen hayvanların dahi makbul olanının dişi değil erkek olması toplumsal cinsiyet bağlamında manidardır. Ergin'in geniş katılımlı Oğuz toylarında hayvanların erkek olanları, aygır-buğra-koç, tercih edilir ve bu uğurda kurban edilir (2014: s.73-251) tespiti ekonomik, dini ve kültürel alt yapıya sahiptir. Dişi hayvanın kurban edilmesi, türün çoğalmasına engel olması ve aynı hayvandan elde edilen diğer ürünlerin süt, yoğurt, ayran, ağız, peynir, tereyağı vs. azalması ekonomik; koçun güç, prestij ve kesen/kestiren kişinin statüsünü göstermesi bakımından koyuna nazaran daha belirleyici olması sosyokültürel; Hz. İsmail (as)'in yerine kurban edilmesi için Hz. İbrahim (as)'e cennetten gönderildiğine inanılan, Hz. Peygamber (sav)'in pratiklerinde -hadis-i şerif- görülen hayvanın cinsinin yine erkek -koç- olması bu fikrin dinî yönünü göstermektedir.

İslâmi devirde ibadet gibi bir mâna ve fonksiyona (Kaplan, 1979: s.36) sahip geniş sofraların, günümüzde devam eden ve Dede Korkut'ta örneğini gördüğümüz, ebeveynlerin çocuk sahibi olabilmek için açların doyurulması gibi özel sebeplerden ötürü de serildiği görülür. Közleme, konuya hadis-i şerif ölçüsünde bakar; yemeğe bereket kazandırmak, birlik ve muhabbeti artırmak için Hz. Peygamber (sav)'in toplu halde yemek yemeyi tavsiye ettiğini (2012: s.228) kaydeder. Sosyo-ekonomik süreç göz önünde bulundurulduğunda ise yemeğin sosyal işlevinin temelinde paylaşılma özelliği olduğu (Abdurrezzak, 2014: s.13) görülür.

Kutsuz aş

Anadolu'ya tarih boyunca siyasî, sosyal, ekonomik ve dinî nedenlerden ötürü Türk göçleri olur, Türkler Anadolu'yu öz yurtları Orta Asya gibi vatan bilir ve yerleşirler. Asırlar süren göçlerle Oğuz Boyları bölgeye kendi görenek ve inançlarını taşırlar. Farklı zamanlarda vuku bulan siyasi, ekonomik, dini, sosyal sebepler neticesinde boylar bölgede yer değiştirir, Anadolu'da iç göçler yaşanır.

Horasan'dan Anadolu'ya gelip bugünkü İç Anadolu'ya yerleşen ve çeşitli sebeplerden güneye inmek zorunda kalan/bırakılan, seksen bin haneden müteşekkil Barak Türkmenleri, Batıda Amanoslar ve Amik Ovasından doğuda Fırat Nehri'ne; Güneyde Halep'ten kuzeyde Adıyaman sınırlarına kadar geniş bir bölgede meskundurlar. Tilbaşar Yaylası (Tilbaşar Mezeresi-Barak Ovası) olarak da bilinen yöre, Türkmenlerin iç göçlerle İç Anadolu'dan gelip yurt tuttukları yörelerden birisidir. Günümüze kadar Suriye sınırlarında, bilhassa Halep ve kuzeyinde, yerleşik Barak köyleri varlıklarını ve öz kültürlerini korumaktayken Suriye'de yaşanan iç savaş neticesinde Türkmenlerin bir kısmı Anadolu'ya geçip akrabalarının köy ve mahallelerine yerleşmiştir.

Bölgeye bahsedilen göç dalgası ile gelip iki kol halinde Halep ve Gaziantep'in Oğuzeli ilçesi sınırlarına yerleşen bir aile de Oğuz'un Bayat boyuna mensup Çarganlılar'dır. Çarganlı Ailesi önceleri, Tilbaşar'da meskûn mağaralarda farklı aileler ile birlikte yaşar. Yörede aileler arasında yaşanan sert münakaşalar başka aileden iki-üç kişinin ölmesi ile çatışmaya dönüşür. Husumetin büyümesini engellemek isteyen Çarganlılar göç ederler. Yaşanan hadiselerden sonra "Çarganlı" aileye ad olur: "çal-kan". İsim zamanla değişerek soyadı kanunu ile birlikte "Çalakan" biçiminde resmiyet kazanır. Farklı söyleyişlere sahip olsa da aile üyeleri kendilerinin "Çarganlı" olduklarını söylerler (KK5).

Bir nevi zorunlu göç eden Çarganlılar, Gaziantep'in Oğuzeli ilçesine bağlı Sevindi Köyü'ne yerleşip bir müddet burada yaşamlarını idame ettirirler. Ma'mo (Mehmed) Dede'nin zamanında, adı hâlâ Gebeköy olan köyü sahibi ağadan satın alır ve kendilerine Gebeköy'ü yurt tutarlar (KK5).

Köyün adı ise, çocuk sahibi olamamaktan muzdarip bir çiftin Çarganlılar'ın yeni yurdunda muratlarına ermesi ile konur. O zamanlarda, hayvanlarına otlak arayan konargöçer aileler (Yörük), mevsime göre üç-dört ay köy civarında konaklar. Konaklayan Yörük obalarından birinin şıhının (hoca/imam) eşi ise kısırdır, bu çift daha önce ne denerse denesin bir türlü evlat sahibi olamaz. Şıhın ihtiyar karısı, bu köye gelince yaşı geçkin olan kocasından hamile kalır. O günden sonra Yörükler birbirlerine yer yurt tarif ederken "şıhın eşinin gebe kaldığı yer" manasına "Gebeköy" derler, böylelikle zamanla köyün adı da oluşur (KK3, KK5). Civar köylerin adları da benzer biçimde ortaya çıkar: Dut ağacı olan köy: Dutluca; dere olan köy: Dereköy; muştu aldığımız yer: Sevindi Köyü; mahsulün toplandığı yer: Ambarcık; çift kuyulu yer: İkizkuyu gibi.

Misafirin baş tacı edilmesi gerektiği fikrine sahip Gebeköy özelinde oldu gibi Barak Ovası'nın her yerinde var olan "Evini sat, yüzünü ağart." sözü, yöre Türkmenlerinin konukseverliğini gösterir. Gündelik yaşamlarında tüketemedikleri, yalnızca misafir ile birlikte ancak sofraya inen yiyeceklerin varlığı, başkasını kendi benliğine tercih düşüncesi ve konuklara verilen değere bakılacak olursa Türkün kadirşinaslığı ve yüce gönüllüğü akseder. Orta Asya'dan bu yana getirdiğimiz bu misafirperverlik Ersoy'a göre, günümüzde de devam etmekte, misafir ağırlanan sofralar ailenin sosyo-ekonomik şartlarına göre en mükemmel olacak şekilde düzenlenmektedir (2002: s.392).

Konuk ağırlama mevzu bahis olduğunda yani köyde rollerin taksimine gelince işlerin çoğunluğunu kadınların yaptığı görülür. Barak Ovası'na sirayet etmiş erkek egemenliğine dayalı bir cinsiyet ayrımı Gebeköy'de de vardır. Erkekler sadece tarla işleri ile -ekin, çift, gübre, yolma (mahsulün el ile toplanması)- kadınların da yardımı ile dönemsel olarak ilgilenirler, boş zamanlarını köy odasında geçirirler. Kadınlar ise yemek hazırlamaktan, çocukların bakımına, eğitimine hayli iş ile iştigal ettiklerinden boş vakte hayatlarında yer açamazlar. Onların sosyalleşmesi ve kültür aktarımı da imece usulü ile yaptıkları kış hazırlıkları ve sair hâne işleri ile olur.

Kadının toplumsal statüsünün ve değerinin İslâmiyet'ten sonra da küçük değişiklikler ile Türkler içerisinde aynı kaldığı fikrinde olan ve kadının ödevleri arasında güzelliği, namusunu muhafazayı ve hamaratlığı -ev işlerinde maharet- sayan Tezcan'a göre (1974: s.84-88), kışlık yiyeceklerin hazırlanması, kadınlar arasında yardımlaşma geleneğini doğurmuştur. Komşular birbirlerine yiyeceklerini hazırlarken yardım ederler. Erişte (ev makarnası) kesiminde, pekmez kaynatmada, salça yapımında, turşu kurmada, tarhana yapımında olduğu gibi bu gelenek, toplumsal dayanışmanın en güzel ifadesi olmuştur (1982: s.114). Benzer bir görüşü paylaşan Goode, yemek hazırlamanın diğer birçok karmaşık aşamaları da (kap-kacak, pişirme ve yapılanlar) sosyal ve kültürel mesajların aktarılmasını sağladığı; son olarak yemek yeme olayları, kendiliğinden sosyal roller ve ilişkilerle ilgili temel mesajların aktarımı için iletişimsel olay olabileceğini (2009: s.375) aktarır.

Gebeköy'de kadınların mahareti hususi günlerde yaptıkları çeşitli ve zahmetli yemeklerde görülür. Ramazan Bayramı'nda misafirlere yuvarlama ve kâhke (bir çeşit kışlık/kurut sert kurabiye); mevlitlerde ise şeker şerbeti ikram edilir. Düğünlerde yine yöresel bir lezzet olan şivediz (ana malzemesi sarımsak olan yoğurtlu bir çorba) hazırlanır. Özel günlerin en muteber yemeği ise pilav ile cıvıktır (doğrama, çeşitli mevsim sebzelerinden yapılan sulu yemek). Ölünün kırkında koyun kellesi (baş) bütün bir biçimde pişirilip pilav üstüne konarak gelenlere sunulur. Kırkıncı günde ayriyeten

ölünün sevabına, komşulara, hane halkı sayısınca açma ekmek (sacda yapılan yufka) ve tahin helvası dağıtmak da önemli bir ritüeldir. Ölü aşında, kelle sayısının fazlalığı yani kesilen koyunun çok olması aşı veren kişinin güç, otorite ve misafirperverliğini göstermesi bakımından mühimdir. Ayrıca kelle, misafirlerden en itibarlı ve büyük olanının önüne konur (KK5, KK1, KK2).

Barak Ovası'nda olduğu gibi; yemek malzemeleri, bir etnik veya sınıfsal grubun sınırlarında olduğu gibi bir bireyin statüsünü işaret etmek için de kullanılabilir (Goode, 2009: s.375) görüşünü genelleyen Beşirli'ye göre, Türklerdeki toylar ve hükümdar yemekleri, ziyafeti düzenleyenin toplumsal statüsünü gösterir (2010: s.162), bununla beraber yiyecekler konuklara sosyal ve siyasal hiyerarşilerini ifade eden belirli sırayla ikram edilir (2011b: s.142).

Yemeğin sadece bir eylem olmaktan çıkıp ayrı bir sosyolojiye haiz olduğu Barak Ovası'nda "kurut" önemli bir gıda saklama ve muhafaza yöntemidir. Bölgenin sert bozkır iklimi düşünüldüğünde kışa hazırlık tekniği daha iyi anlaşılacaktır. Hayvanların kışın veriminin düşmesi, tarımdan herhangi bir mahsul elde edilememesi, kış şartlarının ağır geçmesinden ötürü gelir getiren sair işlerin de aksaması, bölge insanının ilkbaharda başlayıp yaz mevsiminin sonuna kadar devam eden tarımsal üretimden elde edilen mahsulün bir kısmını bozulmadan kışa hazırlamaya itmiştir. Bölgede patlıcan, biber, haylan (su kabağı), acur (bir çeşit tüylü salatalık), bamya, domates, pirpirim (semiz otu), fasulye gibi yaz sebzeleri basit manada gerekiyorsa içleri de oyularak ipe dizilir, güneşe asılarak-güneşte bekletilerek kurutmalık yahut dolmalık yapılır ve kışın bu kurutlarla çeşitli yemekler hazırlanır.

Tilbaşar Yaylasının uzun kış gün ve gecelerinde tüketilen tatlı, atıştırmalık ve bazı kahvaltılıklar da benzer yöntemle elde edilir. Yazın bağ ve bahçelerden toplanan dut ve üzümler; pekmez, şıra ve kuru yapılarak korunur. Üzüm ve dut pekmezi ile yine yaz mahsulü cevizin ve yörenin önemli geçim kaynaklarından birisi Antep fıstığının belirli yöntemlerle bir araya getirilmesi ile zortaha, dilme, kesme, bastık, muska, cevizli sucuk, kabak reçeli (pekmezden) gibi yöresel tatlılar yapılır. Bölgede incir de hem reçeli yapılan hem de kışın tüketilen önemli kurutlardandır.

Sofra geleneği zengin olan ve bazı yemeklerin insanların zihninde çeşitli örtük ya da açık çağrışımlar yaptığı bu yörede farklı bir inanış biçiminin ortaya çıkmasına neden olan tarhana, Tezcan'a göre, bozkır kültürünün yapısına uygun olmakla birlikte yazın hazırlanıp kışın tüketilen bir yiyecek türüdür. Türk mutfağında önemli bir yeri olan yoğurdun bozulmadan kışa saklanabilmesi için bulunmuş olan bir yöntemdir (2000a: s.124). Osmanlı döneminin de en favori yemekleri çorbalardır (Şavkay, 1992: s.812). Bu sebepten çorbalar, Türk mutfağında tüketilen gıdalar mevzu bahis olduğunda ekseriyetle ilk sırada zikredilir (Dinç, 2021: s.294-296).

Türkün en bilinen ve yaygın kurutlarından birisi olan tarhanadan Gebeköy'de tarhana çorbası, tarhana böreği, tarhana sıkmacı gibi çeşitli yemekler yapılır. Yalnız, bozkırın meşhur kurutmalığı tarhananın Çarganlılar'da dökülmesi, alınması ve yemeklerde kullanılması, uğursuzluk getireceğine inanıldığından yasaktır. Tarhananın adının zikredilmesi dahi hoş karşılanmaz. Bu inanç ailenin başına gelen türlü felaketlerden sonra şekillenmiş, tüm aile bireyleri hususen kadınlar buna kâni olmuşlardır (KK6, KK4).

Kutsuz saydıkları bu aş yüzünden başlarına türlü musibetler gelen Çarganlılar'ın tarhana döktükleri bir günde Ma'mo'nun amcasının oğlu vefat eder. Başka bir gün ailenin evine Medine Gari'nin (kadın) -Ma'mo'nun eşi- erkek kardeşinin oğlu Antep'ten ziyarete gelir. Gelinleri köye gelmişken kurutmalık diye tarhana yapıp evine götürmek ister. Medine Gari misafirin isteğini geri çeviremez. Çünkü

inançlarına göre misafir kutu ile birlikte gelir. Gelinleri geceden evlerinde kalır. Medine Gari'yi bir düşünce, kaygı alır; öyle ki sabahı zor eder. Nihayetinde sabah olur. Gün doğmadan havuşta (eski kerpiç evlerde üstü açık avlu) tarhana hazırlıkları başlar. Ocak kemre (tezek) ile yakılır. Kazana kaynaması için su konur. Medine Gari kaynayan suya dövmeyi (yarma, aşurelik buğday) koyarken; gösterişli, iri koçlarını kastederek: "Allah'ım canımızdan alma en tavlı (gösterişli, iri) malımızı al!" der. Daha dövme kaynarken eşeğin sırtında kanlar içinde tavlı koç ile köyün çobanı çıkagelir. Meğer koç yabanda fenalaşır, koçun kötüleştiğini gören çoban da hayvanı keser. Medine Gari olaydan sonra tarhana kelimesinin zikrine dahi mâni olur. Ailenin tarhana aşına karşı olan inancı daha da pekişir (KK5).

Günümüzde de Çarganlılar'da tarhana pişirmek yasaktır. Tarhana dökmeye başlarına bir felaket gelir düşüncesiyle cesaret edemezler. Tarhana yapacak kişi olası felaketlerin vebalinden ve cezasının kendisine kesilmesinden korkar, çekinir. Aşın şakasının dahi yapılması hoş karşılanmaz (KK6, KK1).

Gelin olup evden ayrılan kızlar eğer aile içi evlilik yapmışlarsa ritüeli devam ettirirken, başka bir aile ile hayatını birleştiren kızlar kutsuzluğun bozulduğuna inandıklarından tarhana döker ve pişirirler. Tersi bir durumda yani; aşın kutsuzluğuna inanan aileden, Çarganlılar, birisi ile hayatını birleştiren kız tarhanayı uğursuz sayar, tarhana dökmez; yalnız satın alır veya hediyeleri, ikramları aş yapar (KK5, KK6; KK4).

Erkek otoritesine dayalı bu ve benzer aile yapılarında kız çocuklar hem yetiştikleri hem de gelin gidecekleri ailede erkeğin otoritesine tabi olur, ataerkil yapıyı sorgulamaksızın uyum sağlamak üzere yetiştirilirler (Tolan, 1991: s.209). Gebeköy ve aşın kutu özelinde ataerkil aile yapısında, ocak ve ocağın sürerliği, sönmesi erkeğe aittir. Kocasının ocağına giren ve ona tabi olan kadın yalnızca ocak değiştirmekle kalmaz, kocasının ocağının inancını da şartsız kabul edip paylaşır.

Sonuç

İlkel avcı toplayıcılıktan modern çağlarda üretici konuma geçen bireyden, klan ailesinden çağdaş çekirdek aileye evrilmiş en küçük topluluğa, kabile yaşantısından küresel topluma geçiş yapan insana değin insanoğlu yaşantısının sürerliğini sosyal bir varlık olmasına borçludur. Sosyal olmak, diğer insanlarla münasebette bulunmak bir zorunluluk ve ihtiyaçtır. Bu zorunluluk onun toplumsallaşmasını sağlar ve yapılacak işlerde görev dağılımını gerekli kılar. Vazifeler taksim edilirken ise temelde iki cinsiyet farklı rollere büründürülür.

Toprağı işleyerek anaerkil dönemi sonlandırıp ataerkil aile yapısını kuran, insanlığı ileri medeniyetlere doğru çağ atlatan kadının görevleri hangi aile tipi-oluşumu söz konusu olursa olsun toplumun cinsiyetlere yüklediği roller esasında niceliksel olarak fazla, nitelik açıdan daha çeşitlidir.

Kadın egemen, erkek egemen ve modern zamanların eşitlikçi ailesinde kadın sorumluluklarını bihakkın yerine getirirken, salt ev işlerinde hamaratlık, kadınlık vazifeleri değil; onun kültürel birikimi aktarım eylemi de çocukların eğitiminden sorumlu olması da hemen hiçbir değişikliğe uğramaz. Hatta iş hayatına atılması, çalışan kadın kavramı, "müşterek hayatı" bilhassa mutfağa/ocağa çoğunlukla taşıyamaz.

Ocak, kendisine özel bir yaşam alanı ve zamanı yaratamayan Türkmen kadınının hemcinsleri ile sıkıntılarını paylaştığı, dertlerini bölüştüğü, sevinçlerini çoğalttığı, haber alıp verdiği özel bir mekândır. Geleneğin önemli temsilcisi kadın, aynı zamanda birikimlerini de bu ocakta aktarma fırsatı

bulur. Böylelikle gelenek ve göreneğin sürdürülebilirliği ve ortaya çıkacak yeni inanmaların inşası da söz konusu eylemi ile baskın bir karakter sergileyen kadın ile olur. Halk inanmaları bazen bir kuşak sonrasında oluşurken bazen de kimi ananelerin varyantlaşması dahi yüzyıllar sürebilmektedir.

Barak Ovası'nda otorite, ocak sahibi erkek olsa da ocağın kutu, bereketi kadın iledir. Barak mutfağının ünü ise yalnızca ocağındaki yemek çeşitliliği ve lezzetinden değil; Türk ocağının "Misafir on rızık getirir, birisini yer, dokuzunu ev sahibine bırakıp gider" inanması ile çevrelenmesindendir.

Ocağın ateşini harlayan Çarganlı kadınının tarhana aşının kutsuzluğuna inancı ve kutlu günlerde yaptığı hususi yemeklerde olduğu gibi bağlamı ile konuklara türlü mesajlar veren aş ve etrafında oluşan halk inanmaları Türkün kimliğiyle hüküm sürdüğü coğrafyalarda araştırmacılarca incelenmeyi beklemektedir.

Kaynakça

Abdurrezzak, A. O. (2014). *İşlevsel Teori Bağlamında Yemek Kültürünün İletişimsel Yönü*. *Turkish Studies*, 9(11), 1-16.

Akın, E. (1991). Ananın Aile İçindeki Rolü. *Türk Aile Ansiklopedisi I.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 110-113.

Aktaş, E. (2011). *Hakas Destanları III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Beşirli, H. (2010). Yemek, Kültür ve Kimlik. *Milli Folklor*, (87), 159-169.

Beşirli, H. (2011a). Dede Korkut Hikâyelerinde İktidar Göstergesi Olarak Yemek Sembolizmi. Yeşil, Y. (Editör). *Dede Korkut ve Geçmişten Geleceğe Türk Destanları Uluslararası Sempozyumu.* Ankara: TÜRKSOY, 103-113.

Beşirli, H. (2011b). Türk Kültüründe Güç, İktidar, İtaat ve Sadakatin Yemek Sembolizmi Esasında Değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşı Veli Araştırma Dergisi*, (58), 139-152.

Dinç, M. (2021). Halk Bilgisinin Beslenme ve Mutfak Kültürüne Dönük Temsilleri. Açа, M. (Ed). *Halk Bilimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik, 287-314.

Dilek, İ. (1996). *Altay Türklerinde Çocuğun Doğması ve Doğum Günü Kutlamalarına Dair Bazı İnanışlar*. *Bilig*, (1), 51-55.

Duvarcı, A. (2002). Türklerde Yiyecek İçecek Kültürü. Güzel, C., Çiçek, K., Koca, S. (Ed). *Türkler 4*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 397-408.

Elçin, Ş. (1997). *Halk Edebiyatı Araştırmaları II*. Ankara: Akçağ.

Ergin, M. (2014). *Dede Korkut Kitabı-1*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eröz, M. (1998). Türk Ailesi. Eröz, M., Güler, A. (Ed). *Türk Ailesi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, 1-20.

Ersoy, Y. (2002). Türk Mutfak Kültürü. Güzel, C., Çiçek, K., Koca, S. (Ed). *Türkler 4*. Ankara: Yeni Türkiye, 382-396.

Goode, J. (2009). Yemek (çev. Fatih MORMENEKŞE). Oğuz, Ö.; Gürçayır, S.; Çalış, S. (Yay. Hazırlayanlar). *Halkbilimde Kuramlar ve Yaklaşımlar 3*. Ankara: Geleneksel, 375-381.

Gökalp, Z. (1982). Türk Ailesinin Tekâmülü. Çay, M. A. (Haz). *Makaleler VII*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 238-240.

Gökalp, Z. (1992). Aile Ahlâkı. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi III*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1080-1099.

Gökyay, O. Ş. (2007). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Kabalcı.

Güler, A. (1998). Türklerde Aile ve Unsurları. Eröz, M.; Güler, A. (Ed). *Türk Ailesi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, 44-66.

Güler, S. (2007). *Türk Mutfağının Değişim Nedenleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme*. *I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler*. Antalya, 18-28.

İnan, A. (1998). *Makaleler ve İncelemeler I.* Ankara: Türk Tarihi Kurumu.

Kaplan, M. (1979). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Dergâh.

Kaplan, M. (2006). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar I*. İstanbul: Dergâh.

Kaya, D. (2007). *Halk Edebiyatında Yemek Destanları*. *Motif*, (48), 4-11.

Kaşgarlı Mahmud. (2015). *Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ercilasun, A.B.; Akkoyunlu, Z. (Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Közleme, O. (2012). *İslam Mutfak Kültürü*. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(11), 219-229.

Közleme, O. (2013). *Türk Mutfak Kültüründe Siyasi, Sosyal ve Dini Sembolizm*. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 387-395.

Kurt, İ. (1992). Atasözlerinde Aile. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi II*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 625-649.

Kut, G. (2002). Türklerde Yemek Kültürü. Güzel, C., Çiçek, K., Koca, S. (Ed). *Türkler 4*. Ankara: Yeni Türkiye, 368-381.

Nirun, N. (1994). *Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Öğüt Eker, G. (2018). *Farklı Görme Biçimiyle Modern Dünya Ritüeli Olarak Yemek Kültürü: Sınanma/Erginlenme ve İntikam Alma Gizli İşlevleri*. *Milli Folklor*, 30(120), 170-183.

Özdemir, H. (1991). Misafir ve Misafirperverlik. *Türk Aile Ansiklopedisi II.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 740-748.

Radloff, W. (1956). *Sibirya'dan I*. Temir, A. (Çev). İstanbul: Maarif Basımevi.

Standage, T. (2016). *İnsanlığın Yeme Tarihi*. Çakır, G. (Çev). İstanbul: Mayakitap.

Şavkay, T. (1992). Medeniyet ve Coğrafya Değişmeleri Çerçevesinde Türk Mutfağı. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi II*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 805-816.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Tezcan, M. (1982). Türklerde Yemek Yeme Alışkanlıkları ve Buna İlişkin Davranış Kalıpları. *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi, 113-121.

Tezcan, M. (2000a). *Türk Yemek Antropolojisi Yazıları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Tezcan, M. (2000b). *Türk Ailesi Antropolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Tezcan, M. (2000c). *Türk Kişiliği ve Kültür-Kişilik İlişkileri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Tolan, B. (1991). Aile, Cinsiyet ve Cinsel Roller. *Türk Aile Ansiklopedisi I.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 208-214.

Uygur, K. (2013). *Dede Korkut Hikâyelerinde Kadın Statüsü*. *I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*. Saraybosna: International Burch University, 385-403.

Kaynak kişiler

KK1: Esra ŞAHAN, 23 yaşında, üniversite mezunu, bekâr, öğretmen. (mülakat tarihi: 01.10.2020)

KK2: Fatma SARIGÜL, 55 yaşında, okur-yazar, bekâr, ev hanımı. (mülakat tarihi: 04.12.2020)

KK3: Hatice ÇALAKAN, 65 yaşında, okur-yazar değil, evli, ev hanımı. (mülakat tarihi: 10.08.2020)

KK4: Leman ŞAHAN, 30 yaşında, üniversite mezunu, evli, öğretmen. (mülakat tarihi: 05.09.2020)

KK5: Meryem SARIGÜL, 61 yaşında, ilkokul mezunu, evli, ev hanımı. (mülakat tarihi: 14.07.2020)

KK6: Zeynep SARIGÜL, 33 yaşında, lise mezunu, evli, ev hanımı. (mülakat tarihi: 13.01.2021)

39. Bilmecelerde metaforik dil üzerine

Erol KUYMA[1]

APA: Kuyma, E. (2021). Bilmecelerde metaforik dil üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 607-621. DOI: 10.29000/rumelide.949502.

Öz

İnsan, sosyal bir varlık olarak çevresi ile sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim; davranışlara, bilişsel sürece ve iletişimin merkezinde yer alan dile de yansımaktadır. Sosyal hayatta edinilen deneyimler, bilişsel şemalar aracılığıyla yeni öğrenmelere ve anlamlandırmalara kapı aralar. Sözlü kültür ürünü olan bilmeceler de halkın duygu, düşünce ve deneyimlerinden izler taşıyan, kalıplaşmış sözlerdir. Bazı bilmece örneklerinde görülen metaforik yapı, bilmeceyi oluşturan bilişsel süreci ve temel düşünceyi de göstermektedir. Bu yönüyle bilmeceler, toplumsal bilincin söyleme dönüştüğü metaforik dil örnekleridir. Bu çalışmada, konularına göre sınıflandırılmış bilmece örneklerinden yola çıkılarak bilmecelerdeki metaforik yapı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilmecenin karşılığı ile soru kısmı arasında kavramsal düzeyde gerçekleşen aktarımlar, bireysel ve toplumsal deneyimleri gösteren metaforları işaret etmektedir. Kavramsal haritalama, kaynak alanı oluşturan soru kısmı ile hedef alanı oluşturan cevap kısmı arasında gerçekleşmektedir. İki alan arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluk, bilmecenin cevabı ile öznesi arasındaki eşleşmelerle sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle bilmecenin öznesi ile cevabı arasında imaj şemaya dayalı bir yapılandırma söz konusudur.

Anahtar kelimeler: Bilmece, metafor, metaforik dil.

On metaphorical language in riddles

Abstract

As a social being, human beings are in constant interaction with their environment. This interaction is reflected in behaviors, cognitive processes and language, which is at the center of communication. Experiences gained in social life lead to new learning and interpretations through cognitive schemes. Riddles, which are products of oral culture, are stereotyped words that bear traces of the feelings, thoughts and experiences of the people. The metaphorical structure seen in some riddle examples also shows the cognitive process and basic thought that make up the riddle. In this respect, riddles are examples of metaphorical language in which social consciousness is transformed into utterance. In this study, the metaphorical structure in the riddles were tried to be determined by starting from the examples of riddles classified according to their subjects. The conceptual transference between the answer of the riddle and the question part points to metaphors showing individual and social experiences. Conceptual mapping occurs between the question part forming the source domain and the answer part forming the target domain. The ontological and epistemic coherence between the two fields is provided by the matches between the answer to the riddle and its subject. In other words, there is a structuring based on image schema between the subject of the riddle and its answer.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çorum, Türkiye), erolkuyma@hitit.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1074-9587 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949502]

Keywords: Riddle, metaphor, metaphoric language.

Giriş

Bireyler, yaşadıkları sosyal ve kültürel çevre ile şekillenirken aynı zamanda edindikleri bilgi ve birikimleri yine içinde bulundukları toplumun geleneğine ait unsurlarla sonraki nesillere aktarırlar. Kompleks nitelikteki bu aktarım, kendi içinde süreklilik gösterir ve sosyal yapının her katmanına etki eder. Milletlerin kendine özgü yanlarını temsil eden ve kuşaktan kuşağa aktarılan davranış ve bilgiler, gelenek kavramı içerisinde değerlendirilir. Gelenek; topluma ait inanç, mizah, eğlence ve estetik anlayış gibi daha sayabilecek birçok unsurdan beslenir ve gelişir. Çobanoğlu, (1999:8) geleneği, önceki kuşaklardan edinilmiş kalıp yahut şemaların kılavuzluğunda, tema ve şekillerin stoklandığı soyut kurallar ve semboller sistemi şeklinde tanımlar. Ayıca gelenek kavramının halk bilimi çalışmalarının yanı sıra başta antropoloji ve sosyoloji olmak üzere diğer sosyal ve beşeri bilimlerde de önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çeker.

Toplumun her katmanında karşılık bulan bu kalıp ya da şemalar, bazen yöresel ya da bölgesel farklılıklar gösterse de genel itibariyle sosyal yapının tümünü temsil edebilecek düzeyde bir algı ve anlam özelliğine sahiptirler. Toplumsal bilinç düzeyindeki duyuş ve düşünüşler, dilin sistematiği içerisinde ifade bularak yazılı ve sözlü kültürde yer alırlar. Sözlü kültüre ait hikâye, destan, masal, efsane, türkü, fıkra, ninni ve bilmece gibi ürünler, halkın yaşayış, kültür, edebiyat ve sanat anlayışını gerçek manada yansıtan kaynaklardır. Metaforik yanlarıyla halk zekâsının eğlence kültürü ile birleştiği bir türü temsil eden bilmeceler, diğer sözlü geleneğe ait ürünlerde olduğu gibi toplumsal yaşayışla alakalı oluşan zihniyetin, tecrübelerin ve bilişsel düzeyde gerçekleşen göndermelerin tezahür etmiş halidir. Bu nedenle bu türün semantik düzlemde ele alınması, bu türü üreten ve arka planda besleyen zihnî yapıyı, düşünce ve algıyı tanıma ve tespit etmede metodolojik bir seçenek sunacaktır. Bilmece türü ile ilgili çalışmaların genelde derleme, sınıflandırma ve yapısal incelemeler üzerine yoğunlaştığı görülmekle birlikte konuyu semantik açıdan ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Bunlara örnek olarak, *Metafor Yaratma Eylemi Olarak Bilmece* (Cankara, 2002), *Halk Bilmecelerindeki İmgesel Anlatım Üzerine* (Karademir, 2008) ve *Türk Bilmecelerinin Anlambilim Açısından İçlem (Alt Anlam) ve Kaplam (Üst Anlam) Sınıflandırması* (Selvi, 2020) gibi çalışmalar gösterilebilir.

I. Bilmece

Bilmeceler, tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hadiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; zekâ, güzellik nev'inden mücerret kavramlarla dinî konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde, yakın-uzak münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir (Elçin, 1989:1). Tezel, (2004:VI) bilmecelerin hayat ve kâinat hakkındaki telakkiler, dinî inanışlar, olaylar, bitkiler, hayvanlar ve eşyalara ilişkin görüş ve duyuşları aksettirdiğine, halk psikolojisini tespit noktasında önemli kaynaklar olduğuna dikkat çeker. Boratav, (1997:109-110) bilmecelerin bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye, çağdan çağa yayılıp dağıldığına, bu bakımdan toplulukların kültür alış verişlerini incelemede yararlı gereçler olduklarına vurgu yapar. Bilmece ile ilgili tanımlamaların hiçbirinde bilmecenin gösterim yanına değinilmediğini eleştiren Başgöz'e göre ise bilmece bir gösterim içinde söylenir. Bu gösterim en az iki kişi arasında gerçekleşen toplumsal bir olaydır. Bilmece, *söyleyen*, *dinleyen* ve *geleneksel metin* şeklinde üç ögeden oluşur. *Söyleyen*, bu geleneğin hem taşıyıcısı hem yaratıcısıdır (Başgöz ve Tietze, 1999:3,4).

Bilmeceler, yapısal açıdan bir özneden (konu) ve onu tanımlayan en az bir ögeden (yorum) oluşur. Örnek: *Dam ardında gümüş bir çubuk (Buz)*. Burada özne yani konu *gümüş çubuk,* tanımlayıcı unsur ise *dam ardında* kısmıdır. Bilmecelerde çoğu zaman özne mecazlı ve tektir. Özne sayısı birden fazla ise cevap da birden fazla demektir. Bu yapı, çeşitli eklemelerle değişmektedir. Bunlardan biri "*giriş kalıpları"*dır. Bunlar, bilmece yapısının başına eklenen, bazen anlamsız olarak tümden uyak sağlamak için, bazen bir işlevi olan söz gruplarıdır: *bilmecemi bil, bir meselim var bil* … Diğeri ise baştaki söz kalıplarından daha zengin ve bilmece yapısını genişleten ve "*bitiş kalıpları"*dır: *haydi bil*, *haydi bunu sen bil*, *ben söylerim sen bil*… (Başgöz ve Tietze, 1999:10).

Genel olarak ele alındığında bilmecelerin toplumsal hafızanın ve kolektif bilincin bir ürünü olarak hareket ettiği söylenebilir. Toplumsal tecrübelerin, insana ve diğer varlıklara (eşya, bitki, hayvan vs.) yüklediği anlamlar, bilmecenin öznesini meydan getirmektedir.

II. Metafor

Göstergelerin gösterilen yanı olan kavramlar, insanın çevresindeki nesneler, olay ve durumlarla ilgili gözlem ve deneyimlerine dayalı tasarımlarının zihinde yer eden ve bir soyutlamayla (abstraction) dile dönüşen yönüdür (Aksan, 2016: 53). Kavram alanı ise birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eşanlamlıların, içinde düşünüldükleri alandır: *bıkmak-bezmek-usanmak-bıkkınlık getirmek, usanç, bezginlik, bıkkınlık* gibi (Aksan, 1971:254). Grekçe *meta* "değiştirmek, üst" ve *pherein* "taşımak" sözcüklerinden oluşan Metafor *(metapherein)* (Levine, 2005:172) kavramlar ve kavram alanları arasında gerçekleşen bir aktarımdır. Diğer bir deyişle bir kavramın bir başka kavramla anlaşılması, ifade edilmesi şeklinde işleyen bir sistemdir. Bu sistem, kavramlar arasında sağlanan bir dizi eşleşmelerden/uyumlardan oluşur. Haritalama olarak da adlandırılan bu eşleşmeyi Kövecses "'A' KAVRAMSAL ALANI 'B' KAVRAMSAL ALANIDIR" şeklinde ifade eder. Kavramsal metafor (*conceptual metaphor*), kaynak alan (*source domain*) ve hedef alan (*target domain*) arasında gerçekleşir. Hedef alan kaynak alanda yer alan kavram üzerinden anlaşılır/yapılandırılır (Kövecses, 2010: 4). Lakoff, kavramsal metaforu yapısal açıdan kaynak alan ile bir hedef alan arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluklarla açıklar. Ontolojik uygunluk, kaynak alandaki varlıklar ile hedef alanda karşılık gelen varlıklar arasındaki eşleşmelerdir. Epistemik uygunluk ise kaynak etki alanına ait bilgiler ile hedef etki alanına ait birbirine karşılık gelen bilgiler arasındaki eşleşmelerdir (Lakoff, 1987:386-387).

Metaforu oluşturan alanlardan *hedef alan* mevcut konu tarafından oluşturulur; *kaynak alan* ise metaforik akıl yürütmenin meydana geldiği ve bu akıl yürütmede kullanılan kaynak kavramların sağlandığı alandır. Metaforik dil, kaynak alanda lafzi anlama sahiptir. Çok boyutlu gerçekleşen eşleşmede imaj şema korunur (Lakoff ve Johnson 2015: 324). İmaj şemalar, doğrudan anlaşılabilen yapılara sahip kavramlar olmakla birlikte metaforik olarak diğer karmaşık kavramları yapılandırmak için de kullanılırlar (Lakoff, 1987:283). Johnson, felsefi açıdan ele aldığı imaj şemaları, somutlaşmış varlıklar olarak deneyimlerimizin temel hatlarını ayıran yapılar olduğunu belirtir. Beynimizin çalışma şekline, fizyolojimize ve yaşadığımız çevreye bağlıdırlar. İmaj şemalar, tecrübelerimizi belirlediğimiz ve ayrıştırdığımız en temel araçlardan biridir (Johnson, 2005:31). Karademir'e göre de bilmeceler, sorucunun, varlığı kendi muhayyilesinde öznel bir tasarıma tabi tutmasından doğmakta ve mahiyetine göre kendine has bir imaj dokusu bulunmaktadır. Eşyanın gizlenmesi esasına dayalı olan halk bilmecelerinde varlık, sorucunun hayal dünyasındaki imaja göre şekillenir. Amaç yakıştırma değil, tanınmayı güçleştirmektir. Bu tür durumlar, dikkatleri çekmesi, gizleme eylemini eğlenceye dönüştürmesi açısından olumludur. İmaj oluşturulurken varlığı inceden inceye sezdirecek işaretlere yer verilir (Karademir, 2008:76).

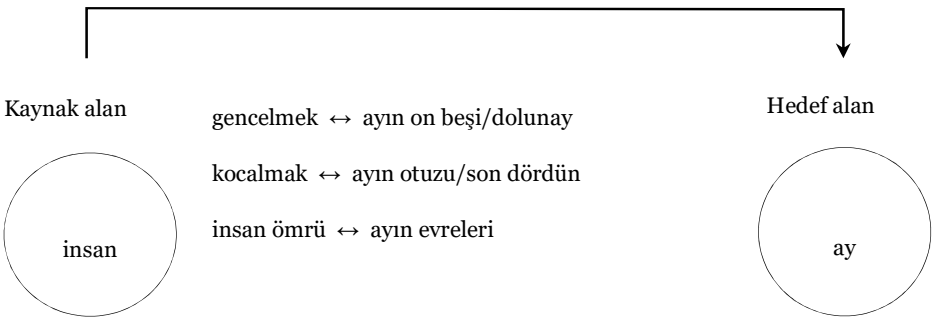
O halde imaj şemalar, bireysel ya da toplumsal anlamda edinilen tecrübelerin söylem/davranış öncesi bir nevi kategorize edildiği alanlardır. Buradan yola çıkarak bilmecelerdeki metaforik dilin temelinde, birikimlerimizin ve algılarımızın şekillendirdiği imaj şemaların yer aldığını söyleyebiliriz. Bilmecenin öznesi ve tamamlayıcı unsurları, kavramsal metafor sistemimde *kaynak alanı*; bilmecenin cevabı ise *hedef alanı* temsil etmektedir. Kaynak alanda yer alan kavramlar, bilmecenin cevabına yönelik imaj şemayı da oluşturur. Bilmecenin karşılığı ile soru kısmı arasında ontolojik ve epistemik uygunluklar söz konusudur.

III. Metaforik bilmece örnekleri

Çalışmada ele alınan örnekler, Şükrü Elçin'in *Türk Bilmeceleri* (Elçin, 1989) adlı çalışmasından seçilmiştir. Sınıflandırma başlıkları da yine esere göre yapılmış, bilmecelerin karşılıkları ve eserdeki numaraları yanlarında verilmiştir. Örnek: *Bir sandığım var, içi dört dilim ekmek alır. (ceviz), (116).* Örneklere dayalı olarak yapılan metaforik değerlendirmede şematik bir yol izlenmiş, ontolojik ve epistemik uygunluklar da dikkate alınarak bilmecenin öznesi ve tamamlayıcı unsurları ile cevap arasındaki metaforik ilişki gösterilmeye çalışılmıştır.

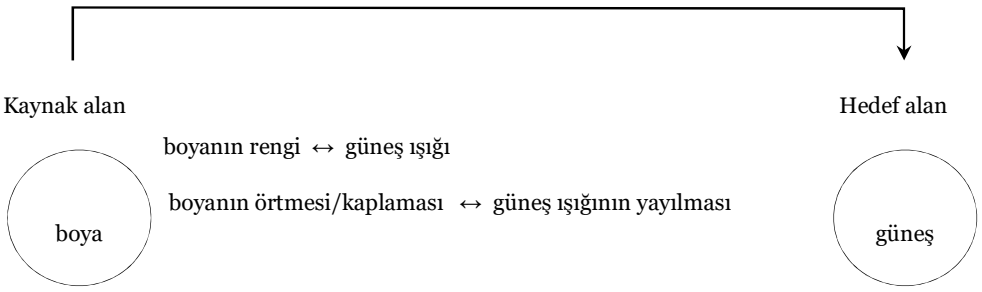
III.1. Karşılığı tabiatla ilgili olanlar

On beşinde gencelir / Otuzunda kocalır. (ay), (2) → AY, İNSANDIR



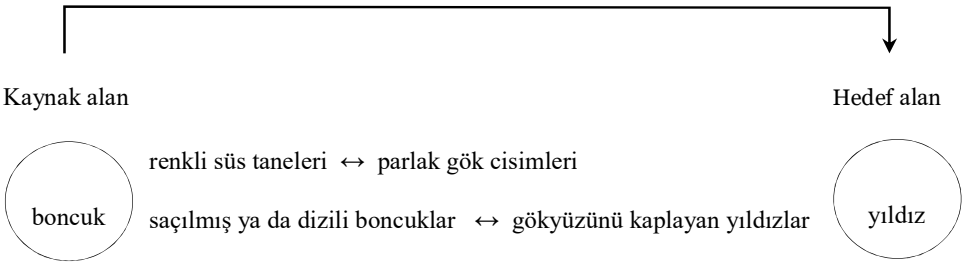
Bilmecenin karşılığı olan ve hedef alanda yer alan *"ay"* kavramı, *"insan"* kavramı ile metaforlaştırılmıştır. *"Ay"*, insana özgü nitelikler olan *"kocalmak* ve *gencelmek"* kavramları üzerinden kişileştirme yoluyla yeni bir ontolojik statüde ele alınmıştır. Metaforik sistemde *"kocama"* ile *"ayın otuzu"*; *"gencelme"* ile *"ayın on beşi"*; *"insan ömrü"* ile *"ayın evreleri"* arasında gerçekleşen eşleşmeler ontolojik ve epistemik uygunlukların göstergeleridir. Yaklaşık 29-30 günde dört evresini tamamlayan ayın, en parlak olduğu evre dolunay zamanıdır. On beşinci güne karşılık gelen bu evre, insan yaşamının gençlik yıllarına; son evresi/otuzu ise insanın yaşlılık zamanına karşılık gelmektedir.

Benim bir kaşık boyam var, /Dünyayı boyar. (güneş), (54). → GÜNEŞ, BOYADIR



Kaynak alanda bulunan "*boya"* kavramı, "*güneş"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Boya"*, renk vermek ve dış etkilerden korumak amacıyla eşyaların üzerine sürülen renkli maddedir. "*Güneş"* ise, yaydığı ışık ile yeryüzünde bulunan nesneleri belirginleştirir ve renklerinin ortaya çıkmasını sağlar. Kavramsal düzeyde "*boyanın rengi"* ile "*güneşin ışığı"* arasında; "*boyanın yüzeyleri kaplaması/örtmesi"* ile "*güneş ışınlarının yeryüzüne yayılması"* arasında bir eşleşme söz konusudur. İki kavram arasında gerçekleşen bu eşleşmeler, ontolojik ve epistemik uygunluğun temelini teşkil eder.

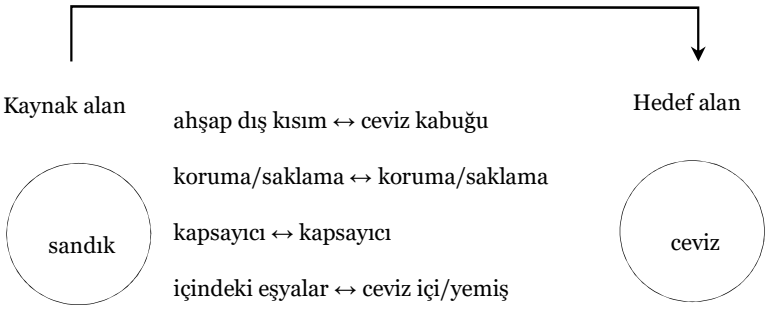
Bir kalbur boncuğum var, /Akşamdan atarım, /Sabahtan toplarım. (yıldızlar), (91). YILDIZLAR, BONCUKTUR



Kaynak alanı oluşturan "*boncuk"*, bilmecenin cevabı olan hedef alandaki "*yıldız"* kavramının metaforudur. Boncuklar, cam, taş ve sedef gibi malzemelerden süs amaçlı yapılmış renkli taneciklerdir. Yıldızlar da gece vakti beliren gök cisimleridir. Etrafa saçılmış ya da dizilmiş boncukların görüntüsü ile gökyüzünü kaplayan yıldızlar arasında bir çağrışım söz konusudur. Geleneksel kültürde eşyaların süsü *boncuklar*; gökyüzünün süsü de *yıldızlardır*. Metaforik sistemde, "*boncuk taneleri"* ile "*yıldızlar"* eşleştirilmiş; boncukların "*rengârenk görüntüsü"* ile de yıldızların "*parlak görüntüsü"* eşleştirilmiştir. Bu eşleşmeler, iki kavram arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun temel göstergeleridir.

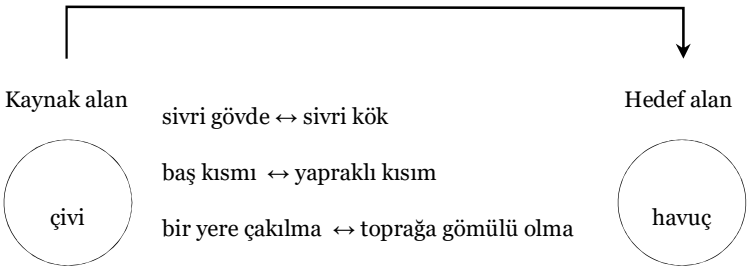
III.2. Karşılığı bitkilerle ilgili olanlar

Bir sandığım var, /içi dört dilim ekmek alır. (ceviz), (116). CEVİZ, SANDIKTIR



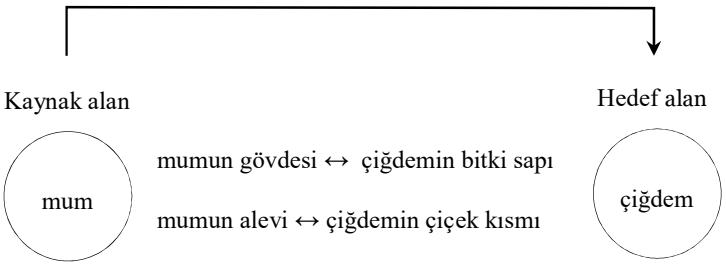
Bilmecenin öznesini oluşturan ve kaynak alanda yer alan "*sandık"* kavramı, bilmecenin karşılığı olan "*ceviz"* kavramının metaforudur. "*Sandık"*, çeşitli eşyaların muhafaza edilmek üzere içine konulduğu genelde ahşap malzemeden yapılmış kapaklı ev eşyasıdır. "*Ceviz"* de dışındaki kabuk vasıtasıyla içindeki yemiş kısmını muhafaza eden kabuklu bir meyve olarak sandığı çağrıştırır. Bilmecedeki "*dört dilim ekmek"* ifadesi dört parçadan oluşan "*ceviz içi"*ne yapılan bir göndermedir. Metaforik sistemde, sandığın "*dış malzemesi"* ile "*cevizin kabuğu"*; sandığın içindeki "*eşyalar"* ile cevizin "*yemiş"* kısmı eşleşmektedir. "*Sandık"* ve "*ceviz"* kavramları arasında "*kapsayıcılık* ve *koruma/saklama"* niteliği açısından da bir haritalama söz konusudur. Bu eşleşmeler, iki kavram arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

Yer altında kınalı çivi. (havuç), (144) → HAVUÇ, ÇİVİDİR



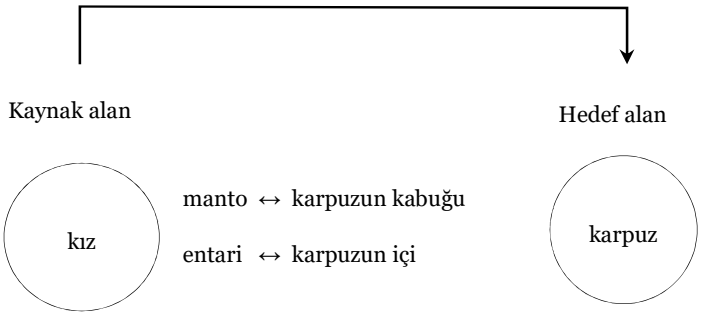
Kaynak alanda yer alan "*çivi"* kavramı, hedef alandaki "*havuç"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Kınalı"* ifadesi renk bağlamında cevaba yönelik ipucu niteliğinde bir göndermedir. "*Çivi"* ile "*havuç"* arasında gerçekleşen bu kavramsal aktarımda, iki kavrama ait görsel ve fiziksel nitelikler üzerinden eşleştirme yapılmıştır. Şemada da görüldüğü üzere çivinin "*sivri gövdesi"* ile havucun "*sivri kökü"*; çivinin "*bir yere çakılması"* ile havucun "*toprağa gömülü"* olması; "*çivinin başı"* ile havucun toprak üstünde kalan "*yapraklı kısmı"* arasındaki eşleşmeler ontolojik ve epistemik uygunluğun temelini teşkil etmektedirler.

Çalı dibinde mum yanar. (çiğdem), (123). ÇİĞDEM, YANAN BİR MUMDUR



Kaynak alanda yer alan ve bilmecenin öznesi olan "*mum"*, hedef alanda bulunan "*çiğdem"* kavramının metaforudur. "*Çalı dibinde"* ifadesi tamamlayıcı unsur olarak bilmecenin cevabına bir göndermedir. Kavramsal aktarımda, ontolojik ve epistemik uygunluğun temelini, "*mumum gövdesi"* ile "*çiğdemin sap kısmı"*; "*alevin şekli"* ile "*çiçek kısmının şekli"* arasındaki eşleşmeler oluşturmaktadır. Metaforik sistemde gerçekleşen bu aktarımda kavramlara ait fiziksel nitelikler belirleyici olmuştur.

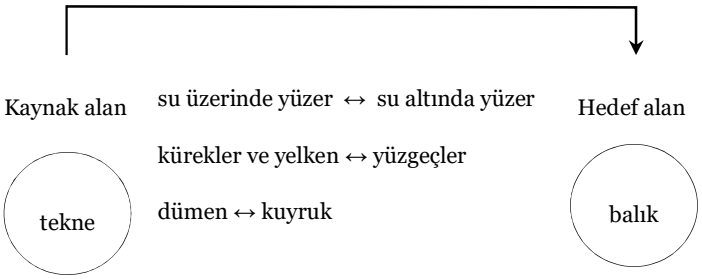
Mantosu yeşil, entarisi kırmızı, /Bil bakalım bu kimin kızı. (karpuz), (164). KARPUZ, YEŞİL MANTOLU ve KIRMIZI ENTARİLİ BİR KIZDIR



Kaynak alandaki "*kız"* kavramı, hedef alanda yer alan "*karpuz"* kavramının metaforudur. Manto, genel anlamda dışa giyilen ve tüm vücudu kaplayan bir giysi; entari ise tek parçalı kadın giysisi olarak bilinmektedir. "*Karpuz"*, zihinde kırmızı entarisinin üzerine yeşil manto giymiş bir insan figürü şeklinde tasarlanarak kişileştirme yoluyla yeni bir ontolojik statü kazanmıştır. Metaforik sistemde, "*karpuzun yeşil kabuğu*" ile "*manto"* ; kırmızı olan iç kısmı ise "*entari"* ile eşleştirilmiştir. İki kavram arasındaki bu eşleştirmeler, ontolojik ve epistemik uygunluğun temelini teşkil etmektedir.

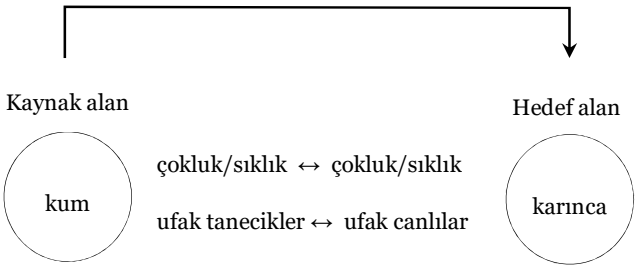
III.3. Karşılığı hayvanlarla ilgili olanlar

Suda dumansız tekne. (balık), (271). → BALIK, TEKNEDİR



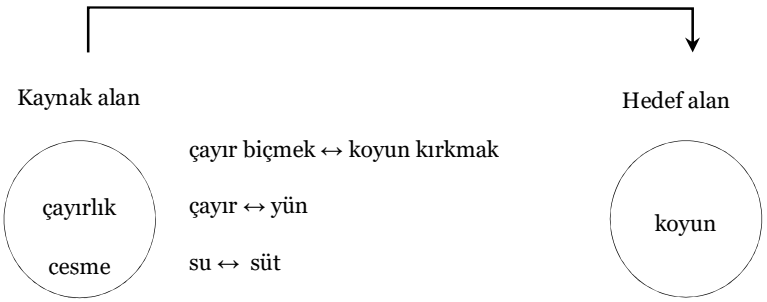
Kaynak alandaki "*tekne"* kavramı, hedef alandaki "*balık"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. Kavramsal yönüyle insan zihninde, batmadan su üzerinde hareket edebilen/yüzen bir vasıta şeklinde şemalanan "*tekne"*, ilk çağlardan itibaren balıkçılıktan ulaşıma, ticaretten savaş aracı olmaya kadar çok amaçlı kullanılmış bir vasıtadır. Teknolojik gelişmelerden önce yüzyıllar boyunca tekneler/gemiler yelkenler ya da iki yanında kullanılan kürekler vasıtasıyla hareket ettirilmişlerdir. "*Tekne"* ve "*balık"* anatomik olarak karşılaştırıldığında "*yelken ve kürekler"* ile balığın "*yüzgeçleri"* ; gemilerde yön tayini için arka kısımda bulunan *"yelpaze seklindeki parça/dümen"* ile de balığın "*kuyruk"* kısmı eşleşmektedir. Anatomik eşleşmenin yanı sıra "*tekne"* ve "*balık"*, imaj şemada "*yüzme"* eylemi ile birlikte ele alındıklarında suyun dışında işlevsel özelliklerini kaybederler. Söz konusu tüm eşleşmeler, iki kavram arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

Yer altında kum kaynar (karınca) (301). KARINCA, KAYNAYAN KUMDUR



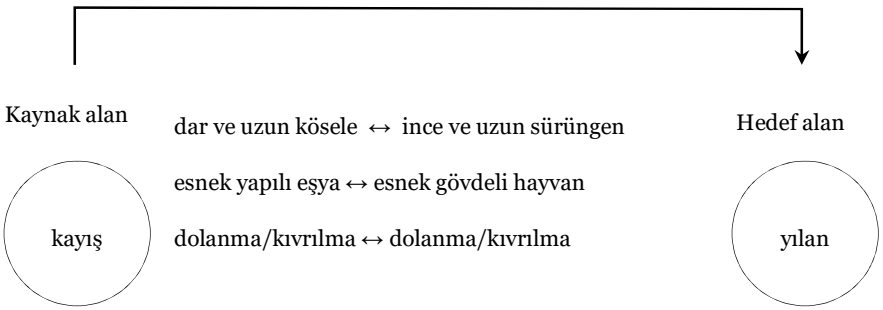
Kaynak alandaki "*kum"* kavramı, bilmecenin cevabı olan "*karınca"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Kaynamak* ve *kum"* sözcükleri zihnimizde, "sayılamayacak ölçüde çokluğu ve sıklığı" ifade eden kavramlar olarak şemalanırlar. Metaforik sistemde, "*ufak tanecikler"* şeklinde olan "*kum"* ile yine "*ufak canlılar"* olan "*karınca"* arasında bir eşleşme söz konusudur. Bu eşleşme ile birlikte iki kavramın zihinde "*çokluğa/sıklığa"* dair ortak algısı, ontolojik ve epistemik uygunluğu işaret etmektedir.

Üstü çayır, biçilir, altı çeşme içilir. (koyun), (327). → KOYUN, ÇAYIRLIKTIR / ÇEŞMEDİR



Kaynak alandaki "*çayırlık* ve *çeşme"* kavramları, bilmecenin cevabı olan "*koyun"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. Geleneksel kültürde "*koyun"*, etinden, sütünden ve yününden faydalanılan bir hayvan olarak ihtiyaçlar açısından önemli yere sahiptir. "*Çayır* ve *suyun"* kaynağı tabiat iken "*yün* ve *sütün"* kaynağı koyundur. Metaforik sistemde gerçekleşen, "*çayırların biçilmesi"* ile "*koyun yünlerinin kırkılması"*; "*çayır* ile *yün"*; "*su"* ile "*süt"* arasındaki eşleştirmeler ontolojik ve epistemik uygunluğun temelini oluşturmaktadır.

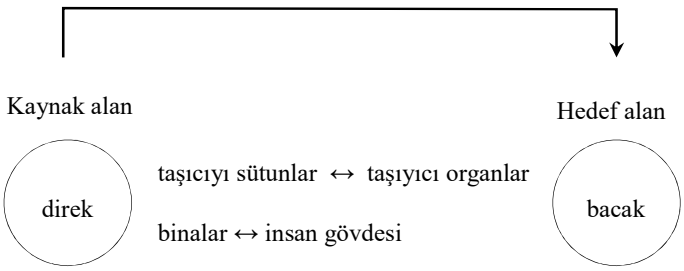
Yer altında yağlı kayış. (yılan), (385). → YILAN, YAĞLI KAYIŞTIR



Kaynak alanda yer alan ve bilmecenin öznesini oluşturan "*kayış"* kavramı, hedef alanda yer alan "*yılan"* kavramının metaforu olarak tasarlanmıştır. "*Yılan"*, imaj şemada ince, uzun ve esnek yapısı ile yer almaktadır. "*Kayış"* ise, kösele ya da benzeri bir maddeden yapılmış ince, uzun ve esnek şekli ile "*yılanı"* çağrıştıran bir görünüme sahiptir. İkisi de "*dolanma/kıvrılma"* niteliği gösteren bir işleve sahiptir. Bu eşleşmeler, ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

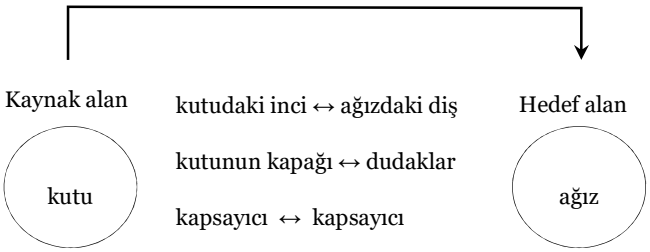
III.4. Karşılığı insanlarla ilgili olanlar

İki direk bir ev tutar. (bacaklar) (402). → BACAKLAR, DİREKTİR



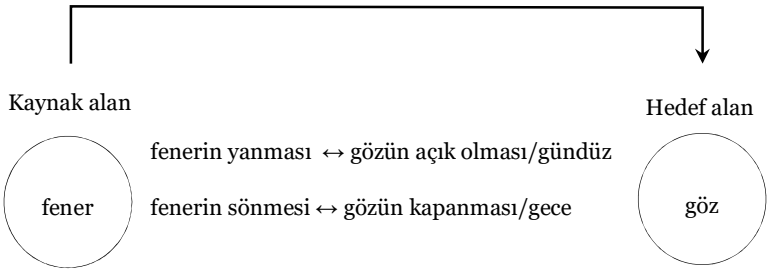
Kaynak alandaki **"***direk"* kavramı, bilmecenin karşılığı olan ve hedef alanda yer alan "*bacak"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Direkler"*, ağaç, demir ya da betondan yapılmış, ağırlık çekebilen, uzun ve kalın desteklerdir. "*Bacaklar"* da insanları/hayvanları taşıyan ve dengede durmaları için gerekli olan organlardır. "*Direkler"* binaları; "*bacaklar"*, vücudu taşırlar. İnsan, hayvan ve binaların ve ayakta durabilmeleri için destek görevi görürler. Söz konusu bu eşleşmeler, metaforik sistemde, ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

Bir kutum var, içi dolu inci. (ağız) (396). ➔ AĞIZ, İNCİ DOLU BİR KUTUDUR



Kaynak alanda yer alan "*kutu"* kavramı, hedef alandaki *ağız* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Kutu"*, içinde çeşitli eşyaları muhafaza etmek için kullanılan kapaklı kaptır. "*Ağız"* da içinde dil, diş gibi organları muhafaza eden bir organdır. İki kavramın da metaforik sistemde, kapsayıcılık yönü öne çıkar. Kutuda muhafaza edilen "*inci"* ile ağızda yer alan "*diş"* arasında görsel olarak bir çağrışım söz konusudur. Benzer bir çağrışım, kutunun "*kapağı"* ile ağzı kapatan "*dudaklar"* arasında da bulunmaktadır. Çağrışımlara ve ortak kapsayıcılık özelliğine dayalı şekilde gerçekleşen bu eşleşmeler "*kutu* ve *ağız"* arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun temel göstergeleridir.

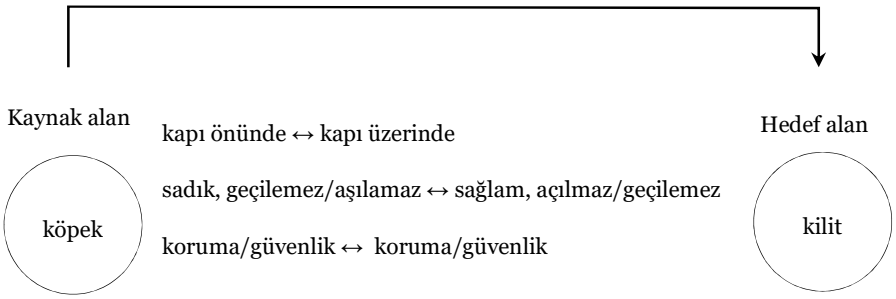
İki fener/ Gündüz yanar/Gece söner. (gözler), (431). ➔ GÖZ, FENERDİR



Hedef alanda yer alan "*göz"* kavramı, kaynak alandaki "*fener"* kavramı ile metaforlaştırılmıştır. İmaj şemada, fenerin yanması ve sönmesi görme eylemi ile ilişkilendirilmektedir. Metaforik sistemde, "*gözlerin açık olması"* ile "*fenerin yanması"*; "*gözlerin kapalı olması"* ile de "*fenerin sönmesi"* eşleştirilmiştir. Ayrıca gözlerin açık olması, gündüz vaktini; kapalı olması ise gece vaktini işaret etmektedir. Söz konusu eşleşmeler, fener ile göz arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

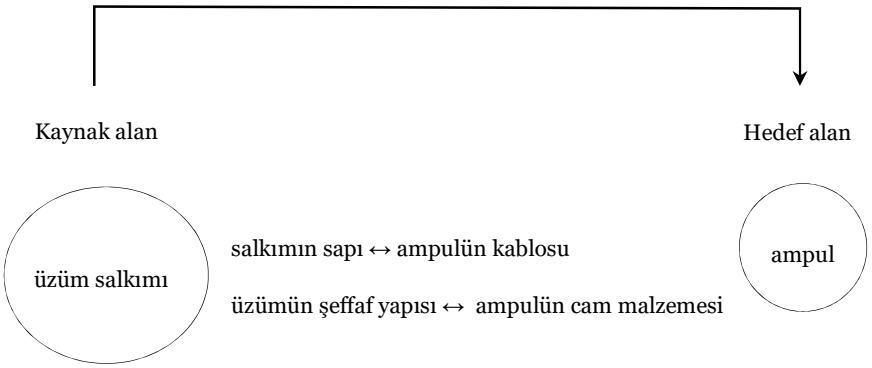
III.5. Karşılığı eşyalarla, araç-gereçle ilgili olanlar

Kapıda kara köpek yatar,/Ne bağırır, ne ısırır,/İçeriye kimseyi sokmaz. (kilit), (584). KİLİT, KÖPEKTİR



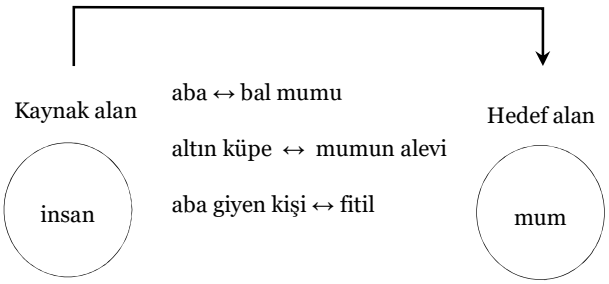
Bilmecenin öznesini oluşturan "*köpek"* kavramı, bilmecenin karşılığı olan "*kilit"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. İki kavram arasında sistematik bir ilişki kurulmuş ve kavramsal aktarım gerçekleşmiştir. "*Köpek"*, sadık olmasıyla bilinen, bekçilik ve avcılık gibi işler için beslenen bir hayvandır. "*Kilit"* de taşınabilir ya da sabit şekilde güvenlik amaçlı kullanılan bir eşyadır. İki kavram da imaj şemada tehlikelere ve yabancılara karşı "*koruma/güvenlik"* özelliği ile yer alır. Metaforik sistemde, "*köpeğin"* kapı önünde "*bekçilik"* yapması ile "*kilidin"* takılı olduğu kapı üzerindeki işlevi bu açıdan eşleşmektedir. Ayrıca "*köpek"*, "*sadık*" olması ile; "*kilit"*, "*sağlamlığıyla*" geçit vermez. Söz konusu eşleşmeler, ontolojik ve epistemik uygunluğu işaret etmektedir.

Havada salkım üzüm/Gece odur benim gözüm. (ampul) (469). → AMPUL, ÜZÜM SALKIMIDIR



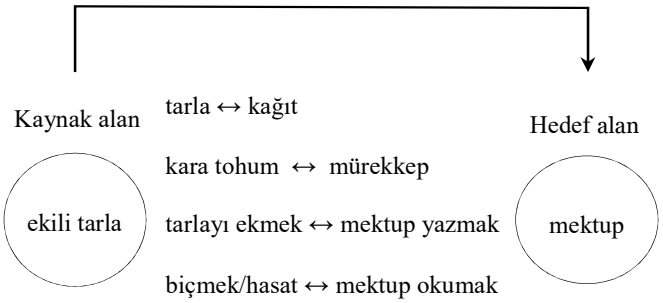
Kaynak alanda yer alan ve özne durumundaki "*salkım"*, hedef alanda yer alan ve cevabı oluşturan "*ampul"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. İki kavram arasında, metaforik sistemde gerçekleşen eşleşmeye "*salkım"* kavramına ait imaj şema kaynaklık etmektedir. "*Salkım"*, bir yere bir sapla bağlı şekilde asılı duran ve bir arada bulunan meyveleri ifade ederken "*ampul"* de çoğunlukla tavana kablo ile sabitlenen ve asılı şekilde kullanılan aydınlatma aracını karşılar. Bilmecede tamamlayıcı unsur olarak geçen "*gece gözümüz olması"* ifadesi ise aydınlatma özelliği doğrultusunda *ampule* yönelik bir göndermedir. Metaforik sistemde, "*üzümün sapı"* ile *"ampulün kablosu"*; *"üzümlerin şeffaflığı"* ile *"ampulün cam kısmı"* eşleştirilmiştir.

Ak abalı, /Altın küpeli. (mum), (620) ➔ MUM, İNSANDIR



Bilmecenin öznesi olan ve kaynak alanı oluşturan "*insan"* kavramı, hedef alandaki "*mum"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. Bilmecede geçen "*aba"* ve "*küpe", "insan"* kavram alanı içerisinde yer alan giyinme ve süslenme ile ilgili unsurlardır. "*Aba"*, kalın kumaştan yapılmış, vücudu saran uzun ve yakasız bir giysidir. Mum da bir fitil, fitili saran bal mumu ve içyağı gibi yavaş yanan maddeden imal edilir. Mumun alevi de şekil ve renk açısından altın küpeyi çağrıştıran bir görüntüye sahiptir. Dolayısıyla metaforik sistemde gerçekleşen eşleşmede "*abaya"* karşılık *"bal mumu", "aleve"* karşılık *"altın küpe", "fitile"* karşılık *"kişi"* kavramları arasında ontolojik epistemik uygunluklar bulunmaktadır.

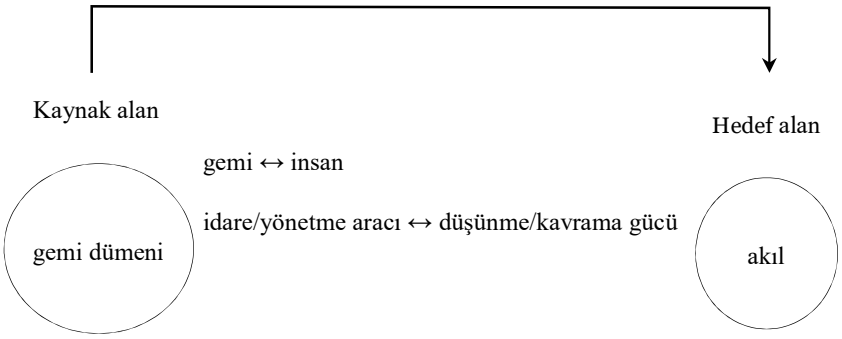
Ak tarla, kara tohum, el eker, dil biçer. (mektup), (613). ➔ MEKTUP, EKİLİ TARLADIR



Bilmecede geçen "*tarla", "kara tohum", "ekmek* ve *biçmek"* ifadeleri kırsal yaşamda ekimden hasada kadar tecrübe edilen tarımsal faaliyetlere ait kavramlardır. Kaynak alandaki "*ekili tarla"* kavramı, hedef alanda yer alan "*mektup"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. Metaforik sistemde gerçekleşen eşleşme, "*tarlaya"* karşılık "*kağıt"*; "*tohuma"* karşılık "*mürekkep"*; "*tarlayı ekme"* eylemine karşılık "*mektup yazmak"*; "*biçme"* yani "*hasat"* işine karşılık "*mektubun okunması"* gibi ontolojik ve epistemik uygunluklar göstermektedir.

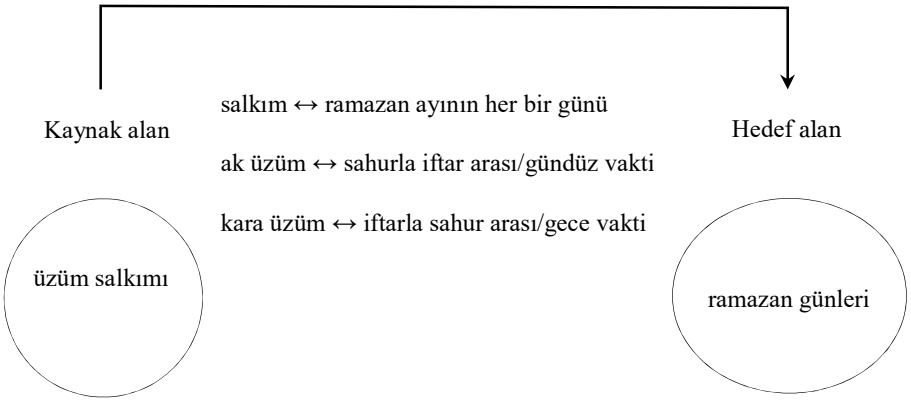
III.6. Karşılığı soyut kavramlarla ilgili olanlar

Karada bir gemi, /Başındadır yelkeni, /Nedir dümeni, /Bil bunu, göreyim seni. (akıl), (707). → AKIL, GEMİ DÜMENİDİR



Kaynak alanda yer alan "*dümen"*, hedef alandaki "*akıl"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. "*Dümen",* gemilere yön vermek ve belirli bir rotada götürmek için kullanılan bir donanımdır. "*Akıl"* ise insanların davranışlarına yön veren düşünme, kavrama gücüdür. "*Dümen"* gemiyi, "*akıl"* da insanı yönlendirir. Metaforik sistemde gerçekleşen eşleşmelerde *"insana"* karşılık "*gemi"*; "*dümene"* karşılık "*akıl"*; "*idare/yönetme aracı"* özelliğine karşılık "*düşünme/kavrama gücü"* şeklinde ontolojik ve epistemik uygunluklar bulunmaktadır.

Bir dedem var uzun mu uzun, /Yılda verir otuz salkım üzüm; /Akını yesem haram,/ Karasını yesem sevap. (Ramazan ayı) (746) → RAMAZAN GÜNLERİ ÜZÜM SALKIMLARIDIR



Kaynak alanda yer alan "*üzüm salkımları"* ifadesi, otuz günlük oruç ibadetinin yapıldığı ay olan "*ramazan"* kavramının metaforu olarak kullanılmıştır. Metaforik sistemde, "*ak üzüm"*, oruçlu geçirilen "*sahurla iftar arası"* zaman dilimini yani gündüz vaktini; "*kara üzüm"* ise "*iftarla sahur"* arasındaki oruçsuz zaman yani gece vaktini karşılamaktadır. Söz konusu bu eşleşmeler, iki kavram arasındaki ontolojik ve epistemik uygunluğun göstergeleridir.

Sonuç

1. Sözlü kültüre ait türlerden biri olan bilmeceler, toplumsal yaşamla ilgili ortak tecrübelerin ve algıların izlerini taşırlar. Söz konusu bu izlerin bazı bilmece örneklerinde metaforik bir dille ifade

dildiği görülmektedir. Bu çalışmada, karşılıkları *tabiat unsurları, bitkiler, hayvanlar, insanlar, eşyalar* ve *soyut kavramlarla* ilgili olan 20 bilmece kavramsal metafor kuramına göre incelenmiş, bilmecelere kaynaklık eden şu metaforlara ulaşılmıştır: AY İNSANDIR, GÜNEŞ BOYADIR, YILDIZLAR BONCUKTUR, CEVİZ SANDIKTIR, HAVUÇ ÇİVİDİR, ÇİĞDEM YANAN BİR MUMDUR, KARPUZ YEŞİL MANTOLU KIRMIZI ENTARİLİ BİR KIZDIR, BALIK TEKNEDİR, KARINCA KAYNAYAN KUMDUR, KOYUN ÇAYIRLIKTIR / ÇEŞMEDİR, YILAN YAĞLI KAYIŞTIR, BACAKLAR DİREKTİR, AĞIZ İNCİ DOLU BİR KUTUDUR, GÖZ FENERDİR, KİLİT KÖPEKTİR, AMPUL ÜZÜM SALKIMIDIR, MUM İNSANDIR, MEKTUP EKİLİ TARLADIR, AKIL GEMİ DÜMENİDİR, RAMAZAN GÜNLERİ ÜZÜM SALKIMLARIDIR.

2. Metaforik sistemde, bilmecenin öznesi/soru kısmı, kaynak alanı; bilmecenin cevabı ise hedef alanı oluşturmaktadır. Bilmecenin soru kısmında yer alan özne ve tamamlayıcı unsurlar, cevabı oluşturan kavramın metaforu şeklinde yapılandırılmıştır.

3. Bilmeceler, metaforik dilin halk kültüründeki yansımaları olarak karşımıza çıkar. Tecrübeler ve kültürel birikim, söz konusu metaforik dilin kaynağını teşkil etmektedir. Hedef alana yani bilmecenin cevabına yönelik çağrışımlar ve göndermeler halkın muhayyilesinde yer eden imaj şemalardan beslenmektedir.

4. Metaforlar, bilmece türünün semantik düzlemdeki yerini göstermesi bakımından, etkili birer araç niteliği taşımaktadırlar. Yapılan sınıflandırmalarda metaforik bulguların da esas alınması hem bilmece türünün bilişsel yanını görme hem de disiplinler arası çalışmalar açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aksan, D. (1971). Kelime bilimi ve Anlambilimi Ölçülerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eksikliğini Saptama Yolları I: Kavram Alanı-Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 19, 253-262.

Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi.

Başgöz İ. ve Tietze A. (1999). *Türk Halkının Bilmeceleri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Boratav, P. N. (1997). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek.

Cankara, M. (2002). Metafor Yaratma Eylemi Olarak Bilmece. *Milli Folklor*, 55, s.70-75.

Çobanoğlu, Ö. (1999).Halkbilimi Açısından Gelenek, Turizm ve İcat Edilmiş Gelenek Bağlamında Ayvalık Şeytan Sofrası Örneği. *Milli Folklor*, 43, 7-12.

Elçin, Ş. (1989). *Türk Bilmeceleri.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Johnson, M. (2005). The philosophical significance of image schemas. *From Perception to Meaning Cognitive Linguistics Research 29*, R. Dirven, R. W. Langacker, J. R. Taylor (eds.), Mouton de Gruyter Berlin-New York, 15-33.

Karademir, F. (2008). Halk Bilmecelerindeki İmgesel Anlatım Üzerine. *Milli Folklor*, 78, 75-87.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Lakoff, G. ve Johnson M. (2015). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil*. çev. Gökhan Yavuz Demir, İstanbul: İthaki.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.

Selvi, C. (2020). Türk Bilmecelerinin Anlambilim Açısından İçlem (Alt Anlam) ve Kaplam (Üst Anlam) Sınıflandırması. E. Kuyma (ed.), *Mana'ya Dair*, İstanbul: Kesit, 163-182.

Tezel, N. (2004). *Türk Halk Bilmeceleri*. İstanbul: MEB.

40. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları

Yakup ALAN[1]

APA: Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. DOI: 10.29000/rumelide.949508.

Öz

Öz yeterlik, bireylerin hayatlarını etkileyen ve tüm faaliyetlerinde başarıya ulaşıp ulaşamamalarında etkili olan bir unsurdur. Öz yeterlik inancı, meslek hayatlarında en fazla konuşma becerisini kullanan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının da mesleki kariyerlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Düşük konuşma öz yeterliğine sahip öğretmenler iletişim süreçlerinde ve ders içi etkinliklerinde sorun yaşamaktadır. Yüksek konuşma öz yeterliğe sahip öğretmenler ise hem iletişim becerilerinde hem de meslek hayatlarında daha başarılı olmaktadır. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından hazırlanan "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek ile toplanan verilerin analizinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının orta düzeyin üstünde yer aldığı, cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterlik algısında belirleyici olmadığı, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerinin ise konuşma öz yeterlik algılarını etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öz yeterlik, konuşma becerisi, öğretmen adayları, konuşma öz yeterlik algısı

Pre-service teachers' perceptions of speaking self-efficacy

Abstract

Self-efficacy is an element that affects the life of individuals and whether they can achieve success in their activities. It has a very important place in the professional careers of teachers who use speaking skills the most in their professional lives. The purpose of this study was to examine pre-service teachers' perceptions of self-efficacy for speaking in terms of gender, grade level, and department. The cross-sectional survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe consists of candidate teachers studying in Muallim Rıfat Faculty of Education at Kilis 7 Aralık University. The sample consisted of 215 pre-service teachers and was determined using a simple random sampling method. The data were collected by the "Speaking Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates" created by Katrancı and Melanlıoğlu (2013). The arithmetic mean and standard deviation values, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used for the analysis of the data. As a result of the research, it was found

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), alanyakup@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9888-1357 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949508]

that the level of pre-service teachers' speaking self-efficacy was above the middle level. It was also found that the gender variable was not a determinant of the perceptions of speaking self-efficacy. Lastly, the level and department variables affected their perceptions of self-efficacy for speaking.

Keywords: Self-efficacy, speaking skills, pre-service teachers' perceptions of speaking self-efficacy

Giriş

İnsanların günlük hayatlarında yürüttükleri faaliyetlerin tamamında etkili olan yeterlik kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Şahin (2004) tarafından, bir vazifeyi istenilen seviyede gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken kapasite olarak ele alınan yeterlik; Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ve görevini yerine getirme gücü olarak açıklanmıştır. Yeterlik kavramına bağlı olarak ele alınabilen öz yeterlik ise; insanların herhangi bir durum karşısında gerçekleştirmeleri gerekenleri hangi düzeyde yapabildiklerine yönelik tutum ve davranışlarıdır (Bandura, 1989, 1994, 2005) ve öz yeterlik, insanların yeteneklerinden çok sahip oldukları bu yeteneklere olan inanma duygularıyla ilişkilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Linnenbrink ve Pintrich'e (2003) göre de bireylerin öz yeterlik algıları, onların gerçekleştirmeye çalıştıkları bir işte başarılı olmalarını sağlayacak yetenekleri ile ilgili inançlarıdır. Ayrıca öz yeterlik, gerçekleştirilmeye çalışılan bir görevdeki başarıma dair bireylerin kendilerini güvende duyma duygusudur (Jinks ve Morgan, 1999).

Bireylerin duygu, fikir ve davranışları üzerinde oldukça önemli bir güce sahip olan (Ülper ve Bağcı, 2012) öz yeterlik algısı, başarıya ulaşmak için gerekli olan araçlardan bir tanesidir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). İnsan hayatında oldukça fazla etkiye sahip olan öz yeterliği etkileyen çeşitli unsurlar vardır. Tuckman (1992, s. 273) öz yeterliği etkileyen unsurları; yaşantı ve bu yaşantının sonucu, dolaylı yaşantı, sembolik model ve psikolojik durum olmak üzere dört başlık olarak ele almıştır. Bandura'ya (1995) göre de öz yeterliği besleyen dört kaynak vardır. Bunlar:

- Performans başarıları
- Dolaylı deneyimler
- Sözel ikna
- Duygusal durumdur.

Bandura (1995, 1997), öz yeterlik üzerinde etkili olan bu kaynaklardan en önemlisinin performans başarıları olduğunu belirtmektedir. Bireyin yaşantılarını doğrudan etkileyen bu kaynağa göre, bireyin herhangi bir yaşantısı olumlu geçtiyse bu olumlu yaşantı bireyin öz yeterlik algısını da artıracaktır. İnsanların, farklı kişilerin yaşantılarından yola çıkarak kendi başarıları hakkında karar vermelerini sağlayan kaynak ise dolaylı deneyimlerdir. Diğer insanların deneyimleri, performans başarıları kadar doğrudan bir etkiye sahip olmasa da bireylerin öz yeterlik algısının olumlu veya olumsuz etkilenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin çevresinden aldığı dönütler de öz yeterlik algısını etkileyen unsurlardan biridir. Sözel ikna olarak karşımıza çıkan bu kaynağa göre bireyin yaptığı veya yapacağı işi başarıyla tamamlayabileceğine dair bildirimler alması ve bu bildirimlerin inandırıcı olması onun öz yeterlik algısını artırmaktadır. Sonuncu kaynak olan duygusal duruma göre de bireyin stres, korku, kaygı, beklenti, ümit gibi duygusal durumları onun öz yeterlik algısının artması veya azalmasında etkilidir. Sayılan bu kaynaklardan farklı olarak öz yeterliği etkileyen farklı unsurlar da mevcuttur. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'a (2001) göre bireyin toplum içindeki yeri, çevresi ve bilgi birikimi de öz yeterlik algısında etkili olan diğer unsurlardır.

Öz yeterlik algısının; öğrenme ve akademik başarıda etkisi olduğu (Bandura ve Locke, 2003; Liem, Lau ve Nie, 2008; Phan, 2011), bireylerin etkinlik seçimini ve bu etkinlik için harcayacağı çaba miktarını olumlu ya da olumsuz etkilediği (Schunk ve Zimmerman, 2007) bilinmektedir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olan kişilerle öz yeterlik algısı düşük olan kişiler arasında belirgin farklar vardır. Bu farklar da bireyleri ve bireylerin deneyimlerini etkilemede büyük role sahiptir. Öz yeterlik algısı yüksek olan kişilerin özellikleri, onların gerçekleştirecekleri işlerde başarıya ulaşmalarını sağlarken öz yeterliği düşük olan bireylerde ise sahip olunan özellikler başarı karşısında engel oluşturmaktadır.

Korkmaz (2005, s. 211) tarafından yapılan karşılaştırmaya göre öz yeterliği yüksek olan bireyler; karmaşık olaylarla baş edebilir, herhangi bir problemin üstesinden gelebilir, çalışmalarında sabır gösterir, başarıya ulaşmak için kendine güvenir, eğitim ve iş hayatında başarılıdır. Öz yeterliği düşük olan bireyler ise; olaylarla baş edemez, umutsuzluğa kapılır ve mutsuzdur, herhangi bir problemin çözümü için kendini yeterli bulmaz, ilk denemeleri başarısızlıkla sonuçlanırsa tekrar denemekten kaçınır ve gayretlerinin sonuç üzerinde etkili olacağına inanmaz.

Yüksek öz yeterlik algısı, tüm bireyler için gerekli olduğu gibi öğretmenler için ise ayrı öneme sahip bir husustur. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların hem mesleklerine bağlılıklarını, mesleklerine karşı tutum ve düşüncelerini hem de gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Demirel, 1993). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermektedir ki öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenler, öz yeterlikleri düşük olan öğretmenlere göre daha olumlu performans göstermektedir (Kiremit, 2006). Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olması büyük önem arz etmektedir (Özbay ve Kaldırım, 2015). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının yüksek olması; onların eğitim hayatlarında kendilerini daha iyi yetiştirme, başarılı olma ve kendilerini mesleklerine daha donanımlı hazırlama noktasında yardımcı olacağı gibi öğretmen olduktan sonra da mesleklerini daha iyi icra etmelerine katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının yüksek öz yeterliğe sahip olması gereken alanlardan biri konuşma becerisidir.

Okuma ve yazma etkinliklerinin başlangıç noktası olma özelliğinden dolayı Türkçe eğitiminin temeli olarak kabul edilen (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013) konuşma; dilin anlatma becerilerinin içinde yer alan ve bireylerin kendilerini ifade etmesini sağlayan ana araçtır (Yelok ve Sallabaş, 2009).

Zihinde başlayan ve düşüncelerin söz ile ifade edilmesiyle tamamlanan (Onan, 2013) konuşma; insanların günlük hayatta en fazla kullandıkları iletişim araçlarından biridir. Burley Allen'e (1995) göre insanlar bir günlük iletişim süreçlerinin %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unu yazmaya ayırmaktadır. Konuşmanın, dinlemeden sonra en fazla kullanılan iletişim aracı olması, konuşma becerisine ve konuşma eğitimine verilmesi gereken önemin ne kadar elzem olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisi insanların; iş birliği yapmalarına, uygun kelimelerle fikirlerini aktarmalarına, sorunlarını dile getirmelerine ve fikirlerini hızlı bir şekilde iletmelerine (Güneş, 2007) yardımcı olur. Kısacası konuşma becerisi duyguların, düşüncelerin ve isteklerin sesler yardımıyla ifade edilmesidir (Temizkan, 2009; Temizyürek, 2007).

Konuşma becerisinin, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde en çok yararlandıkları iletişim kanalı olmasından dolayı (Kurudayıoğlu, 2003), öğretmenlerin bu beceride yaşayacakları problemler iletişimin engellenmesine (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012) ve eğitim öğretim

faaliyetlerinin aksamasına veya sürecin niteliğinin düşmesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yüksek öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü konuşma becerisinin etkili kullanılabilmesinin gerekliliklerinden biri öz yeterlik algısıdır.

İnsanların sosyalleşme sürecinde ve eğitim hayatlarında çok önemli bir yeri olan konuşma, bireylerin saygınlığının ve toplum içindeki yerinin belirlenmesinde etkili olan bir beceridir (Er ve Demir, 2013). Ancak Doğan (2009), konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla verilen eğitimin, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olduğunu belirtmektedir.

Literatürde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz yeterlik algısına yönelik olanlarından tespit edilenleri şunlardır: Hayran (2020) çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini, Katrancı (2014) öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını, Oğuz (2009) öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmaları (Aydın, 2013; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Öztahtalı ve Şahin, 2020) da mevcuttur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına yönelik farklı alanlarda yapılan araştırmaların bazıları da Tekşan ve Çinpolat (2018), Özden (2018), Baki (2018), Biçer ve Alan (2017), İşcan ve Karagöz (2016), Akın (2016), Özbay ve Kaldırım (2015), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Kiremit (2006), Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005) şeklinde verilebilir.

Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının konuşma veya diğer becerilerindeki öz yeterlik algılarına yönelik araştırmalar gerçekleştirilirken, öğretmen adaylarını bir bütün olarak gösteren ve farklı alanlarda eğitim alan bu öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını karşılaştıran araştırmaların sayısının çok olmadığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan ders içeriklerinin ve derslerin zamanla güncellenmesi daha güncel araştırmaların yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle güncel ve farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini tespit etmek amacıyla bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonuçlarının, farklı bölümlerdeki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarını göstermesi ve karşılaştırma imkânı sunması yönüyle, öğrencilere verilen eğitimlere ve literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmada, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarındaki etkisi nedir?
3. Sınıf değişkeninin, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarındaki etkisi nedir?
4. Bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarındaki etkisi nedir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden "kesitsel tarama modeli" kullanılmıştır. "Tarama

araştırmalarında, geçmişte olan veya hâlâ devam eden bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır." (Karasar, 2008. s.77). "Kesitsel tarama modelinde ise araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçüler ve veriler elde edilir." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018, s. 186).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise aynı Fakültenin 6 farklı programında eğitim alan 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Örneklemde Yer Alan Öğretmen Adaylarıyla İlgili Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	71	33.02
	Kız	144	66.97
	Toplam	**215**	**100**
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	46	21.39
	Sınıf Öğretmenliği	51	23.72
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	14.88
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	38	17.67
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	25	11.62
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	10.69
	Toplam	**215**	**100**
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	70	32.55
	2. Sınıf	57	26.51
	3. Sınıf	37	17.20
	4. Sınıf	51	23.72
	Toplam	**215**	**100**

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Çalışmada, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) geliştirdiği "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak beş alt boyut ve 25 madde şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Bu araştırmada ise güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Alanyazında, güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üstü olması yeterli görülmektedir (McMillan &

Schumacher, 2010). Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçeğin uygun güvenirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Google Formlar aracılığıyla örnekleme ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan ölçek ile elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Analizler yapılırken ilk olarak verilerin normallik dağılımını belirlemek amacıyla Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1.50 ile + 1.50 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlere göre veriler normal dağıldığından parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı puanlarının hesaplanmasında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiş ayrıca konuşma öz yeterlik algısında cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve bölümün etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	$\overline{X}$	ss
Topluluk Önünde Konuşma	3.40	.76
Etkili Konuşma	3.94	.56
Konuşma Kurallarını Uygulama	4.00	.63
Konuşma İçeriğini Düzenleme	3.76	.65
Konuşmasını Değerlendirme	4.10	.64
Genel	3.79	.56

Tablo 2'de öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir. Buna göre konuşma öz yeterlik algıları ölçeğinin alt faktörlerinden "topluluk önünde konuşma", "etkili konuşma" ve "konuşma içeriğini düzenleme" boyutlarının ortalamasının orta düzeyin üstünde; "konuşma kurallarını uygulama" ve "konuşmasını değerlendirme" boyutlarının ortalamasının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunlara bağlı olarak genel ortalamanın da orta düzeyin üstünde bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının sahip olduğu konuşma öz yeterlik algıları olumludur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öz Yeterlik Algılarının T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**
Topluluk Önünde Konuşma	Erkek	71	3.47	.70	.972	.332
	Kız	144	3.37	.79		

Etkili Konuşma	Erkek	71	3.91	.57	.518	.605
	Kız	144	3.95	.56		
Konuşma Kurallarını Uygulama	Erkek	71	4.02	.73	.289	.773
	Kız	144	3.99	.58		
Konuşma İçeriğini Düzenleme	Erkek	71	3.84	.67	1.283	.201
	Kız	144	3.72	.63		
Konuşmasını Değerlendirme	Erkek	71	4.11	.67	.142	.887
	Kız	144	4.10	.62		
Toplam	Erkek	71	3.82	.06	.562	.575
	Kız	144	3.78	.04		

Tablo 3'te öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre konuşma öz yeterlik algılarına yönelik veriler yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarında alt boyutlarda "topluluk önünde konuşma" (t=.972 p>0.05), "etkili konuşma" (t=.518 p>0.05), "konuşma kurallarını uygulama" (t=.289 p>0.05), "konuşma içeriğini düzenleme" (t=1.283 p>0.05), "konuşmasını değerlendirme" (t=.142 p>0.05) ve ölçek toplamında (t=.562 p>0.05) istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarında cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Varyans Analizi

	Sınıf	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
Topluluk Önünde Konuşma	1	70	3.35	.85	GA	6.421	3	2.140	3.798	.011	4-1,2,3
	2	57	3.27	.74	Gİ	118.924	211	.564			
	3	37	3.30	.71	T	125.346	214				
	4	51	3.71	.60							
Etkili Konuşma	1	70	3.95	.63	GA	1.218	3	.406	1.254	.291	
	2	57	3.85	.57	Gİ	68.279	211	.324			
	3	37	3.90	.57	T	69.497	214				
	4	51	4.05	.46							
Konuşma	1	70	4.02	.72	GA	2.734	3	.911	2.295	.079	

Kurallarını Uygulama	2	57	3.84	.61	Gİ	83.782	211	.397			
	3	37	3.98	.67	T	86.515	214				
	4	51	4.16	.45							
Konuşma İçeriğini Düzenleme	1	70	3.73	.75	GA	2.158	3	.719	1.710	.166	
	2	57	3.69	.62	Gİ	88.756	211	.421			
	3	37	3.67	.52	T	90.914	214				
	4	51	3.93	.60							
Konuşmasını Değerlendirme	1	70	4.10	.67	GA	1.277	3	.426	1.037	.377	
	2	57	4.01	.64	Gİ	86.635	211	.411			
	3	37	4.10	.63	T	87.912	214				
	4	51	4.22	.58							
Toplam	1	70	3.78	.660	GA	2.650	3	.883	2.826	.040	4-2,3
	2	57	3.68	.531	Gİ	65.934	211	.312			
	3	37	3.74	.523	T	68.548	214				
	4	51	3.98	.451							

Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde (F=2.826 p<0.05) istatiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testine göre farklılık; "4. sınıflar-2 ve 3. sınıflar" yönündedir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre konuşma öz yeterlik algılarına yönelik; 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları, 2 ve 3. sınıflarda eğitim alan öğretmen adaylarından daha olumlu algıya sahiptir.

Ölçeğin alt boyutlarında konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde de "topluluk önünde konuşma" (F=3.798 p<0.05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testine göre farklılık; "4. sınıf -1, 2 ve 3. sınıflar" yönündedir. Ancak "etkili konuşma" (F=1.254 p>0.05), "konuşma kurallarını uygulama" (F=2.295 p>0.05), "konuşma içeriğini düzenleme" (F=1.254 p>0.05) ve "konuşmasını değerlendirme" (F=1.037 p>0.05) boyutlarında ise istatiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Varyans Analizi

Bölüm	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
1	46	3.50	.861	GA	2.889	5	.578	.986	.427	-

Topluluk Önünde Konuşma	2	51	3.32	.765							
	3	32	3.41	.639	Gİ	122.456	209	.586			
	4	38	3.31	.649							
	5	25	3.29	.884	T	125.346	214				
	6	23	3.66	.760							
Etkili Konuşma	1	46	3.96	.615	GA	3.262	5	.652	2.059	.072	-
	2	51	3.94	.527							
	3	32	3.92	.499	Gİ	66.235	209	.317			
	4	38	3.78	.586							
	5	25	3.89	.654	T	69.497	214				
	6	23	4.25	.454							
Konuşma Kurallarını Uygulama	1	46	4.10	.689	GA	5.826	5	1.165	3.018	.012	6-2,3,4,5
	2	51	3.92	.561							
	3	32	4.01	.567	Gİ	80.689	209	.386			
	4	38	3.77	.566							
	5	25	3.97	.753	T	86.515	214				
	6	23	4.36	.604							
Konuşma İçeriğini Düzenleme	1	46	3.75	.714	GA	4.217	5	.843	2.033	.075	-
	2	51	3.76	.557							
	3	32	3.77	.639	Gİ	86.697	209	.415			
	4	38	3.51	.585							
	5	25	3.87	.641	T	90.914	214				
	6	23	4.03	.766							
Konuşmasını Değerlendirme	1	46	4.21	.614	GA	6.094	5	1.219	3.113	.010	6-2,4,5
	2	51	4.01	.597							
	3	32	4.16	.622	Gİ	81.818	209	.391			

	4	38	3.89	.706							
	5	25	4.01	.604	T	87.912	214				
	6	23	4.47	.593							
Toplam	1	46	3.85	.616	GA	3.662	5	.732	2.358	.041	6-2,4,5
	2	51	3.74	.512							
	3	32	3.80	.500	Gİ	64.921	209	.311			
	4	38	3.62	.509							
	5	25	3.75	.652	T	68.584	214				
	6	23	4.10	.565							

"Bölüm: 1= Türkçe öğretmenliği, 2= Sınıf öğretmenliği, 3= Okul öncesi öğretmenliği, 4= Sosyal bilgiler öğretmenliği, 5= Fen bilgisi öğretmenliği, 6=Rehberlik ve psikolojik danışmanlık"

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde ($F=2.358$ $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testine göre farklılık; "rehberlik ve psikolojik danışmanlık-sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği" yönündedir. Elde edilen bu verilere dayanarak konuşma öz yeterlik algılarına yönelik; psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının; sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarından daha yüksek olumlu algıya sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Ölçeğin alt boyutlarında konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde de "konuşma kurallarını uygulama" ($F=3.018$ $p<0.05$) ve "konuşmasını değerlendirme" ($F=3.113$ $p<0.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yönünü belirlemek amacıyla yapılan LSD testine göre farklılık, konuşma kurallarını uygulama alt boyutunda "rehberlik ve psikolojik danışmanlık -sınıf, okul öncesi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği"; konuşmasını değerlendirme alt boyutunda ise "rehberlik ve psikolojik danışmanlık -sınıf, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği" yönündedir. Ancak "topluluk önünde konuşma" ($F=.986$ $p>0.05$), "etkili konuşma" ($F=2.059$ $p>0.05$) ve "konuşma içeriğini düzenleme" ($F=2.033$ $p>0.05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Sonuç ve tartışma

Konuşma becerisi, öğretmenlerin meslek hayatlarından en fazla kullandıkları becerilerden biridir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu konuşma öz yeterlik algıları, onların gelecekte mesleklerinde verimli olmalarında etki edecek bir güce sahiptir. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden "kesitsel tarama modeli" kullanılmıştır. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt boyutun konuşmasını değerlendirme olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hem diğer boyutlar hem de genel aritmetik ortalama incelendiğinde de öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algısının orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Katrancı (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip oldukları, Ürün Karahan (2015) tarafından yapılan araştırmada da orta düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Özden (2018), Başaran ve Erdem (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da aday öğretmenlerin konuşmayla ilgili olumlu öz yeterliğe ve tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak Oğuz (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayların önemli bir kısmının konuşma öz yeterlik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Akkaya (2012) ve Arslan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da aday öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı konuşma becerisinde sorun yaşadıkları ve topluluk önünde veya bire bir konuşmalar gerçekleştirmek istemedikleri belirlenmiştir. İşcan ve Karagöz (2016) araştırmalarında, öğrencilerin konuşma sorunları yaşamasında etkili olan unsurları; öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, özgüven eksikliği yaşamaları ve konuşma pratiği yapmamaları olarak vermişlerdir. Erdoğan (2018) da çalışmasında öğrencilerin iletişim sorunları yaşamasının temelinde okul deneyimi eksikliğinin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algısındaki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda cinsiyetin, konuşma öz yeterlikleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu veriler, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarında erkek ya da kız olmalarının herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Literatürde de benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Baki (2018), Özden (2018), Harmandar Demirel vd. (2017), Akın (2016), Yelok ve Sallabaş (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterliği üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyetin konuşma öz yeterliği üzerinde etkili olduğu sonucuna varan araştırmalar da mevcuttur. Hayran (2020), Bozpolat (2017), Ürün Karahan (2015) ve Katrancı (2014) çalışmalarında, cinsiyetin konuşma öz yeterlik algısında belirleyici bir unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf değişkeninin konuşma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analizler ışığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın yönünü tespit etmek için testler yapılmış ve farklılığın 4. sınıf -2 ve 3. sınıflar yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının 2 ve 3. sınıflarda eğitim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan analizlerde de topluluk önünde konuşma boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık 4. sınıf -1, 2 ve 3. sınıflar yönündedir. Bu bulgulara göre de 4. sınıfta okuyan adaylar, diğer sınıf düzeylerindeki adaylara göre daha olumlu topluluk önünde konuşma öz yeterlik algısına sahiptir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde benzer ve farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Ürün Karahan (2015) da araştırmasında, sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısında etkili olduğunu ve üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak Özden (2018), Başaran ve Erdem (2009) ve Katrancı (2014) araştırmalarında, sınıf değişkeninin konuşma öz yeterlik algısında bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir.

Bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarında farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, istatiksel olarak anlamlı farklılık tespit

edilmiştir. Yönünü belirlemek amacıyla yapılan teste göre farklılık; "rehberlik ve psikolojik danışmanlık- sınıf, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği" yönündedir. Ölçeğin alt boyutlarında konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde de "konuşma kurallarını uygulama" ve "konuşmasını değerlendirme" boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılık; konuşma kurallarını uygulama alt boyutunda "rehberlik ve psikolojik danışmanlık -sınıf, okul öncesi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği" yönünde; konuşmasını değerlendirme alt boyutunda ise "rehberlik ve psikolojik danışmanlık -sınıf, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği" yönündedir. Literatürdeki araştırmalarda da benzer ve farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Hayran (2020) ve Bozpolat (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da bölüm değişkeninin, konuşma öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ancak Baki (2018), Başaran ve Erdem'in (2009) yapmış olduğu araştırmalarda, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlerin konuşma öz yeterliği üzerinde bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğrencilerin genel anlamda orta düzeyin üstünde konuşma öz yeterlik algısına sahip oldukları, cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterlik algısında bir etkiye sahip olmadığı ancak sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerinin konuşma öz yeterlik algısında belirleyici bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyinin artmasıyla konuşma öz yeterlik algısının artması beklenen bir sonuçtur. Fakat eğitim görülen bölüme göre konuşma öz yeterlik algısının değişmesi, bazı bölümlerdeki öğrencilerin daha düşük öz yeterlik algısına sahip olmaları istenen bir durum değildir. Öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları gerektiği gerçeğinden hareketle, eğitim öğretim hayatları sürecinde öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliğini yükseltecek etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu araştırma dar kapsamlı evren ve örneklemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, daha geniş evren ve örneklemdeki öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını tespit edebilme noktasında çalışmalar yapmaları için teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). Route Educational and Social Science Journal, 3(1), 75-90.

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 405-420.

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29), 1-8.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). Turkish Studies, 7(3), 221-231.

Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, (14), 33-46.

Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Turkish Studies, 13(19), 213-233. doi:10.7827/TurkishStudies.13949

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. Am Psychol, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (Ed.). (1994). Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior (4. bs.). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. Applied Psychology: An International Review, 54(2), 245-254.

Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of Applied Psychology, 88(1), 87-99.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3), 743-754.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 100-116.

Bozpolat, E. (2017). An investigation of the variables predicting faculty of education students' speaking anxiety through ordinal logistic regression analysis. Journal of Education and Learning, 6(1), 27-40. doi:10.5539/jel.v6n1p27

Burley Allen, M. (1995). Listening the forgotten skill (2. bs.). New York: John Wileyand Sons Date.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44(6), 473-490.

Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Turkish Studies, 7(2), 319-334.

Demirel, Ö. (1993). Genel öğretim yöntemleri (11. bs.). Ankara: Usem Yayınları.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 185-204.

Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies, 8(1), 1417-1436. doi:10.7827/TurkishStudies.3696

Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (47), 351-367.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(7), 201-221.

Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.

Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. Journal of International Social Research, 10(50), 510-516. doi:10.17719/jisr.2017.1684

Hayran, Z. (2020). Examining the speaking self-efficacy of pre-service teachers concerning different variables. Eurasian Journal of Educational Research, (90), 1-18.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 193-206.

Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. The Clearing House, 72(4), 224-230.

Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 174-195. doi:10.14686/BUEFAD.201428177

Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6), 651-665. doi:10.9761/JASSS1407

Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Korkmaz, İ. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde (9. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 287-309.

Liem, A. D., Lau, S. ve Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. Contemporary Educational Psychology, (33), 486-512.

Linnenbrink, A. E. ve Pintrich, R. P. (2003). The role of self efficacy beliefs ın student engagement and learning ın the classroom. Reading&Writing Quartely, (19), 119-137.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(30), 18-42.

Onan, B. (2013). Dil eğitiminin temel kavramları (2. bs.). Ankara: Nobel.

Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(2), 222-234.

Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(3), 1917-1930.

Öztahtalı, İ. ve Şahin, E. (2020). Etkili konuşma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Turkish Studies, 15(1), 565-582. doi:10.29228/TurkishStudies.39967

Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: A developmental approach. Educational Psychology, 31(2), 225-246.

Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading & Writing Quarterly, (23), 7-25.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, (58), 58-62.

TDK. (2011). Türkçe Sözlük (11. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. Turkish Studies, 13(11), 1219-1236. doi:10.7827/TurkishStudies.13400

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 90-112.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(2), 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). Konuşma eğitimi (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 217-226.

Tuckman, B. W. (1992). Educational psychology: From theory to application. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. Turkish Studies, 7(2), 1115-1131. doi:10.7827/TurkishStudies.3039

Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 38-45.

Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 581-606.

41. Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği

Süleyman AYDENİZ[1]

APA: Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 636-659. DOI: 10.29000/rumelide.949511.

Öz

Bu çalışmada Muş yöresine ait masal ve efsanelerin değer eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Yavuz (2006), Köse (2004), Aksu (2010) tarafından kaleme alınan Muş yöresine ait masallar ve Ekmekçi (2020)'nin eserinde geçen Muş efsaneleri, önce kök değerler daha sonra da bu değerlerin dışında yer alan değerler bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada "temel nitel araştırma" deseni kullanılmıştır. Çalışmanın inceleme materyalleri, ifade edilen 4 tezde yer alan metinlerdir. Böylece Muş yöresine ait toplam 127 masal ve 105 efsane incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesine göre elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiş, sıklık açısından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma sonunda Muş yöresi masal ve efsanelerinde kök değerlerin tamamına ait örneklerin bulunduğu ve en çok yardımseverlik (53), sevgi (39), dürüstlük (16), sabır (15), dostluk (14), adalet (13), öz denetim (7) kök değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Masal ve efsanelerde kök değerlerin dışında ise 30 farklı değerin olduğu saptanmıştır. Bu değerlerde en fazla dini değerlere duyarlılık (73), estetik (56), azimli olma (30), iyilik etme (30), çalışkanlık (20), aile birliğine/ bağlarına önem verme (19), cömertlik/ cömert olma (17), geleneksellik (16), cesaret/ cesur olma (14) ve nezaket (14) değerlerine yönelik örneklerin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Muş yöresi masal ve efsanelerinin değerler eğitimi açısından zengin olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Muş masalları, Muş efsaneleri, kök değerler, değer eğitimi

Values education in tales and legends: Sample of city of Muş

Abstract

In this study, it was aimed to examine the tales and legends of Muş province in terms of values education. In this respect, the tales of Muş province written by Yavuz (2006), Köse (2004), Aksu (2010) and the legends of the city mentioned in the work of Ekmekçi (2020) were first discussed in the context of root values and then values outside these values. The "basic qualitative research" design was used in the study. The research materials of the study are the texts in the 4 theses expressed. Thus, a total of 127 tales and 105 legends belonging to the province of Muş were examined. The data obtained according to the document analysis were analyzed with content analysis, evaluated and interpreted in terms of frequency. At the end of the study, it was established that there are examples of all of the root values in the tales and legends of the city of Muş and that the root values helpfulness (53), love (39), honesty (16), patience (15), friendship (14), justice (13), self-control (7) are included the most. It was determined that there are 30 different values in fairy tales and legends other than the root values. In these values, sensitivity to religious values (73), aesthetics (56), determination (30), doing a favour (30), diligence (20), giving

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye), s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9277-529X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949511]

importance to family unity / ties (19), generosity / being generous (17) , traditionalism (16), bravery / being brave (14) and kindness (14) were seen to be examples of values. These results show that the tales and legends of Muş province are rich in values education. Suggestions are presented in the ending of the study.

Keywords: Muş tales, Muş legends, root values, values education

Giriş

İnsanlığın bilinen tarihi içinde genel olarak, devlet olmasa bile, insanların topluluk halinde yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Devlet olduğunda zaten kurumsal bir yapının varlığı ortada demektir. İnsanların bireysel yaşamlarını devam ettirmek için kendilerine yabancı veya düşman gördükleri hemcinslerinin ve tabiat içinde diğer canlıların tehditlerini bertaraf etmeleri birbirlerinin güçlerinden faydalanmaları lazımdır. Bu da topluluk veya toplum olmalarını gerektirir. Topluluğun veya toplumun devam etmesi için de belli kurallar vardır. Bu kurallar son zamanlarda yazılı hale getirilse de önceleri yazılı halde değildir. Yazılı kurallar oluşturulana kadar önceki kurallar, sözlü olarak nesilden nesile aktarılmış ve uygulanmıştır. Aynı zamanda yazılı kurallara da örneklik teşkil etmiştir. Günümüzde toplum açısından önemli olan birçok kural, yazılı olmasa da gelenek, örf ve adet olarak uygulanmaya devam edilmektedir. Bu kuralların bir kısmı kanun, yönetmelik, yönerge vb. şekillerde yazılı olarak görülmektedir. Daha fazla oranda bir kısmı ise yazılmamış kurallardır. Toplumlarda bu kuralların önemi yadsınamaz. İşte bu kuralların esası 'değerler'dir. Değerler genel kabul görmüş kurallardır. İnsanların yakınlarına, diğer insanlara ve hatta kendisine karşı olan sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların bir kısmını 'değerler' oluşturmaktadır.

Alan yazında değer kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Halstead ve Taylor (2000: 169) değer kavramını "davranışa ilişkin genel rehber olarak hareket eden ilkelere ve temel inançlara, belirli eylemlerin iyi veya arzulanan standartlarına atıfta bulunmak için kullanılan gerçeklikler"; Oğuzkan (1993) "bir varlığın, ruhsal, toplumsal, ahlaki ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ve yararlı nitelik"; Akbaş (2004) ise "sosyal bir varlık olan bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi sonucunda özümsediği ve davranışlarına şekil veren belirli kurallar" olarak tanımlamışlardır.

Değer kavramının önemli yer tuttuğu alanlardan biri de eğitimdir. Bu eğitim alanlarından biri de Türkçe dersi ve öğretim programlarıdır. Daha önceki Türkçe Dersi Öğretim Programlarında değerler başlığı adı altında bir bilgi bulunmamaktadır. Yaşaroğlu (2015), değerlerin; 2005/2009 Türkçe Dersi Öğretim Programının içinde müstakil bir başlık ve bölüm olmamasına rağmen 'programın temel özellikleri, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve kazanımlar' adı altında yer aldığını belirtir. MEB (2017), "Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine" adı altında bir basın açıklaması yaparak 10 kök değeri ve alt değerlerini içeren değerler tablosunu kamuoyuna sunmuştur. Bundan sonra diğer dersler gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) içinde de 2018 yılından itibaren bu değerler tablosu yerini almıştır. Ders kitaplarındaki metinler, bölümler ve kazanımlar buna göre hazırlanmıştır. Her sınıfın ders kitabında 'değerlerimiz' diye bir bölüm de yer almaya başlamıştır.

Karagöz (2017), Türkçe dersiyle değerler ilişkisini "Türkçe, değerler eğitiminin etkili ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirildiği temel derstir. Değerler eğitimi çerçevesinde engin kültürel birikimden beslenen, değerlerle donanmış sözlü kültür birikiminin öğrencilerle buluşturulması gereklidir." biçiminde ifade etmektedir.

Yeni nesillere toplumun ve ulusun değerlerinin aktarılmasında halk kültürünün birçok türünden yararlanılabilir. Bu türlerden bazıları da masal ve efsanelerdir. Ilıcak ve Başoğlu (2018), masalların eğitici yönünü anlatırken "Masallar eğitici, öğretici ve ders verici niteliktedir. Çocuklar; doğru ile yanlışı, iyiliğin ödülsüz, kötülüğün ise cezasız kalmayacağını masallar aracılığıyla öğrenmektedir. Bir bakıma masallar "iyi bir kişi" olmayı öğütleyen ürünlerdir." diye ifade etmişlerdir.

Alan yazında masal türünün değerler eğitimi açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Kasımoğlu, 2010; Yeniasır, 2015; Kılcan, 2016; Özcan, 2017; Akkaya, 2017; Karatay, 2007; Kardaş, 2020). Masalların dışında değer eğitiminin verilebileceği türlerden biri de efsanelerdir. Max Luthi; efsanenin ahlaki, objektif, zaman ve mekana bağlı bir anlatım türü olduğunu ve her iki dünyayı bir arada bulundurduğunu (Kardaş, 2020) belirtmektedir. Efsaneler ahlaki değerleri barındırmaktadır. Toplumun hafızası denilebilecek bu halk kültürü ürünlerinin (masal-efsane) çeşitli yönlerden incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu türlerden özellikle efsanenin eğitim ve değer eğitimi bağlamında incelendiği çalışma sayısı azdır. Değer eğitimi açısından masallarla ilgili çalışma sayısının fazla olmasına rağmen efsanelerle ilgili değer eğitimi çalışmalarının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Efsaneleri değer eğitimi bağlamında ele alan Çiftçi ve Sayır (2019), "Tarihi, çok eskilere dayanan efsanelerin sözlü kültür ürünleri arasında önemli bir yeri olduğunu; dinî, sosyal, ahlaki ve eğitsel boyutları bulunan efsanelerin, çeşitli açılardan incelenmesinin mümkün olduğunu" vurgulamışlardır. Güven (2014), Türk efsanelerini değerler eğitimi bakımından incelerken sadece Türkiye sahasını değil Türkçe konuşulan diğer sahaları da ele almıştır. Alan yazında bu iki örnek dışında efsaneleri değer bakımından inceleyen başka çalışma tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra Muş merkez ve ilçelerindeki masal ve efsaneleri değer eğitimi açısından inceleyen herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu ve alana katkı sunduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından 'temel nitel araştırma' deseni bağlamında ele alınmıştır. Merriam (2013)'a göre temel nitel araştırma, yorumlamanın ön planda olduğu bir nitel çalışmadır ve bu araştırmalarda veriler gözlem, doküman analizi veya görüşme yoluyla toplanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, dört eser (tez) değer eğitimi açısından ele alınmıştır. Bu tür çalışmalarda yorumlayıcı bir yaklaşım da ön plandadır. Bu yüzden çalışmada 'temel nitel araştırma' modeli tercih edilmiştir.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada veriler, doküman incelemesine göre toplanmıştır. Creswell (2005)'e göre dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır. Doküman incelemesi alan yazında çeşitli isimler almaktadır. Bu isimlerden bazıları belgesel gözlem veya belgesel taramadır (Çepni, 2012). Belgesel taramalar herhangi bir amaç için önce kaynakları toplama, okuma, not alma ve son olarak da değerlendirme aşamalarından oluşur (Karasar, 2007).

Çalışmada kuramsal alt yapıyı oluşturmak için geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili bilimsel ve akademik çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra çalışmanın materyallerini oluşturan Muş ili ile ilgili yapılmış tezlerdeki masal ve efsaneler iki defa okunmuş, masallar ve efsanelerde doğrudan veya dolaylı olarak değer ifade eden cümle veya paragraflar tespit edilmiş ve

işaretlenmiştir. Böylece tespiti yapılan değerler sınıflandırılmış ve notlar (masal - efsane isimleri ve değerin geçtiği sayfa vb.) alınmıştır. Çalışma bulguları bu bağlamda oluşturulmuştur.

İncelenen dokümanlar/çalışma materyalleri

Çalışmada incelenen materyallere yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir:

Yavuz, M. Ş. (2006). *Muş Masalları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ekmekçi, D. N. (2020). *Muş Efsaneleri İnceleme Metin*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Köse, A. (2004). *Muş İli Malazgirt İlçesinde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimine Katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aksu, B. (2010). *Muş Çocuk Folkloru*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Muş ve ilçeleri adına halk kültürünü yansıtan tezler incelenmiş ve derlenen metinlere ulaşılmıştır. Çalışmaya uygun olduğuna karar verilen 4 yüksek lisans tezinde yer alan masal ve efsane metinleri incelemeye tabi tutulmuştur. Bu tezlerdeki farklı olan masal ve efsaneler ayrı ayrı incelenip birbirinin tekrarı olan metinler çıkarıldıktan sonra kalan 55 masal, 101 efsane ve Malazgirt masallarını konu edinen tezdeki 72 masal ile toplamda 127 masal ve 101 efsane, içerdiği değerler açısından ele alınmıştır. Mirza Muhammed, Kızıl Ziyaret, Üç Bacı, Üç Kardeş, Satın Alınan Öğüt, Kurnaz Tilki ve Büyük Hamurpet Gölü adlı metinlerin benzer isimli oldukları ancak içeriklerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu dokümanlarda 30 masal, 97 efsane metninin bir sayfadan daha kısa olduğu saptanmıştır. Çalışma sonunda, araştırmada kullanılan masal ve efsanelere ait bilgiler EK başlığı altında sunulmuştur.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Çalışmada veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinde verilerin ilk olarak kavramsal hale getirildiğini ve daha sonra bu kavramların düzenlendiğini son olarak da temaların tespit edildiğini belirtmektedir.

Çalışmaya konu olan masal ve efsaneler çalışma süresince araştırmacı tarafından iki kez okunmuş ve kodlanmıştır. Böylece masal ve efsanelerde yer alan (10 kök değer dışında) değer olduğu düşünülen 48 kavram tespit edilmiştir. Söz konusu kavramların değer olup olmadıklarının saptanması için alan yazın incelenmiş ve özellikle masal ve efsane konularındaki değerler eğitimi hakkında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra tespit edilen kavramlar 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuş, kavramların değer olarak kabul edilip edilmemesi ile ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda 18 kavram listeden çıkarılmış, alan uzmanlarının üzerinde ittifak ettikleri 30 kavram bu masallardan elde edilen değerler olarak kabul edilmiştir. Son olarak kabul edilen değerler, 2018 yılında yayımlanan öğretim programlarında ifade edilen kök değerler dikkate alınarak 'Kök Değerler' ve 'Diğer Değerler' (kök değerler dışında kalanlar) olarak temalaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları iki ayrı tablo halinde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Bulgularda tespit edilen değerlerin sıralanmasında sıklık değeri göz önüne alınmıştır. Çalışmada "M" kodu ile Muş masalları, "E" kodu ile Muş efsaneleri ve "MA" kodu ile de Malazgirt masalları ifade edilmiştir.

Tablo 1. Muş yöresine ait masal ve efsanelerde tespit edilen kök değerler, değerlerin frekanslari ve yer aldiklari masal ve efsaneler.

Tema 1	**Sıra No**	**Değerler**	**(*f*)**	**Değerlerin Yer Aldığı Masallar ve Efsaneler**
Kök Değerler	1	Yardımseverlik	53	M12, M13, M14, M15, M18, M21, M22, M24, M25, M29, M30(2), M34, M37(3), M38(2), M42, M43, M45, M49, M50, E33, E35, E45, E73, E76, MA13, MA17, MA18(2), MA19, MA20, MA21(4), MA24, MA28, MA30, MA31(2), MA41(2), MA42, MA43, MA45, MA46, MA52, MA60, MA62, MA66.
	2	Sevgi	39	M37, M50(3), M52, M54(2), E8, E19, E22, E25, E30, E48, E52, E56, E57, E58, E59, E60, E83, MA3, MA11, MA12, MA14, MA17, MA18, MA24, MA30, MA41, MA43, MA48, MA49, MA54, MA55, MA58, MA64(2), MA67, MA72.
	3	Dürüstlük	16	M19, M43, M44, M46, E25, MA12, MA19(2), MA20, MA27(2), MA50, MA53, MA58, MA59, MA68.
	4	Sabır	15	M39, M50, M54, E25, E96, MA22, MA25, MA29, MA30, MA53, MA54, MA56, MA57, MA58, MA72.
	5	Dostluk	14	M4, M8, M17, M22, M23, M25, M33, M38, M45(2), M47, E25, MA21, MA25.
	6	Adalet	13	M15, M20(2), M30, M31, M38. MA12, MA39, MA41, MA48, MA56, MA64, MA67.
	7	Öz Denetim	7	M6, M47, MA15, MA26, MA30, MA38, MA47.
	8	Saygı	3	M43, M51, M54.
	9	Sorumluluk	2	M40, E88.
	10	Vatanseverlik	2	E64, E66.

Tablo 1 incelendiğinde Muş yöresine ait masal ve efsanelerde kök değerlerin tamamına ait örneklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Muş yöresinin masal ve efsanelerinin kök değerler bakımından zengin olduğu görülmektedir. Kök değerlerin toplam sayısı 164'tür. Yardımseverlik ve sevgi kök değerlerinin toplamının 92 olmasıyla değerlerin yarısından fazlasının bu iki değerde bulunması dikkat çekicidir.

Tablo 1'deki sonuçlara göre Muş ve Malazgirt masallarında ve Muş efsanelerinde en fazla yardımseverlik 53 kök değerine yer verildiği görülmektedir. Bu değeri sevgi (39), dürüstlük (16), sabır (15), dostluk (14), adalet (13), öz denetim (7) kök değerleri takip etmektedir. En az yer verilen kök değerler ise saygı (3), sorumluluk (2) ve vatanseverlik (2) değerleridir. Aşağıda kök değerlerin masal ve efsanelerde nasıl yer aldığına ilişkin örnekler yer almaktadır:

Yardımseverlik

Yardımseverlik, toplum içindeki bireylerin hayatlarını devam ettirmesi için birbirlerinin ihtiyaçlarını gidermesi olarak tanımlanabilir. Muş yöresi masal ve efsanelerinde en çok yardımseverlik kök değerine yer verildiği saptanmıştır. Bu örneklerden bazıları şu şekildedir:[2]

> *"Anlaşmışler gidip getırmağa. Ayi tılkiye demiş:*
>
> *"Sen çobani oyale men de koyını alacam."*
>
> *Tılki çobani oyalamış, ayi de gitmiş koyını yahalamış, getırmiş. Koyini kesip kavurme yapmişler. Birazını kurda vermişler, gerisini tenekeye koyıp kuyulamişler."* (M18, Tilki-Ayı-Kurt, s.167)
>
> *"O değirmenin sahibi olan yaşlı bir adam çocuklarını alıp onları beslemiş."* (MA18, Üç Kız Kardeş, s.123)
>
> *"Feyzo, kadına istediği yere onu götürebileceğini söyler."* (E33, ElkaFeyzo, s.79)

Sevgi

Muş yöresi masal ve efsanelerinde sevgi kök değerine çok fazla yer verilmiştir. Bu masal ve efsanelerde sevgi kök değeri; insanlar arasında sevgi, hayvanlar arasında sevgi veya insan ile hayvan ya da diğer varlıklar arasında sevgi şeklinde görülmektedir. Bu bakımdan masal ve efsanelerde sevginin her çeşidinin yer aldığı söylenebilir. Masal ve efsanelerde yer alan sevgi kök değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

> *"Ali, Fatik'e oni çoh sevdıgını söler. Fatik de Ali'yi sevmis. Bunlar evlenmaga kırar verirler. Tüm civar köyler, ekrebalar, tanıdıhler çagrılmış. Kırh gün, kırh gece dügün dernek yapılmiş. Ali ile Fatik evlenmişler. Ali, Fatik'i alıp memleketıne götırmiş. Fatik, tek yadigari ve dosti olan tazisını de bereberınde götırmiş."* (M50, Babasının Yerine Askerlik Yapan Kız, s.231)
>
> *"Bir varmış bir yokmuş, evvellerde güzel şirin bir ev varmış. İçinde de çok mutlu mu mutlu bir çift varmış. Birbirlerini çok ama çok severlermiş."* (MA3, Hacı Ali, s.91)
>
> *"Rivayete göre karga, beyaz güle âşık olmuş. Beyaz gül, karganın yalvarışlarına, aşkına aldırış etmemiş."* (E19, Gül ve Karga, s.72)

Dürüstlük

Dürüstlük kök değerine Muş masal ve efsanelerinde 16 örnek tespit edilmiştir. Masallarda dürüstlük değeri genelde, açık sözlülük ve verdiği sözü tutma özelliği üzerinden aktarılmıştır. Masal ve efsanelerde yer alan dürüstlük kök değerine ait bazı örnekler şöyledir:

> *"Delikanli de:*
>
> *"Nasıl bize ne ana? Hani benim evlenme çağım gelmisti? Hani ben kimi istesem bana isteyecahtın?" demiş. Anasi ısrar etse de kurtılamamiş. Mecbur kadının evıne gitmis, kızını istemaga."* (M44, Peri Kızı, s.217)
>
> *"Padişah:*
>
> *-O kızı hiç istemesen daha iyi olur. Çünkü onun şartları çok ağırdır. Güzelliği kadar da nazı vardır demiş."* (MA19, Kız Evladın Hikayesi, s.125)
>
> *"Çoban, kurtların bu yemininden sonra ikna olur ve koyunları teslim edip gider. Koyun sahiplerine durumu anlatınca sahip de kurtların verdikleri yemin ile ikna olur. Sahip, kurtların*

2 Masal ve efsanelerden alınan örnek cümleler İstanbul Türkçesine çevrilmemiş tezlerdeki özgün halleriyle verilmiştir. Örnek cümlelerin sonunda parantez içinde yer verilen kavramlar, ilgili masal ve efsanenin kodları ve isimleridir. Sonunda yazılan rakam ise masalın ilgili tezde geçen sayfa numarasıdır.

koyunlardan birini almasına izin verir. Çoban, kurtların yanına varıp istedikleri bir koyunu alabileceklerini söyler." (E25, Kurban II, s.75*)*

Sabır

Sabır, kişinin hayatta karşılaştığı çeşitli zorluklar karşısındaki dayanma gücüdür. Muş yöresi masal ve efsanelerinde masal kahramanlarının çeşitli zorluklar karşısında irade gösterip sabırlı olma durumları ele alınmıştır (15). Masal ve efsanelerde yer alan sabır kök değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

"Cengzeri dayisını İslama davet eder. Kebuletmer. O de dayisına savaş açar. Dayisının gücü çohtır, keleyi kuşatma altına alır. Cengzeri hem keleye gizliden su getırdıgi için hem de erzah depoladıgi için uzun süre direnır. Aralerındeki savaş yedi yıl sürer." (M39, Cengzeri, s.205)

"Derken günler geçmiş aylar gelmiş, mevsimler birbirini kovalayıp ilkbahara gelmişler." (MA30, Yedi Ceylan, s.149)

"Adam, üç gün üç gece boyunca mezarın başından ayrılmaz." (E25, Kurban II, s.75)

"Hızır, FekiyeTeyran'ı ziyaret etmek için onun yaşadığı dağa çıkar. Fekiye Teyran'ın yanına varınca sorar: "Feki akıl nerededir?" Feki, bu soruya cevap veremez. Hızır, aynı soruyu tekrar sorar. Feki, yine cevap veremez. Üçüncü kez sorduğu soruya cevap alamayınca Hızır, "Feki akıl sabırdadır" der." (E96, FekiyeTeyran, s.106)

Dostluk

Dostluk kavramı birçok özelliği içinde barındıran zengin bir kavramdır (Demir, 2019). İnsanlar, hayvanlar ve diğer canlılar arasında güçlü bir iletişimi ve sevgiyi ifade eder. Bu duruma rağmen Muş masallarında dostluk kök değerine ait örnekler orta sıralarda yer almaktadır. Toplamda 14 örnek tespit edilmiştir. Masal ve efsanelerde yer alan dostluk kök değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

"Meni de aranıze almırsız? Arkadaş olah, beraber Hicaze gidah" demiş. Tıkli ile Kurt beraber kırar vermişler, oni de aralerıne almişler. Bu üç arkadaş beraber yürümişler." (M47, Tilki-Kurt-Katır, s.225)

"Çok eski zamanlarda iki arkadaş varmış, bunlar Mert ile Namert imiş, bunlar bir kardeş gibi beraber gezerlermiş." (MA25, Mert ile Namert, s.139)

"Rivayete göre bir adamın musâhibi ölmek üzeredir. Adam, son kez musâhibini görüp helalleşmek istese de cenazesine yetişemez. Köye vardığında adamın ilk işi arkadaşının mezarına gitmek olur." (E25, Kurban II, s.75)

Adalet

Adalet kavramı; sosyal yaşantının, aile hayatının ve insanlar arası ilişkilerin olumlu bir şekilde devam etmesi için gerekli olan bir kavramdır ve insanların haklarını ve hak ettiklerini korumayı sağlar. Muş masallarında adalet kök değeri ortalarda bir yerde yer bulmuştur. Efsane metinlerinde bu değere rastlanmamıştır. Toplamda 13 adet örnek saptanmıştır. Masallarda yer alan adalet kök değerine ait bazı örnekler şöyledir:

"*İlan: "imkani yoh, seni ısıracagım" diyor.*

Adam baher çara yoh der:

"O zaman-karşımıza ne çıharsa kim çıharsa- üç kişiden soralım. Onler aramızi bulsın." ilan:

"Temam" der." (M15, Yılanla Adam, s.160)

"İhtiyar da olayı kavramış ve Ahmed'in suçsuz, kendi karısının suçlu olduğunu anlamış." (MA12, Fakir Ahmet, s.108)

Öz denetim

Öz denetim "kişinin kendisi ve dünya arasında daha iyi, daha ideal bir uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve uyarlama kapasitesi" (Duyan, Gülden ve Gelbal, 2012: 19) olarak ifade edilmektedir. Genellikle temizliğe önem verme ve yaptığı bir yanlıştan dönüp özür dileme şeklinde örnekler vardır. Muş masallarında öz denetim kök değerine ait 7 adet örnek bulunmuştur. Efsane metinlerinde bu değere örnek bulunamamıştır. Masallardaki örneklerden iki tanesi şunlardır:

> "*İlk nöbeti küçük kardeş Ali tutmiş. Çıhmiş damın üstünde sahlanmiş. Ahşama keder evın içini gözlemiş. Ahşama dogri bahmiş ki dolabın arhasından dünyalar güzeli, peri misali bir kız çıhti. Kız etrafi temizlemiş. Daha sonra da abilerıne yemek hazırlemiş."* (M42, Çoban Kızı, s.212)
>
> *"Padişah onlardan özür diler."* (MA15, Ömer'in Kaderi, s.114)

Saygı

Saygı, iletişim kurulan kişinin üstün özelliklerinin kabul edildiğini anlatan bir kavramdır. Saygı kök değeri Muş masallarında az rastlanan bir değerdir. Sadece 3 yerde tespit edilmiştir. Efsane metinlerinde bu değere örnek bulunamamıştır. Masallarda yer alan saygı kök değerine ait bir örnek şu şekildedir:

> "*Kambur bu durum karsısında hiçbir rahatsızlık duymaz. Hiç heyecana kapılmaz. O da herkes gibi tahtın üzerinde duran şahsın yanına yaklaşır ve kalabalığa karışır. Kambur da bir kenarda hürmetle ellerini önünde bağlamış tahtın üzerinde duran adamın karşısında durur."* (M51, Kambur, s.115)

Vatanseverlik

Vatanseverlik, milli konularda yani vatan, millet, tarih ve devletle ilgili konularda hassas davranma ve düşünme şeklinde tanımlanabilir. Vatanseverlik, masal ve efsanelerin doğası gereği Muş masallarında ve efsanelerinde en az yer alan kök değerdir. Bu metinlerde sadece 2 kere bu değere yer verilmiştir. Onlar da tarihi şahsiyetler etrafında oluşan iki efsanede karşımıza çıkar. Örnekler şunlardır:

> "*Malazgirt ilçesinde her yıl 26 Ağustos tarihinde olağanüstü bir sıcaklık hasıl olur. 13.00- 14.00 saatleri arası Ahlat tarafından bir fırtına kopar ve tozu toprağa katar. Yaklaşık 40-45 dakika süren bu tabiat olayı her yıl bu tarihte ve saatte tekrar eder durur. Halk arasındaki inanışa göre her yıl bu tarih ve saatte Alp Arslan ve ordusu Bizans ordusunun üzerine akın etmektedirler. Yaşanan bu doğa olayı halk arasında bu şekilde anlamlandırılmıştır."* (E64, Alparslan'ın Ordusu, s.92)
>
> *"İran seferi sırasında Sultan Murat'ın hazinesi boşalır. Durum askeri doyuramayacak hale gelir. Sultan Murat, bu bölgenin zenginlerinden birinden borç almak ister. Fakat adam, borç vermek istemez. Günlerden bir gün yaşlı bir kadın Sultan Murat'ın yanına gelir. Sultan Murat'ın halini gören yaşlı kadın şöyle bir öneride bulunur:*
>
> *"İki at kesilsin. Etinden askerler yesin, istifade etsin. Atların derisi ise askerler tarafından tabaklanıp parçalara ayrılsın, padişah mührüyle bunlar para haline getirilsin."*
>
> *Kadının dedikleri Sultan Murat'ın hoşuna gider ve Sultan, kadının söylediklerinin hemen uygulanmasını emreder.*
>
> *Yaşlı kadının önerisi işe yarayınca Sultan Murat, ekonomik sıkıntıdan kurtulur ve İran fethedilir."* (E66, Sultan Murat Yolu, s.93)

Sorumluluk

Sorumluluk, "bireyin toplumda etkin işlev görebilmesi, yaşının gerektirdiği öğrenme ve eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemli bir kavram" (İkiz, Totan ve Karaca, 2013: 24) olarak tanımlanabilir. Muş masallarında sorumluluk kök değeri için çok az örnek vardır. Sadece 2 örnek saptanmıştır. Onlar da şu örneklerdir:

> *"Varmiş, yohmiş. Bi kadının üç ogli varmiş. Bigün anneleri onlara der ki:*
>
> *"Ogıllarım sız büyüdünız. Bundan böle kendı başınızın çaresıne sız bahın." der. Bu uç kardeş de kendı aralarında anlaşırler: Herbiri çarşinın bi terefini tutar."* (M40, Üç Kardeş, s.207)
>
> *"Bulanık'ta bir süre kaymakamlık yaptıktan sonra tövbe edip tarikata girer. Burada çilehanede kırk gün çile çeker. Günde bir hurma ile beslenir. Norşin'de yaşayan şeyhten icazet alır."* (E88, Seyyid Şeyh Tahir, s.103)

Diğer değerler

Muş yöresine ait masal ve efsanelerde tespit edilen ve kök değer olmayan diğer değerler, bu değerlerin frekansları ve yer aldıkları masallar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Muş yöresine ait masal ve efsanelerde tespit edilen kök değerlerin dişinda kalan diğer değerler, değerlerin frekanslari ve yer aldiklari masal ve efsaneler

Tema 2	Sıra No	Değerler	(*f*)	Değerlerin Yer Aldığı Masallar ve Efsaneler
Diğer	1	Dini değerlere duyarlılık	73	M1, M2, M19(2), M35, M37(3), M38(3), M39, M40(2), M41, M42, M43, M47(3), M49, M50(4), M52, E2, E4, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E17, E18, E20, E21, E23, E24(3), E30, E32, E38, E42, E51, E57, E60, E65, E70, E71, E74, E75, E82, E84, E92, E95, E98, E99, E101, MA4, MA8, MA12(3), MA15, MA45, MA54, MA57, MA58, MA67, MA69.
	2	Estetik	56	M2, M12, M42(3), M43, M44(4), M49(3), M50, M51(2), M52, M54(6), E30, E48, E61, E66, E100(2), MA1, MA11, MA12, MA13, MA14, MA17, MA19, MA22, MA23, MA25, MA28, MA29, MA35, MA43(2), MA44, MA45, MA46, MA49, MA52, MA59, MA62, MA63, MA68, MA69, MA71, MA72.
	3	Azimli olma	30	M16, M20(2), M32(2), M37, M43, M45, M47, M48, E15, E21, E25, E57(2), E58(2), E60, MA8, MA10, MA11, MA12, MA22, MA24, MA25, MA41, MA54, MA64, MA70, MA72.
	4	İyilik etme	30	M15, M39, M42, M43, M45(4), M46, M49, M50, M51(3), M54(3), E80, E82, MA21(2), MA25, MA31, MA32, MA41, MA49, MA50(3), MA60.
	5	Çalışkanlık	20	M30, M38, M39, M41, M45, M49, M51, M53, M54, E1, E39, MA1, MA8, MA17(2), MA34, MA37, MA54(2), MA61.

Değerler	6	Aile birliğine/bağlarına önem verme	19	M31, M38, M41, M42, M45, M50(2), M54, MA3, MA4, MA8, MA17, MA18, MA30, MA31(2), MA56, MA58, MA59, MA72.
	7	Cömertlik/cömert olma	17	M13, M19, M30, M38(3), M45, M54, E25, E30, E67, MA29, MA38, MA48, MA50, MA51, MA71.
	8	Merhametli olma	16	M15, M27, M36, M39, M41(2), M42, M43, M46, M49, M54, MA12, MA14, MA16, MA37, MA43.
	9	Geleneksellik	16	M42, M43, M44(2), M50, M54, E26, E29, E100, MA11, MA12, MA19, MA31, MA43, MA52, MA72.
	10	Nezaket/kibarlık	14	M29, M37, M44, M45(2), M47, M53, M54(3), MA15, MA22, MA27, MA66.
	11	Cesaret/cesur olma	14	M20, M42, M47, M54, E65, MA16(2), MA19, MA30, MA46, MA52, MA56, MA62(2), MA69.
	12	Kahramanlık	12	M43(2), M46, M47, E31, E50, E58, E64, E65, E85, MA23, MA63.
	13	Uyumlu olma/davranma	9	M21, M51(2), E61(2), E81, MA3, MA54, MA64.
	14	Misafirperver olma	7	M27, M45, MA15, MA22, MA31, MA51, MA54.
	15	Güven duyma	7	M3, M7, M37, M39, E25, MA2, MA21.
	16	Teslimiyet	7	M1, E24, E61, E82, E99, MA15, MA57.
	17	Paylaşımcılık	7	M7, M8, M19, M33, M36, M43, M55.
	18	Sağlık	7	M43, M51, E70, E92, MA25, MA53, MA55.
	19	Affetme/bağışlama	4	M44, MA10, MA39, MA52.
	20	İleri görüşlülük	4	M20, M21, M29, MA62.
	21	Temizlik/temiz olma	3	M42, E18, MA31.
	22	Dayanışma	2	M14, MA9.
	23	Alçak gönüllü olma	2	M54, MA71.
	24	Ümitvar olma	2	E15, MA43.
	25	Fedakârlık	2	MA64, MA67.
	26	Samimiyet /içtenlik	1	MA24.
	27	Bilme/öğrenme isteği	1	MA10.
	28	Sözünde durma	1	E30.
	29	Kanaatkârlık/tokgözlülük	1	E88.
	30	Koruma-kollama	1	MA52.

Tablo 2 incelendiğinde Muş yöresi masal ve efsanelerinde kök değerlerin dışında kalan 30 farklı diğer değer tespit edilmiştir. Bu durum Muş masallarının ve efsanelerinin diğer değerler bağlamında da zengin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 ayrıntılı olarak ele alındığında Muş yöresi masal ve efsanelerinde kök değerlerin dışında kalan diğer değerde 385 örnek değer tespit edilmiştir. Kök değerlerin toplam sayısı olan 164 ile topladığımızda tespit edilen değer sayısı 549 olmaktadır. Bunlardan en fazla dini değerlere duyarlılık, 73 değer ile yüzde 20'ye yakın sayısıyla dikkati çekmektedir. Bu değeri; estetik (56), azimli olma (30), iyilik etme (30), çalışkanlık (20), aile birliğine/bağlarına önem verme (19), cömertlik/cömert olma (17), geleneksellik (16), cesaret/cesur olma (14), nezaket/kibarlık (14) gibi değerler takip etmektedir. Aşağıda kök değerlerin dışında kalan bazı diğer değerlerin masallarda nasıl yer aldığına ilişkin örnekler verilmiştir:

Dinî değerlere duyarlılık

İnanç temelli değerlere duyarlılık, bireylerin kişisel yaşamlarında, sosyal hayatlarında ve diğer insanlarla iletişiminde her zaman önemli olagelmiştir. Bu özelliklerinden dolayı toplamda en çok örnek bu konuda tespit edilmiştir. Muş yöresi masal ve efsanelerinde dinî değerlere duyarlılık değerine yönelik 73 örneğin olduğu saptanmıştır. Masal ve efsanelerde yer alan dinî değerlere duyarlılık değerine ait birkaç örnek şu şekildedir:

> "*Arkadaşleri onı bu güzel saçlerını görınce heyr etetmisler. Hem de çoh kızkanmişler; ama o keder güzel saçleri varmiş ki herkez ona altun saçli kız demah zorında kalmiş. Bu durım, kızın çoh hoşına gitmiş. Allah'a şükretmiş. O günden sonra da onın adi 'altun saçli kız' olarah kalmiş."* (M49, Altın Saçlı Kız, s.230)
>
> *"Üçüncü nasihat: Sabah ezanını duyduğun anda nerede olursan olsun abdestini alıp namazını kılacaksın."* (MA12, Fakir Ahmet, s.106)
>
> *"Hep birlikte Allah'a şöyle dua ederler:*
>
> *"Allah'ım bize bir çeşme göster, su içelim. Bu nimetin için sana bir kurban verelim."* (E8, Gelin Çeşmesi, s.68)

Estetik

Estetik; masal ve efsanelerde daha çok edebi ve sanatsal anlatım şeklinde karşımıza çıkan bir kavramdır. Arıcı (2016: 1021) "İnsanlarda hoş duygular ve heyecan oluşturan şeylerin inceleme ve değerlendirilmesi estetik ile ilgilidir. Estetik bir anlamda güzel olanın araştırılmasıdır." ifadeleriyle estetik kavramını tanımlamaktadır. Muş yöresine ait masal ve efsanelerde estetik değerine çok fazla yer verilmiştir (56). Ayrıca bu değer, metinlerdeki kahramanların fiziksel tasvirlerinde ve masal başlarında söylenen tekerlemelerde de kendine yer bulmaktadır. Masal ve efsanelerde yer alan estetik değerine ait bazı örnekler şöyledir:

> "*Der ki:*
>
> *Hey vitvit eden guş*
>
> *Hesabın oldi yalniş*
>
> *Özin evini yıhtın*
>
> *Beni de evsiz bırahtın."* (M2, Tüccar Pire, s.144)
>
> *"Tasa kuşu: 'Tasa dediğin öyle olmaz, böyle olur: Geçti ayva, geçti nar. İster taş ye ister hardal.' Demiş."* (MA43, Tasa Kuşu, s.171)
>
> *"Süphan Dağı'nın zirvesinde bulunan Gola Mem u Zine, bu iki sevgilinin sonsuz aşklarının bir sembolüdür. Rivayete göre Mem ile Zin, bu gölden birlikte su içmişlerdir. Bu yüzden bu göl asla kurumaz ve sonsuza kadar var olmaya devam edecekmiş."* (E48, Mem ve Zin Gölü, s.85)
>
> *"Bunu duyan Sultan köprüden geçmeyi reddeder ve şu dörtlükle cevap verir:*

Geçme namert köprüsünden,
Koy sel götürsün seni.
Yatma tilki gölgesinde,
Koy aslan yesin seni." (E66, Sultan Murat Yolu, s.93)

Azimli olma

Muş masal ve efsanelerinde yer alan önemli değerlerden biri de azimli olma değeridir. Azim ile bir işi yapma, kararlı bir şekilde olayların üstüne gitme ve zorluklar karşısında yılmama gibi durumlar masal ve efsanelerde çok kullanılmıştır. Muş yöresi masal ve efsanelerinde azimli olma değerine yönelik 30 örnek tespit edilmiştir. Masal ve efsanelerde yer alan azimli olma değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

"*Sıra Mirza Mıhemede gelmis, getmis gece agaci beklemis. Uyhusi gelınce barmagını kesmiş, tuz koymiş uyhusi gelmesın diye. Gece yarisi olınce, bahmiş birisi gelmiş almayi çalmaga. Mirza Mıhemed oni görmiş kovalamiş. Getmiş bi mıgaraye girmiş. Mirza Mıhemed sabah eve gelmiş, kerdeşlerıne meseleyi anlatmiş. Getmişler mıgaranın başına, sirit de getırmişler. İlkin büyük kerdeş içeri girmiş, hemen bagırmiş demiş: "Eman meni çekın yuhari!" O çıhmiş, ortadaki girmiş magereye. O da eyni öbıri gibi bagırmiş, demiş: "Meni çekın." O da çıhmiş. Sıra gelmiş Mirza Mıhemede. Demiş: "Ben getsem, ne keder desem meni çekın, siz çekmeyın."Bırahmişler, mıgerenın dibıne getmiş. Bagırmiş, çagırmiş ama oni çıharmamişler."* (M21, Dev Kız, s.172)

"Ağabeylerini bulmaya ne pahasına olursa olsun onları kurtarmaya karar vermiş." (MA24, Yedi Kargalar, s.137)

"Komşu eve geri döner. Kadın, yedi defa bu eve çeşitli bahanelerle et yemek umuduyla gider gelir. Fakat ev sahibi et vermez." (E15, Ayının Menşei, s.71)

Cömertlik/cömert olma

Cömertlik, "sahip olunan imkân ve varlıkları ahlaki ölçüler içinde başkaları ile paylaşmak" biçiminde tanımlanabilir (Şener, 2013: 2513). Metinlerde bu değere, üçü efsanelerden olmak üzere 17 örnek saptanmıştır. Daha çok karşıdaki muhtaç insanlara yardım etmek şeklinde görülür. Masal ve efsanelerde yer alan cömertlik/cömert olma değerine ait bazı örnekler şöyledir:

"Bir varmiş, bir yohmiş. Zengin ve iyi kalbli bi adam varmiş. Bu adam Allah için en heyırli ibabeti arastırırmiş. Din adamlerının yanına gitmiş, onlere sormiş:

"Allah için en hayırli olan, mükafatı en fazla olan nedır?" Onlar da malını Allah yolında tesaddük etmesını, fekir-fukeraya yardımci olmasını söylemişler. Bu zengin adam da tüm malını mülkini fekir ve fukeraya vermiş. Elında sadece yatagi ve ati kalmiş." (M38, Bezirgan, s.202)

"Geminin içindeki altınları karaya varınca hepsin, kurtuldukları takdirde bağış yapacağını söylüyorlar, sonunda karaya varıp altınları dağıtıyorlar." (MA38, Kayıp Hazine Avcıları, s.163)

"Cin padişahının kızı, bütün altınlarını bu talebeye verir ve onunla nişanlanır." (E30, Talebe ile Cin, s.77)

Geleneksellik

Bu değer, masal ve efsanelerde kültürel ve yöresel unsurlar bağlamında yer almıştır. Geleneksellik, daha çok düğün, yemek daveti vb. şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Muş yöresi masal ve efsanelerinde geleneksellik değeri ortalarda yer bulmuştur (16). Masal ve efsanelerde yer alan geleneksellik değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

"Sabahleyin büyük ve ortanca kızları evlendiriyor. Düğünler senlikler yapılıyor. Yiyiliyor, içiliyor. Büyük ve ortanca kız muratlarına eriyorlar." (M52, Üç Bacı, s.129)

"İyileştikten sonra Çil Osman ile Nurcemal'in 40 gün 40 gece düğünleri yapılır Herkes eğlenir." (MA11, Çil Osman, s.104)

"Kedi, davul ve zurna eşliğinde halay çeken birilerinin yanına varır ve bir gence dönüşerek halaya katılır." (E26, Devçizoro, s.76)

Cesaret/cesur olma

Cesaret veya cesur olma hâli, " Güç veya tehlikeli bir işe girişirken kişinin kendinde bulduğu güven." (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 455) olarak tanımlanmaktadır. Muş masal ve efsanelerinde de cesur olma değerine ortalama bir yer verilmiştir (14). Özellikle insanların daha güçlü insanlara veya dev, cin gibi diğer canlılara karşı korkusuzca hareket etmeleri şeklinde görülür. Masal ve efsanelerde yer alan cesaret/cesur olma değerine ait bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Küçük kız gene zindancıya yalvarıyor. Git padişaha haber götür. Ben artık cezamı çektim. Ya beni azat etsin, veyahut da idam ettirsin." (M52, Üç Bacı, s.131)

"Keloğlan lakaplı kız:

-Ben devi öldürmeye gidiyorum demiş." (MA19, Kız Evladın Hikayesi, s.125)

"Cibranlı Halil, Hınıs'ın Hamzabey köyünde çetesi ile birlikte dinlenirken Rus askerleri tarafından etrafı sarılır. Mart ayının soğuk günlerinden biridir ve Halit Bey dışında kimsenin atı yoktur. Halit Bey, adamlarına "Ben düşman askerlerini yarıp atımla karşıya geçtiğim sırada düşmana ateş açacağım. Siz de bu arada canınızı kurtarın" der. Halit Bey, atıyla düşman askerini yarıp karşıya geçtiği sırada çete üyeleri de onun açtığı ateş sayesinde düşman askerlerinden kurtulurlar." (E65, Cibranlı Halil Bey, s.92)

Nezaket/kibarlık

Nezaket; bireyin karşıdaki kişi veya kişileri kırmadan, onları küçük düşürmeden sert bir dil kullanmadan bağlantı kurmasıdır. Bu durum aslında kişinin kendisine de saygısı demektir. Muş masallarında bu değere 14 örnek tespit edilmiştir. Efsanelerde bu değere örnek bulunamamıştır. Masallarda yer alan nezaket/kibarlık değerine ait bazı örnekler şu şekildedir:

"Padişah cemeetiyle gelmiş. Kız çıhmiş meydane, demiş benım kelenım:

"20 koyin, 30 koç; 50 at, 70 yehte; 90 feraset, 100 akıl..."

Padişah heyetıne diyor:

"Kahın gidah, bu iş olmaz."

Heyeti sormiş:

"Neden olmaz padişahım?"

Padişah demiş:

"Kız bana diyor ben yirmi yaşımdeyim, bana otız yaşında bir delikanli lazım. Erkek elli yaşıne girende at gibi olır. Yetmiş yaşıne girende yehte gibi olır. Kız diyor insan ömri doksan oldi mi feraseti gidiyor. Yüz oldi mi akli de gidiyor. Hemen kalhın gidah." (M29, Vezir ile Köylü Kızı, s.184)

"Padişah:- Misafir kabul eder misiniz?

Kadın:- Lütfen içeri girin. der." (MA15, Ömer'in Kaderi, s.114)

Sonuç, tartışma ve öneriler

Muş iline ait masal ve efsanelerin değerler eğitimi açısından incelendiği bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında masal ve efsanelerde kök değerlerin tamamına ait örneklerin olduğu

saptanmıştır. Bunun yanı sıra kök değerlerin dışında kalan ve diğer değerler olarak ifade edilen 30 farklı değere de ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alan yazında yapılmış benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

Çalışma kapsamındaki toplam 127 masal ve 101 efsanede 10 kök değerin tamamına ait örnekler mevcuttur. Bunun yanı sıra kök değerlerin dışında kalan farklı 30 değere de ulaşılmıştır. Masal ve efsanelerin içinde toplamda 549 değer tespit edilmiş ve bu durum dikkate alındığında metinlerin değer eğitimi açısından zengin örnekler içerdiği söylenebilir.

Çalışmada kök değerler bakımından en fazla yardımseverlik (53), sevgi (39), dürüstlük (16), sabır (15), dostluk (14), adalet (13) ve öz denetim (7) kök değerlerine yer verildiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra saygı (3) sorumluluk (2) ve vatanseverlik (2) değerleri ise masal ve efsanelerde en az yer alan kök değerlerdir. Masal ve efsanelerde kahramanların yardımsever olmaları önemli bir özelliktir. Yardımseverlik, toplum içindeki bireylerin hayatlarını devam ettirmesi için birbirlerinin ihtiyaçlarını gidermesi olarak tanımlanabilir. Genellikle karşılıklı menfaat gereği olan bu durum bazen çıkar gözetmeksizin yapılır. Her meslek sahibi; toplum hayatının devam etmesi için bir şeyler üretir, karşılığında ücretini alır. Fırıncı, tamircinin ekmeğini yapar; tamirci, fırıncının makinesini tamir eder; öğretmen her ikisinin çocuğunu eğitir. Böylece toplumda birbirlerinin ihtiyacı olan şeyleri yerine getirmiş olurlar. Ayrıca masal ve efsanelerde insan dışı varlıklara yardım edilmesi veya bu varlıkların insana yardım etmesi gibi durumlar da bulunmaktadır.

Muş yöresine ait masal ve efsanelerde kök değerlerin dışında kalan 30 farklı diğer değer olduğu tespit edilmiştir. Bu masal ve efsanelerde kök değerlerin dışında kalan 'diğer' değerlerde en fazla işlenen değer ise dini değerlere duyarlılıktır. Dini değerlere duyarlılık, bireylerin yaşamının her yerinde önemlidir. Kutsal dinler veya diğer inanç sistemleri insanların olumlu davranışlar içinde olması için kurallar koyan ve bu kurallar aracılığıyla insanları iyiye ve doğruya sevk eden kurumlardır. Bu kurumlar, toplum ve birey hayatı için büyük önem arz etmektedirler. Bu özelliklerinden dolayı çalışmada en fazla bu değere yönelik örnekler bulunmuştur. Muş yöresi masal ve efsanelerinde dinî değerlere duyarlılık değerine yönelik 73 örneğin olduğu saptanmıştır. Bu rakam diğer değerlerin yaklaşık yüzde 20'sine tekabül eder. Kök değerlerle birlikte toplam alındığında ise yüzde 13'ten fazla bir rakam olmaktadır. Bu durum, genel olarak toplumumuzda özelde ise bölge ve Muş insanında dine karşı olumlu ve yüksek bir tavrın bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bölgede yaşayan insanların çoğunluğunun ve anlatan kişilerin dini değerlere duyarlı insanlar olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bazı dini efsanelerin alevi kültürünün geleneklerini yansıttığı da dikkate alınması gereken bir bilgidir. Ortak değerlerin bulunduğunun ispatı olan bu durum dinin insanlar üzerindeki birleştiriciliğini gösterir. Masal ve efsanelerde dini değerlerin hayatın her alanında örneklerini bulmak mümkündür. Zaten bazı efsaneler dini özellikteki kişilerin hayatını ele alan menkıbe denilen efsanelerdir. *Türk Dünyası Masallarının Değerler Eğitiminde Kullanılabilirliği* isimli yüksek lisans çalışmasında Özcan (2017) dini değerlere duyarlılık değerinin bu masal ve efsanelerde önemli bir yer edindiğini saptamıştır.

Kök değerler bakımından sadece masal örneklerine bakıldığında 48 örnek ile yardımseverlik birinci sırada yer alır. Yardımseverlik; sevgi, iyilik gibi bazı değerleri içinde barındıran bir kök değerdir. Yardımsever kişi, diğer varlıkları seven ve onlara iyilik yapmayı isteyen kişidir. Bu değeri dürüstlük (14), sevgi (13), adalet (13), dostluk (12) ve sabır (11) takip eder. Kök değerlerden vatanseverlik değerine masallarda örnek saptanmamıştır. Muş yöresine ait masallarda kök değerlerde en az sorumluluk (1), saygı (3) ve öz denetim (7) değerlerine ulaşılmıştır. Alan yazında masallarla ilgili

yapılan çalışmalarda genelde sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Alabay Yolcu (2019), Kılıç ve Yılmaz (2018), Bulut (2021) ve Özbaşı (2020) çalışmalarında en fazla sevgi değerinin yer aldığını saptamışlardır. Bu çalışmada ise sevgi değeri, toplamda ikinci sırada ve sadece masallara bakıldığında 3. sırada yer alır. Bu çalışmada ilk sırada yer alan yardımseverlik, Akkaya (2017) ve Kılcan (2016)'ın çalışmalarında da ilk sırada yer alır. Özbaşı (2020)'nın çalışmasında 2. sırada; Bulut (2021)'un, Arslan ve Çelik (2016)'in çalışmalarında ise 3. sırada yer alması çalışmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir.

Kök değerler bakımından sadece efsane örnekleri incelendiğinde 13 değer ile sevgi birinci sırada yer alır. Bu değeri yardımlaşma (5), sabır (2) ve vatanseverlik (2) takip eder. Kök değerlerden adalet, öz denetim ve saygı değerlerine ait örnek efsanelerde saptanmamıştır. Efsaneler, doğası gereği masallardan daha az sayıda değer içermektedir. Bu çalışmada da kök değer bakımından efsanelerde toplam 25 kök değer örneğine ulaşılmıştır. Bu sayı masallarla karşılaştırıldığında neredeyse altıda bire yakındır. Alan yazında efsanelerde sadece kök değerlerin ele alındığı hiç çalışma bulunmamıştır. Ayrıca efsanelerde değerlerin ele alındığı çalışma sayısı ise sınırlı sayıdadır. Çiftçi ve Sayır (2019)'ın çalışmasında bir efsane ele alınmış ve o efsanede bulunan eğitici değerler irdelenmiştir. İlgili çalışmada kök değerlerden sadece sevgi değerinin bulgusu örneklendirilmiştir.

Güven (2014) *Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi* isimli çalışmasını 20 değer üzerinden incelemiştir. Ortak olan değerlere bakıldığı zaman, bu çalışmada olduğu gibi, sevgi değerinin ilk sırada ve yardımseverlik değerinin 3. sırada olması dikkat çekmektedir. Bütün Türk dünyası efsanelerini ele alan ilgili çalışma ile bu çalışmanın sonucunun benzerlik göstermesi bu bağlamda önemlidir. Sevgi ve yardımseverlik değerlerinin benzer şekilde sonuçlanması Türk dünyası insanı ile genelde Anadolu ve özelde Muş insanının sevgiye ve yardımlaşmaya ne kadar önem verdiğini ortaya koymaktadır.

Kök değerler dışındaki diğer değerler bakımından sadece masal örnekleri incelendiğinde estetik değeri (50) birinci sırada yer alır. Estetik değerinin önde çıkmasının sebebi, anlatan kişilerin anlatımında sanatsal bir anlatım tarzını benimsemeleri olduğu söylenebilir. Bu değeri dini değerlere duyarlılık (38), iyilik (28), azimli olma (22), aile bağlarına önem verme (19) ve çalışkanlık (18) takip eder. Kök değerler dışındaki diğer değerler bakımından sadece masal örneklerine bakıldığında sözünde durma ve kanaatkârlık/tokgözlülük değerlerine masallarda örnek saptanmamıştır. Samimiyet/içtenlik, bilme/öğrenme isteği, koruma-kollama ve ümitvar olma değerlerinde sadece birer örnek tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan masallarla ilgili çalışmalarda genelde kök değerlerin dışında değerler incelenmemiş veya farklı gruplandırmalar esas alınmıştır. İlgili çalışmalarda iyilik değerinin ilk sırada yer aldığı saptanmıştır. Alabay Yolcu (2019)'nun tezinde evrensel değerler, milli değerler, manevi değerler ve kişisel değerler ana başlıklarını kullanmıştır. Bu başlıklar altında alt başlıklar verilmiş ve buna göre incelenmiştir. Kök değerlerin dışında kalan diğer değerler içinde dini değerlere duyarlılığın alt başlığı olan dua etmek başlığı ilk sırada yer almıştır. Kılıç ve Yılmaz (2018)'ın çalışmasında iyilik değeri en fazla tespit edilen değer olmuştur. Bulut (2021), çalışmasında kök değerler dışında kalan diğer değerlerden en fazla merhamet değerini tespit etmiştir.

Efsane metinlerinde kök değerlerin dışında yer alan diğer değerlerde ise en fazla dini değerlere duyarlılık (35) değerine yer verilmiştir. Bu değeri azimli olma (8), estetik (6), kahramanlık (6) ve cömertlik (3) takip eder. Kök değerler dışındaki diğer değerler bakımından sadece efsane örneklerine bakıldığında koruma-kollama, bilme/öğrenme isteği, samimiyet/içtenlik, fedakârlık, alçak gönüllü olma, dayanışma, ileri görüşlülük, affetme/bağışlama, paylaşımcılık, misafirperver olma, cesaret/cesur

olma, nezaket/kibarlık, merhametli olma ve aile birliğine/bağlarına önem verme değerlerine efsanelerde örnek saptanmamıştır. Çiftçi ve Sayır (2019)'ın çalışmasında sadakat, kararlılık ve dua etmek gibi bulgular örneklendirilmiştir. Bu çalışmada da dini değerlere bağlılık ve kararlılık değerlerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Güven (2014)'in çalışmasında ise kök değerlerin dışında kalan diğer değerler açısından dayanışma, çalışkanlık ve estetik değerleri en fazla saptanan değerlerdendir. İlgili çalışmada çalışkanlık ve estetik değerine fazla sayıda yer verilmesi sonucu da bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgular bağlamında şu öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada Muş iline ait masal ve efsanelerde yer alan değerler incelenmiştir. Muş iline ait diğer halk edebiyatı ürünlerinin de değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ele alınabilir.

- Varto ilçesinde bulunan Alevi Bektaşi kültüre ait ürünler değerler bağlamında incelenebilir.

- Muş iline ait masal ve efsaneler farklı değer sınıflamalarına göre de incelenebilir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkaya, N. (2017). Kıbrıs Türk Masallarında Değerler. *Folklor/Edebiyat*, 23 (90), 231-244.

Aksu, B. (2010). *Muş Çocuk Folkloru*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Alabay Yolcu, T. (2019). *Hasan Lâtif Sarıyüce'nin Anadolu Masallarının Eğitsel Değerler Açısından İncelenmesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Arıcı, A. F. (2016). Estetik Değer Oluşturmada Masalların Rolü: Türk Masalları Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 2, 1017-1035.

Arslan, A., & Çelik, H. (2016). Divan-ı Hikmet'te Türkçe Eğitiminde Kullanılabilecek Değerler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 169–184.

Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (57), 248–272.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Qualitati And Research*. USA: Pearson Prentice Hall.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çiftçi, F.,& Sayır, M. F. (2019). Efsane Türünün Eğitici Boyutu ve Kızıl Ziyaret Efsanesi'nde Aktarılan İletiler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi,* 2(2), 178–196.

Demir, Ş. (2019). *Feridun Oral'ın Resimli Öykü Kitapları Üzerine Bir Doküman İncelemesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duyan, V., Gülden, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği ÖDÖ: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of Society & Social Work,* 23 (1), 25-38.

Ekmekçi, D. N. (2020). *Muş Efsaneleri İnceleme Metin*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Güven, A. Z. (2014). Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(26), 225–246.

Halstead, J. M.,& Taylor, M. J. (2000). "Learning and teaching about values: A review of recent research." *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.

Ilıcak, N. G.,& Başoğlu, N. (2018). Ahmet Ümit'in Masal Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 88–100.

İkiz, F. E., Totan, T. ve Karaca, R. (2013). Sorumluluk İnançlarını Arttıran Faktörleri Belirleme Ölçeğinin Uyarlanması. *New/Yeni Symposium Journal*, 51 (2), 105-115.

Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk Masalları Adlı Kitabının Değerler Açısından Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 534-556.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463–477.

Kardaş, C. (2020). Mitoloji Kaynaklı Bir Anlatı. *Bulanık/Kop İnsan-Coğrafya-Tarih-Kültür*. (Edt. İrşad Sami Yuca). Konya: Çizgi Yayınları.

Kardaş, S. (2020). *Bitlis Halk Masallarının Çocuğa Uygunluğu ve Değerler Eğitimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kasımoğlu, H. (2010). *Van Yöresine Ait Türk Halk Masalları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılcan, B. (2016). Ignác Kúnos'un Kırk Dört Türk Peri Masalı Adlı Eserinin Değerler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education (TURJE),* 5(3),82-94.

Kılıç, B. S., & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un Masallarında Değer Eğitimi ve Masalların Türkçe Eğitimine Katkısı. *Uluslararası Teke Dergisi*, 7(2), 1104–1125.

Köse, A. (2004). *Muş İli Malazgirt İlçesinde Anlatılan Masalların Çocuk Eğitimine Katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma - Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber / Qualitative research a guide to design an implementation*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (3.Baskı). Ankara: Gül Yayıncılık.

Özbaşı, S. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Çerçevesinde Aytül Akal Masallarının İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178–193

Özcan, E. (2017). *Türk Dünyası Masallarının Değerler Eğitiminde Kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nabi'de Aktarılan Değerler. *Turkish Studies,* 8(1), 2051-2524.

Yaşaroğlu, C. (2015). İlkokul Programlarında Yer Alan Değerler Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 164–174.

Yavuz, M. Ş. (2006). *Muş Masalları Üzerine Bir Aaraştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yeniasır, M. (2015). Kıbrıs Türk Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 943-1953.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

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

EK 1:

Muş Masalları

Masal Adı	Masal Kodu	Masal uzunluğu (sayfa)	Masalda tespit edilen değer sayısı
1. Allah Birdir, Bin Kapı Açar	M1	0,5	2
2. Tüccar Pire	M2	1	2
3. Kırlangıçla Leylek	M3	0,5	1
4. Kurnaz Tilki	M4	0,5	1
5. Farız Amca	M5	0,5	-
6. Çako	M6	1	1
7. Aklım Çoktur, Malım Yoktur	M7	1	2
8. Ayı-Kurt-Tilki	M8	0,5	2
9. Köpek İle Kedi	M9	0,5	-
10. Zeyne	M10	0,5	-
11. Gelin İle Kaynana	M11	1	-
12. Hırsız Tilki İle Nene	M12	1	2
13. İhtiyar Kadın İle Oğlu	M13	1	2
14. Kundo	M14	2	2
15. Yılanla Adam	M15	3	4
16. Keze	M16	2	1
17. Şeyh Eşek	M17	2	1
18. Tilki-Ayı-Kurt	M18	1	1
19. Kur'anla Yemin Etmek	M19	2	5
20. Mirza Mehmet	M20	3	6
21. Dev Kız	M21	2	3
22. Kadın İle Yeni Dosta Güvenme	M22	0,5	2
23. Üç Arkadaş İle Ayı-Kurt-Tilki	M23	0,5	1
24. Kadınların Şerri	M24	2	1
25. Dağ Tilkisi İle Ova Tilkisi	M25	0,5	2
26. Öküz İle Tavşan	M26	0,5	-
27. Deli Ali	M27	1	2
28. İmamın Karısı İle Karısının Dostu	M28	2	-
29. Vezir İle Köylü Kızı	M29	2	3
30. Padişah İle Üç Veziri	M30	3	5
31. Kalkaliks İle Belbeliks	M31	1	2

32. Hizmetkar Adamın Devleti	M32	3	2
33. Korkak Ali	M33	2	2
34. Uğurlu Diken	M34	0,5	1
35. Şeytanla Cadı Nine	M35	1	1
36. Nisko'nun Maceraları	M36	2	2
37. Seyfullah İle Sadullah	M37	3	10
38. Bezirgan	M38	3	12
39. Cengzeri	M39	3	6
40. Üç Kardeş	M40	2	3
41. Ahmet Dayı	M41	2	5
42. Çoban Kızı	M42	4	11
43. Serfiraz İle Bikes	M43	3	13
44. Peri Kızı	M44	3	9
45. Satın Alınan Öğüt	M45	4	14
46. Mehmet İle Mahmut	M46	2	4
47. Tilki, Kurt İle Katır	M47	3	9
48. Uyanık Köylü	M48	2	1
49. Altın Saçlı Kız	M49	2	8
50.Babasının Yerine Askerlik Yapan Kız	M50	3	14
51. Kambur	M51	3	10
52. Kızıl Ziyaret	M52	2	3
53. Padişah ve Çiftçi	M53	3	2
54. Üç Bacı	M54	4	23
55. Üç Kardeş	M55	3	1
TOPLAM	55	102	221

EK 2:

Muş Efsaneleri

Efsane Adı	**Efsane Kodu**	**Efsane uzunluğu (sayfa)**	**Efsanede tespit edilen değer sayısı**
1. Teğik	E1	0,3	1
2. Kırmızı Tepe (GıreKozere /Gıre Sor)	E2	0,3	1
3. Mercimekkale	E3	0,3	-
4. Gelin Kayaları (KevreBuka)	E4	0,3	1
5. Taş Kesilme	E5	0,5	-

6. Anne Kayası (Kevre Daye)	E6	0,5	-
7. Gelin Kayası (Kevre Buke)	E7	0,5	-
8. Gelin Çeşmesi (Kaniya Buke)	E8	0,5	2
9. Gelin Kayaları (KevreBuka)	E9	0,5	1
10. Kocakarı Çeşmesi (Kaniya Pire)	E10	0,5	1
11. Samanyolu (Kadez)	E11	0,3	-
12. Samanyolu II	E12	0,3	-
13. Ay ve Güneş	E13	0,5	1
14. Pepuk Kuşu	E14	0,5	1
15. Ayının Menşei	E15	0,5	3
16. Ayının Menşei II	E16	0,5	-
17. Devenin Menşei	E17	0,3	1
18. Fare ve Kedinin Menşei	E18	0,5	2
19. Gül ve Karga	E19	0,5	1
20. Küçük Hamurpet Gölü	E20	0,3	1
21. Büyük Hamurpet Gölü	E21	0,3	2
22. Kazan Gölü	E22	0,5	1
23. İnsanoğlu Üç Kısımdır	E23	0,3	1
24. Kurban	E24	0,5	4
25. Kurban II	E25	1	7
26. Devçizoro	E26	0,5	1
27. Bizden Yeğler (Je Me Çeter)	E27	0,5	-
28. Teba	E28	0,5	-
29. Cinlerin Düğünü	E29	0,5	1
30. Talebe ile Cin	E30	0,5	5
31. Elk	E31	1	1
32. Pir Elk	E32	0,5	1
33. ElkaFeyzo	E33	0,3	1
34. Rote Şeve/ Mere Şeve	E34	0,3	-
35. Şahmeran	E35	0,5	1
36. Gımgım	E36	0,5	-
37. Gümüşpınar Köyü'nün İsmi	E37	0,3	-
38. Avbiri	E38	0,3	1
39. Gebola Köyünün İsmi	E39	0,5	1
40. Mir Hasan ve Koli Baba Dağları	E40	0,5	-

41. Ağrı Dağı, Köse Dağı, Süphan Dağı	E41	0,3	-
42. Süphan Dağı'nın Patlaması	E42	0,3	1
43. Kocakarı Günleri/ Kocakarı Fırtınası (Roje Pire / Bagera Pire)	E43	0,3	-
44. Kurdoğlu Fırtınası (Bagera Kurdoğlu)	E44	0,5	-
45. Gameş (Camış) Kıran	E45	0,5	1
46. Giskiloke Pire	E46	0,3	-
47. Şubatok / Azbat	E47	0,5	-
48. Mem ve Zin Gölü (GolaMem u Zine)	E48	0,5	2
49. Bulanık Göl (Gola Şelü)	E49	0,3	-
50. Yılanlar Kuyusu (Hezna Mera)	E50	0,3	1
51. Kuruyan Çeşme	E51	0,5	1
52. Gelin Çeşmesi (Kani Buke)	E52	0,5	1
53. Kocakarı Mağarası (Kulka Pire)	E53	0,3	-
54. Şeyh Yakup Tepesi	E54	0,3	-
55. Kale ve Pire	E55	0,3	-
56. Koli Baba Dağı'ndaki Su Kanalları	E56	0,3	1
57. Kızıl Ziyaret	E57	0,5	4
58. Siyabend ve Hece	E58	0,5	4
59. Han Aslı ile Kerem	E59	0,5	1
60. Leyl u Mecnun	E60	0,5	3
61. Yarasa	E61	0,5	4
62. Gavesti	E62	0,5	-
63. Ömerî	E63	0,5	-
64. Alp Arslan'ın Ordusu	E64	0,5	2
65. Cibranlı Halit Bey (HalidBegeCibri)	E65	0,5	3
66. Sultan Murat Yolu	E66	0,5	2
67. Murat Köprüsü	E67	0,5	1
68. İskender-i Zülkarneyn	E68	0,5	-
69. Zernak Kalesi	E69	0,5	-
70. Kule Reş	E70	0,5	2
71. Divane Ömer	E71	0,3	1
72. Mele Hasane Banokî	E72	0,3	-
73. Şeyh Aliye Ose	E73	0,5	1
74. Şeyh Bahaddin	E74	0,5	1

75. Şeyh Cürruh (Cüneyd-i Abid)	E75	1	1
76. Şeyh Yusuf	E76	0,5	1
77. Şeyh İdris	E77	0,5	-
78. Aynü'l Melek	E78	0,3	-
79. Şeyh Eyübu'l Bazit Kasri	E79	0,3	-
80. Pinediz Baba	E80	0,5	1
81. Şeyh Bal	E81	0,5	1
82. Seyyid Ahmet	E82	1	3
83. Molla Müştak	E83	0,3	1
84. Divane Ali	E84	0,5	1
85. Şeyh Muhammede Şorike	E85	0,5	1
86. Küt Baba	E86	0,3	-
87. Hazır Baba	E87	0,5	-
88. Seyyid Şeyh Tahir	E88	0,5	2
89. Şehide Dare (Fakı Muhammed)	E89	0,5	-
90. Şeyh Mede Kenere	E90	0,5	-
91. Hz. Ali'nin Dilek Taşı	E91	0,5	-
92. Şeyh Hafız İbrahim	E92	0,5	2
93. Gebelik Ağacı (Dara Hemle)	E93	0,5	-
94.Yedi Muhammed(Heft Muhammed)	E94	0,5	-
95. Şehide Koli Baba	E95	0,5	1
96. Fekiye Teyran	E96	0,5	1
97. Hızır	E97	0,3	-
98. Hızır ve İlyas	E98	0,5	1
99. Hz. Ali'nin Zülfükarı	E99	0,5	2
100. Hz. İsa	E100	0,3	3
101. Büyük Hamurpet Gölü	E101	0,3	1
TOPLAM	101	46	105

EK 3:

Malazgirt Masalları

Masal Adı	**Masal Kodu**	**Masal uzunluğu (sayfa)**	**Masalda tespit edilen değer sayısı**
1. Gorso	MA1	2	2
2. Sihirli Balık	MA2	1	1

3. Hacı Ali	MA3	2	3
4. Besmele	MA4	0,5	2
5. Emanetçi	MA5	1	-
6. Gaddar Ağanın Oğlu	MA6	0,5	-
7. Çiftçinin Şansı	MA7	0,5	-
8. Taş Bebek	MA8	0,5	4
9. Üç Kardeşler	MA9	0,5	1
10. Yemen Padişahı	MA10	2	3
11. Çil Osman	MA11	2	5
12. Fakir Ahmet	MA12	4	10
13. Kesik Kuyruklu Tilki	MA13	2	2
14. Bir Ağanın Aldığı Ders	MA14	1	3
15. Ömer'in Kaderi	MA15	2	5
16. Padişahın Vefasız İki Oğlu	MA16	2	3
17. Eyvez	MA17	4	6
18. Üç Kız Kardeş	MA18	2	4
19. Kız Evladın Hikayesi	MA19	2	6
20. Tembel Ali	MA20	2	2
21. Sihirli Yüzük	MA21	3	8
22. Ahmak Adam	MA22	2	5
23. Hırsız Ali	MA23	1	2
24. Yedi Kargalar	MA24	3	4
25. Mert İle Namert	MA25	1	6
26. Grarın Hikayesi	MA26	0,5	1
27. Balığın Gülme Sırrı	MA27	2	3
28. Bir Avuç Un	MA28	1	2
29. Loş Ağa	MA29	1	3
30. Yedi Ceylan	MA30	3	6
31. Büyük Adam	MA31	2	8
32. Kurnaz Kuş	MA32	0,5	1
33. Yılanla Kurbağalar Kralı	MA33	0,5	-
34. Zenginlik Düşü	MA34	0,5	1
35. Mirza Mehame	MA35	1	1
36. Korkak Adam ve Altı Dev	MA36	1	-
37. Mercimek Oğlan	MA37	2	2

38. Kayıp Hazine Avcıları	MA38	0,5	2
39. Recep Ağa ve Gavur Gelin	MA39	1	2
40. Horozun Alacağı	MA40	1	-
41. Demir Çarıklar	MA41	1	5
42. Tuz Değirmeni	MA42	0,5	1
43. Tasa Kuşu	MA43	2	7
44. Muradına Nail Olmayan Dilber	MA44	1	1
45. Cimrinin Altınları	MA45	0,5	3
46. Yedi Başlı Ejderha	MA46	2	3
47. Deli Kadın	MA47	1	1
48. Merze Muhammed	MA48	2	3
49. Yedi Esrarengiz Dünya	MA49	2	3
50. İyilik Kapısı	MA50	1	5
51. İki Melek	MA51	0,5	2
52. Yırtık Kazak	MA52	0,5	6
53. Kaplumbağalı Duvar	MA53	1	3
54. Akıllı Oğlan	MA54	2	8
55. Kuduz Köpek	MA55	2	2
56. Üç Altınlık Öğüt	MA56	1	4
57. Kara Bahtlı Kız	MA57	1	3
58. Ahmet İle Mehmet	MA58	1	5
59. Üvey Anne	MA59	2	3
60. Derdi Olmayan Kişi	MA60	1	2
61. Çalışan Kazanır	MA61	0,5	1
62. Mirze Muhammet	MA62	2	5
63. Mem İle Memo	MA63	1	2
64. Zine İle Memo	MA64	1	6
65. Bir Gecede Gerçekleşen Dilekler	MA65	0,5	-
66. Kırk Yavrulu At	MA66	3	2
67. Hayırsız Evlat	MA67	1	4
68. Altın Balta	MA68	0,5	2
69. Cesur Ahmet	MA69	2	3
70. Akıllı Çocukla Köse Değirmenciler	MA70	1	1
71. Bir Şeyin Kıymetini Bilmek	MA71	0,5	3
72. Şehzade İle Ceylan	MA72	3	6

TOPLAM	72	99	223

42. Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler[1]

Yasemin BAKİ[2]

APA: Baki, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 660-684. DOI: 10.29000/rumelide.949533.

Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken temel yeterliliklerin, öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin, durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar, 2018 akademik yılının bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 34 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, iki açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve görüşmeler 30 dakika sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler; temel yeterlilikler ve temel değerler olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Temel yeterlilikler ise kişisel yeterlilikler ve özel alan yeterlilikleri olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel yeterliliklerde yaratıcılık ve yenilikçilik; özel alan yeterliliklerinde ise Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilme, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, işbirlikçi ve disiplinler arası bakış açısıyla örülü bir öğrenme ortamı oluşturabilme yeterlilikleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin çağın teknolojik okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri Türkçe dersine uyarlayabilmeleri en sık tekrarlanan yeterlilikler arasındadır. Türkçe öğretmeninin sahip olması gereken temel değerlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sevgi, saygı ve vatanseverlik değerlerinin ön plana çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle; evrensel değerlere erişmiş, yaratıcı ve yenilikçi bir Türkçe öğretmeni profilinin ortaya konulduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: 21. yüzyıl, Türkçe öğretmenleri, yeterlilik, değer

Competencies that Turkish teachers need to have in the 21st century

Abstract

This study aims to evaluate the basic competencies that Turkish teachers should have in the 21st century from the perspective of pre-service teachers. The study was conducted with the case study design of the qualitative research methods. The readily available convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods was used to determine the study group. Participants determined through this sampling consist of 34 pre-service teachers studying their third years at Turkish Language Teaching Department of Recep Tayyip Erdogan University in the spring semester of the 2018 academic year. The data were collected through a semi-structured interview

[1] Bu araştırma 27-29 Ekim 2018 tarihinde gerçekleştirilen II. International Teacher Education and Accreditation Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş şeklidir.

[2] Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Rize, Türkiye), ysmnbaki@gmail.com, 0000 0003 4064 3724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949533]

form consisting of two open-ended questions in the study, and the interviews lasted 30 minutes. The data obtained from the research were evaluated by content analysis. As a result of the study, the competencies that Turkish teachers should have in the 21st century were grouped under two main themes as basic competencies and basic values. Basic competencies are divided into two sub-themes: personal competences and special field competencies. As a result of the study, creativity and innovativeness were highlighted in the personal competencies that Turkish teachers should have, while the ability to use Turkish effectively, to communicate effectively in the classroom, to create a learning environment with a collaborative and interdisciplinary perspective come to the forefront in the special field competencies. Additionally, the most frequently repeated competencies were Turkish language teachers' having the technological literacy skills of the age and their being able to adapt these skills to the Turkish courses. When the results regarding the basic values that a Turkish teacher should have were examined; the values of love, respect and patriotism came to the fore. With reference to these results; It can be said that the Turkish teacher profile who is creative and innovative and has universal values has been revealed.

Keywords: 21st century, Turkish teachers, competency, value

Giriş

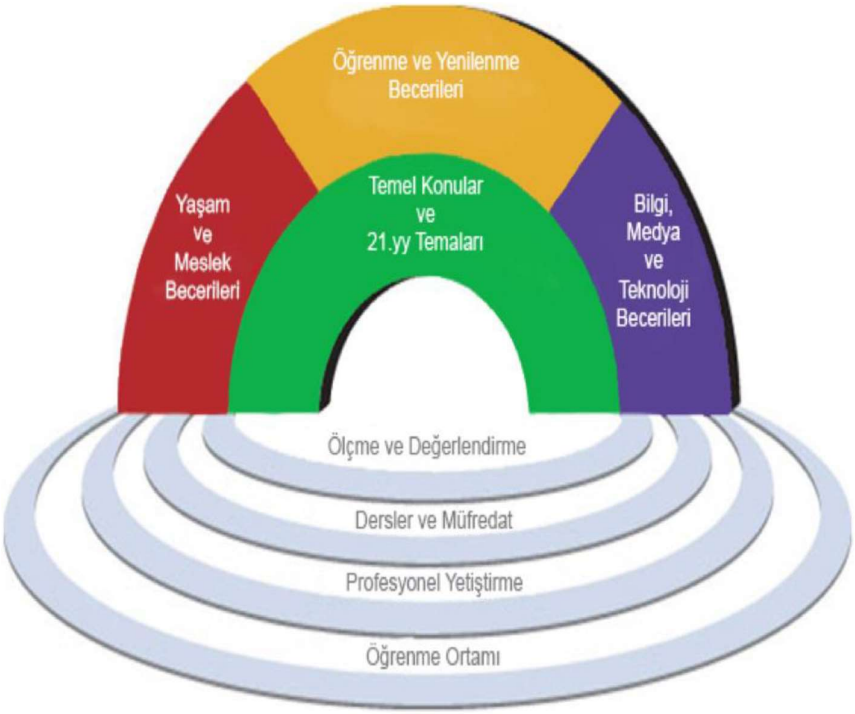
Bilgi edinme insanın var olduğu andan başlayıp sonsuza kadar sürecek en başat kabiliyetlerinden biridir. Bu süreç bireyin kendi özüne dönüşü ve kendindeki gerçekliğin farkına varışıdır. İnsan sonsuza uzanan eşsiz bir varlık olması sebebiyle bu sonsuzluğu da ancak bildiği oranda algılayıp yaşayabilecektir. Bu serüvende insanın en önemli yakıtı olan bilgi, insanlığın kendini keşfedişi oranında değişmekte ve yenilemektedir. Bu yüzyılın da ana belirleyici kavramı bilgi, ana dönüştürücü kavramı da değişim olup bilgi doğası gereği sürekli bir değişim ve yenilenme halindedir. Bu yenilenme sürecinde değişmeyen tek şey ise değişimin kendisidir. Değişimdeki bu dinamikliğin farkına varmış bireyler buna ayak uydurabilmek için mevcut yenilikleri takip etmekte, gerektiğinde de bu yeniliklerin öncüleri olmaktadırlar. Bu yeniliklerin açığa çıkışı da devrin düşünce araçlarına göre değişmektedir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı bu yüzyıldaki düşme becerilerindeki değişiklikle sanayideki makinenin yerini bilgisayar, insanın çalışma gücünün yerini ise bilgi almıştır (Özden, 2002). Bu değişim 2000'li yılların başında sanayileşme sürecini tamamlayan toplumların sonraki dönem olan "bilgi toplumu" evresine geçişiyle başlamıştır (Sarıgöz, 2012'den aktaran Öztekin, 2020). İnsanın varlığı algılayışına ilişkin düşünce düzeyinde meydana gelen paradigma değişimi kullanılan yöntemlerin ve araçların da dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Nitekim bu dönüşüm teknoloji noktasında kendini göstermiş, bilginin elde edilişi ve kullanılışında teknoloji ile kendini göstermiştir. Teknolojideki hızlı gelişmelerle de adeta bir bilgi devrimi yaşanmış ve bilgi teknolojileri olarak bu devirde hayat bulmuştur (Niess, 2005; Öztekin, 2020). Günümüzde daha hızlı ve belirgin bir şekilde kendini gösteren bilgi teknolojilerindeki çeşitli yenilikler bu sürecin hızlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu yenilikler her sahada köklü değişiklikler meydan getirmekle birlikte nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayan eğitim boyutunda da pek çok yeniliği beraberinde getirmiştir.

Eğitimdeki bu değişimin ana kaynağı ise bilginin doğasına ilişkin yaşanan anlayış değişiklidir. Sanayi toplumunda, pozitivist bilim geleneği içinde bilgi "mutlak ve kesin bir doğru" olarak değerlendirilirken bu anlayış bilgi toplumunda, bilimsel doğru ve yargıların mutlak olmadığı fikrine evrilmiştir. Bu değişikliğin eğitimdeki yansımasıyla öğrencinin bilgiyle yüklenmesi anlayışından vazgeçilmiş bunun yerine bilgi üretme kapasitesinin artırılmasına dönük çalışmalara geçilmiştir (Gültekin, 2020).

Bilginin doğasına ilişkin bu anlayış değişikliğinin yanı sıra teknolojideki gelişmelere paralel olarak bilgi edinme yolları da farklılaşmıştır. Kâğıt ve kalem devri sonlandırılarak bilgi teknolojileri araçları, eğitim ve öğretim sürecinin en önemli parçalarından biri haline dönüşmüştür. Hayatın her sahasında olduğu gibi eğitim alanında da bireyleri, çağın yeni düşünce yapısının ortaya çıkardığı bu araçları kullanabilme yeterlilikleriyle donatmaya ve eğitim sürecinin bileşenlerini bu yeniliklerle özdeşleştirmeye çalışmaktadır.

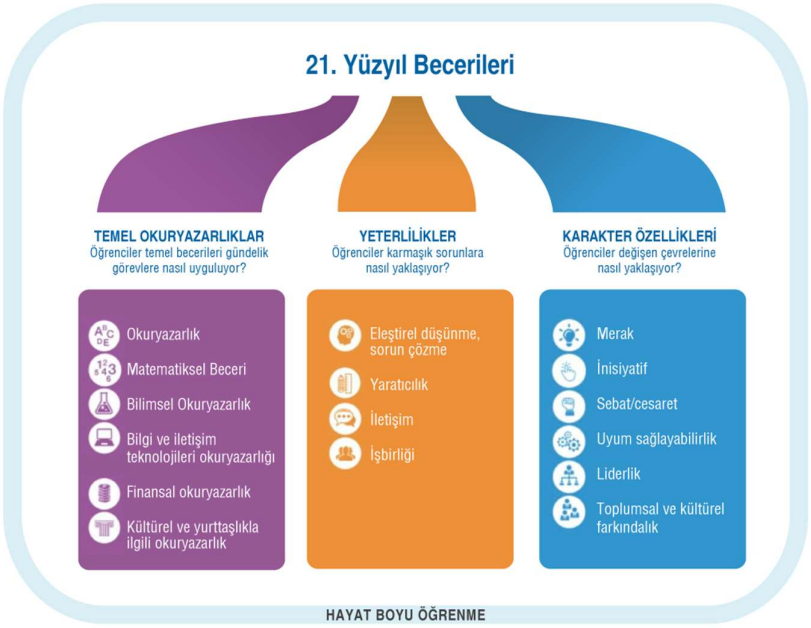
Bu değişimin algılanması ve hayata geçirilmesi için tüm dünyada 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve bu zamanın dilini keşfetmiş kaliteli iş gücünün yetiştirilmesine ilişkin çeşitli kurumlar tarafından birçok çalışma yapılmıştır. Bu kurumlar arasında Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu/ International Society for Technology in Education [ISTE], North Central Regional Educational Laboratory [NCREL], Avrupa Birliği/European Union [EU], Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı/ Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı/ Partnership for 21st Century Learning [P21]) en önemlileri olarak sayılabilir. American Association of School Librarians (AASL)'ın 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları olarak tanımladığı bu nitelikler; bilgi edinmeden yeni bilgi üretmeye ve bu üretimi kişisel ve estetik gelişimle taçlandırmaya eriştirecek 81 standarttan oluşmaktadır (AASSL, 2017). Bunlar içerisinde ise en yaygın etkiye sahip olan stratejik eğitim projesi olarak tanımlanan "Partnership for 21st Century Learning (P21)/ 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı" adlı proje (P21 Leadership States, 2017), öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alacak 21. yüzyıl becerileri, öğrenme çıktıları ve destek sistemlerin tanımlandığı ortak bir paradigma belirlemiştir (P21, 2015; 2016; 2018'den aktaran Gelen, 2017).



Şekil 1. 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Öğrenme Çıktıları ve Destek Sistemleri)

Bu çerçeve; içerik bilgisi, temel öğrenme becerileri uzmanlığı ve dil yeterliklerine ilişkin her bileşenin sarmal bir şekilde etkileşiminden oluşmaktadır. Buradaki renkli kısımlar "öğrenme çıktılarını", gri

kısımlar ise "destek sistemlerini" sembolize etmektedir (Gelen, 2017; Orhan Göksün, 2016). Bu çıktılar içerisinde bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri "öğrenme ve yenilenme becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri", "yaşam ve meslek becerileri", "temel konular ve anahtar disiplinler öğrenme çıktılarını" oluşturmaktadır. Bu proje, her bileşenin alt becerilere ayrıldığı çoğulcu birliktelikten oluşan yapısını ortaya koyarken sürekli yenilenebilen dinamik bir yapıyı da teklif etmektedir. Destek sistemleri aşamasında ise 21. yüzyılda öğrenme ortamları, mesleki gelişim, uygulanan program ve öğretimi ile bu yüzyıla ait becerilerin ölçülüp değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu destek sistemleriyle 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında öğrenme ve öğretme sürecinin yaşamla birleştirilmesi amaçlanmıştır. 2015 yılında Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum) ise 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin standartları yayınlamıştır (WEF, 2016).



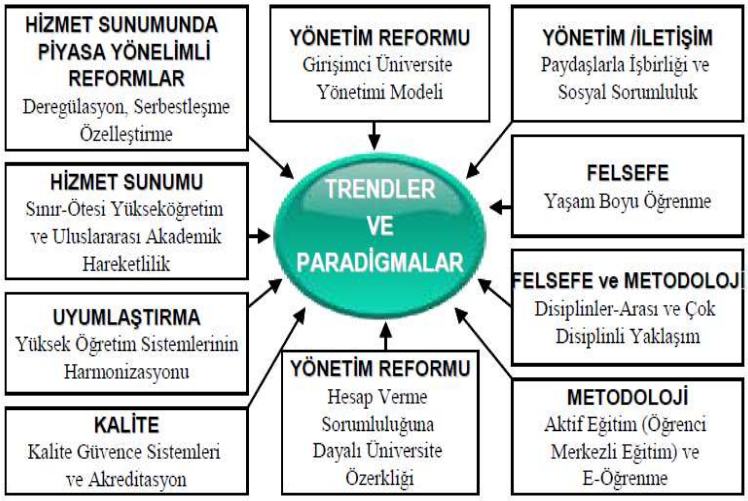
Şekil 2. 21. Yüzyıl Becerileri (World Economic Forum, WEF, 2016)

Bu standartlar 21. yüzyıldaki paradigma değişikliğinin öğrenme ve öğretme sürecindeki yansıtmalarını göstermektedir. Toplumdaki dönüşümün mihenk taşı olan eğitim; dünyadaki ekonomik, kültürel ve sosyal alandaki bu hızlı değişimden çok ciddi oranda etkilenmektedir. Bu değişimi hazırlayan unsurlar ise küreselleşme, bilim ve teknoloji, nüfus ve göçler, ekonomi ve değerlerdeki değişim olarak kabul edilmektedir (Gültekin, 2020). Bu unsurların eğitim sistemindeki belirleyicileri ise teknolojik gelişim, interaktif, etkileşimli, uzaktan eğitim, uygulamalı eğitim ve ortamları, uluslararası eğitim ve ölçme değerlendirmeler, bilgiye ulaşım ve kaynakları, ekonomiklik, kültürellik, sosyallik, öğrenmeyi öğrenen, düşünen becerilere sahip, değerler eğitimini ve dil öğretimini kapsayan çoklu bir yapıdır (Gelen, 2017). Bu yapılanmanın eğitim sistemine adapte edilebilmesi için ülkeler teknolojik alt yapılarını inşa etmeli, alternatif öğrenme ve öğretme ortamlarına kendilerini hazırlamalıdırlar (Gelen, 2017).

Ülkemizde bu sürece uyumlanmak için öğretmen yeterlikleri, Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) adı altında Avrupa Birliği Komisyonu ile projelendirilerek 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan

Finansman Anlaşmasıyla başlayıp ve 2002 yılında uygulamalara geçildiği bilinmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Ardından 2008 yılında Avrupa Parlamentosunun belirlediği Avrupa Yeterlikler Çerçevesinden hareketle MEB, "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi" ve "Türkiye Yeterlikler Çerçevesi" çalışmalarıyla bu beceriler, 8 anahtar yetkinlik olarak öğretim programlarında yer almıştır (TTKB, 2017). Bu gelişmelerin yanı sıra TÜSİAD (2012) tarafından yapılan 21. yüzyıl becerilerinin ve eğitimin niteliğinin tartışıldığı toplantılar, EARGED (2011)'in MEB 21. yüzyıl öğrenci profiline ilişkin yürüttüğü çalışmalar, eğitimin 21. yüzyıl becerileriyle bütünleşmesi adına önemli adımlar arasında sayılabilir. Bu gelişmelerin ardından Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ, 2015) eğitim sisteminde ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılması gereken tüm yeterlilikler tanımlanmıştır. Bu çerçevenin ardından öğretim programlarında da değişikliklere gidilmiş "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi", "MEB (2015-2019) Stratejik Planı", "Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)", "21. Yüzyıl Becerileri", "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı", "Değerler Eğitimi", "Hayat Becerileri" adıyla karşılık bulan yeniliklerle eğitim sürecinin yeni yüzyıldaki elbisesi hazırlanmaya başlanmıştır (Gelen, 2017). Bu çalışmalar neticesinde eğitimde köklü bir dönüşüm başlamış ve tüm müfredatlarda değişime gidilmiştir.

Bu sürecin başlangıcı olarak kabul edilen Temel Eğitime Destek Projesinin bileşenlerinden biri de öğretmen eğitimidir. Tüm dünya ülkelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde kalitenin artırılmasına ilişkin çeşitli projeler yapılmış ve çeşitli raporlar yayınlanmıştır (Yavuz ve diğerleri, 2015). Yüksek öğrenim sektöründe bu değişimin açığa çıkışını yönlendiren trendler ve bu değişimin oluşturduğu yeni paradigmalar şu özelliklerle tanımlanabilir (Aktan, 2009).

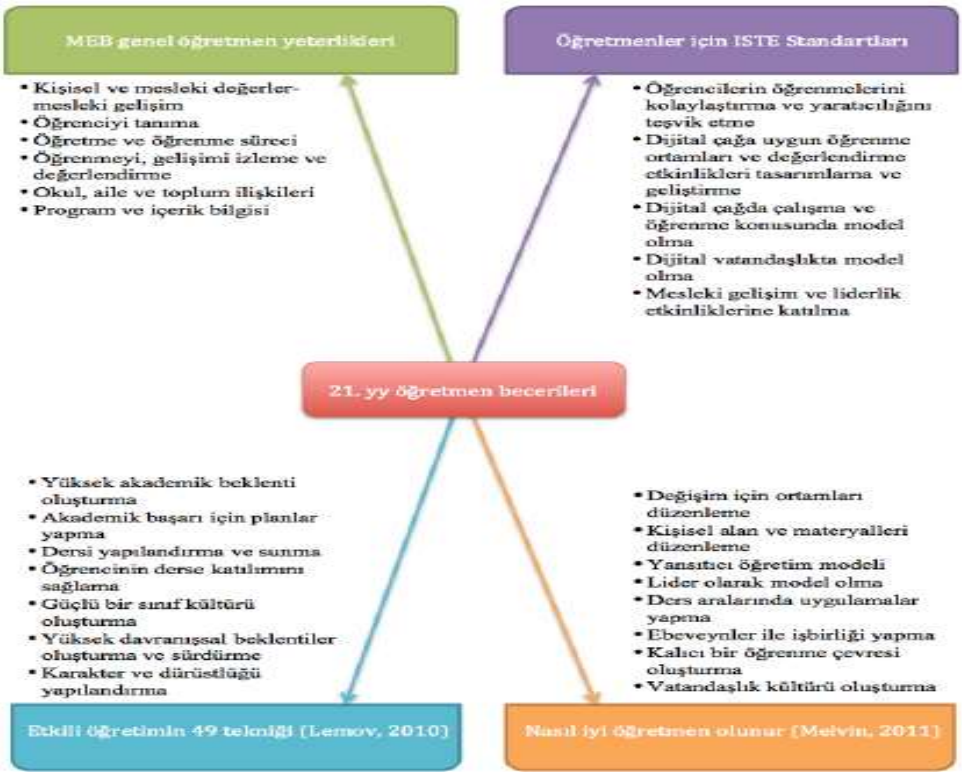


Şekil 3. Yükseköğretimde Global Trendler ve Yeni Paradigmalar (Aktan, 2009).

Ülkemizde ise MEB'in 2001 yılında "Çağdaş Öğretmen Nasıl Olmalı?" adıyla başlattığı ve günümüz öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalar sonucunda 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yayınlanmıştır (MEB, 2009). Bu projeyle öğretmen yeterlilikleri; "kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Bu değişime adapte olabilmek için yapılan çalışmalardan bir diğeri de MEB'in öğretmen eğitiminde 2023 hedeflerini ortaya koyduğu Öğretmen Strateji

Belgesidir (MEB, 2017). Bu çalışmalarla öğretmen eğitiminde kalitenin artırılmasında çok yönlü bir bakış açısı öğretmen eğitimi kalitesinin dünya standartlarına ulaştırılması amaçlanmıştır.

21. yüzyıldaki gelişim ve değişimin etkisiyle yeniden tanımlanan öğretmenlik mesleği, bilgiyi aktaran öğretmen anlayışından çağın yeterlikleriyle donanmış rehber rolündeki öğretmen anlayışına geçişi sağlamıştır. Öğretmen Strateji Belgesinde (MEB, 2017), öğretmenin sahip olması gereken yetkinlikleri; mevcut değişiklikleri özümseme, çağın yeterlilikleriyle donanma, üst düzey becerilere sahip olma ve kendini sürekli yenileyebilme olarak tanımlamaktadır. Bu değişikliklerle sadece pedagojik alan bilgisi açısından değil mesleki ve kişisel açıdan da yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Seferoğlu, 2004). 21. Yüzyılda öğretmenlik mesleğini pedagojik açıdan daha kapsamlı tanımlamak için Orhan Göksün (2016) tarafından da bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede; MEB'in genel öğretmen yeterlikleri, teknolojik yeterliklerin tanımlanmasında öğretmenler için ISTE standartları, öğretmen bakış açısıyla sınıf içinde 21. yüzyıl pedagojisinin işe koşulabileceği etkinlikleri incelemek için Lemov (2010)'un tanımladığı etkili iletişimin 49 tekniği ve öğretim programlarında öğretmenlik meslek becerisi ölçütlerini tanımlayabilmek için Melvin'in (2011) "Nasıl iyi öğretmen olunur?" çalışmasına ilişkin ölçütler sentezlenmiştir (Şekil 4):



Şekil 4. 21. Yüzyılda öğretmen becerileri (Orhan Göksün, 2016).

Öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılan bu çalışmaların temelinde, dünyaca kabul gören anlayış hakimdir. Bu anlayışa göre eğitimle ilgili dönüşümlerin uygulamaya geçirilmesinde öğretmenlerin anahtar role sahip olduğu, öğretmenlerin içselleştirmediği ve benimsemediği hiçbir reform girişiminin başarılı olmayıp sınıf ortamına yansımadığına ilişkin bilgi yatmaktadır (MEB, 2017). Benzer şekilde Avrupa Toplulukları Komisyonunun (2008) raporuna göre öğrenci performansını etkileyen en önemli faktörün öğretmen kalitesi olduğu belirtilmiştir (Aktaran Yavuz ve diğerleri, 2015). Eğitim sisteminde

21. yüzyıl becerilerine ilişkin değişimin hayata geçirilmesi, bu değişimin farkında varmış ve bu değişime göre kendini güncelleyebilen özgün öğretmenlerle sağlanacaktır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2020; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Çünkü öğretmenler sınıfta, okulda ve toplumda "değişimin ajanları" olarak geleceği şekillendiren itici güçtür (Bourn, 2015'ten aktaran Gültekin, 2020).

Geleceğe hazır olan öğretmenlerin bu nitelikleri; küresel düşünme, çok kültürlülüğe duyarlı olma, değer oluşturmada rol model olma, yeni teknolojileri öğrenme ve kullanma, dijital ayak izi oluşturma, iş birliği yapma ve birlikte çalışma, esnek olma ve uyum sağlama, yenilikçi olma, tasarımcı bakış açısına ve sanatçı duyarlılığına sahip olma, öğrenme isteği duyma ve yaşam boyu öğrenen olma olarak tanımlanmaktadır (Gültekin, 2020). Bu tanımlama günümüzde online eğitimin kazanmış olduğu ivme ve dünyadaki hızlı değişimle birlikte okunduğunda farkındalık seviyesi yüksek ve kendini güncelleyebilen öğretmenlerin önemi daha da artmaktadır. Bir diğer taraftan günümüzde kullanabilir teknolojik araçlardan giyilebilir teknolojik araçlara doğru kayan yenileşmeyle teknolojik gelişimin çok daha üst düzeylere erişeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte bu değişime adapte olabilme sürecinde olumsuz etkilerin de açığa çıkabileceği göz ardı edilmemeli, yeniliklerin yanı sıra bu değişimin ortaya çıkarabileceği olumsuzluklara karşı da öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Mevcut yenilik ve gelişimlerle yeni eğitim ortamlarında oluşacak sorunların (güvenlik, teknolojik yönetim vb.) çözümü, yazılım ve robotların bazı alanlarda öğretmenin işlevini üstlenmesi, yüz yüze eğitimin azalması, eğitim ve öğretimin sürecinin ruhsuzlaşması gibi pek çok girift durumlarla da karşı karşıya kalınması beklenmektedir (Gelen, 2017). Bu olası ihtimaller ve mevcut teknolojik gelişmeler karşısında öğretmen eğitiminin önemini daha da artırmakta ve öğretmen eğitiminin perspektifinin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmenlerin işinin daha zorlaştığını bunun yanı sıra eskiye nazaran çok daha çeşitli yetkinliklerle donanmalarının gerekli olduğunu göstermektedir. Erten (2019)'e göre de yükseköğretim kurumları akademik yetkinliklerin geliştirilmesinde küresel rekabete, teknolojik değişim ve gelişime uygun becerileri kazandırmanın yanı sıra bunları sürekli güncelleyebilecek devinimde olmalıdır. Bu değişim ve gelişime adapte olabilmek nitelikli bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin sağlanması, sürekli mesleki eğitimden geçmeyi gerekli kılmaktadır. Bunların yanı sıra uluslararası niteliklere sahip ancak ulusal nitelikleri koruyacak kaliteli alt yapıların oluşturulması da küreselleşen dünyada var olabilmek için vazgeçilmez bir zorunluluktur. Çünkü bu hızlı değişim, ulus devletleri tek tipleştirici eğilime yönlendirmekte ve milli kültürleri zayıflatıcı bir etki oluşturmaktadır. Oysaki devletlerin varlığını koruması için milli kimliğin ve kültürün çağın değerleriyle harmanlanıp üretilerek gelecek nesillere aktarılması ve devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Ülkemizin hedefi de inşa ettiği milli kimliğiyle evrensele doğru kucak açmış, entelektüel, estetik zevk sahibi, lider vasıflı bireylerin yetiştirilmesini sağlayan bir eğitim anlayışıdır (MEB, 2017). Benzer şekilde YÖK Lisans Programında (2018) bu duruma şöyle belirtilmektedir:

> Hızla değişen dünya ve ülkemiz insani, kültürel ve ahlaki krizler ve sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Değerlerin giderek yitirilmesine ve kaybolmasına yol açan bu durum, ahlaklı ve erdemli bireye olan ihtiyacı giderek artırmaktadır. Etik, ahlaki ve kültürel değerlerin önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmalarının yanı sıra sosyal, kültürel, ahlakî ve entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olmaları ve daha insani ve erdemli bir dünyanın inşasında etkin rol almaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan, kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması gerekmektedir (YÖK, 2018).

Öğretmen eğitiminde YÖK'ün bakış açısı da alan bilgilerindeki nitelikli eğitimin yanı sıra kişilik gelişimlerinin de tamamlandığı üstün niteliklerle donanmış öğretmenler yetiştirmektir. World Economic Forum da 21. yüzyıl yeterliliklerine ilişkin tanımlamada bu duruma vurgu yapılarak sosyal

ve duygusal beceriler de ön plana çıkarılmış ve bu beceriler, karakter özellikleri kapsamında ayrı bir kategoriyle tanımlamıştır (WEF, 2016). Bu değişikliklerle öğretmenin, her yönden kuşatıcı ve üst düzey yeterliliklerle donanmış olarak mesleğe hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakış açısıyla yeni öğretmen modeli "sanatçı olarak eğitimci" ifadesiyle tanımlanmaktadır (Gültekin, 2020). Bu yüzyılın ideal öğretmeni, yaptığı işi bir sanat olarak görerek dönüştürmeye yardımcı olduğu zihinleri bir tuval olarak tasavvur edebilen, bu işin öğretmekten öte bir sanat olduğunu fark edebilmiş olmalıdır (Gouros, 2016'dan aktaran Gültekin, 2020). Öğrencinin biricik ve tek olduğunu idrak eden ideal öğretmen, eğitimin nihai hedefi olan "kendini gerçekleştirme (keşfetme)" sürecinde öğrenciyi bir sanatçı duyarlılığıyla yetiştirecek donanıma sahip olmalı ve bu duyarlılığı en yetkin şekilde kullanabilmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değişimin anahtar rolü çağın özellikleriyle birlikte okunduğunda bu mesleği devingen bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu devingenlik öğretmen eğitimindeki çalışma ve arayışları da yönlendirici bir güçtür. Türk eğitim sisteminde daha kaliteli ve yetkin öğretmenler yetiştirmeye olan ihtiyaç da bu devingenliğe uyum sağlama çalışmalarının sonuçlarıdır. Söz sahibi olmanın motivasyon açısından etkisi düşünüldüğünde 2023 hedeflerine ulaşmada 21. yüzyılda öğretmen profiline ilişkin tanımların çeşitli paydaşlar tarafından ortaya konulmasının kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin düzenlemelere ve yapılacak revizyonlara olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmayla da bu sürece katkı sağlayarak ana dili öğreticileri olan Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterliliklerinin öğretmen adaylarının bakış açılarıyla betimlenmesi amaçlanmış ve araştırmada şu soruya cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçe öğretmenleri 21. yüzyılda hangi yeterliliklere ve değerlere sahip olmalıdır?

Araştırmanın modeli

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende bir durum hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanılması ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlaması amaçlanmaktadır. Bu desende, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit alarak durum ayrıntılı bir şekilde yansıtılır (Creswell, 2012). Bu araştırmayla Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin öğretmen adaylarının bakış açılarının derinlemesine ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmen yeterlilikleri sürekli gelişip yenilendiği için Türkçe öğretmeni profiline ilişkin bu betimlemenin, öğretmen eğitimindeki beklentilerin ortaya konulması açısından alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar, 2018 akademik yılında bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 34 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyılda Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmıştır. Katılımcılarla belli bir forma dayalı olarak yapılan bu görüşme türüyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilirken araştırma problemiyle ilgili istenen boyutların güvence altına alınması sağlanır (Patton, 2002). Bu formla katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklaması, yanlış anlamaların azaltılması, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Araştırmada kullanılan bu formun hazırlanmasında ilgili alan yazın taramasının ardından üç açık uçlu soru oluşturulmuştur. Bu form; konu kapsamı, soruların soruş biçimi, soruların anlaşılabilirliği gibi noktaların incelenmesi açısından iki alan uzmanına sunulmuştur. İlgili forma alan uzmanları tarafından verilen dönütler neticesinde soru sayısı ikiye düşürülmüş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Bu form aracılığıyla katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikleri tanımlar mısınız?
2. Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken değerleri tanımlar mısınız?

Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda analiz, elde edilen veri yığınını gözlemlemek ve tümevarımsal bir yaklaşımla bunları organize ederek anlaşılabilir bir düzene ulaşma süreçlerinden oluşur (Creswell, 2013). Verinin indirgenmesi ve yorumlanması olarak değerlendirilen veri analiz yöntemlerine ilişkin çeşitli paradigmalar ileri sürülmekle birlikte bu araştırmada Creswell (2013) tarafından belirlenen nitel veri analiz basamakları temel alınmıştır: i) veriyi organize etme, ii) veriyi ön okuma, iii) kodlama ve temalara ulaşma ve iv) veriyi sunma ve yorumlama. Bu doğrultuda ilk olarak görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin kodlanmasında sözcük, tümce ve paragraflardan yola çıkarak alan yazına dayalı olarak kodlar oluşturulmuştur. Benzerlikleri ortaya konan kavramlardan kodlar, kodlardan da temalar oluşturularak elde edilen bulgular tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin kodlama işleminin ardından belirlenen kod ve temalar birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve araştırmacının, kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiş, görüş ayrılığına düşülen durumlarda yeniden kodlama yapılmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisi Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden [Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100] yararlanılarak yapılmış ve bu inceleme sonucunda araştırmacılar ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %89 ve %90 olarak belirlenmiştir. Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada iç geçerliği artırmak amacıyla veri toplama aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla da verilerin analiz sürecinde bir başka araştırmacının da görüşlerine başvurularak, tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı olarak ortaya çıkan farklılıklar değerlendirilerek temalar ortaya konulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

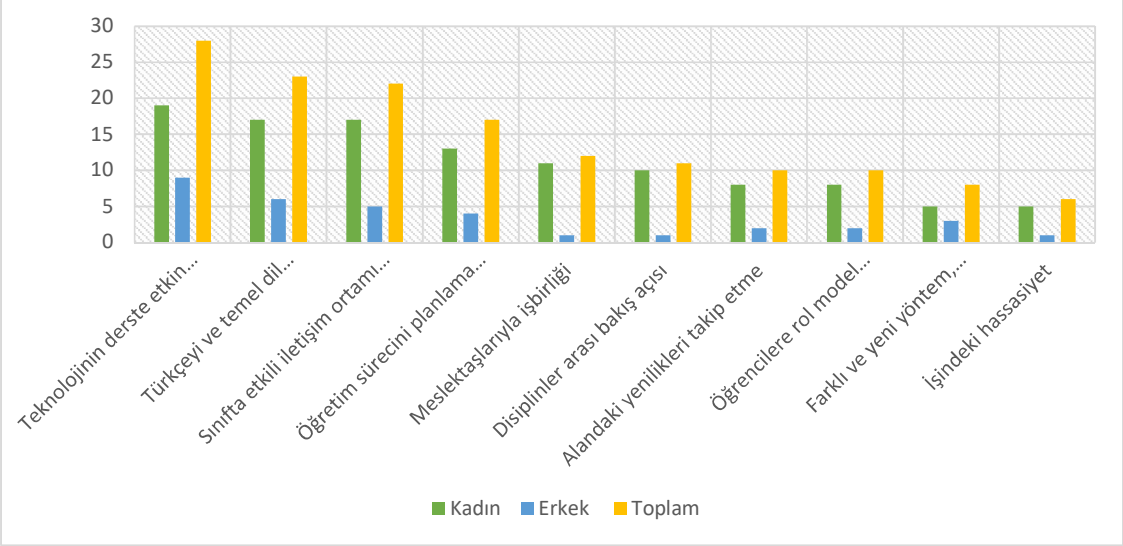
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular özel alan yeterlilikleri, kişisel yeterlilikler ve değerler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Özel Alan Yeterlilikleri	**Kadın**(24)	**Erkek**(10)	**Toplam**(34)
	f	**f**	**f**
Teknolojinin derste etkin kullanımı	19	9	28
Türkçenin ve temel dil becerilerinin etkin kullanımı	17	6	23
Sınıfta etkili iletişim ortamı oluşturma	17	5	22
Öğretim sürecini planlama ve zamanı aktif kullanım	13	4	17
Meslektaşlarıyla iş birliği	11	1	12
Disiplinler arası bakış açısı	10	1	11
Alandaki yenilikleri takip etme	8	2	10
Öğrencilere rol model olabilme	8	2	10
Farklı ve yeni yöntem, strateji ve tekniklerin kullanımı	5	3	8
Çalışma disipline sahip olma	5	1	6
Yaratıcı materyaller hazırlayabilme	5	-	5
Stratejik soru sorabilme	4	1	5
Bireysel farklılıkları dikkate alma	4	-	4
İşini sevme	3	-	3

Grafik 1. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşleri



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

Tablo ve Grafik 1'de kadın, erkek ve tüm öğretmen adaylarına ilişkin yapılan değerlendirmede özel alan yeterlilikleri içerisinde en yüksek frekansa sahip olanlar; teknolojinin derste etkin kullanımı (*f*=19), Türkçenin ve temel dil becerilerinin etkin kullanımı (*f*=17), sınıf içerisinde etkili iletişim becerisine sahip olma (*f*=17), öğretim sürecini planlama ve zamanı aktif kullanım (*f*=13) olarak sıralandırılabilir. Ayrıca kadın öğretmen adayları ve tüm öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirmede öğretim sürecini planlama ve zamanı aktif kullanım, meslektaşlarıyla iş birliği ve disiplinler arası bakış açısına sahip olmaya ilişkin yeterliliklerin en yüksek frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adayları tarafından ise yaratıcı materyaller hazırlayabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma ve işini sevmeye ilişkin kodların hiç ifade edilmediği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

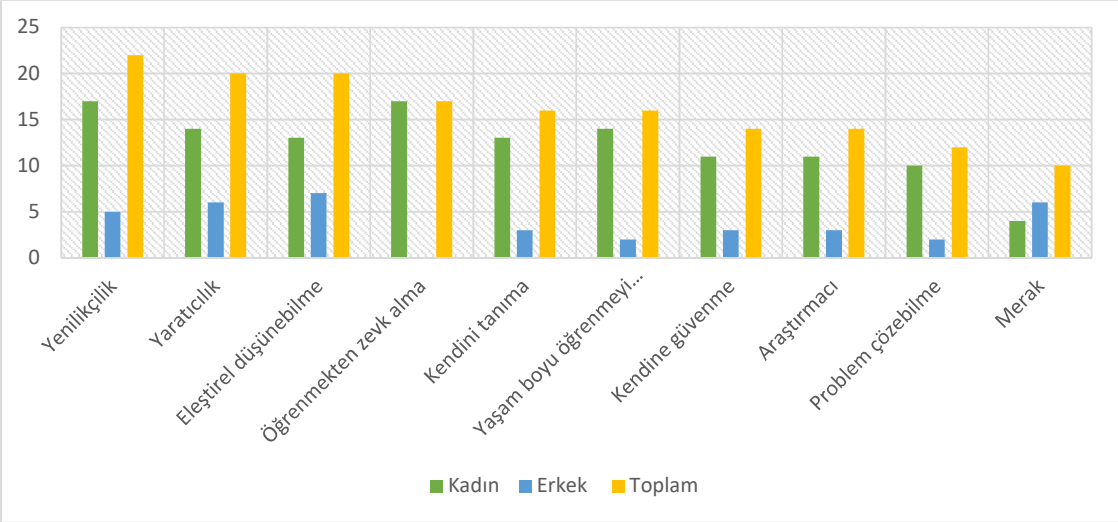
> Türkçe öğretmenleri teknolojiyi kullanabilmeli ama asıl önemli olan bu araçlarla derste kullanabilecek farklı etkinlikler hazırlayabilmelidir (K, 8).
>
> Teknolojiyi bilmeli ve bu araçları derse öğrenciyi aktif bir şekilde katabilmek için kullanacak profesyonellikte olmalıdır (K, 7).
>
> Bilgi artık her yerde. Bu nedenle araştırma yapmaktan ziyade doğru bilgiye erişimdeki nitelikleri bilmelidir (K, 8).
>
> Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde kullanmalı ancak dilindeki incelik davranışlarıyla örtüşmeli sosyal davranışlarında bunu gerçekleştirmelidir (K, 9).
>
> Türkçe öğretmeni derse gelmeden önce mutlaka plan yapmalı. Bu planın yanı sıra öğretim sürecinde kullanabileceği uygun materyaller tasarlayabilmelidir. Öğrencilere iyi bir rol model olmalıdır (K, 15).

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel yeterliliklere ilişkin görüşler

Kişisel Yeterlilikler	**Kadın**(24)	**Erkek**(10)	**Toplam**(34)
	f	*f*	*f*
Yenilikçilik	17	5	22
Yaratıcılık	14	6	20
Eleştirel düşünebilme	13	7	20
Öğrenmekten zevk alma	17	-	17
Kendini tanıma	13	3	16
Yaşam boyu öğrenmeyi benimseme	14	2	16
Kendine güvenme	11	3	14
Araştırmacılık	11	3	14
Problem çözebilme	10	2	12
Merak	4	6	10
Analitik düşünme	5	2	7
Kendini güncelleyebilme	7	-	7
Sosyal ve girişken	5	2	7
Özgürlükçü ve özgün	6	-	6

Motivasyon	3	1	4
Esnek ve uyumlu olma	4	-	4
Önyargısız olma	3	-	3
Stresle başa çıkabilme	3	-	3

Grafik 2. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel yeterliliklere ilişkin görüşler



Tablo ve Grafik 2'ye göre kadın öğretmen adaylarının kişisel yeterliliklere ilişkin görüşleri içerisinde en yüksek frekansa sahip olanlar yenilikçilik (f=17), öğrenmekten zevk alma (f=17), yaratıcılık (f=14), yaşam boyu öğrenmeyi benimseme (f=14), kendini tanıma (f=13) ve eleştirel düşünebilme (f=13) yer almaktadır. Erkek öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise eleştirel düşünebilme (f=7), merak (f=6), yaratıcılık (f=6) ve yenilikçilik (f=5) en yüksek frekansa sahip olan yeterlilikler olarak belirlenmiştir. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin görüşler incelendiğinde ise yenilikçilik (f=22), yaratıcılık (f=20), eleştirel düşünebilme (f=20), öğrenmekten zevk alma (f=17) ve kendini tanıma (f=16) en yüksek frekansa sahip yeterlilikler olarak tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adayları ise kendini güncelleyebilme, esnek ve uyumlu olma, önyargısız olma ve stresle başa çıkabilme kodlarına ilişkin hiç görüş bildirmemişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken kişisel alan yeterliliklerine ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> Yeniliklere açık bir öğretmen olmalı. Öğrencilerle birlikte öğrenebilecek idrakte olmalı ve kendini güncelleyebilmelidir (E, 1).
>
> Türkçe öğretmeni öncelikle kendini tanımalıdır. Bunu başardığında kendi istek ve beklentilerini belirleyebilen biri olacağı için kendi gelişimi oranında öğrencileri geliştirecektir (K, 22).
>
> Türkçe öğretmeni öğrenmeyi seven, meraklı, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş ve öğrenmeye ihtiyaç duyan biri olmalıdır (K, 22).
>
> Türkçe öğretmeni kendini sürekli güncelleyebilmelidir (K, 6).
>
> Türkçe öğretmeni her zaman yeniliklere açık olmalıdır (E, 2).
>
> Sorun olduğunda olayı tatlıya bağlamayı bilen bir üslubu olmalıdır (E, 5).

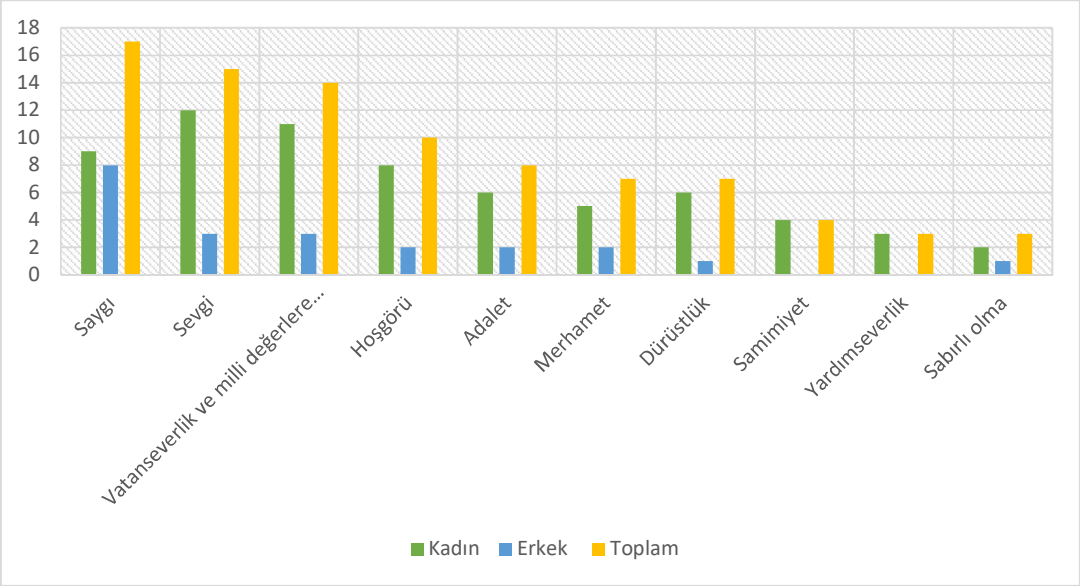
Üretken, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş bir kişi olmalıdır (E, 8).

Türkçe öğretmeni çağa ayak uydurabilmelidir (E, 7).

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşler

Değerler	Kadın(24)	Erkek(10)	Toplam(34)
	f	*f*	*f*
Saygı	9	8	17
Sevgi	12	3	15
Vatanseverlik ve milli değerlere bağlık	11	3	14
Hoşgörü	8	2	10
Adalet	6	2	8
Merhamet	5	2	7
Dürüstlük	6	1	7
Samimiyet	4	-	4
Yardımseverlik	3	-	3
Sabırlı olma	2	1	3

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşler

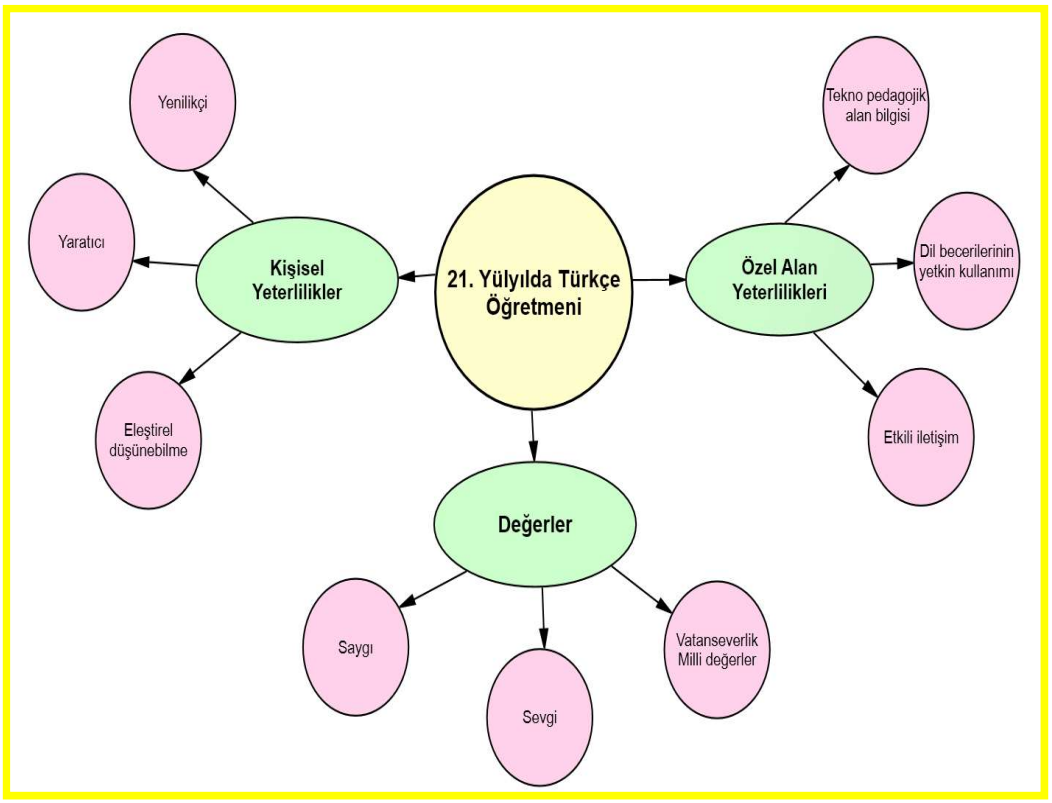


Tablo ve Grafik 3'e göre kadın öğretmen adayları tarafından en çok sevgi (f=12), vatanseverlik ve milli değerlere bağlılık (f=11), saygı (f=9) ve hoşgörü (f=8); erkek öğretmen adayları tarafından ise saygı (f=8), sevgi (f=3) ile vatanseverlik ve milli değerlere bağlılık f=3) en yüksek frekansa sahip değerler olarak belirlenmiştir. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin yapılan değerlendirmede ise saygı (f=17), sevgi (f=15), vatanseverlik ve milli değerlere bağlılık (f=14) ile hoşgörü (f=10) olduğu tespit edilmiştir. Samimiyet ve yardımseverlik değerlerinin ise sadece kadın öğretmen adayları tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> Türkçe öğretmenleri sabırlı ve anlayışlı olmalıdır. Merhametli ve şefkatli olmalıdır (K, 6).
>
> Saygılı, merhametli ve sorumluluk sahibi olmalıdır (E, 8).
>
> Tarihini iyi bilmeli ve vatanını, milletini sevmelidir (E, 7).
>
> Ahlaklı olmalı, gelenek ve göreneklerine bağlı olmalıdır. Bunun yanı sıra giyim kuşamına dikkat etmelidir. Demokratik haklara ve insan haklarına saygılı olmalıdır (E, 9).
>
> İnsan olmak için sahip olunması gereken tüm değerlere sahip olmalıdır (E, 4).
>
> İnsanları sevmeli, uyumlu olmalı, başkalarının mutluluğunu istemeli ve iyi bir insan olmalıdır (K, 18).
>
> Türkçe öğretmeni merhamet sahibi olmalı, vicdan sahibi olmalı ve sevecen olmalıdır (K, 17).

Bu araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olmaları gereken en önemli yeterlilik ve değerler Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. 21. yüzyılda Türkçe öğretmeni modeli

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler temel yeterlilikler ve temel değerler olarak iki ana tema altında toplanırken temel yeterlilikler; kişisel yeterlilikler ve özel alan yeterlilikleri olmak üzere iki alt ayrı alt tema olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterliliklerden özel alan yeterlilikleri içerisinde ilk sırada teknolojinin derste etkin kullanımı yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojinin kullanımına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Erdoğan ve Eker (2020) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl algılarına ilişkin çalışmasında katılımcıların bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) da ayrı bir alan olarak yer alan "dijital yetkinlik" ve "bilim/teknolojide temel yetkinlikler" başlığında da bu konunun önemine vurgu yapılmaktadır. Teknolojinin bilginin erişimi ve insan becerilerinde meydana getirdiği bu farklılaşma öğretim sürecine etkin bir şekilde adapte edilmeli ve dijital uyumsuzlukla karşılaşmadan eğitimin hayatla bütünleşmesi gereklidir (Atal ve Usluel, 2011). Nitekim kâğıt ve kalem devri için tasarlanan müfredatlar dijital çağın araçlarının gerisinde kalmış ve çağın dijital diline tek başına cevap verecek konumdan uzaklaşmıştır (Resnick, 2002). Uluslararası düzeydeki anlayış da kaliteli eğitimin, çağdaş eğitim teknolojileriyle yapılandırılması gerektiği fikrini desteklemektedir (Hızal, 1992). 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonu tarafından teknolojiyle eğitimi bütünleştirmek amacıyla yayınlanan "21. Yüzyıl Öğrencisi İçin Standartlar" adlı raporda da eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin çağın şartlarına uygun becerilerle eğitimde aktif kullanımının sağlanmasına vurgu yapılmaktadır. Ülkemizde FATİH Projesi ile başlayan bu dönüşümle çağın şartlarına ve günümüz öğrencilerinin niteliklerine uygun olarak bilişim teknolojilerinin eğitimde aktif olarak kullanımı amaçlanmaktadır (Kamacı ve Durukan, 2012).

Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi için öğretmenler günümüz teknolojilerini ve alan bilgilerini öğrencinin kavrayabileceği şekilde birleştirebilmelidirler (Mishra ve Koehler, 2006; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Seferoğlu, 2013). Yani öğretmenler dijital araçların dillerini kavramış olmalı ve bunları pedagojik alan bilgileriyle bütünleştirebilmelidirler (Anderson, 2008; Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013; Yaman, Demirtaş ve Aydemir, 2013; Yurdakul, 2011). Bunun için de teknolojik becerilerini ders süreciyle bütünleştirilmesini sağlayacak örnek uygulamalarla örülü bir sistem oluşturulmalıdır (Soong ve Tan, 2010). Öğretmenlerin teknolojik yetkinlikleri ve mesleki öz yeterlilikleri arasındaki doğrusal ilişkiye rağmen (Demircioğlu, 2008; Ekici, Ekici ve Kara, 2012) yapılan araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik becerileri etkin ve yerli yerinde kullanmaya ilişkin yeterli birikime sahip olmadığı yönündedir (Gülbahar, 2008; İşman, 2002; İmer, 2000; Namlu ve Ceyhan, 2002; Kocasaraç, 2003; Stephens, 2005). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları da derslerde teknolojinin kullanımı noktasında benzer durumdadır (Atlı ve diğerleri, 2007; Duman ve Demir, 2004; Yaman ve Beyreli, 2006). Bu gerekçelerden hareketle öğretmenlerin bu yeterlilikleri edinebilmeleri için eğitim fakültelerinde, dijital pedagojik yeterlilikleri en üst düzeyde geliştirecek yöntem ve tekniklerin öğretimi ve uygulamasına olanak sunulmalıdır (Akpınar, 2003). Eğitim fakülteleri dijital araçların dilini çözümlemiş yetkinlikte öğretmenler yetiştirmek için gerek ders içeriklerini gerekse teknolojik alt yapılarını buna göre dizayn etmelidir. Türkçe öğretimi alanında değerlendirildiğinde bu araçların öğrenme alanlarına (dinleme-okuma-konuşma-yazma) göre kullanımlarına ilişkin gerekli yeterliliklerin edinilmesine ilişkin alt yapılar oluşturulmalıdır. Pedagojik

alan bilgisinin, dijital bileşenlerle örtüşmesi için her öğrenme alanında ekipler oluşturulup bu araçların derslerde etkin bir şekilde kullanımı noktasında ortak hareket edilmelidir. Böylelikle öğretim elemanlarının dijital araçları öğrenme alanlarına uyarlayabilmeleri noktasında daha kaliteli bir eğitim verilmesine katkı sağlanacaktır. Ayrıca bu yeterliliklerin edinilmesi için dilsel, işitsel ve görsel uyaranların birlikte kullanılabildiği çok uyaranlı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlilikleri arasında Türkçeyi ve temel dil becerilerini etkin kullanım, sınıf içerisinde etkili iletişim becerisine sahip olma, öğretim sürecini planlama ve zamanı aktif kullanım, meslektaşlarıyla iş birliği ve disiplinler arası bakış açısına sahip olma sırasıyla en sık tekrarlanan görüşlerdir. Bu yeterlilikler incelendiğinde hepsinin de 21. yüzyılda öne çıkan beceriler olduğu ve öğretmen eğitiminde çağın ihtiyaçlarını ön plana çıkaran bu hususlara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010)'nin Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının belirlendiği çalışmada, en yüksek yeterlilik algısının "dilsel becerileri geliştirme" olduğu en düşük yeterlilik algısının "okul, aile ve toplumla iş birliği yapma" alanında olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri içerisinde ön plana çıkan yeterliliğin etkili iletişim olması bu yeterliliğin ana dili eğitiminin verildiği Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanımı amaçlamaktadır. Eğitim kişilerarası bir etkileşim ve iletişim süreci, öğrenme-öğretme ortamı bir iletişim ortamı, öğrenme de bir iletişim ürünü olarak nitelendirilmektedir (İmre, 2000; Nacar ve Tümkaya, 2011). Beraberinde dil öğretiminde de bireye doğru, açık ve etkili iletişimi sağlayacak becerilerin kazandırılması amaçlanır (MEB, 2019). Öğretmenlerin temel yeterlilikleri arasında öğrencilere model olabilme, rehberlik ve etkili iletişim becerilerine sahip olma sayılabilir (Oğuz, 2009; Semerci, 2004). İletişim becerileri, kişilerarası ilişkileri düzenleyen sosyal bir beceri olmakla birlikte (Owen ve Bugay, 2014; Ceyhan, 2006) öğretim sürecinin tüm parçalarına verilen ad olan sınıf yönetimi de temelde sınıf içi iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Erdem, Erdem, Pala, 2013). Öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri ise bu süreci doğrudan etkilemektedir (Pehlivan, 2005). Bu becerileri gelişmiş öğretmenlerin çevreleriyle ve kendileriyle ilişkilerinde özgüvenleri daha yüksek olmakla birlikte sosyal ve etkileşime açık yapılarıyla da mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (Tunçeli, 2013). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumla iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (Tümkaya, 2011; Yeşil, 2010) iletişim beceri düzeyinin artışıyla öğretmenlik mesleğine verilen değerdeki artış da öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilemektedir (Tunçeli, 2013). Bu çalışmalardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin gelişimi için sınıf içi ve fakülte içi iletişimin geliştirilmesi için grup çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliliklerine ilişkin diğer görüşleri incelendiğinde; öğretim sürecini planlama, yaratıcı materyaller hazırlayabilme, farklı ve yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı, zamanı aktif kullanım ön plana çıkmaktadır. Erdoğan ve Eker (2020)'in araştırmasında ise yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Anılan ve Kılıç (2013)'ın Türkçe öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin çalışmasında öğretmen adaylarının okuma-yazma öğretimi, dilbilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi, dikkat çekme, etkinlik örneklerinin bulunmaması, ölçme ve değerlendirme aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Alan yazında Türkçe öğretmenlerine ilişkin araştırmalarda ise alan bilgisi ve alan bilgisi öz yeterlilik inançları açısından kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir (İskender, Yiğit ve Bektaş, 2015; Maltepe, 2011). Ancak Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının alan bilgisi noktasında yeterli düzeyde olmadıkları yönünde sonuçlar da mevcuttur (Çer, 2017; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şengül, 2012). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde farklı ve yeni yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çer (2017) ise Türkçe öğretmenlerinin en çok

anlatım yöntemi ile soru-cevap yönteminin tercih ettiklerini belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin gelişimi için yeni ve farklı tekniklerin gelişimine olanak sağlayacak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği görülmektedir. Özkan ve Şahbaz (2011)'ın Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğini incelediği araştırmasında alan bilgisi derslerinin işlevsel olmayıp yüzeysel olarak verildiği, öğretim elemanlarının yetersizlikleri, derslerin edebiyat ağırlıklı olup araç-gereç kullanımının yetersiz oluşu ve teknolojiden yeterince yararlanılmaması, uygulamalı derslerin ve bunlara ilişkin ortamların yetersiz oluşu başlıca sorunlardır. Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde özel alan yeterliliklerinin gelişimine daha fazla zaman ayrılmalı, bu yeterliliklerle ilgili yenilikçi ve farklı uygulamalara olanak sunacak şekilde ders içeriklerinin sürekli güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Türkçe dersi beceri temelli bir ders olması sebebiyle dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına ilişkin dersler uygulamalı olarak okullarda yapılmalıdır. Türkçe öğretmen adaylarının bu beklentileri doğrultusunda özel alan yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlayacak seminer, proje gibi çalışmalarla bu gelişim süreci desteklenmelidir. Ayrıca öğretmen adayları hizmet öncesinde farklı platformlarda kendilerini ifade etmelerine olanak sunacak çalışmalarla desteklenmeli, öğretmenlik sürecinde de yaşadıkları çevrede yaygın etki oluşturacak çalışmalar yapacak duyarlılık ve yetkinlik kazandırılmalıdır.

Öğretmenin sınıf içi iletişimde gerek öğrencinin gelişimi ve gerekse bilginin paylaşımında öğrenme yaşantılarını sunacak ortak bir iletişim diliyle model olması gerekmektedir. Bu modellemede cinsiyete dayalı farklılıklar da gözlenmekte olup bu araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının "yaratıcı materyaller hazırlayabilme", "bireysel farklılıkları dikkate alma" ve "işini sevme" yönünde belirttikleri kodlarla erkek öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Bu durumda kadın öğretmen adaylarında özel alan yeterlilikleri olarak duyguyu ve ayrıntıları idrak etmeyi karşılayan yeterliliklerin ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmen adayları arasında en belirgin farklılıkların disiplinler arası bakış açısına sahip olma ve yenilikleri takip edebilmelerine ilişkin görüşleridir. Farklı disiplinlerdeki kavramların bütünleştirilmesi olan disiplinler arası yaklaşım çok disiplinli yaklaşım (multidisciplinary), çapraz disiplinli yaklaşım (crossdisciplinary) ve disiplinler ötesi yaklaşım (transdisciplinary) olarak gelişim göstermiştir (Aktan 2009). Yüksek öğretimde değişimi etkileyen ve yönlendiren sürükleyici dinamikler arasında değerlendirilen "bilgi toplumu", "yeni temel teknolojiler", "internet devrimi" kavramlarıdır. Aktan (2009)'a göre yaşam boyu öğrenim, uzaktan eğitim, online eğitim, e-öğrenme, disiplinler arası eğitim-çok disiplinli eğitim-öğretim kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri noktasındaki bakış açılarının bu dönemin en önemli kavramlarından biri olan disiplinler ötesi bakış açısına doğru taşıyan bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu Türkçe öğretiminde eğitim fakültelerinin güncelliğini koruyabilmesi için disiplinler arası yaklaşımları ön plana çıkaran eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yanı sıra disiplinler ötesi yaklaşımı destekleyen çalışmalarla da desteklemesi gerektiğini göstermektedir. Bu çoğulcu bakış açısındaki farklılık ve bunun oluşturduğu farkındalık da eğitimin nihai amacı olan kendini bilme sürecinin bütünsel olarak algılamasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Yükseköğretimde değişimi yönlendiren bu sürükleyici güçlerin etkin kullanımı bilginin elde edilmesi ve örgütlenmesinde çağdaş eğitim yöntem ve araçlarına ilişkin becerilere sahip öğretmenlerle gerçekleşecektir (D'Angelo ve Erbil, 2012). Öğretmenlerin özel alan yeterliliklerini destekleyen en önemli iskelet yapı, öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerdir. Bu araştırmada kadın öğretmen adayları açısından kişisel yeterlilikler "yenilikçilik", "öğrenmekten zevk alma", "yaratıcılık", "yaşam boyu öğrenmeyi benimseme", "kendini tanıma" ve "eleştirel düşünebilme" erkek öğretmen adayları açısından ise "eleştirel düşünebilme", "merak", "yaratıcılık" ve "yenilikçilik" ön plana çıkan görüşlerdir.

Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde "yenilikçilik", "yaratıcılık", "eleştirel düşünebilme", "öğrenmekten zevk alma" ve "kendini tanıma" olarak en çok belirtilen görüşlerdir. Bu becerilerin hepsinin 21. yüzyıl temel becerileri içerisinde yer aldığı bu bulgu da Türkçe öğretmeni adaylarının bu yüzyılın becerilerini ve niteliklerinin farkında olduklarını göstermektedir. Nitekim Erdoğan ve Eker (2020), Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğunu ve bu iki değişkenin birbirinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Küreselleşme ortamında eğitimin gelişebilmesi için değişen taleplere cevap vermesinin yanı sıra küresel düzeyde başarı elde edebilmek için yaratıcı yeniliklere de ihtiyaç vardır (Burkus, 2014'ten aktaran Özgenel ve Çetin, 2017). Bu istenilen yeniliklerin açığa çıkması yaratıcı bireylerle sağlanacaktır (Ergün, 2007). Erdoğan ve Eker (2020)'in araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının yeni bilgi ve beceri kazanmak için zaman ayırma, fırsatlar oluşturma açısından yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmada kadın öğretmen adayları için ilk sırada yenilikçilik ve yaratıcılık erkekler için de eleştirel düşünebilme ve merak kodlarının daha ön planda oluşu Türkçe öğretimi açısından fırsata dönüştürülebilmelidir. Alan yazında yapılan araştırmalarda kadınların eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere oranla daha gelişmiş olduğunu gösteren araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Gilstrap ve Dupree, 2008; Yıldırım, 2005; Gülveren, 2007). Derinlemesine ve nesnel düşünmeyi kapsamayan en gelişmiş düşünme biçimlerinden olan eleştirel düşünmeye ilişkin bu farklılık (İpşiroğlu, 2002), kadın ve erkeklerin bilimsel düşünme becerilerinin yordayıcılarının farklı değişkenler olması (Gündoğdu, 2001) ya da kadın ve erkek beyninin farklı sistemler üzerinden çalışmasıyla açıklanabilir (Ying-shan ve Yan, 2009). Bu sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken 21. yüzyıl yeterliliklerinin tanımlanmasında cinsiyete dayalı farklılıkların dikkate alınması bununla birlikte yaratıcılığı destekleyen çalışmaların da ön plana çıkması gerektiği görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında (2018), Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler kategorisinde yer alan "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersi, Alan Eğitimi Seçmeli Dersler kategorisinde yer alan "Eleştirel Okuma" ve "Yaratıcı Yazma" dersleri vasıtasıyla eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak mevcut uygulamalar çerçevesinde "Yaratıcı Yazma" ya da "Eleştirel Okuma" derslerinin içeriğinin yoğunluğu sebebiyle bu derslerin de ayrı kategorilerde değerlendirilmesi "Eleştirel Düşünme" ve "Yaratıcı Düşünme" derslerinin programa eklenmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle yaratıcı düşünmenin dil becerileri açısından gelişimine olanak sağlayacak üst düzey bir okuma yöntemi olan "Yaratıcı Okuma" dersinin de lisans programına dahil edilmesinin öğretmen kalitesinin arttırılması açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sonucunda kişisel yeterlilikler açısından "kendini güncelleyebilme", "esnek ve uyumlu olma", "önyargısız olma" ve "stresle başa çıkabilme" kodlarına ilişkin sadece kadın öğretmen adaylarının görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle kadın öğretmen adaylarının çok boyutlu düşünme ve olaylara daha farklı açılardan yaklaşma becerileri daha ön plana çıkmaktadır. Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995)'ın üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada kızların açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa erkeklerden daha eğilimli olduklarını, erkeklerin ise çözümleyici (analitik) düşünme eğilimlerinin kızlardan daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin bireyselliğe doğru evrildiği günümüzde Türkçe öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması mevcut yeteneklerinin gelişimi açısından pozitif katkılar sağlayabilir.

Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlere ilişkin bulgular incelendiğinde kadın öğretmen adayları açısından "sevgi", "vatanseverlik ve millî değerlere bağlılık", "saygı" ve

"hoşgörü"; erkek öğretmen adayları açısından ise "saygı", "sevgi", "vatanseverlik ve milli değerlere bağlılık" ön plana çıkmaktadır. Samimiyet ve yardımseverlik değerlerinin sadece kadın öğretmen adayları tarafından ifade edildiğine ilişkin bulgulardan hareketle kadınlardaki merhamet ve ince duyuşun daha ön plana çıktığı söylenebilir. Bu değerlere ilişkin bulgular bütün olarak yorumlandığında ise Türkçe öğretmenlerinin milli ve evrensel değerlere duyarlı bir kavrayışlarının olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2019) "Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir" ifadesiyle programın değerlere ilişkin perspektifi ortaya konulmuştur. Kılınç ve Akyol (2009)'a göre eğitimin temel hedefi insanın kendini tanıması ve gerçekleştirmesidir. Değerlerin nihai hedefi ise insanın mutlu olmasını sağlamaktır. İnsanın kendini gerçekleştirdiği oranda mutlu olacağı fikrinden hareketle değerler eğitim sisteminde etkin role sahip olduğu görülmektedir (Tarhan, 2011). Eğitim hayatıyla birlikte farklı açılımlarla gelişimine devam eden değerler eğitimi bireyin biricikliğini koruyacak nitelikte özgün yaklaşımlarla desteklenmelidir. Bu çerçevede değerlerin öğretilmesi, içselleştirilmesi ve aktarılması için bilinçli bir girişim olan değerler eğitiminin (Keskin, 2008) gelişimsel yapısı sebebiyle eğitim ve öğretimin her kademesinde olduğu gibi öğretmen eğitimi sürecinde de devam etmelidir. Soyut kültürel bilgiler olan değerlerin bireyin eğitimini sürecindeki etkisinden hareketle bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe öğretiminde de değer eğitimi ön plana çıkarılarak bilinçli bir politikayla yürütülmelidir. Bu ders, Türkçe Dersi Lisans Programında (2018) Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler kategorisinde seçmeli ders olarak "Karakter ve Değer Eğitimi" adıyla yerini almıştır. Bu olumlu bir gelişme olarak kaydedilmekle birlikte bu dersin seçmeli bir ders olması sebebiyle ancak dersi seçen öğrencilerin gerekli eğitimi alabileceklerinden hareketle bu gelişmenin yeterli olmadığı söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin değerleri inşa edişindeki rollerinin yanı sıra değerlerin asıl gayesi olan insanın kendindeki gizil güçleri keşfederek kendini gerçekleştirmesidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde milli değerlerden evrensel değerlere uzanan geniş bir yelpazede etik ve estetik değerlerle zenginleştirilmiş özgün bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanması için öncelikle bu değerleri özümsemeleri sağlanmalıdır. Bu gerekçelerle bu dersin zorunlu bir derse dönüştürülmesinin Türkçe öğretimi açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu ders uygulamalı ve işlevsel etkinliklerle de yapılandırılmalıdır. Bu süreç, kök değerlerin evrensel değerlerle örüldüğü ve çağın şartlarına göre güncellenecek bir perspektifle yürütülmelidir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin milli kültürümüzü ve değerlerimizi aktarmadaki rollerini aktif olarak gerçekleştirebilmeleri için Türkçe Öğretmenliği Programında yapılacak yeniliklerde Türk kültürünün kadim değerlerini tanıtıcı derslere yer verilmesi de süreci daha dinamik kılacaktır. Bunun için geçmişten günümüze kültürümüzün öncü karakterlerinin tanıtıldığı derslerle kültürümüzün rol modellerinin üstlendiği işlevler ve bunların kültürümüze katkıları planlı ve sistematik bir şekilde tanıtılmasıyla öğretmen adaylarının gelişiminde olumlu etkiler oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyılda yeterlilik ve değerlere ilişkin görüşlerinin ortaya koyduğu öğretmen profilinin çağdaş normlarla örtüştüğü söylenebilir. Özel alan yeterlilikleri açısından dijital çağ araçların ve Türkçenin etkin kullanımı; kişisel yeterlilikler açısından yaratıcılık ve yenilikçilik; değerler açısından ise sevgi ve saygıya dayalı bir dünya görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Özetle bu araştırmada dijital çağın dilini kavramış ve bu dili sevgiyle örülü yenilikçi ve yaratıcı bir üslupla ortaya koyabilen bir Türkçe öğretmeni modeli betimlenmiştir.

Öneriler

1. Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretiminde kullanılabilecek dijital araçların, öğrenme alanlarına göre sınıflandırılarak kullanımını sağlayacak çok uyaranlı sınıfların ve sistemlerin kurulması gereklidir.

2. Eğitim fakülteleri tekno-pedagojik alan bilgisi noktasında alt yapılarını yenileyerek gerek öğretim elemanlarının gerekse öğretmen adaylarının kendilerini sürekli yenileyebileceği sanal platformlarla bu yenilikleri sürekli takip edebilecekleri sistemler oluşturabilir. Bu sanal gelişim ortamları sadece öğretmen adayları değil mezun olanları da kapsayıcı dinamik yapıdan oluşmalıdır. Böylelikle mezun olan öğretmenler için de eğitimde süreklilik sağlanarak hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilmelidir.

3. Eğitim fakültelerinin öneminden hareketle il bazında yapılacak uygulamalarla sanal platformların erişilebilirlikteki kolaylığından yararlanarak bu platformları illerdeki Türkçe öğretmenlerinin de erişimine olanak sunarak yaygın etki arttırılabilir.

4. Öğretmenlerin kişisel gelişimini çağın şartlarıyla destekleyecek özgünlükte proje, seminer gibi çalışmaların yanı sıra yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişimine olanak sunabilecek disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

5. Değerlerin gelişimi için yenilenen lisans programındaki Karakter ve Değer Eğitimi dersi uygulamalı ve zorunlu bir derse dönüştürülerek Türk kültürünün kadim değerlerinin tanıtılması ve içselleştirilmesine olanak sağlanabilir.

6. Eğitim fakültelerinde ilgili bölümlerin öğretmenleri ve öğretmen adaylarının beklentilerini dile getirebilecekleri sanal platformlar oluşturularak değişen beklenti ve anlayışlar sürekli takip edilmeli böylelikle eğitimin dinamik bir şekilde işleyişine katkı sağlanabilmelidir. Bu platformlara öğretim elemanları, veliler, eğitim yöneticileri gibi bu yapının diğer paydaşları da dahil edilerek sürecin pan0romik bakış açısıyla değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

AASL (American Association of School Librarians). (2009). Standards for the 21st Century Learner. [Online]: http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards, Erişim Tarihi: 15. 01. 2021.

Aktan, C. C. (2009). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmalar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 39-48.

American Association of School Librarians (AASL). [Online]: http://www.ala.org/aasl/standards. Erişim Tarihi: 12. 09. 2020.

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 37-49.

Aktan C. (2009). *Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar.* Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir.

Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2020). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(1), 438-461.

Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning, in Anderson, T. (Ed.) *Theory and practice of online learning,* (pp. 45-74). AU Press.

Atal, D., & Usluel, Y. (2011). İlk öğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 24-35.

Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G., & Yıldız, N. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerine yaklaşımı. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak-2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.*

Cavin, R. (2007). Technological pedagogical content knowledge in pre-service teachers through micro teaching lesson study. [Online]: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=Technological+Pedagogical+Content+Knowledge+in+PreService+Teachers+Through+Microteaching+Lesson+Study%E2%80%9D&btnG=&lr=. Erişim Tarihi: 15. 01. 2021.

Ceyhan, A. A. (2006) An investigation of adjustement levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality, 34*(4), 367-379.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research method in education.* London: Routledge.

Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 123-136.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research.* Boston: Pearson Education.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89.

D'Angelo, G., & Erbil, T. T. (2012). *Didaktikten e-didaktiğe, e-öğrenim paradigmaları, modelleri ve teknikleri*. LLP-LDV/TOI/08/IT/500 numaralı Proje ürünü Türkçe Basımı, Türkiye.

Demircioğlu, İ. H. (2008). Etkili öğretmen. İ. H. Demircioğlu (Ed.). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* içinde (s. 1-14). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, B., & Demir, M. (2004). Tezsiz yüksek lisans Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının edebiyat derslerinde bilgisayara dayalı öğretim ve interneti kullanmaya dair görüşleri. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Bildiriler II*, 1081-1087. Sakarya.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili.* Ankara: MEB EARGED. [Online]: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf. Erişim Tarihi: 17.06.2020.

Erdem, A., Erdem, M., & Pala, F. K. (2013). Dil becerilerinin geliştirilmesi için yapılandırmacı karma öğrenme ortamı ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(46), 365-394.

Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(1), *118-148.*

Ergün, E. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde (ss. 2-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(227), 33-64.

Ekici, E., Ekici, F. T., & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 53-65.

Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J., (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education. 44*(1),1-25.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 15-29.

Gülbahar, Y. (2008). Improving the technology integration skills of prospective teachers through practice: A case study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, *7*(4), 71-81.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 195-213.

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 654-700.

Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 780-798.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğdu, H. (2009). *Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar.* Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1), 57-74.

Gilstrap, D. L., & Dupree, J. (2008). Assessing learning, critical reflection, and quality educational outcomes: the critical incident questionnaire. *College & Research Libraries,* 69(5), 407-426.

İmer, G. (2000). *Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayara ve bilgisayarı eğitimde kullanmaya yönelik nitelikleri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

İpşiroğlu, N., & İpşiroğlu , Z. (2000). *Yaratıcı okuma-I*. İstanbul: Özyürek Yayınevi.

İpşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel düşünme öğretilebilir mi? [Online]: www.felsefeekibi.com. Erişim Tarihi: 20.03.2021.

İskender, H., Yiğit, F., & Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(1), 305-327.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *1*(1), 72-91.

Kamacı, E., & Durukan, E. (2012). Araştırma gorevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(3), 203-215.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Klecker, B. M., Hunt, S., Hunt, D., & Lackner, K. (2003). *Evaluating student teachers' technology use with group support systems and questionnaire.* Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association: Biloxi. [Online]: ERIC. Erişim Tarihi: 12. 05. 2020.

Kılınç A., & Akyol Ş. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından İncelenmesi. The First International Congress Of Educational Research, 1-3 May*ıs Çanakkale.

Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 77-86.

Maltepe, S. (2011). Türkçe Öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1868-1877.

MEB. (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili.* Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. [Online]: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf. Erişim Tarihi: 21. 03. 2020.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* [Online]: http://www.meb.gov.tr/. Erişim Tarihi: 17. 10. 2020.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* [Online]: http://www.meb.gov.tr/. Erişim Tarihi: 17. 10. 2020.

Michalski, P., Hodges D., & Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. Teaching Exceptional Children Plus, 1(4). [Online]: ERIC. Erişim Tarihi: 17. 10. 2020.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. California: Sage Publications.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Nacar, F. S., & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *10*(2), 493-511.

Niess, M. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *21*(5), 509-523.

Namlu, A.G., & Ceyhan, E. (2002). *Bilgisayar kaygısı (üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma)*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları; No: 1353.

Oğuz, A. (2009b). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30,* 18-42.

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Owen, F. K., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 50-64.

Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *46*(46), 113-132.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). USA: SAGE Publication.

Partnershipfor 21st Century Skills. (2003*). Learning for the 21st century: A reportand mile guide for 21st century skills*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, *4*(2), 17-23.

Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. *In the Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World, 3,* 32-36.

Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online,* 10(3), 951-960.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58,* 40-45.

Semerci, N. (2004). Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenliği derslerinin işleyişi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Stephens P. (2005). A decision support system for computer literacy training at universities. *The Journal of Computer Information Systems,46* (2), 22-35.

Soong, S. K. A., & Tan, S. C. (2010). Integrating technology into lessons using a TPACK-based design guide. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future* (pp. 919-923). *Proceeding sascilite Sydney*, Australia.

Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tarhan, N. (2011). *Güzel İnsan modeli.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(3), 51-58.

TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* [Online]: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim Tarihi: 22. 10. 2020.

TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği) (2012). *TÜSİAD "21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği" konulu toplantı dizisinin ilkini gerçekleştirdi.* [Online]: https://tusiad.org/tr/tum/item/5700-tusiad-21-yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-konulu-toplanti-dizisinin-ilkini-gerceklestirdi. Erişim Tarihi: 22. 10. 2020.

Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 215-234.

TYÇ (2015), Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19.11.2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete. [Online]: www.myk.gov.tr/TYC. Erişim Tarihi: 22. 10. 2020.

WEF (World Economic Forum). (2015). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* [Online]: https://www.weforum.org/reports/ new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology. Erişim Tarihi: 21. 10.2020.

Yaman, H., Demirtaş, T., & Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 1407-1419.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies, 2*(2), 60-71.

Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 919-922.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *45*(45), 88-104.

Yılmaz, N., & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 183-196.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Ying-Shan, M., Yan, Z. (2009). *Reseacrh on leadership capabilities of different genders: From View of critical thinking. Management and Service Science, 2009. MASS* '09. International Conference on 20-22 September 2009, 1-4.

Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 397-408.

YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK yayını. [Online]: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf. Erişim Tarihi: 22. 10. 2020.

43. Übersetzungsrelevante Textanalyse und Übersetzungsprobleme am Beispiel eines Kinderbuches: Die Konferenz der Tiere von Erich Kästner

Ümmügülsüm ALBİZ[1]

APA: Albiz, Ü. (2021). Übersetzungsrelevante Textanalyse und Übersetzungsprobleme am Beispiel eines Kinderbuches: Die Konferenz der Tiere von Erich Kästner. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 685-707. DOI: 10.29000/rumelide.949652.

Zusammenfassung

In dieser vorliegenden Arbeit werden ausgehend von dem Werk von Christiana Nords " Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methode und Didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse", übersetzungsrelevante Textanalyse und Übersetzungsprobleme des Werkes "Die Konferenz der Tiere" von Erich Kästner thematisiert. Mit dieser Arbeit werden zuerst die Textfunktion (Texttypen und Textsorten), später Übersetzungstypen und Übersetzungsmodelle von Nord aufgeklärt, die der Laswell-Formell zugründe gelegen wurden. Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung dieser textexternen und textinernen Faktoren vor dem Übersetzungsprozess hervorzuheben und einen Bewusstsein für eine funktionale Textanalyse zu entwickeln. Mit diesen Faktoren werden pragmatische, konventionsbezogene, sprachenpaarbezogene und textspezifische Übersetzungsprobleme am Beispiel eines Kinderbuches diskutiert. Durch dieses Kinderbuch werden textexterne und textinterne Faktoren sowohl des Ausgangstextes als auch des Zieltextes und mögliche Übersetzungsprobleme nach Nords Ansatz bestimmt. Ausgehend von diesem Ansatz wird bestimmt, dass pragmatische, konventionsbezogene, besonders sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme in dem Zieltext entstehen und die berufserfahrene Übersetzerin, Süheyla Kaya, diese Probleme mit ihrer Kultur- und Sprachkompetenz überwindet. Da dieses Werk literarisches Buch bzw. ein Kinderbuch ist, ist identisch die Funktion des Ausgangstextes mit der Funktion des Zieltextes.

Schlüsselwörter: Übersetzungswissenschaft, übersetzungsrelevante Textanalyse, textexterne und textinterne Faktoren, Übersetzungsprobleme, die Konferenz der Tiere von Erich Kästner

Bir çocuk kitabı örneğinde çeviri amaçlı metin analizi ve çeviri problemleri: Erich Kastner'in Hayvanlar Toplantısı

Öz

Mevcut çalışmada, Christiana Nord'un "Metin Analizi ve Çeviri, Çeviri Amaçlı Metin Analizinin Teorik Temelleri, Metotları ve Didaktik Uygulaması" adlı yapıtından hareketle Erich Kästner'in "Hayvanlar Konferansı" adlı eseri, çeviri amaçlı metin analizi ve çeviri problemleri açısından konu edinilmektedir. Bu çalışma ile öncelikle metnin işlevi (metin tipleri ve türleri) daha sonra ise Nordun çeviri türleri ve Laswell- Formülüne dayandırılmış olan çeviri modeli açıklanmaktadır. Çalışmanın asıl amacı, çeviri sürecinden önce metin içi ve dışı faktörleri ortaya koymak ve işlevsel

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ualbiz@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2231-8672
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949652]

metin analizi için bir bilinç geliştirmektir. Bu faktörlerin yanısıra, pragmatik, gelenek, dil çifti ve metin türü ile ilgili çeviri problemleri, çocuk kitabı örneğinde tartışılmaktadır. Bu çocuk kitabı sayesinde, hem kaynak hem de erek metnin metin içi ve dışı faktörleri ve olası çeviri problemleri, Nord'un yaklaşımına göre tespit edilmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle erek metinde pragmatik, geleneksel, özellikle dil çifti bazındaki çeviri problemlerinin ortaya çıktığı ve deneyimli çevirmen Süheyla Kaya'nın, bu problemleri dil ve kültür edinci ile aştığı tespit edilmektedir. Bu eser, edebi bir kitap, bir çocuk kitabı olduğu için, kaynak metnin işlevi, erek metnin işlevi ile aynı özellikleri taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, çeviri amaçlı metin analizi, metin içi ve dışı faktörler, çeviri problemleri, Erich Kästner'in Hayvanlar Toplantısı

Text analysis for translation and translation problems in a children's book example:Erich Kästner's Animal Meeting

Abstract

In this study Erich Kästner's "Die Konferenz der Tiere (Animal Meeting)" in terms of text analysis for translation purposes and translation problems is dwelt upon in relation to Christiana Nord's "Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methode und Didaktische Anwendung einer Übersetzgunsrelevanten Textanalyse". With the study, firstly the function of the text (text types), and subsequently, Nord's text types and translation model based on Laswell- formula are explained. The main aim of the study is to reveal in-text and out-of-text factors before the translation process and to develop a consciousness for functional text analysis. Apart from these factors, translation problems related to pragmatic, tradition, language pair and text type are discussed in the example of a children's book. By means of this children's book, in-text and out-of-text factors of both source and target text are detected in accordance with Nord's approach. Within the frame of this approach, it is observed that pragmatic, traditional, especially language pair-based translation problems arise in the target text and experienced translator Süheyla Kaya overcame these problems with language and cultural competence. Since this work is a literary book, a children's book, the function of source text has the same features with the function of the target text.

Keywords: Translation studies, text analysis for translation purposes, factors in and out of text, translation problems, Erich Kästner's Die Konferenz der Tiere (Animal Meeting)

1.Einführung

Diese Arbeit bezweckt nach Christiana Nord einen Ausgangstext und Zieltext im Hinblick auf textexterne und textinterne Faktoren zu analysieren. Aber aushegend von Nords Ansätzen sollen zuerst Textfunktion und Übersetzungstypen aufgeklärt werden. Danach werden kurz theoretische Voraussetzungen, Aufgaben und Faktoren der Ausgangstextanalye unter dem Titel der übersetzungsrelevanten Ausgangstextanalyse in dieser Reihenfolge auseinandergesetzt und schließlich wird dieses Modell am Beispiel eines Kinderbuches untersucht.

Seit den 1970er Jahren und besonders in der deutschen Übersetzungswissenschaft (Reiss, Thiel, Wills, Koller usw.) wird die Wichtigkeit der übersetzungsrelevanten Textanalyse zum Thema gemacht, aber

Nord behauptet, dass Textanalysen übersetzerische Entscheidungen erleichtern und auf alle Textsorten anwendbar sind (Cseho, 2007: 63). Nord (2009:2)berichtet, dass ein solches Modell unabhängig von den Spezifika der Ausgangs- oder Zielsprache, unabhängig von der Übersetzungsrichtung und unabhängig auch vom Kompetenzgrad des Übersetzers erdacht werden muss.

1.Text und textfunktion

Nord (1993:8) behauptet, dass die funktionale Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft an den Erfordernissen der professionellen Praxis ausgerichtet ist und erfordert, das Übersetzen von Gebrauchstexten und von literarischen Texten unter einen theoretisch-methodischen Hut zu bringen. Diese funktionale Neuorientierung basiert auf der Skopostheorie von Reiss/ Vermeer, die den Zweck einer Translationshandlung und kommunikative Funktion des Textes hervorbringen. Deshalb ist es wichtig, zu bestimmen, welche Funktionen ein Text bezweckt, denn ein Übersetzer/eine Übersetzerin soll nicht beginnen zu übersetzen, bevor er die Textfunktion festlegt. Im Grunde genommen bezweckt man, eine Übersetzung zwischen zwei Sprachen und Kulturen eine kommunikative Funktion zu verfügen. Unter dem Begriff der Textfunktion versteht man die kommunikative Funktion bzw. die Kombination aus den kommunikativen Funktionen eines Textes in seiner konkreten (Rezeptions-)Situation aber ein Text hat also nicht eine Funktion, sondern der Text erhält eine Funktion in der Rezeptionssituation (Nord, 1993: 9). Textexterne Faktoren wie Sender, Empfänger, Ort, Zeit, Medium usw. spielen wichtige Rolle in der Rezeptionssituation.

Nord (1993: 10) stützt sich auf eine Synthese aus den Funktionsmodellen von Bühler und Jakobson und laut Nord sind vier Grundfunktionen der Kommunikation auseinanderzuhalten.

1. Mitteilung über die Gegenstände und Erscheinungen der außersprachlichen Welt (=referentielle oder Darstellungsfunktion)
2. Ausdruck der Einstellung des Senders zu den Gegenständen und Erscheinungen der Welt (=expressive oder Appelfunktion)
3. Appell an den Empfänger (=operative oder Appellfunktion)
4. Herstellung, Aufrechterhaltung und Beendigung von Kontakt (=phatische Funktion).

Nord (1993: 11) betont, dass die Funktion des Textes (auf der Empfängerseite) der Intention (auf der Senderseite) entspricht. Deshalb ist es wichtig für Übersetzer, die Funktion des Textes zu bestimmen. Der Übersetzer schafft das, wenn er die Textklassifizierung macht. Und die Textklassifizierung des Übersetzers führt den Übersetzer im Übersetzungsprozess und ermöglicht bewusste und wahrhaftige Übersetzungsentscheidungen. Kautz (2002: 55) unterstreicht auch, dass die Funktion eines Textes mit der Intention seines Verfassers zusammenhängt, aber sie wird auf den Text wegen seines Adressaten verweist. Er hebt hervor, dass die Funktion des Ausgangstextes mit der Funktion des Zieltextes identisch sein kann.

Während der Ausgangstextanalyse, die die Funktion und den Zweck unterscheidet, stellt Nord infrage, wer den Translationszweck bestimmt. Als Antwort auf diese Frage gibt sie "Translationssituation", die nicht von eigenem Antrieb des Übersetzers / der Übersetzerin, sondern von dem Auftrag des Kunden oder Auftraggebers[2] bestimmt wird (Nord, 1993: 14-15). Weil die

2 Nord nennt den Auftraggeber als Initiator.

Normen oder Konventionen für die Rezeption von Übersetzungen noch nicht im Detail erforscht sind, hat Nord neben das Kriterium der Funktionsgerechtigkeit, das der Loyalität gestellt. Nord (2006: 33) bringt zum Ausdruck, dass die Verantwortung des Translators gegen seine Partner Loyalität ist. Das Loyalitätsprinzip findet erst mal in der Skopostheorie 1989 statt.

> Da es nun der Translator in den Rollen der Autoren, der Initiatoren/ Auftraggeber und der Zieltextrezipienten mit Personen zu tun hat, die sein Vorgehen kaum oder überhaupt nicht überprüfen können, darf er seine Partner nicht hintergehen, deshalb ist er ihnen gegenüber zur Loyalität verpflichtet (Prunc, 2002:192).

Durch die Loyalität versteht man, dass Übersetzer oder Übersetzerinnen gegenüber ihren Handlungspartnern, den Auftraggebern, Zieltextempfängern und dem Autor/der Autorin des Ausgangstextes in der Verantwortung stehen (Nord, 1993: 18). Der Übersetzer/die Übersetzerin übernimmt die Verantwortung der Loyalität gegenüber dem Zieltextempfänger und dem Ausgangsverfasser (Stolze,2005:191). Wegen dieser Verantwortung soll der Übersetzer/die Übersetzerin nicht bewusst falsche Abweichungen von Übersetzungen verwirklichen, aber er/sie muss die kulturspezifische Konventionen oder Normen ins Auge fassen.

1.1.Übersetzungstypen: dokumentarisches vs. instrumentelles übersetzen

Unter diesem Titel behandelt man kurz die von Nord verwendeten funktionale Übersetzungstypen- Dokumantarische Übersetzung und Instrumentelle Übersetzung- mit ihren Unterfunktionen. Zuerst soll man die Details der dokumantarichen und Instrumentalen Übersetzung erklären.

Eine Übersetzung kann in zwei Funktionsrelationen als Dokument und Instrument zum Ausgangstext beobachtet werden. Während Dokument die ausgangsprachliche Kommunikationshandlung für den Zieladressaten abbildet, ist Instrument hinsichtlich der bestimmten Merkmale am Vorbild des ausgangssprachlichen Kommunikatiosinstrument orientiert. In dem zweiten Fall geht es um die Herstellung der Kommunikation zwischen dem Ausgangstextsender und dem Zieltextempfänger (Nord, 1993: 24-25).

Während die dokumentarische Übersetzung als Dokument der Situation fungiert, in welcher der Verfasser des Ausgangstextes mit seinem Zielpublikum kommuniziert hat, dient eine instrumentelle Übersetzung als Instrument zur Erreichung eines kommunikativen Zieles in einer neuen, zielkulturellen Kommunikationshandlung (Prunc, 2002: 188). Nord betont, dass jeder Text -also Ausgangs- oder Zieltext- eine referentielle, expressive, appellative oder phatische Funktion hat, die auf die Situation Bezug nimmt. Weil Rezeptionssituationen der Zieltextadressaten sich ändern, kann sich die Funktion des Textes auch ändern.

Dokumentarische Übersetzung hat vier Übersetzungstypen als Wort für Wort Übersetzung, wörtliche Übersetzung, philologische und exotisierende Übersetzung, die in dem Zieltext metatextuelle Funktion haben. Instrumentelle Übersetzung ist auch drei Übersetzungstypen- funktionskonstante, funktionsvariierende und korrespondierende/homologe Übersetzung-, die in dem Zieltext referentielle oder phatische Funktionen haben. Um die Translationstypologie von Nord ausführlich aufzufassen, soll man dokumentarische und instrumentelle Übersetzung mit ihren jeweiligen Übersetzungstypen betrachten.

2. Übersetzungsrelevante textanalyse und übersetzen

Nord gründet ihr Modell auf die Übersetzungsansätze von Reiss und Vermeer und Textanalyseschema. Ausgehend von einem funktionalen Translationsverständnis bezweckt Nord eine modellhafte Darstellung des Translationsvorgangs. Nach Meinung von Nord handelt es sich um einen Unterschied zwischen Translationsvorgang und Translationsprozess. Während der Translationsprozess ein Teil des Translationsvorgangs ist, hat der Translationsvorgang translatorunabhägige Faktoren. Und Nord erklärt den Translationsvorgang ausführlich so;

> Der Translationsvorgang wird in der Regel dadurch in Gang gesetzt, dass sich ein Auftraggeber, den ich Initiator (I) nennen will, an einen Translator (TRL) wendet, weil er einen bestimmten Zieltext (ZT) für einen Rezipienten (ZT-R) benötigt bzw. weil er einen in einer Ausgangssprache (AS) und unter bestimmten ausgangskulturellen Bedingungen von einem Textproduzenten (AT-P) verfassten und von einem Textsender (AT-S) gesendeten Text (AT) selbst in der Zielsprache rezipieren will (Nord,2009: 5).

Erläuternd, wie der Translationsvorgang beginnt, berichtet Nord, dass eine Unterscheidung vom Ausgangstextsender (AT-S) und Ausgangstextproduzent (AT-P) notwendig und der Translator der reale Empfänger des Ausgangstextes im Translationsvorgang ist. Bedienungsfaktoren und Konstituenten des Translationsvorgangs sind nach der Reihe Ausgangstextproduzent, Ausgangstextsender, Ausgangstext, Ausgangstextrezipient, Initiator, Translator, Zieltext und Zieltextrezipient. Ausserdem hebt Nord hervor, dass der Translator bei der Textanalyse den Situationsfaktoren der Ausgangssituation Rechnung tragen muss, weil Nord Aufmerksamkeit auf die Situation ziehen will.

Während Nord von der Rolle des Initiators erwähnt, impliziert sie, dass der Initiator den Translationsvorgang beginnen lässt, weil er einen bestimmten Zieltext, nämlich ein "Translat" braucht. Nord bezeichnet den Initiator als entscheidender Faktor für den Translationsskopos. Wenn Nord von der Rolle des Translators handelt, der in ihrem Schema des Translationsvorgangs eine zentrale Position hat, stellt sie den Translator sowohl Rezipient des Ausgangstextes und als auch Produzent des Zieltextes dar. Aber der Translator rezipiert nicht den Ausgangstext für seinen eigenen Zweck, sondern er rezipiert den AT anstelle des Initiators bzw. des vom Initiator bestimmten ZT-Rezipienten (Nord, 2009: 9-11).

Um texttheoretische Grundlagen zu erläutern, determiniert Nord drei wichtigsten Titeln "Zum Text- als Handlungsbegriff, Rezeptionsbedingungen und Textsorten und Texttypen". Ein Text kann nur im Rahmen der Handlung-in- Situation analysiert werden, in welcher der Text mit seinen Funktionen seinen Platz hat, und erfüllt den intendierten Zweck durch die kommunikative Funktion. Die kommunikative Funktion lässt sich nicht nur vom Sender als auch vom Empfänger analysieren, falls der Text als kommukivativer Signalverbund in der Kommunikationssituation zu betrachten ist (Nord, 2009: 12-16). Der Text als Zeichen der kommunikativen Funktion wird von der Intention des Senders, Textproduzenten oder Empfängers gestaltet. Rezeptionsbedingungen verändern sich nach Intentionen, Erwartungen und Situationen. *Mehrere Textsorten werden meist auf einer weiteren Abstraktionsebene zu Texttypen (Reiss oder Werlich) oder Textklassen (z.B. bei Grosse und Scmidt) oder Textsortenklassen zusammengefasst, wobei unterschiedliche Klassifizierungsmassstäbe als Grundlage dienen (Nord, 2009: 22).* Für den Translator ist es wichtig, übersetzungsrelevante Texttypologie zu bestimmen. Nach Reiss besteht die übersetzungsrelevante Texttypologie aus informativen, expressiven, operativen und audio-medialen Texten. Während das Kennzeichen des informativen Textes seine Sachorientiertheit ist, ist das Kennzeichen des expressiven Texttyps seine Senderorientiertheit und das Kennzeichen des operativen Textes ist seine Verhaltensorientiertheit; für

den audio-medialen Text trifft je nach Textsorte grundsätzlich auch eine dieser drei Übersetzungsmethoden zu (Reiss, 1993: 20-23). Textklassifizierung oder Textklassifizierungsansätze führen den Translator zu der übersetzungsrelevanten Textanalyse, dadurch findet der Translator seinen Weg, um eine funktionale Übersetzung und eine zielorientierte Übersetzung durchzuführen.

Um Aufgaben der Ausgangstextanalyse festzulegen, betont Nord, dass die Relationen zwischen Ausgangs und Zieltext auf Treue, Freiheit und Äquivalenz bassiert. Und sie deutet an, dass funktionale Äquivalenz zwischen Ausgangstext und Zieltext ein Sonderfall ist, bei dem der Faktor Funktionswechsel "zero" gesetzt wird (Nord, 2009: 25). Erwähnend von der Skopostheorie und dem translatorischen Handeln im Rahmen der theoretischen Ansätzen entwickelt Nord einen theoretischen Hintergrund für ihre Ansichten, d.h. übersetzungsrelevante Textanalyse.

> Ausgangspunkt für eine Translation ist auch in dieser Theorie ein Text der Sprache A, der in eine Sprache Z übertragen und dann ein für Z-Empfänger als "kohärent mit ihrer Situation" interpretierbarer Teil eines Weltkontinuums werden soll. Das Verhältnis zwischen Ziel- und Ausgangstext soll ebenfalls mit dem Begriff "Kohärenz" (intertextuelle Kohärenz: Fidelität) beschreibbar sein (Nord, 2009: 26).

Alle Elemente des Soll-Zustandes des Zieltextes im Ist-Zustand des Ausgangstextes vorzugeben und Informationslücken des Translators auszugleichen, sind sehr wichtig für die Kompatibilität der ZT-Funktion mit dem AT. Und ausgehend von translatorischem Handeln betont Nord, dass ein ZT nicht als Translation sondern als translatorisches Handeln bezeichnet wird, falls jeweiligen Zieltext ohne Anbindung an einen Ausgangstext produziert wird. Nord bezeichnet auch die Verantwortung des Translators gegenüber dem AT-Sender, Auftraggeber und ZT-Empfänger als Loyalität, die eine ethische Kategorie im Zusammenleben von Menschen ist. Um die Phase des Translationsprozesses neben Zwei-Schritt-Schema und Drei-Schritt-Schema weiterzuentwickeln, setzt Nord ein Zirkelschema vor, das zwischen AS-Situation und AT bzw. ZS-Situation und ZT, zwischen den einzelnen Analyseschritten und zwischen AT-Analyse und ZT-Synthese rekursive Kreisbewegungen im Kleinen enthält.

2.1. Faktoren der ausgangstextanalyse

Reiss, Bühler, Hönig und Nord haben die Laswell-Formell gewählt, mit deren Abfrageschema sie einen Ausgangspunkt für ihre übersetzungsrelevante Textanalyse betätigt haben. Nord (1999: 351) hebt die Fassung des Abfrageschemas ausführlich hervor; "Wer übermittelt wozu wem über welches Medium wo wann warum einen Text mit welcher Funktion? Worüber sagt er was (was nicht) in welcher Reihenfolge, unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente, in welchen Wörten, in was für Sätzen, in welchem Ton mit welcher Wirkung? Ausgehend von dieser genannten Abfrageschemata bestimmt Nord textexterne, textinterne Faktoren der Ausgangstextanalyse und Wirkung und legt die didaktische Anwendung des Modells dar.

Nord (2009: 40) ordnet textexterne und textinterne Faktoren des Ausgangstextes durch W-Fragen wie folgenden zu;

wer übermittelt	worüber sagt er/sie
wem	was
wozu	(was nicht)
über welches Medium	in welcher Reihenfolge

wo	unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente
wann	in welchen Worten
warum einen Text	in was für Sätzen
mit welcher Funktion?	in welchem Ton
mit welcher Wirkung?	

2.1.1. Textexterne faktoren

Textexterne Faktoren werden durch diese W-Fragen erfasst; Wer (Textproduzent bzw. Sender), Wozu (Senderintention), Wem (Adressat), über welches Medium (Medium bzw. Kanal) und Wo (Ort), Wann (Zeit), Warum (Anlass) und schliesslich mit welcher Funktion?

In dem Modell von Nord werden Sender und Senderintention als getrennte Faktoren betrachtet, während diese Begriffe in den meisten Ansätzen nur als ein Faktor behandelt werden. Denn Nord hebt hervor, dass es sich um die unterschiedlichen Einflüsse von diesen zwei Begriffen auf den textinternen Faktoren handelt. Obwohl ein oder dieselbe Person, Sender und Verfasser eines Textes (bei literarischen, sachlichen Texte oder Zeitungskommentar, -leitartikeln) ist, betont Nord, dass die Unterscheidung für die übersetzungsrelevante Textanalyse eine grosse Rolle spielt, und viele Textsorten vor allem Gebrauchsanweisungen wie medizinische Packungsbeilage, Reklametexte, Gesetzestexte keinen bestimmten Verfasser haben. Aber in jedem Fall ist ein Sender vorhanden. Und Senderintention kann durch manche Leitfragen ermittelt werden, um zu bestimmen, ob es textexterne explizite Äusserungen des Senders zu seiner Intention gibt oder welche Intentionen mit der Textsorte konventionelle verbunden sind, usw. Im Hinblick auf Empfängerpragmatik müssen Empfängerdaten wie Alter, Geschlecht, Bildungsstand, gesellschaftliches Umfeld, geographische Herkunft betrachtet werden. "Über welches Medium" ist noch eine andere gestellte Frage, die den Faktor Medium/Kanal analysieren muss und medienspezifische Merkmale im Inhalt und in der Form des Textes festlegen muss. Eine andersartige Frage ist auch: Wo und wann wurde der Text gesendet? Mit dieser Frage können die Informationen zur Ortspragmatik und Zeitpragmatik des Textes entommen werden. "Warum" ist die andere Frage in der pragmatischen W-Kette, um den Anlass des Textes determinieren zu können.

2.1.2. Textinterne faktoren

Um die textexternen Faktoren zu bestimmen, sind gestellte Fragen wie unten:

Worüber (Thematik), Was (Textinhalt), Was nicht (Präsuppositionen), in welcher Reihenfolge (Textaufbau), in welchen Worten (Lexik), in was für Sätzen (Syntax) und in welchem Ton (suprasegmentale Merkmale)

Die Textthematik ist von Bedeutung in den Ansätzen von Wills, Cartellieri, Thiel und Reiss. Sie bestimmen die Rolle zur übersetzungsrelevanten Textanalyse. Unter Textinhalt werden die Titeln wie die Paraphrase als Verfahren, Kohäsionsmerkmale des Textes, Konnotation und Sekundärinhalt, zur inneren Situation behandelt.

2.1.3 Wirkung

Das Zusammenspiel der textexternen und internen Faktoren wird durch die Wirkung dargelegt. Und Nord erzählt von den einigen Faktorenrelationen wie Senderintention-Text; Empfänger-Textwelt; Empfänger-Stil und von den Wirkungstypen wie Intentionsgemässe vs. nicht-intentionsgemässe Wirkung; Kulturelle Distanz vs. Zero-Distanz; Konventionalität vs. Originalität.

2.2. Übersetzungsprobleme

Nord behandelt die Übersetzungsprobleme in vier Kategorien, die "top-down" nämlich von der Situation zu den sprachlichen Merkmalen angeordnet sind.

Pragmatische Übersetzungsprobleme (PÜP)

Wenn ein Ausgangstext in eine andere Zielsprache oder verschiedene Zielsprache übersetz wird, können konkrete Übersetzungsprobleme aus der Übersetzungssituation ableiten. Nord stellt klar, dass das Gegenteil von Ausgangs- und Zielempfänger, Ausgangs- und Zielmedium, Ausgangstext-Produktionsanlass und Translationsanlass zu den Übersetzungsprobleme Anlass gibt. Und pragmatische Übersetzungsprobleme sind meistens in Bezug auf die textexternen Faktoren wie Sender-,Zeit-, Orts-, Empfängerpragmatik usw. (Nord, 2009:177).

Konventionsbezogene Übersetzungsprobleme (KÜP)

Konventionsbezogene Übersetzungsprobleme werden in der dritten Auflage[3] des Werkes "Textanalyse und Übersetzen" von Nord "kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme genannt, aber weil manche Missverständnisse darüber zustande kommen, nennt Nord sie in der vierten überarbeiteten Auflage[4] "konventionsbezogene Übersetzungsprobleme". Die Konvention, die aus der Kultur, Tradition, Gewohnheit besteht, macht Verhaltensweise durchschaubar, die durch Normen und Konventionen gelenkt werden.

Sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme (SÜP)

Sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme sind unvermeidlich, weil es sich um strukturelle Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Lexik und Syntax zwischen jede zwei Sprachen handelt. Nord unterstreicht die Differenze zwischen Problemen der Sprachbeherrschung und der Übersetzungskompetenz.

Text(exemplar)spezifische Übersetzungsprobleme (TÜP)

Laut Nord ist textspezifisches Übersetzungsproblem ein Sonderfall, dessen Lösung nicht verallgemeinert werden kann. Anhand der verschiedenen Texttypen wirft man ein Licht, in welchen Textsorten oder bei welchen Übersetzungsaufträgen bestimmte Problemtypen auftreten (Nord, 2009: 179).

3.Anwendung des modells der übersetzungsrelevanten textanalyse: am bespiel von Erich Kästners werk "Die Konferenz der Tiere"

3 Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse, 3. Auflage, Julius Groos Verlag Heidelberg, s.182.

4 Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse,4., überarbeitete Auflage, Julius Groos Verlag Tübingen.

In dieser Arbeit werden nach dem "Top-down" Verfahren von Nord zuerst die textexternen und dann textinternen Faktoren zu analysieren.

3.1.Textexterne faktoren des ausgangstextes

Sender

Ausgehend von Quellenangaben, Klappen- oder Umschlagstexten, Vor- oder Nachworten oder Fussnoten usw. ermittelt man die Informationen des Senders. Während der Verfassername Informationen über die Weltwissen des Rezipienten oder Translators gibt, bedeutet Nord, dass der Translator durch Zusatzinformationen kompensieren muss, wenn ein Informationsdefizit für die Zieltextrezipienten besteht.

Der Sender des Ausgangstextes ist Erich Kästner, wer 1899 in Dresden geboren wurde und 1974 in München starb. Er ist ein berühmter Autor mit seinen Kinderwerken wie "Das doppelte Lottchen", "Pünktchen und Anton", "Das fliegende Klassenzimmer" und "Emil und Detektive". Der berühmte Autor wurde durch diesen Werken mit zahlreichen Preisen bedacht. Er ist überzeugt, dass die Erde besser sein könnte, wenn die Leute vernünftiger wären und Kinder sind ihm Garanten der Möglichkeit, die humana Substanz zu retten (Kutlu,2006: 14)

Senderintenion

Um Senderintention festzulegen, ist die im Vordergrund stehende Frage: Was will der Sender mit dem Text (beim Empfänger) bewirken? Ausserdem ist die Intention wegen der Loyalität wichtig, denn der Translator darf nie die Intention des Senders verändern.

Ausgehend von der obengegebenen Frage können wir sagen, dass der Autor als Sender mit diesem Kinderbuch, das nach dem zweiten Weltkrieg geschrieben wurde, bezweckt, Weltfrieden und Hoffnung mit den Vertretern aller Tierarten auf der Welt zu erreichen, bzw. um ein gewaltfreies Zusammenleben für Empfänger zu schaffen.

Empfängerpragmatik

Nord betont, dass eine Übersetzung sich niemals an dieselben Empfänger wie das Original richtet, weil die Empfänger des Zieltextes in einer anderen Kultur und Gesellschaft leben. Daher bringt Nord zum Ausdruck, dass die Überlegungen zur Empfängerpragmatik nicht nur auf die Ausgangstextrezipienten oder –adressaten und ihr Verhältnis zum Ausgangstextsender sondern auch auf die Zieltextadressaten richten, deren Erwartungen, Vorkenntnisse und Stellung im Kommunikationsvorgang das Vertextungsverhalten des Zieltextproduzenten, also des Translators, bestimmen (Nord, 2009: 60).

Im Rahmen dieser Werksanalyse kann man behaupten, dass der Empfängerkreis dieses Buches aus den 8-10 jährigen deutschen Kindern besteht. Es handelt sich um keine bestimmte Kennzeichnung mit der Adressatengruppe in diesem Buch, weil es kein Vorwort und Schluswort hat. Aber am Ende des

Buches wird dieses Werk als ein Kinderbuch unter dem Titel "Kinderbücher von Erich Kästner" bestätigt. Durch Recherche über dieses Buch werden Kenntnisse mit Lesealter[5] leicht erworben.

Medium/Kanal, Ortspragmatik, Zeitpragmatik

Unter diesem Titel begreift man das Transportmittel oder –vehikel, mit dessen Hilfe der Text an die Empfänger gelangt und die mündliche oder schriftliche Kommunikationssituation des Textes wirkt sowohl auf die Bedingungen der Rezeption als auch auf die Produktion aus. Weil die Medienlandschaft von dem historsichen Wandel und kulturspezifischen Unterschieden betroffen sind, werden die Andeutungen, die mit dem Ort und der Zeit der Produktion betroffen sind, aus dem Medium abgeleitet. Im Rahmen der Ortspragmatik steht die Frage nach dem "Wo" im Vordergrund. Der Ort der Textproduktion und die Umgebung vom Sender und Textproduzent sind in Bezug auf die Ortspragmatik. Sprachliche und kulturell-politische Verhältnisse sind für die Ortspragmatik von Bedeutung, z.B. ein in einem Land mit Presse- oder Literaturzensur erscheinender Text muss "mit anderen Augen" gelesen werden als ein in einem Land ohne solche Beschränkungen erscheinender Text (Nord, 2009: 68). Die Zeitpragmatik spielt eine besondere Rolle zum Begreifen der Senderintention und auch bei der aktuellen Textsorten wie Pressemeldungen,-berichte, Wetterberichte usw. Denn der Übersetzer muss immer prüfen, ob die Informationen des Textes aktuell sind. Ausserdem betont Nord, dass die Zeitpragmatik sich also aus dem Erscheinungsdatum des Textes oder anderen Daten im Textumfeld ergeben kann und auch durch Recherchen über den Autor, sein übriges Werk und seine Intentionen bestimmt werden kann.

Wie oben angedeutet wurde, können Aufschlüsse mit Medium von der Orts- und Zeitpragmatik erlangt werden, weil das Zusammenspiel von diesen drei Pragmatiks eine erhebliche Rolle hat. Dieses Kinderbuch wurde erstmals im Jahr 1949 beim Europa Verlag in Zürich erschienen aber das im Rahmen dieser Arbeit analysierende Buch ist am Februar 2000 beim Deutscher Taschenbuch Verlag als 8. Auflage in München veröffentlicht. Der Europa Verlag wurde 1933 gegründet, er bezweckt ein Forum für verfolgte Autoren und verbotene Manuskripten zu bieten.[6] Deutscher Tachenbuch Verlag ist auch 1960 als reiner Taschenbuchverlag für Zweitveröffentlichungen gegründet, aber heutzutage ist er als dtv Label bekannt und er veröffentlicht jährlich etwa 400 Titel, unter denen es internationale deutschsprachige Belletristik, Sachbücher, Kinder- und Jugendbücher usw. gibt.[7] Ausserdem soll man die schritliche Angabe "In neuer Rechtschreibung" auf der 8. Auflage in Betracht ziehen, damit zeitgenösische Kinder durch neue Rechtschreibung dieses Buch erfassen können.

Kommunikationsanlass und Textfunktion[8]

Der Kommunikationsanlass eines Textes ist nich so leicht ausfindigzumachen. Durch den Sender, die Senterintention, die Empfänger und ihre Erwartungen kann man sich eine Idee von dem Kommunikationsanlass machen. Ausgehend von diesen Nords Auffasungen kann man auch keinen konkreten Anlass für diese Veröffentlichung ausmachen, aber weil dieses Kinderbuch im Jahr 1949

5 Umfangreiche Informationen über den Verlag https://www.amazon.de/Die-Konferenz-Tiere-Erich K%C3%A4stner/dp/3791530216

6 https://www.europa-verlag.com/ber_uns.html , (abgerufen am 06. April 2021)

7 https://www.dtv.de/verlag/ueber-uns-about-us/c-39, (abgerufen am 06.April 2021)

8 Textfunktion und Übersetzungstypen werden unter vorherigem Titel ausführlich erklärt, um die Bedeutung der Textfunktion im Rahmen dieser Arbeit zu bestimmen. Denn in dieser vorliegenden Arbeit ist es so wichtig, das Kinderbuch "die Konferenz der Tiere" im Hinblick auf die Übersetzungstypen nach Nord festzulegen, in welchen Übersetzungstypen bewertet werden soll.

nach dem zweiten Weltkrieg von Kästner verfasst wurde, kann man sich daraus ergeben, dass zerstörende Ergebnisse des Krieges dargelegt werden. Und in diesem Buch wird bezweckt, ein gewaltfreies Leben und eine friedliche Zukunft durch die Tiereswelt zu bilden.

Nord betont, dass ein Autor meistens der Sender eines literarischen Textes ist, den Text selbst produziert und seine Intention nicht eine verbindliche Darstellung der Realität ist. Zusätzlich richtet sich der Text an einen bestimmten Adressaten und das Medium ist im Allgemeinen schriftlich. Nord macht die Übersetzungstypen als dokumantarische und instrumentalische Übersetzung klar, dass die wörtliche, philologische und exotisierende Übersetzung zum Typ der dokumentarischen Übersetzung und die funktionskonstante, funktionsvariierende und korrespondierende Übersetzung zum Typ der instrumentellen Übersetzung gehören. Und die Textfunktion muss aus der Konstellation der textexternen Faktoren erfasst werden, wenn es sich um keine Textortenbezeichnung handelt. Dieses fiktives Buch als dokumanterischer Übersetzungstyp ist ein literarischer Text, der die Kinder sowohl zur Unterhaltung als auch zum Nachdenken bringt.

3.2.Textinterne faktoren des ausgangstextes

Textthematik

Ausgehend von sechs Gründen stellt Nord die Wichtigkeit der Thematik für Translation fest.

> 1.Der este Grund ist die Textkombination, die aus der Hierarchie kompatibler Themen und Teilthemen, Ermittlung der unterchiedlichen Themen besteht.
>
> 2. Mögliche Präsuppositionen ergibt man sich aus der Thematik in einen bestimmten kulturellen Kontext.
>
> 3. Eingrenzung der Redegegenstände durch die Thematik wendet sich die Translatoren auf das Fachgebiet zu, um das notwendige Fachwissen zu haben und zu übersetzen.
>
> 4. Die Analyse der Thematik spielt eine besondere Rolle zur Feststellung der Vereinbarkeit der Ausgangstextbesonderheiten und des Übersetzungsauftrags.
>
> 5. Die Titelsfunktion dient zur thematischen Kennzeichnung des Textes.
>
> 6. Schliesslich gibt das Textthema bisweilen Hinweise auf textexterne Faktoren oder die textexternen Faktoren werden durch die Themabestimmung beweist (Nord, 2009: 94-95)

Unter den obengegebenen Informationen muss Textthematik in die Analyse miteinbezogen werden. Die Feststellung der Textthematik spielt eine erhebliche Rolle, um Aufschlüsse mit den anderen textinternen Faktoren zu erhalten. Der Titel des Buches "Die Konferenz der Tiere" bildet eine Auffasung über das Thema des Textes. Durch die Konferenz bezwecken alle Tiere auf der Erde Frieden zu schliessen und eine Welt ohne Krieg zu bilden, aber es geht nur um die Kinder, weil die Menschen durch die Kriege die Zukunft der Kinder zerstören. Neben diesem zentralen Thema handelt es sich um die Nebenthemen wie Freundschaft, Menschenverstand, Liebe, Kameradschaftsgeist usw.

Textinhalt

Zur Analyse des Textinhalts von syntaktischen oder semantischen komplexen Texten schlägt Nord vereinfachende Paraphrase als Verfahren vor, aber sie hebt hervor, dass der unparaphrasierte Ausgangstext immer als Grundlage für Übersetzung betrachtet werden muss. Kohäsionsmerkmale

des Textes, Konnotation und Sekundärinhalt stehen im Vordergrund der inhaltlichen Textanalyse. Unter diesem Blickwinkel wird von den Inhalten des Kinderbuches kurzzusammenfassend erwähnt. Die Tiere sorgen sich um die Kinder, weil die Menschen immer wieder ergebnislosse Konferenze zum Weltfrieden organisieren. Eines Tages ist eine Idee dem Elefant, Oskar, eingefallen und er beginnt seinen kleinen Neffe- das Tapir Theodor- in Südamerika, das Känguru Gustav in Australien, den Eisbär Paul am Nordpol, die Eule Ulrich in Mitteleuropa, die Maus Max in Asien und schliesslich den Stier Rheinhold in Nordamerika anzurufen. Er erklärt, was seine Idee ist und schlägt vor, eine erste und letzte Konferenz abzuhalten. Von nun an beginnt diese Nachricht unter den Tieren angekündigt zu werden: "Heute in vier Wochen Konferenz im Hochhaus der Tiere". Alle Tierorten auf der Welt wählen die Delegierten und sie bereiten sich sorgfältig für diese Konferenz vor. Am Tag der Konferenz stehen alle Delegierten und fünf Ehrengäste von Kindern in allen Farben zur Verfügung im Hochhaus der Tiere. Aber am gleichen Tag halten die Staatsmänner eine Konferenz in Kapstadt ab. Die Tiere zielen durch diese erste und letzte Konferenz auf einen Kompromiss unter den Menschen -Staatsmännern- ab, die trotz der vielen Konferenzen keinen Kompromiss über die Kriege haben. Die Tiere bringen präzis ihre Wille zum Ausdruck:

> "Wir sind hier zusammengekommen, um den Kindern der Menschen zu helfen. Warum? Weil die Menschen selber diese ihre wichtigste Pflicht vernachlässigen! Wir verlangen einstimmig, dass es nie wieder Krieg, Not und Revolutionen geben darf! Sie müssen aufhören!" (Kästner,2000: 60).

Trotz ihrer Wille möchten sich die Staatspräsidenten nicht darüber einig sein, deshalb müssen die Tiere in der Lage sein, die Konferenz der Menschen -Staatspräsidenten- dreimal zu unterbrechen. Erstens liegen alle Akten der Konferenzteilnehmer, der Kommisionen, Referenten usw. dank der Mäuse und Ratten in Fetzen am Boden, weil die Tiere denken, dass die Kriege wegen dieser Akten stattfinden. Zweitens verschwinden alle Uniformen auf dem gesamten Planeten dank der Motten. Weil diese zweie Angriffe scheitern, müssen die Tiere einen anderen Weg finden. Als die Konferenz der Staatsmännern drittes Mal unterbrach, sind die Kinder der Menschen spurlos verschwunden, weil die Geduld der Tiere erschöpft ist.

> "Nirgends hörte man ein Kinderlachen, nirgends ein Weinen. Die Eltern und Lehrer und alle Erwachsenen waren allein auf der Erde." (Kästner, 2000: 79).

Der dritte Plan der Tiere nötigt die Menschen und Staatspräsidenten zur Einigung, weil alle Menschen- Mütter, Väter, Omas, Opas- traurig und auswegslos sind. Die Tiere siegen und ein Vertrag wird unterschrieben, damit die Staatspräsidenten versprechen, dass sie den Friede auf aller Welt bis zur Ewigkeit bewahren, alle Grenzen unter den Ländern abschaffen und ihre andere Wünsche erfüllen müssen.

Präsuppositionen

Weil es bei den Präsuppositionen per definitionem um das Nicht- Verbalisierte, Nicht-Gesagte geht, sind sie im Text nicht einfach zu ermitteln (Nord, 2009: 109). Bestimmend die Hintergrundinformation des Ausgangstextes können die Präsuppositionen abgeleitet werden. Unter diesem Titel entsteht der Begriff "Redundanz", unter dem Erläuterungen, Wiederholungen, Neuformulierungen, Zusammenfassungen versteht werden. Ausserdem sind die Präsuppositionen die Voraussetzungen, die Sprecher oder Autor in Bezug auf den Horizont ihrer Adressaten annehmen (Nord,2009: 108). Nord betrachtet, dass Sprecher oder Leser Präsuppositonen rekonstruierend verstehen können.

Unter den obengegebenen Informationen versucht man die Präsuppositionen dieses Werkes zu analysieren. Weil die Präsuppositionen ausgehend von der Biographie des Verfassers, den Textsorten, der Ideologie, der Religion und Kultur oder Politik eines Zeitabschnitts festgesetzt werden können, kann man sagen, dass Kästner, der Autor dieses Werkes, die Weltkriege erlebt hat und zerstörerische Ergebnisse der Weltkriege die Themen seiner Werke beeinflusst hatten. Er ist der bekannte Verfasser der Kinderliteratur. Um dieses Kinderbuch zu verstehen, bedürft man nicht ein umfangreiches Hintergrundwissen. Falls Kinderleser über den Krieg und die Zerstörüng des Krieges im Bilde sind, können sie das Thema leicht begreifen. Wenn die Zeitepoche, in der das Werk verfasst wurde, besonders vor Augen gehalten wird, verstehen die Ausgangsempfänger oder –leser den Krieg und sein Thema mühelos, weil seine Ergebnisse noch auf der ganzen Welt behersschen. Auf diese Weise können Kinderleser erfassen, warum die Tiere sich um die Kinder sorgen und sie bewahren wollen.

Aufbau und Gliederung des Textes

Die Gliederung des Textes hinsichtlich der Makro- und Mikrogliederung ist wichtig für die übersetzungsrelevante Textanalyse. Denn die Feststellung der verschiedenen Teiltexten und der unterschiedlichen Funktionen ist von Bedeutung, um unterschiedliche Übersetzungsstrategien, bestimmte Gliederungskonventionen, Hinweise auf Textsorten und Textfunktion und die inhaltlichen Mikrostrukturen der komplexen und inkohärenten Texten zu bestimmen.

Das Werk "Die Konferenz der Tiere" hat keine verschiedene Teiltexte und kein Kapital. Der Ausgangstext besteht aus 100 Seiten, auf der Rückseite des Buches gibt es eine aus den 10 Zeilen bestehende Inhaltsangabe, auf der Vorderseite steht eine Illustration von der Konferenz der Tiere. Auf der ersten Seite dieses Ausgangstextes handelt man von der Biographie des Verfassers und des Illustrators, Walter Trier, wer Prager Zeichner und Kinderbuchillustrator ist. Unter dem Titel auf der zweiten Seite fällt der Ausdruck "nach eine Idee von Jella Lepman" ins Auge. Auf den letzten Seiten des Buches stehen Aufschlüsse und Bilder in Bezug auf die Werke von Erich Kästner.

Nonverbale Textelemente

Nonverbale Elemente sind sprachbegleitende oder –komplementäre Mittel und dienen zur Ergänzung, Verdeutlichung, Disambiguierung oder Intensivierung der Textaussage. Nonverbale Textelemente wie Layout, Gestik, Tabellen oder Bild im Comic kann man während der Ausgangstextanalyse bestimmen. Nord betont, dass in der mündlichen realisierten Kommunikation gestische, mimische Signale und Körperbewegungen unter diesem Begriff bezeichnet werden können. Die einigen Faktoren -besonders Senderintention und Textfunktion- von den textexternen Faktoren werden durch nonverbale Textelemente gekennzeichnet.

Weil dieses Werk als Textsort ein Kinderbuch ist, werden Illısturationen fast auf jeder Seite beobachtet, die spezifisch nach dem Inhalt jeder Seite gezeichnet werden. Durch diese Bilder können die Kinder die Handlungen, die Charaktere und ihre Welt begreifen.

Lexik und Syntax

Die in einem Text sowohl von textexternen als auch von textinternen Faktoren bestimmte Wortwahl deutet auf die semantische und stilistische Merkmale der Lexik wie Konnotatiton, Wortfeldzugehörigkeit hin und gibt Afschlüsse über Inhalt, Thematik und grammatisch-formale

Charakteristika. Im Hinblick auf diese Meinungen von Nord wird den Faktor "Lexik" im Ausgangstext untersucht.

Falls die Kinder als die Zielgruppe oder Adressaten dieses Werkes angenommen werden, ist es möglich zu behaupten, dass sein Verfasser, seine Wortwahl, seine Schreibart oder seinen Stil im Rahmen von dem Relativitätsprinzip bestimmt werden. Weil die Charaktere des Textes aus den Tieren bestehen, kann vorausgesetz werden, dass die Kinder die Namen der Charaktere kennen. Ausserdem hat jedes Tier ein konkretes Personlichkeitsmerkmal, weil der Verfasser die Tiere mit einem Eigennamen benennt.

Nord (2009: 132) erklärt, dass die Syntax Aufschluss über Inhalt, Thematik und Aufbau des Textes, suprasegmentale Merkmale gibt und die durch die Syntax gekennzeichnenden textexternen Faktoren besonders Senderintention, Medium und Textfunktion sind. Als Kennzeichnungen der Syntax in einem Text sind Satzlänge, Satzformen wie Aussagesätze, Fragesätze, Ausrufe und satzwertigen Strukturen wie Infinitiv- Parttizipalkonstruktionen und Haupt-und Nebensätze zu analysieren. In dem Ausgangstext geht es um kurze, einfache Sätze und manchmal auch um die Redewendungen. Dadurch kann den Rückschluss auf die Senderintention- den Verfasserintention- gezogen werden, dass der Verfasser bewusst seine Zielempfänger orientiert und verständlich sein möchte.

Suprasegmentale Merkmale

Nord bestimmt, dass man als suprasegmentale Merkmale eines Textes die Merkmale seiner Gestaltung betrachtet, die über die segmentalen Einheiten der Lexik und Syntax hinaus gehen und die Analyse der suprasegmentalen Merkmale des Textes Aufschlüsse auf den Inhalt (z.B. ironische Betonung) und die Thematik (z.B. feierlicher Tonfall bei einer Rede), auf die Präsuppositionen (z.B. Abbruch des Intonationsbogens bei einer Anspielung) und den Aufbau (z.B. Pausen, Betonung der rhematischen Satzteile) zulässt (Nord, 2009: 139). Sender, Senderintention, Ort, Anlass und Textfunktion als textexterne Faktoren spielen eine grosse Rolle zum Bestimmen der suprasegmentalen Merkmale.

Der Ausgangstext als suprasegmentale Merkmale beinhaltet manchmal Ausrufe- und Anführungszeichen und einige Telegrafnachrichten, die kurze und lange Striche und Besonderheiten einer Telegrafnachricht enthalten.

> telegram an alle welt:-..-konferenz in london beendet-..-verhandlungen ergebnislos-..- (Kästner, 2000: 5).
>
> Während die Gefühle wie Aufregung, Wut durch die Ausrufezeichen wiederspiegelt werden, werden Anführungszeichen für bilaterale Dialoge verwendet.
>
> "O diese Menschen! Wenn ich nicht so blond wäre, könnte ich mich auf der Stelle schwarz ärgern!" (Kästner, 2000: 5).
>
> …….
>
> "Schon gut", unterbrach ihn die Giraffe. "Aber Schimpfen hilft nichts. Es müsste etwas geschehen"
>
> "Jawohl!", trompetete Oskar, der Elefant. "Vor allem wegen der Kinder, die sie haben- aber was?" (Kästner, 2000: 7).

Im ganzen Buch handelt es sich nicht um einen Fettdruck sondern um drei Kursivdrücke. In diesem Text werden die Kursivdrücke zur Hervorhebung verwendet.

> "Wir verlangen einstimmig, dass es nie wieder Krieg, Not, Revolution geben darf! Sie *müssen* aufhören! Denn sie *können* aufhören! Und deshalb *sollen* sie aufhören!" (Kästner, 2000: 60).

3.3. Wirkung

Nord betont, dass den Wirkungsbegriff hinsichtlich des Empfängers beobachtet werden soll, weil der Empfänger den Text vor dem Hintergrund seiner Erwartungen rezipiert und sein Hintergrundwissen im Vordergrund steht. Aber Nord erregt Aufmerksamkeit über die historische Wirkung, die bei der Analyse einer älteren Textübersetzung wie Bibel, Odyssee unter der Zeitpragmatik zugerechnet werden muss. Im Rahmen der zentralen Faktorenrelationen hebt Nord hervor, dass die Senderintention ein wichtiges Gewicht hat, um die Wirkung zu steuern. Unter dem Titel "Relation II: Empfänger-Textwelt" bestimmt sie, dass für die Empfänger die Darstellung der Textwelt auf eine durch Vorwissen, Horizont und Gestimmtheit bedingte Erwartung trifft.

Wie oben angedeutet wurde, wird der Begriff "Wirkung" in diesem folgenden Abschnitt hinsichtlich des Ausgangstextes analysiert. Wenn ein Empfänger dieses Buch von Kästner festhält, prägen sich seine Erwartungen gemäss einem Kinderbuch aus. Wenn dieses Buch hinscihtlich der Zeitpragmatik bewertet wird, behauptet man, dass es noch ein aktuelles Buch wegen seines Themas ist, obwohl das Buch im Jahr 1949 veröffentlicht wurde. Weil die Themen wie Kinder, Liebe, Frieden, Bewahrung im Vordergrund stehen, haben diese Begriffe auf die Kinder einen wichtigen Einfluss noch in unserer Zeit. Konventions- oder Kulturbezogenene Wirkung hat keine Abweichung, weil sein Thema nicht von deutscher Kultur oder deutschen Konventionen abhängt.

3.4. Zieltextanalyse

Die gleichen Faktoren wie in der Ausgangstextanalyse werden in Bezug auf türkische Übersetzung analysiert. Um textexterne und textinterne Faktoren zu bestimmen, ist die Zielsituation von Bedeutung, weil das Ziel sich in einer anderen Situation verändert. Der Translationsvorgang wird startet, wenn sich ein Initiator an einen Übersetzer wendet. Denn ein bestimmter Zieltext wird für einen bestimmten Rezipienten benötigt oder der Initiator / Auftraggeber will einen Text, der in einer Ausgangssprache von einem Textproduzenten verfasst oder von einem Textsender gesendet wird, in der Zielsprache lesen (Nord, 2009: 5)

Nord erklärt ausführlich, wie der Translationsvorgang anfängt und welche Faktoren während dieses Vorgangs Rolle spielen.

3.4.1. Textexterne faktoren

Senderpragmatik und Senderintention

Der türkische Sender des Werkes von Kästner ist der Verlag Can Çocuk[9] und der hat der Übersetzerin Süheyla Kaya Übersetzungsaufgabe gestellt, damit sie das erwähnte Kinderbuch ins Türkische übersetzen könnte. Der Verlag Can Çocuk wurde 1981 von Erdal Öz gegründet und veröffentlicht seither nationale und internationale Kinderbücher. Auf der Webseite des nur kinderorientierte Bücher veröffentlichenden Verlags wird zum Ausdruk gebracht, dass der Verlag bezweckt, den Kindern mit verschiedenen Tätigkeiten Spass zu machen und sie mit den Autoren zusammenkommenzulassen.

9 https://www.cancocuk.com/biz, 06.04.2021

Aus diesen Ausdrücken kann die Senderintention abgeleitet werden. Um den Übersetzungsprozess klarzumachen, Kenntnisse über den Übersetzer/ der Übersetzerin zu haben, ist erforderlich. Auf dieser türkischen Fassung steht nur der Name der Übersetzerin, aber es gibt noch keine weitere Information. Süheyla Kaya übersetzte viele Werke von bekannten Autoren wie Peter Handke, Elfriede Jelinek, Renus Berbig, Judit Kuckart, Reiner Maria Rilke usw.

Empfängerpragmatik

Zielempfängerkreis wie in dem Ausgangsempfängerkreis zielt auf die 8-10 jährigen Kinder, dass diese Information mit Empfänger auf der Rückseite des Romanes angedeutet wird.

Medium/Kanal, Orts- und Zeitpragmatik

Die erste türkische Ausgabe vom Buch "die Konferenz der Tiere" erschien 1981 beim Can Çocuk Verlag und siebzehnte Ausgabe, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert wird, wurde am April 2018 beim Can Çocuk Verlag in İstanbul veröffentlicht. Heutzutage erreicht dieses Werk noch hohe Verkaufzahlen und türkischer Leserkreis fordert es gern.

Kommunikationsanlass und Textfunktion

Einen konkreten Kommunikations- oder Publikationsanlass zu bestimmen, ist natürlich unmöglich. Aber weil es sowohl als ein fiktives Werk in dem literarischen Bereich als auch nach dem zweiten Weltkrieg verfasst wurde, kann man darauf Rückschlüsse ziehen. Im Grunde genommen bezweckt dieser Roman sowie jede Literarische Werke die Leserschaft zu vergnügen, nachdenken zu bringen usw. Aber der Can Çocuk Verlag legt die Themen wie Vorstellungskraft, Liebe, gesellschaftliches Leben und Unterthemen wie Frieden, Kampf, Krieg und seine Zerstörüngen usw. fest, deshalb wird daraus abgeleitet, wie der Text eine Funktion übernimmt und tiefe literarische Bedeutung unter den Wörtern steht.

3.4.2. Textinterne faktoren

Textthematik und Textinhalt des Zieltextes sind identisch wie im Ausgangstext. Deshalb werden von diesen Faktoren unter diesem Titel wieder nicht gehandelt.

Präsuppositionen

Die für die Ausgangstextanalyse gegebebenen Aufschlüsse sind gültig auch für die Präsuppositionen der Zieltextanalyse. Der Text kann von den Zieltextlesern leicht begriffen werden, weil der Text ein globales Thema behandelt und kein kulturelles Hintergrundwissen braucht. Möglicherweise hat Zieltextempfänger Vorwissen über den Krieg durch die andere Kinderbücher oder Cartoonfilme usw.

Aufbau und Gliederung des Textes

Der Zieltext hat 84 Seiten. Obwohl Zieltexts Seitenzahl im Vergleich zu der Seitenzahl des Ausgangstextes geringfügig ist, benutzt die Übersetzerin keine umfangreichen Reduktionsstrategie oder Verkürzungsstrategie ausser zwei oder drei Sätzen. Auf der ersten Seite des Zieltextes wird die Reise der Tiere für die Konferenz gezeichnet, auf der Rückseite wird nicht eine Inhaltsangabe wie im Ausgangstext sondern den Hauptgedanke mit drei oder vier Sätzen abgefasst und eine ganz wichtige

Frage wird gestellt: "Wer liebt die Kinder am meisten?" Und auf der ersten Innenseite gibt es nur die Biographie des Verfassers und keinen Bescheid über die Übersetzerin. Der Name der Übersetzerin steht nur auf der Vorderseite mit kleinem Druck.

Nonverbale Textelemente

Der Zieltext hat gleiche Bilder oder Illustruationen von Walter Trier und diese sind auf jeder Seite. Dank dieser Bilder können sich Zieltextleser oder Kinderleser die Handlungen, Tiere und ihr Aussehen und schliesslich alles vorstellen, was in dem Text passiert ist. Durch diese Bilder können Zieltextleser das Geheimnis des Textes dekodieren und durch sie wird der Text klar gemacht.

Lexik und Syntax

Während der Autor als Sender in nicht-fiktionalen Texten meistens selbst entsteht, zeigt sich ein implizierter Erzähler. Deshalb kann man sagen, dass die Wortwahl die Senderintention wiederspiegelt. Diese Äusserung von Nord deutet auch auf die Intention der Übersetzerin in diesem Zieltext, weil sie versucht, die Schreibweise und den Stil des Verfassers zu bewahren. Die Übersetzerin hat auch einfach verständliche Wörter gewählt und Eigennamen der Tiere wie Alois, Oskar, Leopold usw. ins Türkische gleich übertragen. Verwendend fremdartige Elemente in dem Zieltext schafft sie, dass der Zieltextleser eine Image hat, ob er einen fremden Text oder ein übersetztes Werk liest. Satzstrukturen sind kurz, einfach und verständlich.

Suprasegmentale Merkmale

Um die suprasegmantelen Merkmale in dem Zieltext zu bestimmen, müssen suprasegmentale Merkmale des Ausgangstextes beachtet werden. Dadurch kann man feststellen, ob die Übersetzerin oder der Übersetzer Achtung auf die suprasegmantelen Besonderheiten des Ausgangstextes hat. In diesem genannten Zieltext wird festgestellt, dass die Übersetzerin den Ausgangstext als Grundlage nimmt und gleiche suprasegmentale Merkmale durch die Übersetzung in die türkische Version überträgt. Die Besonderheiten der Telegrafnachrichten werden behalten und Ausrufe- oder Anführungszeichen wie im Ausgangstext werden verwendet.

> bütün dünyaya telgraf: -.- londra konferansı sona erdi -..- (Kästner, 2018:8).

Ausrufe- und Anführungszeichen bedienen für gleiche Ziele sowie im Ausgangstext.

> "Ah şu insanlar! Eğer bu kadar sarışın olmasaydım, şu an öfkeden mosmor kesilebilirdim!" (Kästner, 2000:8).

Ausserdem verwendet die Übersetzerin auch drei Kursivausdrücke für gleichebedeutende Verben.

> "Biz savaşların, açlıkların ve devrimlerin, bir daha asla yaşanmamasını oy birliğiyle talep ediyoruz! İnsanlar buna bir son vermek *zorundalar*. Son *verebilirler!* Son *vermeliler!*" (Kästner, 2018:52).

3.5. Wirkung

Nord bestimmt, dass die Auswahl der Inhalte bei fiktionalen Texten besondere Wirkung hat. Bei diesen fiktionalen Texten hat der Sender aus einer endlosen Vielfältigkeit möglicher Informationen zu einer Person oder einem Ereignis ausgewählt. Dadurch erzielt er, die von ihm begehrte Wirkung zu

machen. Die Auswahl des Themas oder der Inhalte muss von der Übersetzerin oder dem Übersetzer in dem Zieltext oder in dem übersetzten Werk bewahrt werden, um die von dem Sender oder Verfasser intendierten Einfluss auch auf Zielempfänger oder Zieladressaten haben zu können. Für die Translation von Texten ist diese Relation zwischen dargestellter Textwelt und Empfängererwartung von besonderer Bedeutung, da in jedem Fall eine kulturelle Distanz, in den allermeisten Fällen eine räumliche und in sehr vielen Fällen auch eine gewisse zeitliche Distanz zu überwinden ist (Nord, 2009: 150). In diesem türkischen Zieltext kann man behaupten, dass die Übersetzerin die genannte Relation zwischen dargestellter Textwelt und Empfängererwartung wiederspiegeln kann. Denn wenn man angenommen wird, dass die Zielempfänger oder Zielleser die türkischen oder türkissprachigen Kinder sind, kann man die Ansicht vorbringen, dass der Zieltext hinsichtlich des Themas, der Lexik oder Syntax die beabsichtigten Ziele erreicht. Und weil der Ausgangstext keine grossen temporalen oder konventionellen Hindernisse im Wesentlichen habt, muss die Übersetzerin diese Hindernisse nicht überwinden. Natürlich gibt es sprachenpaarbezogenene Unterschiede wie Konnotationen, Redewendungen, Alliterationen, die Übersetzerin Süheyla Kaya erfolgreich überwunden konnte.

3.6. Übersetzungsprobleme des zieltextes am beispiel des werkes "die tiere der konferenz"

Pragmatische Übersetzungsprobleme (PÜP)

Nord macht deutlich, dass die pragmatischen Übersetzungsprobleme aus den pragmatischen Faktoren besonders textexternen Faktoren ergeben. Die Titel oder Überschrifte zu übersetzen ist ein pragmatisches Problem hinsichtlich der Textfunktion und nach Nord entstehen pragmatische Übersetzungsprobleme in jeder Translationsaufgabe. Wenn unter diesem Blickwinkel die türkische Übersetzung im Hinblick auf die pragmatischen Übersetzungsprobleme untersucht wird, kann zuerst der Titel analysiert werden. Während der Titel des Ausgangstextes "Die Konferenz der Tiere" ist, ist der Titel der türkischen Version "Hayvanlar Toplantısı." Aber in der türkischen Version ist es auch möglich den Titel als "Hayvanlar Konferansı" zu übersetzen. In der Analyse dieses Zieltextes können keine erheblichen pragmatischen Übersetzungsprobleme wegen der textexternen Faktoren bestimmt werden, da Sender-, Empfänger-, Orts-, Zeitpragmatik sowohl in dem Ausgangstext als auch Zieltext bekannt sind. Natürlich geht es um spezifischen Kontrast vom Ausgangsempfänger und Zielempfänger, aber weil Textthematik und Texinhalt noch aktuell und gemäss den Kindern sind, können sie diesen Kontrast beseitigen.

Konventionsbezogene Übersetzungsprobleme (KÜP)

Wenn man unterschiedliche Verhaltensweisen in der Ausgangs- und Zielkultur erwartet, enstehen aus diesem Grund Übersetzungsprobleme. Textsorten, Mass-, Stil- und Übersetzungskonventionen gehören zu den konventionsbezogenen Übersetzungsproblemen (Nord, 2009: 178). Ausgehend von konventionsspezifischen Problemen von Nord behauptet man, dass der Ausgangstext wenige kulturspezifische Besonderheiten trägt. Deshalb enstehen keine wichtige Probleme. Aber z.B. Eigennamen der Tiere oder Orten werden in dem Zieltext wie im Ausgangstext zum Ausdruck gebracht. In dem Ausgangstext sind die Eigennamen der Tiere, der Orten oder die Gattungsnamen sowie der Elefant Oskar, der Löwe Alois, die Giraffe Leopold, der Löwe Hasdrubal; Vietnam; Sahara-Abendblatt usw. In dem Zieltext werden die Eigennamen der Tiere, der Orten oder die Gattungsnamen gleich übertragen: Fil Oskar, Aslan Alois, Zürafa Leopold, Aslan Hasdrubal; Vietnam; Sahara-Akşam Gazetesi. Die Stadt Kapstadt von Südafrika wird ins Türkisch als Cape Town übersetzt,

und ein Wort "Toupet"[10] in dem Ausgangstext wird von Süheyla Kaya als Toupet übertragen. Dieses Wort bildet ein Problem in der Verstehensphase des Zieltextlesers. Denn der Zielleser muss es recherchieren oder nachfragen, aber der Zielempfängerkreis besteht besonders aus den Kindern, deshalb die Kinder können nicht diese Verstehungs- oder Übersetzungsprobleme überwinden. Weil die Übersetzerin für einen spezifischen Empfängerkreis übersetzt, muss sie diese Übersetzungsprobleme entfernen. Die Übersetzerin kann "peruk" oder "takma saç" für türkische Version statt dieses Wortes "Toupet" verwenden.

> "Steward, bitte einen Grog von Rum!" (Kästner,2000: 51).
>
> "Bana bir sulu rom lütfen!" (Kästner, 2018: 51).

Ausgehend von diesen Ausdrücken wird bestimmt, dass das Wort "rom" in der Übersetzung in der Verstehensphase ein Problem bildet. Der 8-10 jährige Empfängerkreis kann nicht die Bedeutung des Wortes fassen. Obwohl dieses Wort in der türkischen Sprache immer wieder verwendet wird, kann dieses Wort einfach als "içki" ins Türkisch wegen der Zieladressaten übersetzt werden.

> "O diese Menschen! Sie können nur zerstören! Sooft sie aufbauen wollen, wird's ein Turm zu Babel!" (Kästner,2000: 11).
>
> "Ah şu insanlar! Sadece yıkmayı biliyorlar. Ne zaman bir şeyler inşa etmek isteseler ortaya çıkan şey, insan gururunun utanç kaynağı bir Babil Kulesi oluyor!" (Kästner,2018: 13)

In diesem Abschnitt geht es auch um kulturelles Wissen, um zu verstehen, was Babel Turm ist. Aber dieses kulturelle Wissen gehört nicht zu einer Konvention oder Tradition, sondern zum Allgemeinwissen.

Sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme (SÜP)

Sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme treten immer wieder unter Sprachen auf, falls es um die Übersetzung geht. Die Verwendung von Indikativ oder Konjunktiv oder Hilfsverben usw. entsteht bei der Übertragung als Übersetzungsprobleme. Für solche Probleme gibt es keine bestimmten Lösungen (Nord, 2009: 178). Die Übersetzungskompetenz besonders Sprachkompetenz des Übersetzers oder der Übersetzerin spielen eine erhebliche Rolle, um diese Übersetzungsprobleme zwischen zwei Sprachen zu reduzieren oder zu überwinden. In diesem analysierten Zieltext und Ausgangstext entstehen die sprachenpaarbezogenen Übersetzungsproblemen im Vergleich zu den anderen Übersetzungsproblemen am häufigsten. Aber die Übersetzerin, die befriedigende Sprachkompetenz hat und die Nuance und Einzelheiten zweier Sprachen beherrscht, bietet ihren Ziellesern ein verständliches und lesbares Übersetzungsbuch an.

> "Kriege!" knurrte der Löwe Alois. "Kriege bringen sie zustande. Und Revolutionen. Und Streiks. Und Hungersnöte. Und neue Krankheiten. Wenn ich nicht so blönd wäre, könnte ich mich auf der Stelle…" (Kästner, 2000: 6).
>
> "Savaşlar! diye homurdandı Aslan Alois. "Sürekli savaşıyorlar. Devrimler ve grevler yapıyorlar. Her yerde açlık kol geziyor. Yeni hastalıklar da cabası. Eğer bu kadar sarışın olmasaydım şu an…" (Kästner, 2018)

10 In dem Ausgangstext steht das Wort auf der Seite 91; in dem Zieltext steht es auf der Seite79.

In dem vorgenannten Zitat bildet die Übersetzerin die Ausdrücke mit der Konjunktion "und" einen genauen Satz und sie bevorzugt eine Redewendung für das Wort "Hungersnote". Die Übersetzerin verwendet ihre Muttersprache effektiv. In ihrem Übersetzungsbuch verwendet sie viele Redewendungen. Auf diese Weise schafft sie auf den Lesern Einfluss zu haben. Manche Beispiele dafür lautet so:

> "Es ist zum Ausderhautfahren" brummte er (Kästner, 2000: 10)."
>
> "**Zıvanadan çıkmak işten değil**" diye homurdandı (Kästner, 2018:12)."
>
> "Das ist eine Erdhälfte" sagte der Elefant zu seiner Frau. "Und überall herrschen unter den Menschen Not und Unvernunft" (Kästner, 2000: 12)
>
> "Bu yarım kürelerden biri," dedi, "her yerde **sefalet diz boyu**, kimse sağduyulu davranmıyor (Kästner,2018: 13)."
>
> "Da hatten die Störche und Flamingos, die im ägyptischen Hauptpostamt als Telefonfräuleins angestellt waren, mächtig zu tun (Kästner, 2000: 14)."
>
> "Mısır Merkez Postanesi'nde çalışan leylek ve flamingoların **işleri başlarından aşkındı (**Kästner, 2018: 16)."
>
> "Ja, Oskar!" antworteten die sechs, so laut sie konnten (Kästner, 2000: 15)."
>
> "Evet, Oskar!" yanıtını verdi karşı taraftaki altı kişi; **avazları çıktığı kadar bağırmışlardı** (Kästner, 2018: 17)."
>
> "Das Schneehuhn wurde noch blasser, als es schon war (Kästner, 2000: 42)."
>
> "Kar tavuğunun **beti benzi iyice atmıştı** (Kästner, 2018: 37)."

In dem Buch von Kaya gibt es noch viele Beispielsätze wie obengegebenen Sätze. Sie nutzt Verdoppelungen in der türkischen Version aus.

> "….obwohl sie flach über den Wellen dahinflogen wie über den grünwogenden Wipfeln eines **unendlichen** Waldes (Kästner, 2000:49)."
>
> "Dalgalar, **uçsuz bucaksız** bir ormanda, rüzgârda dalgalanan yeşil ağaç tepelerini andırıyordu (Kästner, 2018: 43)."
>
> "Die Frösche hockten aufgeplustert in den Sümpfen und Teichen und quakten die Nachricht **unermüdlich** in die Lüfte (Kästner, 2000: 20)."
>
> "Küçük göl ve bataklıklarda kabararak oturan kurbağalar da bu haberi **bıkmadan usanmadan** havaya vırakladılar (Kästner, 2018: 21)."

Die Übersetzerin verwendet bisweilen Hinzufügen- und Auslassungsstrategie, deshalb kann man manche Abweichungen aufkommen.

> "Ja, sogar die Schnecke Minna kroch aufgeregt aus ihrem Einfamilienhaus heraus und schleptte sich, das Haus auf dem Rücken, vor laute Atembeschwerden prustend und schnaufend, durch die Weinberge…(Kästner, 2000: 22)"
>
> "Wir sind doch zwei Vögel!", piepsten das Schneehuhn und der Pinguin (Kästner, 2000: 50).

Diese Sätze werden nicht von der Übersetzerin ins Türkische übersetzt. Den zugrunde liegenden Anlass zu bestimmen, ist nicht möglich. Aber weil es keinen konkreten Grund wie İdeologie, Politik,

Religion in diesen Sätzen gibt, kann man vermuten, dass die Übersetzerin sie absichtsloss vergessen hat.

> "Das ist die eine Erdhälfte" sagte der Elefant zu seiner Frau. "Und überall herrschen unter den Menschen Not und Vernunft (Kästner, 2000: 12)"
>
> "Bu yarım kürelerden biri" dedi, "her yerde sefalet diz boyu, **kimse sağduyulu davranmıyor**. (Kästner, 2018: 14).
>
> "Der Zahnarzt war ein Neger, schwarz wie Ebenholz und hatte einen kleinen Sohn mit grossem, runden Augen (Kästner, 2000: 27)."
>
> "**Abanoz gibi kara derili olan** bu adamın, kocaman, yucarlak gözlü küçük bir de oğlu vardı (Kästner, 20018: 27)."

Die fettgedruckte Schreibweise in dem Zieltext werden von der Übersetzerin hinzugefügt, obwohl diese Sätze oder Wörter in dem Ausgangstext nicht vorhanden sind.

Durch die untengegebenen Beispiele wird bezweckt, sinngemässe Übersetzungen, Übertsetzungsfehler und Übersetzungvorschlagen anzubieten.

> "Das ist die andere Erdhälfte" sagte der Elefant zu seiner Frau. Und überall herrschen seit Jahrhunderten Krieg, Not und Unvernunft. **Das sieht jeder Mensch…**(Kästner, 2000: 13)"
>
> " Bu da diğer yarım küre" diye devam etti. Yüzlerce yıldan bu yana insanlar sefalet içinde yaşıyor, sağduyu adeta unutulmuş. **Bütün hayvanlar bunun farkında…** (Kästner, 2018: 15)."
>
> " Fil, bu da diğer yarım küre, dedi karısına. Buranın her yerinde, yüzyıllardan beri savaş, açlık ve sefalet var. **Herkes bunun farkında…"** (Ümmügülsüm Albiz, Übersetzungsvorschlag)

Wenn der Ausgangs- und Zieltext verglichen werden, wird festgelegt, dass es um einen Übersetzungsfehler geht. Der Ausdruck "Das sieht jeder Mensch" kann man ins Türkisch als "Herkes, bunun farkında" "Herkes, bunu biliyor" übersetzen.

Manche Beispiele durch die Übersetzungsvorschlagen zu geben, ist möglich, um sinngemässe und verständliche Übersetzungen zu erzielen. Die Übersetzung in dem ersten Beispiel kann nicht Gefühl der Wut genauso in dem Zieltext wiederspiegeln. Natürlich soll man annehmen, dass alle folgenden Übersetzungen richtig sind aber manche Lücken haben. Alternative Übersetzungen sind nur Vorschläge für bedeutungsvollere Übersetzungen.

> "Dumme Gänse" brummte Oskar verärgert. "Gänse?" riefen die Telefonfräuleins empört. "Erlauben Sie mal! Hier werden nur Störche und Flamingos beschäftigt! (Kästner, 2000: 17)."
>
> "Kaz Kafalılar" diye homurdandı Oskar öfkeli. "Kaz mı dediniz," diye bağrıştı santral memurları; kızmışlardı. "Şey özür dileriz ama burada sadece leylekler ve filamingolar çalışıyor! (Kästner, 2018: 19)"
>
> Oskar, öfke ile "Kaz Kafalılar" diye homurdandı. "Kaz mı dediniz" diye sinirli bir şekilde bağırdı santral memurları. "Kusura bakmayın ama burada yalnızca leylekler ve filamingolar çalışıyor! (Ü.A., Übersetzungsvorschlag)"
>
> "Sie hatten, als wären sie Briefträger, die wichtigste Post in ihren Beuteln. Und die Post lautete: "Heute in vier Wochen Konferenz im Hochhaus der Tiere! (Kästner, 2000: 21)"
>
> "Postacılar gibi keselerinde taşıdıkları mesaj aynıydı: "Dört hafta sonra bugün Hayvanlar Gökdeleni'nde konferans var! (Kästner, 2018: 22).

> "Onlar, çantalarında önemli haber taşıyan postacılar gibiydiler. Haber ise aynıydı: "Dört hafta sonra bugün, Hayvanlar Gökdeleni'nde konferans var (Übersetzungsvorschlag)"

Text(exemplar)spezifische Übersetzungsprobleme (TÜP)

Das Werk *Die Konferenz der Tiere* ist ein literarischer Text, dessen Texttyp nach Reiss der senderorientierte expressive Text ist. Das Kennzeichen des expressiven Texttyps ist seine Senderorientiertheit, d.h. die individuelle künstlerische Prägung durch einen Autor. Wenn ein solcher Text übersetzt wird, so geht es insbesondere um die Vermittlung eines Sprach- oder Dichtkunstwerkes an eine zielsprache Gemeinschaft (Reiss, 1993: 21). Dieses Werk überträgt auch dieses Kennzeichen. Und es ist auch ein Kinderbuch, das besonders auf die Kinder gezielt ist. Die Kinderliteratur ist ein Sonderfall, der für die Kinderwelt, ihre Psychologie usw. geeignet sein muss. Unter Kinderliteratur kann man entweder Literatur verstehen, die für die Kinder geschrieben und intendiert ist, oder Literatur, die von Kindern gelesen wird, ganz gleich ob sie nun für Kinder gedacht war oder nicht (Oittinen, 1999: 251). Unter diesen Kenntnissen kann man behaupten, dass die Übersetzerin den Zieltext in Anbetracht der Kinder in dem Zieladressatenkreis übersetzt. Die Einstellung des Senders-des Verfassers- des Ausgangstextes deckt sich mit der Einstellung des Senders- des Verlags oder der Übersetzerin-. Deshalb tretten nicht besondere textspezifische Übersetzungsprobleme auf.

4.Fazit

Ziel dieser Arbeit ist es, alle Einzelheiten der übersetzungsrelevanten Textanalyse von Nord in den Vordergrund zu stellen, insbesondere die textexternen und textinternen Faktoren und die Übersetzungsprobleme des Ausgangs- und Zieltextes. Dieses Ziel kann anhand von einem Kinderbuch auftreten. Die textexternen, textinternen Faktoren und die Wirkung des vorgenannten Kinderbuches feststellend, werden die Besonderheiten eines funktionalen Ansatzes dargestellt. Weil die Entscheidungen des Übersetzers oder der Übersetzerin sich auf die Übersetzungsprobleme auswirken, ist die Feststellung der Übersetzungsprobleme hinsichtlich der pragmatischen, konventionsbezogenen, sprachenpaarbezogenen, text(exemplar)spezifischen Übersetzungsprobleme von Bedeutung. Manche Übersetzungsprobleme insbesondere sprachenpaarbezogene Übersetzungsprobleme entstehen in diesem Kinderbuch. Aber die erfahrene Übersetzerin Süheyla Kaya beherrscht die Ausgangs- und Zielsprache ziemlich gut und anhand ihrer Übersetzungs- und Sprachkompetenz überwindet sie diese Übersetzungsprobleme. Und da dieses Werk ein Kinderbuch als Textart ist, ist der Empfängerkreis des Werkes mit den Kindern beschränkt. Deshalb übertragen sowohl der Ausgangstext als auch der Zieltext die gleiche Funktion. Man kann behaupten, dass die Textart dieses Werkes die Funktion des Ausgangstextes mit der Funktion des Zieltextes gleichsetzt und dafür die Übersetzerin eine erhebliche Rolle spielt.

Literaturverzeichnis

Cseho, Tamas (2007) Übersetzungsrelevante Analyse und kritische Übersetzung eines deutschen Zeitungsartikel, Germanistische Studien VI,63-80.

Kutlu, Serpil (2006) Übersetzungsprobleme in der Kinder und Jugendliteratur am Beispiel von Erich Kästers Roman "Das Fliegende Klassenzimmer" und der turkıschen Übersetzung "Uçan Sınıf", Hacettepe Universität, Instıtut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur, Magisterarbeit, Ankara

Kautz, Ulrich (2002), Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, Goethe Institut, 2. Auflage, München, Iudicum

Kästner, Erich (2000), Die Konferenz der Tiere, 8. Auflage Februar, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München.

Kästner, Erich (2018), Hayvanlar Toplantısı, 17. Basım, Nisan, Can Çocuk Yayınları, Çev. Süheyla Kaya, İstanbul.

Nord, Christiana (1993), Einführung in das funktionelle Übersetzen, am Beispiel von Titeln und Überschriften, Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Nord, Christiana (1999), Textanalyse: pragmatisch / funktional inkl. Handbuchtranslation, Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans ; Kußmaul Paul; Schmitt Peter A. (Hrsg.) , Zweite, verbesserteAuflage, StauffenburgVerlag, Tübingen.

Nord, Christiana (2009), Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse,4., überarbeitete Auflage, Julius Groos Verlag Tübingen.

Nord, Christiana (2006) Loyalty and Fidelity in Specialized Translation, Artıgos E Comunıcações, Confluências – Revista De Tradução Científica E Técnica, N.º 4, Maio 2006: 29-41.

Oittinen, Riitta (1999) inkl. HandbuchTranslation,Snell-Hornby, Mary; Hönig, HansG. ; Kußmaul Paul; Schmitt Peter A. (Hrsg.),, Zweite, verbesserteAuflage, StauffenburgVerlag, Tübingen.

Prunc, Eric (2002), Einführung in die Translationswissenschaft, Band1 Orientierungsrahmen,2. Erweiterte und verbesserte Auflage, Selbstverlag, Institut für Translationswissenschaft.

Reiss, Katharia (1993), Texttyp und Übersetzungsmethode, Der operative Text, 3.unveränderte Auflage, Julius Groos Verlag Heidelberg.

Stolze, Radegundis (2005), Übersetzungstheorien, Eine Einführung,4. Auflage, Günter Narr Verlag Tübingen.

https://www.europa-verlag.com/ber_uns.htm l,06.04.2021

https://www.dtv.de/verlag/ueber-uns-about-us/c-39, 06.04.202

44. The role of performance in constructing identity in the East and the West: comparison of the narratives of *Köroğlu* and *the Knight with the Lion (Yvain)*

Zeynep ELBASAN BOZDOĞAN[1]

APA: Elbasan Bozdoğan, Z. (2021). The role of performance in constructing identity in the East and the West: comparison of the narratives of *Köroğlu* and *the Knight with the Lion (Yvain)*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 708-719. DOI: 10.29000/rumelide.949659.

Abstract

Köroğlu, (lit. The son of the blind), is a 16th century folk hero who is believed to have lived in the city of Bolu, in north-west Anatolia. His epic adventures are widely known in the Eurasian region, mainly in Iran and Turkey, and his stories appear in the folk literatures of the many Caucasian countries such as Armenia, Georgia, Azerbaijan. We find a similar heroic style narrative in 12th century story of Yvain, The Knight with the Lion. Like Köroğlu, Yvain is also idealized as a symbol of social justice. The stories of Yvain and Köroğlu share many similarities in common. Seeking for avenge is the starting point of the stories. Although for different reasons, these two knights go on multiple journeys and the stories are constructed on the theme of chivalric adventure, separations, and reunions. This comparative study explores the concept of otherness which is integral to the comprehending of a person and the construction of gender as performance. The separation in both narratives indicate the meaning of "us" and "them". As another form of "othering", national character becomes fundamental and there is a performativity of identity in both narratives. While discussing the notion of otherness, one of the significant questions is to what extent the female characters were playing active roles in these narratives. Another point to be raised in this essay is the characterization of the heroes' animal companions. The relationship of the animals with their masters and their functions as "sauveur" is examined. The conclusion evaluates how the performative aspect of these two texts define the roles of the characters and construct identities.

Keywords: Köroğlu, Yvain, Middle Ages, legends, otherness, social justice

Doğu ve Batı'da kimlik inşası sürecinde işlevselliğin rolü: Köroğlu ve Yvain hikayelerinin mukayesesi

Öz

Köroğlu kuzeybatı Anadolu'nun Bolu şehrinde yaşadığına inanılan bir 16. yüzyıl halk kahramanıdır. Destansı maceraları başta İran ve Türkiye'de olmak üzere Avrasya bölgesinde yaygın olarak bilinmekte ve hikâyeleri Ermenistan, Gürcistan, Azerbaycan gibi birçok Kafkas ülkesinin halk edebiyatlarında yer almaktadır. Benzer bir kahramanlık tarzında anlatı 12. yüzyıldan Aslanlı Şövalye Yvain hikâyesinde görülmektedir.. Köroğlu gibi, Yvain de bir sosyal adalet sembolü olarak idealize edilmiştir. Yvain ve Köroğlu'nun hikâyelerinde birçok benzerlik söz konusudur. ortak nokta bulunur. İntikam arayışı hikâyelerinin çıkış noktasıdır. Her ne kadar farklı nedenlerle de olsa, bu iki şövalye birden fazla sefere çıkar ve hikâyeleri macera, ayrılık ve yeniden

[1] Dr. Arş. Gör., İndiana Üniversitesi, Merkezi Avrasya Çalışmaları ve Karşılaştırmalı Edebiyat (Bloomington, İndiana, Amerika Birleşik Devletleri), zelbasan@indiana.edu, ORCID ID: 0000-0001-5664-0515 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.03.2021-kabul tarihi: 20.04.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949659]

bir araya gelme temaları üzerine inşa edilir. Bu mukayeseli çalışma kişinin performatif manada cinsiyet inşasını anlamak için "ötekileştirme" kavramını nasıl kullandığını sorgulamaktadır. Her iki anlatıdaki ayrımlar, "biz" ve "onlar" ın anlamını gösterir. Başka bir "ötekileştirme" biçimi olarak, millî bir karakterin her iki anlatıda da kimlik üzerinde nasıl odak noktası olduğunu görüyoruz. Ötekilik kavramını tartışırken önemli sorulardan biri de kadın karakterlerin bu anlatılarda ne ölçüde aktif rol oynadıklarıdır. Bu makalede vurgulanan diğer bir nokta ise kahramanların hayvan yoldaşlarının karakter olarak nasıl işlendiğidir. Hayvanların sahipleri ile ilişkileri ve bir takım zorluklarda "kurtarıcı" olarak üstlendikleri görevler de bu makalede ele alınmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada her iki metnin de performatif yönünün karakterlerin rollerini nasıl tanımladığı ve ne tür kimlikler inşa ettiği değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Köroğlu, Yvain, orta çağ, epik, ötekileştirme, destan, sosyal adalet

Introduction

Köroğlu, *lit.* the son of the blind is a 16th century folk hero who is believed to have lived in the city of Bolu, in north-west Anatolia. His epic adventures are widely known in the Eurasian region, mainly in Iran and Turkey, and his stories appear in the folk literatures of the many Caucasian countries, such as Armenia, Georgia, Azerbaijan. We find a similar heroic style narrative in the 12th century story of Yvain, The Knight with the Lion. Like Köroğlu, Yvain is also idealized as a symbol of social justice. The stories of Yvain and Köroğlu share many similarities in common. For example, seeking for revenge is the starting point of the stories. Although for different reasons, these two knights go on multiple journeys and the stories are constructed on the theme of chivalric adventure, separations, and reunions.

The main subject of these narratives is to present the reasons for the emergence of a typical hero. In these narratives we encounter an ideal folk hero who defends the rights of the common people, who suffer from the injustices of a ruler. The hero, therefore, throughout his life acts as the defender of the folk. Throughout these journeys, as another layer of the narrative, there is discussion of the features of an ideal knighthood. It is obvious, at least so far as Chretien's version of Yvain and Anatolian versions of Köroğlu are concerned, that in the separation part of both stories is contained a careful rebuilding of Yvain and Köroğlu's moral characters and their reputations.

As a second stage, both narratives present the romantic adventures of Köroğlu and Yvain. There is a balance of romantic and heroic elements in these heroic poems. The romance presented in this group of stories involves courtly love, and the romance here has no mystic aspects. As long as they perform their duties, they are permitted to reach their lovers, so in this sense, their falling in love is very straightforward and natural. In addition, in these adventures, the horse and the lion appear as characters and play a significant role; however, their functions have attracted relatively little attention.

In order to address the issues suggested above, this comparative study will explore the concept of *otherness,* which is integral to the comprehending of a person and the construction of gender as performance. The separations in both narratives indicate the meanings of "us" and "them." As another form of "othering," the heroic character becomes fundamental, and there is a performativity of identity in both narratives, the role of which will be examined by comparing them. While discussing the notion of otherness, one of the significant questions will be to what extent the female characters were playing active roles in these narratives. Another point to be raised in this essay is the

characterization of the heroes' animal companions. The relationship of the animals with their masters and their functions as "sauveur" will be examined. The conclusion will evaluate how the performative aspects of these two texts define the roles of the characters and construct their identities.

Origins of Köroğlu

The first mention of the name Köroğlu among Ottoman texts is found in Evliya Celebi's *Seyahatname* (*The Book of Travels*). According to the 17th century Ottoman traveler Evliya Celebi, there are two figures of Köroğlu from 16th century; one is a social bandit fighting for justice, and the other is a troubadour in the Jannisary troops. Köroğlu's epic story-cycle provides an excellent example of epic story-cycles which cross linguistic and ethnic boundaries. There are four versions of this oral epic, which are available in Europe [Paris], Central Asia [Uzbekistan], Anatolia [Istanbul], and Siberia [Tobolsk]. Judith Wilks divides these versions in two groups, eastern and western, taking the Caspian Sea as the main delimiter between the two. What both groups have in common is their cultural or geographical attachment with the Persian Gulf region.

One of the questions about whether Köroğlu is a fictional character, or a real folk hero can be addressed by the official reports originating in the Ottoman Empire, which describe provincial disturbances caused by Köroğlu and his band as part of the Celali revolts. In these documents, Köroğlu's village and the region where he was active with his team as elusive bandits are elaborately explained. Eastern and western versions of Köroğlu narratives present our hero's profession differently. In the Azeri version of the narrative, Köroğlu's actions are those of an outlaw bandit who fights for social justice, whereas in other sources he is described as a poet. The story of Köroğlu begins with his father's loss of sight. We can summarize the story in four plots: The emergence of Köroğlu and his settlement in Çamlıbel, Köroğlu gathering brave men as a group of bandits, his heroic and sometimes romantic adventures with his men and his favorite companion Kırat, and finally disappearance or death of Kırat and Köroğlu. His name Köroğlu is given as a result of a tragic incident that takes place when he is a little boy. The feudal lord blinds his father for a trivial offense by plucking out his eyes. Father and son leave the town, taking with them their horse Kırat. This magically endowed horse was bred by a magician, who got the foal from a legendary seahorse and then raised the horse in a dark place. Father and son stop on the slope of the mountain Çamlıbel (lit. misty slopes; cf. Bakikhanov, pp. 181, 191), where they take a bath in the spring. The spring's magic water endows Köroğlu with the gift of poetry so that he becomes a minstrel. To take revenge for the mistreatment that his father had to face, he gathers a group of men who are active in Celali revolts. Therefore, Köroğlu himself also plays a role as a fighter for justice in these revolts.

Köroğlu can be identified as a folk hero, and his stories are widely spread in the lands where Turks lived. Different versions of the narratives were shaped according to the events that Köroğlu went through, and his character was depicted differently in various regions in which his story was being told. One of the challenges in studying Köroğlu is that the narrative had a wide audience, and as an epic story it reflected locally important historical, social and cultural events, which resulted in changes depending on the region. His name first appears in the account of Armenian historian Arakel from Tabriz, today's Iran. He mentions Köroğlu's name while giving a list of people who were involved in the Celali Revolts, which took place between the 16th and 17th centuries. Arakel describes him briefly, saying: "Bards play saz[2] and narrate Köroğlu's adventures in cycles."[3] (İçel, 2010: 5) This account is

[2] *Saz* is a musical stringed instrument commonly used in Central Asia.

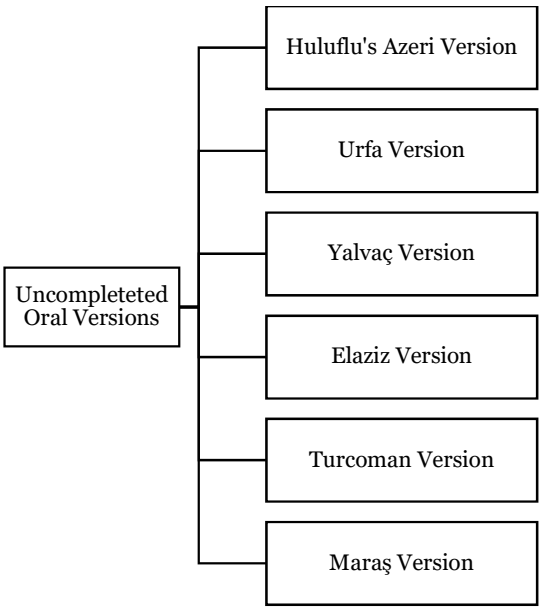
[3] Original: "Aşıklar onun maceralarını (saz eşliğinde) çalıp çağırırlar."

taken as a fundamental source for some researchers who believe that Köroğlu himself was a Celali. Another Ottoman source from the 17th century is the travel narrative of Evliya Çelebi (1611-1682), who mentions Köroğlu's name on his way from İstanbul to Van, a city in the eastern region of Anatolia. When Çelebi and his companions break their journey at a hostel in the city of Bolu, seven bandits stop them for burglary. Çelebi's response to the bandits is as follows: "Even Köroğlu did not do such a thing that you did to us."[4] This statement can also be given as evidence of Köroğlu being a Celali rebel. Samuelyan also traces Köroğlu back to the 17th century in the Armenian version of the story. (İçel, 2010: 6) The most extreme statement comes from Şopen, who states that Köroğlu lived in the war time of Arabs and Armenians at some time between the 7th and 10th centuries. Leading Turkish historians Ziya Gökalp and Zeki Velidi Togan insist that Köroğlu was a prototype for Sultan Mahmud of Ghazna, so he was a noble knight, and these historians trace Köroğlu's epic to the 11th century. The popular conviction in Turkish and Azeri versions, which this study will focus on, is that Köroğlu was a Turcoman from nomadic Teke clans, and his father was under the service of Sultan Mahmud IV (r.1623-1640).

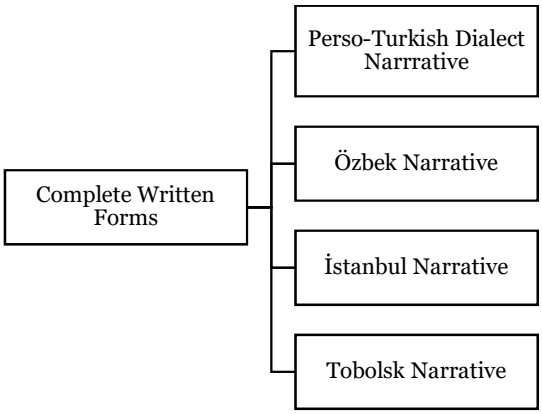
Although the stories of Köroğlu appear in various sources of the region from which Köroğlu emerged, the first complete series of Köroğlu stories were compiled by a Russian diplomat and Iranologist Alexander Chodzko in the 19th century, who translated the stories from the Perso-Turkish dialect into English. The name "Köroğlu" appears differently in every region. In the Caucasian version, it appears as "Karaoğlu", while in Chodzko's text,it appears as "Kurroglou." Chodzko says that Köroğlu, a native of Northern Khorasan, is an illiterate nomad who lived in the second half of the 17th century. (Chodźko, 1842: 3) He describes Köroğlu as "a model warrior, their national model bard, in all the significance of those terms. The ideal of Kurroglou is the fidelity of a warrior to his knightly word, and, above all, a wild, unbounded freedom." (Chodźko, 1842: 7) Chodzko states that as the work of a European traveler, the beauty of Köroğlu's poems was the reason for compiling his book. Chodzko traces Köroğlu's poems back to the 11th century Iranian poet Ferdowsi stating that Köroğlu also avoided using even one single Arabic word. This statement can be misleading, because there is no evidence of Köroğlu supporting the use of a pure Persian language, avoiding all foreign elements. In fact, most of the Köroğlu poems were in Turkish. As another difference, while as a writer Ferdowsi adopted the old national tradition of narrating events using super-natural world elements, he also included major events from Persian history. Moreover, while in the case of Shahnama, the intended audience was the court of Ghaznavid, and Ferdowsi's ultimate goal was to be under the patronage of the Sultan Mahmud of Ghazni, Köroğlu's improvisations arose naturally, narrating such events as merely human, and Köroğlu had no intention of gaining the favor of a patron. The only similarity between Köroğlu's poems and Ferdowsi's book of chronicles *Shahnama*, Book of Kings, is that they were both very popular throughout those lands and widely recited.

The stories of Köroğlu can be grouped as full texts and pieces. Boratav groups the uncompleted oral versions into six groups, and four of these, the versions of Urfa, Yalvaç, Elaziz and Maraş, were collected from Anatolia region.

[4] "Bu sizin yaptığınızı bu dağlarda Köroğlu yapmamıştır!" (Çevik, 1984: 7)



Full written texts are identified in four categories:



It is a natural process for historical events to be reflected in narratives and for scholars to interpret them in their regional contexts. Axel Olrik in his book, *Principles for Oral Narrative Research*, says that "the secondary task of oral narrative research is to use the narrative as evidence of external conditions, such as social structure, worship, and political events." (Olrik, 1992: 1) For this reason, in the versions of Central Asia, readers find reports of Safavid Turcoman wars and resistance to the Arab invasions in the region, while in the western versions, we see the footprints of Celali and Tebrizi revolts. Different historical events change the profiles of the characters and even the structure of the narration. In the eastern versions, we find Köroğlu as a legendary character with supernatural features, while in the western narrations, he appears as merely human, albeit noble, and the hero of a folk story. Even the death-bed advice of Köroğlu's father to his son changes in different versions. In the Maraş version, Köroğlu appears as a noble warrior rather than a bandit, who fights for his high ideals and of social justice. We understand this from his father's advice:

Irz düşmanı olmayacaksın.

Zenginden insaflı olarak alacaksın ve fukaraya dağıtacaksın.

Haksız yere kan dökmeyeceksin.

Zayıf ve hasta olanlara her zaman yardım edeceksin.

Kuvveti senden aşağı olanlarla boy ölçüşmeye kalkmayacaksın. (İçel, 2010: 22)

Be not a man of dishonor.

Receive mercifully from the rich and give to the poor.

Shed not the blood of others unjustly.

Help always the sick and weak.

Strive not with those beneath you.[5]

Finally, it can be summarized that from most Turkish scholars' point of view, Köroğlu was a part of the Celali revolts. However, they have remained open to the possibility that Köroğlu was an epic hero who emerged among the Turcoman (Oghuz) tribes in the wars with Safavids. Another speculation in terms of Köroğlu's origins is that, as Evliya Celebi included in his travel account, there were two Köroğlus in the 16th century, one a troubadour and the other one a warrior. The Turkish scholar Fuad Köprülü, who found the *cönks*[6] of the poet Köroğlu, does not give detailed information as to whether these two historical figures were the same person or had any relationship at all. Ekici points out that if we list all these figures as the same person, then Köroğlu becomes a Celali, a military poet and a heroic story character all at the same time. He challenges this idea saying, "yet this can be easily discarded owing to the fact that Köroğlu the poet was a faithful servant of the state, who in his poems praised the soldiers and the pashas and the sultans that took part in the expeditions to Iran, a fact which makes it difficult to relate Köroğlu to Köroğlu the Celali." (Ekici, 2001: 24)

Yvain in folk tradition: His origins in earlier oral tales

Although we do not know the exact date on which the 12th century writer Chretien de Troyes wrote the story of Yvain, Kibler in his introduction suggests that this text was written in the second half of the 12th century, and the first manuscripts of Chretien's Arthurian romances are from the 13th century.(Troyes, 1991: 1) Raymond Cormier in his article, "The Love Hero in Early Irish and Old French Literature," discusses the possible connection between the tale of Yvain and two Irish tales from pre-10th century, *Serglige Con Culainn*, "The Wasting-Sickness of Cui Chulainn," and *Tochmarc Emire*, "The Wooing of Emer."(Cormier, 1975: 119) According to Bruger, there are more than 17 personages bearing the name Yvain in Arthurian literature, some of whom also have family relationships with each other. (Brugger, 1941: 267-87) For comparison with Köroğlu, the question of whether the character Yvain also origins in the earlier tales of the folk tradition has is the starting point of this section. In the earlier section, it is discussed that there are historical evidence stating that Köroğlu was a historical person. However, we find the poems and stories of the 16th century Köroğlu in texts from earlier centuries as well, making the heroic tales of Köroğlu a part of folk tradition. In the case of Chretien's tale, Yvain is a prince, and we know that this poem was written for a courtly

5 All translations from Turkish to English are my own unless otherwise noted.

6 Cönk: Manuscripts that were generally written horizontally or vertically by the poet himself or written by someone literate.

audience. Comparisons are based on affinities and divergences. Although at first it seems that narratives of Köroğlu and Yvain have different origins in folk tradition, the former having a long oral narration tradition, and the latter having been presented only by its author to a courtly audience, Chretien ends his story saying that he also heard it from someone else, concluding as follows: "Thus Chretien brings to a close his romance of the Knight with the Lion. I have not heard any more about it, and you will never hear anything more about it, and you will never hear anything more unless one adds lies to it." (Troyes, 1991: 380)

While the aristocratic setting of the story might correspond to certain aspects of historical reality, there are some supernatural elements in the tale of Yvain. Continuity of folk tradition permits magical or fantastic elements like terrifying beasts, wild herdsmen, a wicked dragon, and two magic rings. Such legendary materials are derived from Celtic sources but are transformed to support the context of the story. As an example, the contextual meaning of the magical ring that Laudine gives to Yvain after their wedding supports the very idea of faithfulness and invulnerability. Cormier supports this idea, saying, "The ring, then, is de-mystified, so to speak, and becomes a symbol of love which further ennobles the noble and protects the courageous." (Cormier, 1975: 132)

Köroğlu, called both a "bandit" and a "warrior against the unjust," criticizes the local rulers harshly in his poems. Although he does not openly criticize the sultan of his time, the figure of the ruler is also not portrayed in a flattering manner. Köroğlu's verses clandestinely criticizing the Sultan composed after he was caught by the soldiers of Bolu Beyi support this argument:

Şu karşıki yüce dağlar	Benim sizde neyim kaldı?
Düşmüşüm namert eline	Kılıç kalkan yayım kaldı. (Kaftancıoğlu, 1974: 41)
O, mighty mountains before me,	What do I owe you?
I have fallen to a scoundrel	Only my sword, shield, and bow remain.

Both narratives function like opponents in a fight arena to support the idea of ideal knighthood and the highest perfection of social and moral values. Yvain is portrayed on one hand as a noble knight performing good deeds and on the other hand as a beast, at the lowest point of humanity. As another example, Yvain and Sir Kay represent another case of opposition in this narrative. While Yvain appears as a mighty knight, being humble and respectful, Kay appears as unruly and rude. Similiarly, we see Köroğlu powerful and humble, and Bolu Beyi as unjust and fearful. There are other adverse/opposite elements such as state authority and injustice in the case of Köroğlu, and in both narratives, city and forest appear as meeting places of opposites.

Lion and horse as companions

It is not too extreme to say that Yvain's lion and Köroğlu's horse Kırat appear as major characters in both narratives. In fact, some Turkish scholars of Köroğlu, including Boratav, take the next step and identify Kırat as the main character of the plot. In both narratives, we see that these animals symbolize their brave, bold and courageous owners. In Chretien's tale, Yvain is depicted as a lion and praised by the crowd:

> Ah, what a valiant warrior! See how he makes his enemies bow before him! How fiercely he attacks them! He strikes among them like a lion, beset and provoked by hunger, among the fallow deer. (Troyes, 1991: 335)

Interesting enough, instead of seeing the lion as a free wild creature, some scholars suggest that Yvain's lion acts like a dog. Harris' response to this argument is "Chretien always paints from nature: since he has never seen a man with a lion, he describes a man with a dog which has the strength, courage, and nobility of a lion." (page?) The first time that Yvain meets his lion is when the lion is about to be killed by a serpent. Our brave knight rescues the lion without thinking what the lion may do to him afterwards. When the serpent dies, the lion's actions imitate the ceremony of a vassal declaring joy by bowing its head, joining its forepaws, and extending them towards Yvain, who accepts the beast's total submission to himself.(Troyes, 1991: 337) Actually, we see an irony in Chretien's lines in that just before this scene he says that Yvain would not allow anyone to follow or accompany him. However, the opposite happens; after Yvain rescues the lion, it stays with him and never leaves Yvain. Both narrators describe the feelings of these animals in detail, and both animals are depicted as if they understand their masters' language and take actions accordingly. In this sense, both Yvain and Köroğlu have very unique relations with their animal companions. Throughout Yvain's heroic adventures, the lion would save him many times, and this would go to the extreme, in that Yvain would be accused of cravenness without his lion.(Troyes, 1991: 350-51) In this section, we come across a lion who understands that his master is in difficulty although he was commanded not to be involved in the fight that Yvain had with seneschal and his two brothers. Recognizing that Yvain is in need, the lion does not hesitate to come to his aid. In this fight, the lion gets wounded and, although Yvain sustains many injures, the only thing he cares about is his lion:

> When my lord Yvain saw his lion wounded, the heart in his breast overflowed with wrath, and rightly so. He struggled to avenge his lion, striking the brothers so hard that they were completely unable to defend themselves against him… And my lord Yvain was far from being uninjured himself, for he had many a wound on his body. Yet he was not as concerned with these as for the suffering of his lion. (Troyes, 1991: 351-52)

The starting point of Köroğlu's story, revenge, is a natural reaction to the unjust situation that Köroğlu's father Yusuf had to face. One day, Bolu Bey, the manor of Bolu, commands his chief stableman, Yusuf, to find a horse for the Sultan. With this gift, his intention is to improve the bad relationship he has with the Sultan. Yusuf takes this order and travels all around Anatolia to find the best horse for his master. He finishes his journey by bringing a weak stallion back to town. To his trained eye, this filly would become a powerful horse if well fed. Bolu Bey sees the weak horse, gets angry and gives a command to his soldiers to blind Yusuf's eyes with a hot iron. After that, Yusuf goes back to his village on the weak horse, and his 15-year-old son, Ali Ruşen, adopts the nickname Köroğlu. The reason for this injustice lies in Kırat, the horse. It is a general characteristic of almost all Turkish epics that they start with a story of the hero's birth. Our Köroğlu story does not have the birth of the hero section, but there are passages of how Kırat becomes a mighty warrior horse and loyal companion of Köroğlu, who regards the horse as an inheritance from his poor father. After listening to his father's advice for raising such a unique horse, he keeps him in a barn one year without seeing any kind of light at all. At the end of the year, Köroğlu puts Kırat in a hole full of mud, and when he draws him back out, Kırat comes out all clean, the only mud on his body being the amount of a walnut shell on his legs.

Kır-at is a combination of two words that literally means gray horse and is believed to be born from the breeding of a river horse (hippo) and a horse and therefore is very fast and powerful.[7] In Turkic culture, a horse is regarded as noble and loyal, and the relation between the master and his horse is unique. Boratav sees Kırat as the main character of the Köroğlu narrative, indicating that in the eyes of his master, Kırat bears the first place in importance. (Boratav, 1984: 68) A good example of this can be found in the lines in which Köroğlu called his horse "My eye! My soul!"

Kır Atın elinden babam can mı kurtulur? Elma gözlü Kır Atım benim!
Canım Kır At gözüm Kır At! Sana olsun murat,
Her yanında çifte kanat, Uçar gider, ha gider, ha gider. (Boratav, 1984: 67)

Whose soul is safe from Kırat, Father? Apple-eyed Kırat of mine!
Kırat, my soul; Kırat, my eyes! Wishes are granted!
His legs are twin pairs of wings, On which he flies here and flies there.

This passage, in which Kırat has been stolen by Bolu Beyi, is related to our argument about the close relation between Köroğlu and his horse. Köroğlu does not take any action in his story without composing poems. For the stolen Kırat, he recites:

Hükümdarım düştüm bir ah u zara Korkarım sonunda gelirsin dara
Bütün varlığını döksen pazara Kırat'ın giderken yelini değmez

Kırat'ı almaktır senın harayın Elçi gönderüben vermişsin rayın
Meydana getirsen köşk ü sarayın Kıratın bir tane kılını değmez (Öztelli, 1962: 166)

My ruler, I am in moan and lamentation. I am afraid, you will be in a difficulty:
Even if you put all your wealth out on a market, None of them reaches the wind of Kırat, walking.

Your intention is to take Kırat You already made your decision by sending a Messenger
Even if you construct a mansion or a palace None of them reaches the hair of Kırat.

Meanwhile Bolu Bey's vassals have had a hard time to ease Kırat, who is left without dear master, Köroğlu, and becomes very sad because of this seperation. In fact, Kırat is like a talisman/charm/amulet for Köroğlu, who makes a plan, disguises himself as one of the stablemen of Bolu Beyi, and finds his horse. After numerous adventures, Kırat gets old and dies. In the Azeri version, Kırat is killed by Behram and Almas Khans by cutting the veins of all four legs. Köroğlu laments after his horse by reciting poems and dies soon after. There are various poems and songs regarding this episode, but the Azeri version has the most eloborate episode of this event. Köroğlu clasps his head with both hands and sings his song before he is murdered by Almas Khan and Bahram Khan:

> Villains, come nearer! You have killed my Kırat, there is my bosom, strike! I shall not defend myself any longer, take my life also. Without Kırat I am useless in this world. (Chodźko, 1842: 341)

[7] Chodzko, on page 29 of his book, translates Kırat as "chestnut horse," but since these two words, *kır* and *at*, are of Turkic origin, the first word meaning "gray" and the second "horse," Chodzko's translation is misleading.

The similarities between female characters in the narratives

In both narratives we see a common theme of the proper treatment of women as a part of knightly identity. Both heroes have legendary actions, and they are both praised by the women around them. The only exception in Yvain's story is Laudine, "whose ire serves as the central dramatic tension of the work." (Han, 2010) Actually, the courtly love between Yvain and Laudine serves the purpose of an ideal love which at the same time strengthens the characteristic features of an ideal knight. Burns indicates that the emergence of courtly love is interrelated with the emergence of a protean process of social interaction. Burns remarks: "Courtly love, when taken as the full range of amorous scenarios staged between elite heterosexual couples in a court setting, offers models for love relations that disrupt the binary and exclusive categories of male and female and masculine and feminine used typically to structure the Western romantic love story." (Burns, 2001: 48-9) When we look at Yvain's interactions with Lunete the damsel, he is being praised constantly and being assisted by her because Lunete thinks he is a courageous man: "For I will do everything in my power to assist you. A man is not brave if he is too easily frightened; but since you've not been too frightened, I believe you are a brave man. (Troyes, 1991: 307)

Lunete brings some food and beverages to Yvain to rejuvenate him, and she also lends him a magical ring to protect him from harm. This can be regarded as a gender role reversal as Yvain is rescued by a woman:" It will be your shield and hauberk; in truth, I have never before lent or entrusted it to any knight, but out of love I give it to you." (Troyes, 1991: 328) After listening to Lunete's story of being under accusation of betraying her lady later in the tale, Yvain decides to become Lunete's champion as to show his friendship and courtesy for Lunete. Actually, Lunete is different from other female characters in the story as she acts independently and is not manipulated by other people. Another example of Yvain's interaction with females can be seen when Yvain meets the younger sister of a woman who refuses to share her inheritance. In order to resolve the problem between the elder sister and younger sister Yvain strives to find a resolution to the situation that Gawain's thoughtless promise worsened. The younger sister remarks that she would spend all her life seeking for the Knight with the Lion who devoted himself to helping women in need of assistance. (Troyes, 1991: 355) This is the new name that Yvain takes as a way of earning back the love of his wife, to whom he broke his promise while seeking adventure with Gawain. This transformation in name is reflected in his many heroic acts in defense of women, and he wins back his wife's love at the end of the tale.

In representation of the heroes, the common similarity is the courtesy that an ideal hero should have, and women in both narratives play great role to highlight this feature. In the case of Köroğlu, his heroic deeds are praised by the women although they don't find him physically attractive. In the Istanbul branch of the narrative, his physical appearance is depicted as "eni uzunundan artık", meaning he is as tall as he is wide. One of his lovers, Nigar Hanım says: "Bu karalığınla, bu çirkinliğinle bir de yiğit olmasaydın senin halin ne olurdu?" (Boratav, 1984: 73) Although in most of the versions he is not a member of nobility, Köroğlu almost always has love affairs with noble women. As Chodzko says, "He is an aristocrat only in love, and chooses his sweethearts amongst the daughters of princes and men of rank." (Chodźko, 1842: 8) His heroic story bears the features of a romance as he has many love stories in his adventures. He remarks on those in his improvisations:

(i) Kimisi pınar başında
Kimisi yolun dışında
Al giyen on beş yaşında

(ii)Kimisi dağlarda gezer
Kimisi incisin dizer
Al giyen bağrımı ezer

İlle mavili mavili	İlle mavili mavili
(iii)Kimisi odun devşirir	(iv)Köroğlu'm der ki n'olcak
Kimi kahvesin pişirir	Takdir yerini bulacak
Al giyen aklım şaşırır	Mavilim kaldı alacak
İlle mavili mavili	İlle mavili mavili (Köprülü, 1962: 94-95)
(i) Some of them are next to a fountain	Some of them are next to a path (way)
The one who wears scarlet (color) is in her 15	Especially the blue one, the blue one
(ii) Some wander in mountains	Some sets pearls
My chest is torn by the scarlet one	Especially the blue one, the blue one
(iii) Some collect woods	Some cook coffee
My mind is puzzled by the scarlet one.	Especially the blue one, the blue one
(iv) I, Köroğlu, ask what will happen	The will of God will find its place
The only (woman) left to marry is the blue one	Especially the blue one, the blue one.

After having various love affairs in different lands, Köroğlu ends up marrying Nigar Hanım. This figure of Nigar Hanım can be regarded as a combination of Lunete and Laudine. She does not ask for more, respects her husband, although they live apart throughout the story because of Köroğlu's adventures in other places. We see another gender role reversal in this case as well. In a specific instance, she saves her husband from death. One day, Bolu Beyi kidnaps Köroğlu and puts him in a jail. Nigar Hanım waits for his husband for forty days and after that she calls out Köroğlu's brave men and tells them that Köroğlu might be in a difficult situation and goes with them to the castle of Bolu Bey to save her beloved husband. All the female characters including Nigar Hanım somehow appears as helping characters being invisible in the narratives. We do not know about their feelings at all, and their only function is to aid the idealization process of Köroğlu. When we compare Nigar Hanım to Laudine, we see the former more obedient in terms of fulfilling the role of a wife than the latter. We do not see Nigar Hanım taking any action against the seperations that she goes through with Köroğlu as Laudine does. Even though her servant Lunete tries to calm her lady by praising Yvain, Laudine does eventually listen to Lunete in both accepting marriage to Yvain and forgiving him at the end

Conclusion

These two texts provide a tradition of oral transmission as they are not purely created literary products. In the case of Köroğlu, it is natural to observe transitions from the simpler intellectual life to the more complex expressions of higher cultures throughout the centuries. In Yvain, Chretien says that this story is not his own production as heard it from someone else. So, there might be some changes in characters, maybe some adding of subordinate characters to contrast or support the main character.

Yvain and Köroğlu exceed the boundaries of the region from which they emerged by reflecting the ideals that are similar to those of the common people. The ideal of courtesy is the main way of

representing their way of life. Their representations of ideal knighthood – courage, brave, respectful, fighting for the just- can be adopted by any society. Both characters' origins do not root from the narratives we discussed above; therefore, they are recreated / shaped for the audience by their narrators.

One of the signs of an ideal knight is nobility and Yvain is already coming from a noble family. The second sign which is the only way to prove the ideal knighthood in the case of Köroğlu is the achievement of the knightly deed and the ability to fight. Heraldic symbols that Yvain and Köroğlu take also introduce the issue of adopting a new identity. Their companions, lion and horse, can be viewed as their new heraldic symbols. These two animals symbolize the nobility and power in their cultures where the stories emerged. However, both Yvain and Köroğlu do not let their new identities redefine themselves. In fact, they see themselves interrelated with their animals and they grow in their fame together.

The role of female characters is important in helping Köroğlu and Yvain adopt new identities as well. As Kibler and Carroll remark, "Yvain neglects his bride (amors) in the pursuit of glory (armes)" (Troyes, 1991: 9) The perfect balance in the stories of Köroğlu and Yvain, not a perfect lover or a perfect knight, makes the stories more human to the reader. Yvain becomes an unfaithful husband and bad knight by breaking his promise to Laudine. The fact that Köroğlu is saved from danger by a woman shows both the gender role reversal and redefining of his identity. Köroğlu in his fight with Bolu Bey hides himself in difficult situations rather than risking his life. In the loss of knighthood episodes, where Yvain stays in the forest and lives like an animal and Köroğlu becomes powerless after his horse Kırat is kidnapped, symbolize a new identity adaptation. In both narratives, although they do not perform as major characters of the plot, women play active roles of saving the heroes from death, wounding and protecting them. The question of equality of genders may be intact but since the act of life saving is performed both ways by different gender characters (Yvain-Lunete, Köroğlu-Nigar Hanım), it would not be too extreme to say that both narratives reveal the equality of genders.

Bibliography

Boratav, P. N. (1984). *Köroğlu Destanı*. İstanbul : Adam.

Brugger, E. (1941). "Yvain and His Lion." *Modern Philology* 38(3): 267-287.

Burns, J. (2001). "Courtly Love: Who Needs It? Recent Feminist Work in the Medieval French Tradition." *Signs* 27(1): 23-57.

Chodźko, A. (1842). *Specimens of the popular poetry of Persia, as found in the adventures and improvisations of Kurroglou, the bandit-minstrel of northern Persia and in the songs of the people inhabiting the shores of the Caspian Sea*. London, Harrison and Co.

Combellack, C. R. B. "Yvain's Guilt." *Studies in Philology* 68(1): 10-25.

Cormier, R. J. (1975). "Cú Chulainn and Yvain: The Love Hero in Early Irish and Old French Literature." *Studies in Philology* 72(2): 115-139.

Çevik, M. (1984) Seyahatname. İstanbul, Üçdal Neşriyyat: v.5.

Ekici, M. (2001). *Popularization of Köroğlu. 5th Annual Cultural Seminar: New Cultural Perspectives in the New Millenium*. İzmir, Ege University.

Han, Dongdong (2010). *The Legend of Yvain*, Camelot Project. http://d.lib.rochester.edu/camelot/text/han-the-legend-of-yvain

Harris, J. (1949). "The Rôle of the Lion in Chrétien de Troyes' Yvain." *Modern Language Association* 64 (5).

İçel, H. (2010). *Köroğlu'nun Bolu Beyi Kolu Üzerine Bir İnceleme*. Konya : Kömen.

Kaftancıoğlu, Ü. (1974). *Köroğlu Kolları*. İstanbul, Büyük Yayın.

Köprülü, F. (1962). *Türk Saz Şairleri*. Ankara, Milli Kültür Yayınları.

Olrik, A. (1992). *Principles for Oral Narrative Research*. Bloomington, Indiana University Press.

Öztelli, C. (1962). *Köroğlu ve Dadaloğlu*. Istanbul : Ekin.

Sumer, F. and N. Albayrak (1988). *Köroğlu*. Islam. Istanbul, ISAM. 26: 268-270.

Troyes, C. d. (1991). *Arthurian Romances*, Trans. Kibler, Carleton: Penguin Classics.

Wilks, J. M. (2001). "The Persianization of Köroğlu: Banditry and Royalty in Three Versions of the Köroğlu 'Destan'". *Asian Folklore Studies* 60(2): 305-318.

45. Araplar'da çeviri biliminin ortaya çıkışı ve Câhiz'in konu hakkındaki düşünceleri

Mehmet BÖLÜKBAŞI[1]

APA: Bölükbaşı, M. (2021). Araplar'da çeviri biliminin ortaya çıkışı ve Câhiz'in konu hakkındaki düşünceleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 720-730. DOI: 10.29000/rumelide.949681.

Öz

Çevirinin usulleri tam olarak belirlenemediğinden Araplarda yapılan ilk tercümeler istenilen düzeyde olmamıştır. Farklı dillerde telif edilmiş eserler kelime kelime Arapçaya tercüme edilmiştir. Mütercimler, kaynak ve hedef dile istenilen seviyede hâkim olamadıklarından tıp, astronomi, matematik ve dînî alanlarda telif edilmiş eserleri Arapçaya istenilen seviyede çevirememişlerdir. Câhiz, daha önce farklı dillerden yapılan bu çevirileri incelemiş ve mütercimlerin yapmış oldukları hataları tespit etmiştir. Daha sonra çeviri hakkındaki görüşlerine de yer verdiği 'Kitâbu'l-Ḥayevân' adlı eserini telif etmiştir. Bu eserde çeviriyi yapacak olan mütercimin hem Arapçanın hem de çevirisini yapacağı yabancı dilin kurallarını ve kültürünü bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Mütercimin çeviride en uygun kelimeyi kullanmasının gerekli olduğunu ve tercüme ettiği eserin müellifi hakkında bilgi sahibi olmasının istenilen seviyede bir çeviri için önemli bir husus olduğunu ifade etmiştir. Çevirisi yapılacak eserde yer alan abartılı ve anlaşılmayan cümlelerin Arapçaya en uygun kelimenin ve ibarenin bulunarak aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Câhiz, mütercimin istenilen seviyede çeviri yapabilmesi için daha önce yapılmış çevirileri inceleyerek yapılan çeviri hatalarını tespit edip aynı hataları yapmaması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Câhiz'in, çeviri hakkındaki görüşleri ve mütercimde olması gereken özellikler ile Arap dünyasında çeviri faaliyetlerinin gelişimi hakkında bilgiler verilmiş, onun Arapça çeviri alanına nasıl bir katkı sağladığı araştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri, Câhiz, mütercim, kaynak dil, hedef dil

The emergence of the science of translation in the Arabs and Câhiz's thoughts on the subject

Abstract

Since the methods of translation could not be determined exactly, the first translations made in Arabs were not at the desired level. Works that have been copyrighted in different languages have been translated word for word into Arabic. Since the translators did not have a command of the source and target language at the desired level, they could not translate the copyrighted works in the fields of medicine, astronomy, mathematics and religion into Arabic at the desired level.Câhiz has previously examined these translations made from different languages and determined the mistakes translators have made. He later compiled his work named "Kitâbu'l-Ḥayevân", in which he included his views on translation. He stated that the translator who will translate in this work must know the rules and culture of both Arabic and the foreign language he will translate.However, he stated that it is necessary for the translator to use the most appropriate word

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), blkbamehmet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5923-3920 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949681]

in translation and having knowledge about the author of the work he translated is an important issue for a translation at the desired level.He stated that exaggerated and incomprehensible sentences in the work to be translated should be transferred by finding the most appropriate word and phrase in Arabic. Câhiz emphasized that in order for the translator to translate at the desired level, he should not make the same mistakes by examining previous translations. In this context, information was given about Câhiz's views on translation and the features that should be translating and the development of translation activities in the Arab world.

Keywords: Translation, Câhiz, translator, source language, target languag

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski olan çeviri faaliyetlerine ait ilk kaynaklar, M.Ö. 3000'li yıllarda yazılmıştır. Çevirinin, toplumlar arasında sosyal, kültürel ve ticari alanlarda yapılan faaliyetler neticesinde ortaya çıktığı kabul edilir. Toplumlar arasında iletişimi sağlayan çevirinin temelleri M.Ö.II yüzyılda atılmıştır. Çeviri, Arapça bir kelime olan Terceme **(الترجمة)** sözcüğünü karşılamaktadır (Ülken,1997:14). Ayrıca, çeviri kaynak dilde telif edilmiş metnin anlamında, herhangi bir değişiklik yapmadan hedef dile aktarılmasıdır (Aissi,1987:4).

Câhiz (ö.869) tarafından telif edilen Kitâbu'l-Ḥayevân, isimli kitabın bazı kısımlarında, çeviri sözcüğü kullanılmamıştır. Çeviri kelimesinin yerine 'Taḥvîl **(تَحْوِيل)** ve Naḳl **(نَقل)**' sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir (Câhiz, 1979, I: 75-78). Çeviri işini yapanlar mütercim **(مترجم)** olarak adlandırılır. Arapça klasik sözlüklerde mütercim kelimesinin yerine ''Tercuman (**تَرْجُمَان**) ve Turcuman (**تُرْجُمَان**)'' sözcükleri de kullanılmıştır (İbn Manẓûr, 1999: I, 93; el-Fîrûzâbâdî, 2005: IV, 82).

Çeviri, farklı toplumlar arasında iletişimi sağlayan ve aynı zamanda geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilen önemli bir etkinliktir. Çeviri sayesinde insanoğlu ticari, sosyal ve kültürel alanlarda diğer toplumlarla iletişime geçebilmiştir. Yeryüzünde diller var oldukça çeviri faaliyetleri önemini korumaya devam edecektir (Stolze, 2013: 19). Dünyada konuşulan dil sayısı yedi bin civarındadır. Bu dilleri konuşan milletler arasında iletişim çeviriler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca, farklı kaynak dillerde yazılmış bilim, sanat ve tıp alanındaki kitapların hedef dillere çevrilmesi, toplumlar arasında bilgi aktarımına büyük katkı sağlamaktadır (Grossman, 2017: 22). Çeviri farklı milletlerin çeşitli alanlarda telif ettiği önemli kaynak eserlerin diğer toplumlarla paylaşılması faaliyetidir (Göktürk, 2016: 15).

Mütercimin kaynak dilde telif edilmiş metni hedef dile tercüme ederken, sözcüklerinin ve cümlelerinin anlaşılır olması aynı zamanda eserin müellifinin bilgi birikimine sahip olması gerekir. Ayrıca, mütercimin eserin yazıldığı toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, söz kalıplarını bilmesi istenilen düzeyde bir tercümenin olması için zaruri şartlardır. Mütercimin, eseri tercüme etmeye başlamadan önce eserin telif edildiği toplumun aralarında iletişime geçerken kullandıkları mecâz ve kapalı anlatımlarını araştırıp bulması ve bunlara hâkim olması iyi düzeyde bir tercüme için gereklidir (Câhiz, 1979: I,82.).

Farklı milletler arasında ticari, askeri, sosyal ve siyasal ilişkiler sebebiyle toplumlar birbirleriyle iletişime geçerler. İletişimi sağlamak sözlü ve yazılı çeviriyle olur. Toplumların birbiriyle iletişime geçmesi çeviriye karşı ihtiyacı artırmıştır ve çeviriye ihtiyaç artıkça onun daha doğru ve sağlıklı yapılabilmesi için yeni teoriler ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bir çevirinin düzgün yapılabilmesi için

tercümanın kaynak ve hedef dilin kurallarını ve yapısını iyi seviyede bilmesi gerekir. Tıp, edebiyat, siyaset, hukuk ve dîn alanında yazılmış metinler teknik terimler içerdiğinden çeviriyi yapacak tercümanların belli bir birikime ve uzmanlığa sahip olmaları gerekir. Çevirmenlerin ayrıca çeviri yaptıkları kaynak dilin kültürünü de bilmesi kültürel iletişimin sağlanması için gereklidir. Kültür bilinmediği takdirde mecâzî anlamların, atasözlerinin, sanatlı ifadelerin hedef dile tam olarak aktarılması mümkün olmayacaktır. Kültür ve çeviri ilişkisi sadece günümüzde değil eski dönemde de üzerinde durulan konular arasında yer almıştır. 20.yy'ın 80'li ve 90'lı yıllarında kültürel çalışmaların çeviri alanında etkisi artmıştır (Ak. Doğru, 2020a: 129; Munday, 2009: 11). Çeviri- kültür ilişkisine yönelik son yıllarda artan çalışmalar Câhiz'in kendi zamanında bu konuya dikkati çekmesini önemli kılmaktadır.

Çeviri, eskiden olduğu gibi günümüzde de önemini koruyan önemli bir faaliyettir. Çeviri sadece bir metni istenilen dile aktarmaktan ibaret değildir. Aynı zamanda toplumlar arasında bilgi aktarımını gerçekleştiren önemli bir etkinliktir. Çeviriler, kadim kültürlere ait önemli kaynak eserlerde yer alan bilgilerin dünyanın farklı dillerine aktarılmasında önemli rol oynamış ve bu sayede medeniyetlerin bilim, sanat ve tıp alanlarında ilerleme kaydetmelerine büyük katkı sağlamışlardır. Arap-İslam dünyasında, özellikle Abbasîler devrinde Antik Yunan, Süryani ve Hint kaynak eserlerinin Arapçaya tercüme edilmesi sayesinde Arap-İslam dünyası matematik, tıp, felsefe ve astronomi alanlarında önemli bilgiler elde etmiştir. Bu bilgiler Arap-İslam dünyasının bilim alanında ilerlemesine katkı sağlamıştır.

Yöntem

Yapılan nitel araştırmada bilgiler; doküman tarama, görüşme ve gözlem yapmak suretiyle üç yoldan elde edilir (Kıral,2020:172). Klasik ve modern kaynaklarda yer alan Câhiz'in çeviri ve mütercimler ile ilgili görüşleri doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde Câhiz'in çeviri ve mütercim hakkındaki görüşleri, bu görüşlerin alana ne tür katkı sağladığı ve Araplarda çeviri faaliyetlerinin gelişim evreleri neden-sonuç bağlamında ele alınmıştır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı, İslamiyet'ten önce ortaya çıkan ve İslamiyet geldikten sonra ivme kazanan daha sonra Emevîler ve Abbasîler dönemlerinde belli kuralları oluşan çeviri faaliyetlerine yeni bir bakış açısı getiren Câhiz'in çeviri ve mütercim hakkındaki görüşlerini ele almaktır. Araştırmanın önemi ise; Câhiz'in çeviri yapılırken uyulması gereken kurallar ile mütercimde olması gereken özellikler hakkında verdiği bilgilerin çeviri teorileriyle çelişip çelişmediği, hangi açılardan örtüştüğünü belirlemektir.

Araplarda ilk çeviri faaliyetleri

İslamiyet'ten önce Araplarda çeviri faaliyetleri belli bir sisteme göre yapılmıyordu. Çevirilerde İranlıların çeviri yöntemleri örnek alınıyordu. İhtiyaç duyulan konularda çeviriler yapılmaktaydı. Hz. Muhammed (ö.632) devrinde ise; çeviriler daha çok İslam dînînin tebliğ edilmesi, fetihler neticesinde sınırların genişlemesi ve farklı diller konuşan milletlerle karşılaşılması ve iletişime geçilmesi ihtiyacı nedeniyle çeviri faaliyetleri ivme kazanmıştır (Hamîdullah, 2019: 289) Zeyd b. Sâbit (ö.665) Hz. Muhammed'e mütercimlik yapmıştır. Farklı milletlerin idarecilerine gönderilen İslam dînîne davet mektuplarını ilgili dile çevirmiş aynı zamanda Hz. Muhammed'le onu ziyarete gelen yabancı heyetler

arasında iletişimi sağlamıştır. Ayrıca, Zeyd b. Sâbit Farsça, Rumca ve Kıptîce biliyor ve bu dillerde tercümeler yapabiliyordu (Mes'ûdî,1938, IV: 161). Hz. Muhammed devrinde çeviri faaliyetleri belli bir seviyeye kadar ulaşmış genellikle ihtiyaç duyulan alanlarda çeviriler yapılmış ancak bu dönemde çevirinin esasları oluşmamıştır (İbn Abdurabbih, 1983: IV,244).

Araplarda ilk çeviriler daha çok ihtiyacı karşılamak amacıyla yapılmıştır. Bu çeviriler, daha çok kişiler arası iletişimi sağlamak amacıyla yapıldığından belli bir kurala bağlı olmadan gerçekleştirilmekteydi. İslamiyet geldikten sonra çeviriler İslam dinini tebliğ için kullanılmaya başlandı. Yapılan tebliğler sayesinde çeviri faaliyetleri ivme kazanmış aynı zamanda çeviriler belli bir olgunluğa ulaşmıştı. Ancak, çeviri bilinci ve usulleri halen belirlenmemişti.

Emevîler devrinde çeviri faaliyetleri

Emevîler devrinde ise, İslam fetihleri sonucunda farklı coğrafyalarda yaşayan milletler ile karşılaşılmıştır. Bu devirde kontrol altına alınan topraklarda iletişimi sağlamak amacıyla tercümanlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu tercümanlar Emevî yöneticileri ile halk arasında iletişimi sağlamışlardır. Bu sayede kültürel, siyasi ve ticari alanlarda çeviri çeşitliliği artış göstermiştir (Aycan, 2000:217).

Emevîler döneminde çeviriler daha çok yöneticilerin kişisel çabaları neticesinde belli bir seviyeye ulaşmıştır. Emevî halifesi Hâlid b. Yezîd (ö.704) farklı ilimlere karşı bir ilgisi olduğundan Arapça bilen Grek ilim adamlarından bazılarına Kıptîce ve Grekçe telif edilmiş önemli kimya eserlerini Arapçaya tercüme ettirmiştir. Bu çeviri faaliyeti farklı bir dilden Arapçaya yapılmış ilk çeviriler olarak kabul edilmiştir. Yine bu dönemde yapılan çeviriler tıp, kimya ve astronomi ile ilgili ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşabilmek için yapılmıştır. (İbnu'n-Nedîm, 1994: I, 338).

Emevîler döneminde fetihler neticesinde kontrol altına alınan topraklarda yaşayan halklar ile iletişime geçmek için mütercimlere ihtiyaç duyulmuş ve mütercimler istihdam edilmiştir. Emevî idarecileri mütercimler aracılığıyla yerel halkla iletişime geçmişlerdir. Bu sayede Emevîler ile yerli halk arasında ticari, sosyal ve kültürel alanlarda iletişim artmış ve çeviri faaliyetlerinde artış görülmüştür. Emevîler devri çeviri faaliyetlerinin çeşitliliğinin arttığı bir zaman dilimi olmuştur (Suçin, 2012: 28). Ancak, bu dönemde de çevirilerin usul ve esasları belirlenememiştir. Emevîler dönemi, çeviri olgusunun temellerinin oluşmaya başladığı bir zaman dilimi olmuştur

Abbasîler devrinde çeviri faaliyetleri

Çevirinin usul ve esasları Abbâsiler döneminde ortaya çıkmış ve yapılan çeviriler devlet tarafından desteklenmiştir. Farklı dillerde birçok alanda telif edilmiş önemli eserler belli bir sistem ve düzen içerisinde Arapçaya tercüme edilmişlerdir. Halife Me'mûn (ö.833) devrinde çeviriler, sistemli bir yapıya kavuşmuştur. Çünkü Halife Me'mûn M.830 senesinde Bağdat'ta **(بيت الحكمة)** Beytu'l-ḥikme (Bilgelik Evi) adı verilen bir tercüme merkezi açmıştır. Bu merkezde birçok tercüman görev yapmış ve özellikle tıp, astronomi, felsefe ile kimya ve matematik alanlarında farklı dillerde telif edilmiş eserler Arapçaya tercüme edilmiştir. Abbasîlerin başkenti Bağdat'ta kurulan Beytu'l-ḥikme, sayesinde Bağdat, Arap-İslam dünyasının tercüme faaliyetlerinin yapıldığı cazibe merkezi olmuştur. 8 ile 13. asırlar arasında Bağdat'ta yaşamış olan Câhiz (ö.255/869), Kindî (ö.252/866) ve Gazzâlî (ö.505/1143) gibi ilim adamları da Bağdat'ın önemli çevirilerin yapıldığı bir merkez olduğunu belirtmişlerdir. Beytu'l-ḥikme'de Antik Yunan, Fars, Sanskrit ve Süryânî milletlerine ait özellikle tıp, astronomi, matematik, felsefe ve edebiyat alanında telif edilmiş eserler, alanında uzman mütercimler tarafından

Arapçaya tercüme edilmişlerdir. Bu tercümeler Arap-İslam dünyasının bilim ve edebiyat alanında önemli gelişmeler kaydetmesine büyük katkı sağlamışlardır. Beytu'l-ḥikme adı verilen çeviri merkezinin ilk ismi Bilgelik Deposu **(خزانة الحكمة)** Hizânetu'l-hikme'dir. Bu ismin verilmesinin nedeni ise; tercüme merkezinin kurulduğu günden itibaren işlevini kaybedinceye kadar nadir eserlerin Arapçaya çevrildiği yer olmasından kaynaklanmıştır (Gutas, 2003: 49).

Abbasîler dönemi çevirilerin belli bir sistem içerisinde yapıldığı ve çevirinin esaslarının şekillenmeye başladığı bir devir olmuştur. Abbasî dönemi mütercimleri önceki mütercimlerin aksine çevirecekleri eserleri öncelikle inceleyerek eserlerde yer alan yanlış ve eksik bilgileri belirledikten sonra bu bilgilerin yerine doğru olanları tespit edip Arapçaya aktarmışlardır. Aynı zamanda kelime kelime çeviri yapmak yerine uygun terimleri bulduktan sonra Arapçaya tercüme etmişlerdir. Dönemin mütercimleri birden fazla dil bildikleri ve çok kültürlü oldukları için kaynak dilde telif edilmiş bir eseri hedef dile aktarırken istenilen düzeyde tercüme yapabilmişlerdir (Zeydân, 1983: II,29).

Abbasî devri mütercimlerinden Yuhannâ b. Bıtrîḳ (ö. 815) ve İbn Nâime el-Hımsî (ö.835) Antik Yunan eserlerini kelime kelime ve eserlerde karşılaştıkları cümle yanlışlıklarını düzeltmeden Arapçaya çevirmişlerdir. Bu mütercimler belli bir kurala bağlı olmadan tercümelerini yapmışlardır. Abbâsiler döneminin önemli tercümanlardan biri olan Huneyn b. İshâk (ö.873) çeviriye yeni bir yöntem getirmiştir. Yabancı dillerden Arapçaya çevirdiği eserlerdeki metinlerde yer alan dilbilgisi hatalarını, cümle kuruluşlarındaki eksiklikleri, anlaşılması zor kelimeleri ve abartılı ifadeleri ayıkladıktan sonra metinde asıl verilmek istenen anlamı göz önünde bulundurarak metin tahkikine yakın tarzda karşılaştırmalı metin çalışmaları yaptıktan sonra tercümeler yapmıştır. Huneyn b. İshâk'ın çeviride yapmış olduğu bu yaklaşım Araplarda çeviri yönteminin ilk temellerinin atılmasına büyük katkı sağlamıştır. Bu yöntem daha sonraki Arap mütercimleri tarafından da çevirilerde kullanılmıştır (Libera, 2005:93).

Araplarda çeviri faaliyetleri belli bir sisteme bağlı olmadan yapıldığından çevirilerde birçok eksiklikler ve hatalar yapılmıştır. Araplarda yapılan çeviriler daha çok ihtiyaçları karşılamak için gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çevirinin esasları ve belli kuralları oluşmamıştır. Emevîler döneminde çevirilerde nispeten bir gelişme durumu ortaya çıkmıştır ancak istenilen seviyede olmamıştır. Abbasîler devri ise; çeviri faaliyetlerinin daha derli toplu ve çeviri esaslarının temellerinin atılmaya başlandığı bir devir olmuştur. Bu dönemde Bağdat'ta Beytu'l-ḥikme (Bilgelik Evi) adı verilen çeviri faaliyetlerinin merkezi olarak kurulan yerde bilim alanında farklı dillerde telif edilmiş önemli eserler Arapçaya çevrilmiştir. Yapılan bu çeviriler ilk dönem çevirilerine göre oldukça başarılıdır. Çünkü dönemin mütercimleri çevirilerinde eserlerde karşılaştıkları eksik ve yanlış bilgileri düzelterek tercüme etmişlerdir. Bu çeviri yöntemi ilk defa Abbasîler dönemi mütercimlerinde görülmüş ve bu sayede Araplarda yapılan çeviri faaliyetleri belli bir sistem içerisinde yapılmaya başlanmıştır.

Câhiz'in hayatı

H. 160/M. 777 yılında Basra'da dünyaya gelen Câhiz'in asıl adı, Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb el-Câhiz el-Kinânî'dir. M. 869 senesinde Basra'da hayatını kaybetmiştir. Arap edebiyatına önemli eserler kazandırmıştır. Câhiz'in dedesi geçimini deve çobanlığı yaparak kazanan bir zenciydi. Câhiz'de Arap-zenci meleziydi. Gözlerinin patlak olması nedeniyle Arapçada gözü patlak anlamına gelen 'Câhiz' **(جاحظ)** lakabı verilmiştir. Erken yaşta ilim öğrenmeye meraklı bir kişi olması sayesinde devrinin önemli ilim adamlarından dersler almış ve bu sayede belli bir seviyeye ulaşmıştır. İlim öğrenmeye merakı onun, Arap edebiyatına birçok önemli eser kazandırmasına neden olmuştur.

Câhiz, eserlerini telif ederken söz sanatlarını en az seviyede kullanmış ve anlatımında doğallığı ön plana çıkarmıştır. Eserlerinde herkesin anlayabileceği açık ifadelere yer vermiştir (Brockelmann, 1943: I,27).

Dinî görüşü ve çeviriye etkisi

Câhiz, inanç ile ilgili konuların açıklanmasında aklı ön plana çıkaran Mu'tezile mezhebinin önemli bir üyesiydi. Câhiz'in hocası ve Mu'tezile mezhebinden olan İbrahim en-Nazzâm (ö.845) Aristo'nun bilimsel çalışmalarını ve düşünce yapısını örnek alarak aklın vahiyden daha üstün olduğunu belirtiyordu (İbnu'l-Murtezâ,1987:67). Câhiz, İbrahim en-Nazzâm'ın örnek aldığı Aristo'nun, felsefe anlayışı ve mantığının belli bir sistem üzerine kurulduğunu ve istenilen seviyede ilerleme kaydetmenin mümkün olmadığı kanısına vardı. Bu durum üzerine Mu'tezile mezhebinden ayrılarak kendisine özgü fikirlerini rahatça ifade edebildiği kendi ismini verdiği Câhiziyye ekolünü kurmuştur ('Abbûd, 2014: 206).

Câhiz, Mu'tezile üyelerinin yaptığı gibi dînî konuların açıklanmasında ve yorumlanmasında aklı ön plana çıkarmıştır. Hadislerin çoğunun güvenilir olmadığını ve sonradan söylendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle hadislerin birçoğunu eleştirmiş ve reddetmiştir. Ayrıca, Mu'tezile mezhebinden olmayan, tefsir alimlerinin düşüncelerinin ve görüşlerinin doğru olmadığını, yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve cahil olduklarını belirtmiştir. Câhiz'in, hadisler ve tefsir alimleri hakkındaki görüşleri nedeniyle dînî inancının yetersiz olduğu, namaz kılmadığı ve hadis uydurduğu görüşü dönemin alimleri arasında yayılmıştır (Bustânî,2011:212).

Çevirinin esaslarını ve mütercimde olması gereken özellikleri net ve anlaşılır bir şekilde belirleyen Câhiz'in, çeviri hakkındaki fikirleri ile Mu'tezile'nin sadece aklı ön plana çıkaran görüşleri birbirine uymamaktadır. Mu'tezile'nin etkisinde kalan Câhiz, Allah ile ilgili bilgiler veren eserlerin çevirisinde dikkatli olunması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü, yaradan hakkında yapılan çevirilerin caiz olup olmadığının tam olarak tespit edilmesinin zor olduğunu bu yüzden şüpheli olduğunu belirtmiştir. Bu alanda yazılan eserlerin tercümesini yapan mütercimin tevhid kurallarına tam olarak hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir (Câhiz, 1979: I,83).

Câhiz'in, çeviri ve mütercim hakkındaki görüşleri anlaşılır ve uygulanabilirdir. Ancak Mu'tezile'den etkilenen Câhiz, Allah inancı ile ilgili bilgi veren eserlerin çevirisinin helal ve haram nazariyesiyle ele alınıp tercüme edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, Câhiz'in, Mu'tezile'nin inanç esasları ile çeviri hakkındaki görüşlerinin birbirine karıştığı görülmektedir.

İlmi alandaki çalışmaları

Câhiz, önemli bir kültür ve bilim merkezi olan Basra bölgesinde dünyaya gelmiştir. Basra'da alanında uzman alimlerden dersler almış ve kendisini bilim alanında yetiştirmiştir. Bilgi sahibi olmak için kitaplar okuyup yazmıştır. Farklı kültürleri inceleyerek Arap kültürü ile karşılaştırmıştır (Ferrûh,1981: 295). Câhiz, iyi bir müellif olmasının yanı sıra etkili bir hatip, oldukça bilgili bir âlim, Arap dilini ve kültürünü ayrıntılı bir şekilde bilen çok yönlü birisiydi. Farklı dillerden Arapçaya tercüme edilen eserleri okuyarak Yunan düşünce yapısı ve bilimi hakkında bilgi edinmiştir. Ayrıca, Câhiz İbnu'l-Mukaffa (ö.759) tarafından Fars kültürüne ait eserlerin Arapçaya tercüme edilmesi sayesinde bu kültürün edebi çalışmalarına vakıf olmuştur. Çeviri ile ilgili görüşlerinin de yer aldığı 'Kitâbu'l-Hayevân' isimli kitabında Aristo ve Yunan düşünce yapısından etkilenmiştir (Hafâcî,1990: 340).

Abbasî Halifesi Me'mun döneminde Bağdat'a ilim öğrenmeye giden Câhiz'in öğrenme arzusu o kadar şiddetliydi ki Bağdat'taki kitapçı dükkanlarını kiralayıp sabaha kadar kitap okuyarak yeni bilgiler öğrenmek için çabalamıştır (Dayf, 1986:589).

Câhiz'in çeviri kuramı

Câhiz, Arap dünyasında ilk olarak çeviri kuramı ve çevirinin esaslarını belirleyen kişidir. Abbâsiler dönemindeki yoğun çeviri faaliyetlerinin gerçekleştiği zaman diliminde yaşamış olduğundan farklı dillerde çeviri yapabilen önemli tercümanların yapmış olduğu tercümeleri okumuş ve çeviri konusunda önemli bilgiler elde etmiştir (Sarıkaya 2003: 139). Câhiz'in çeviri kuramının temelini mütercimin, farklı bir dilden çeviri yaparken kaynak dili ve hedef dilin kaidelerini bilmesi oluşturur. Ona göre; mütercimin kendi dilindeki kelimelerin ve çeviri yaptığı dilde yer alan sözcüklerin anlamlarına hâkim olması gerekir. Ancak bu sayede çeviride istenilen başarı elde edilebilir. Câhiz, farklı dillerden Arapçaya tercüme edilen eserlerde birçok çeviri hataları ile karşılaştığını ve çevirinin kolay olmadığını belirtmiştir. Mütercim, tercüme ettiği eserdeki anlamları ve düşünceleri tam olarak çeviremez. Ancak, mütercim tercüme ettiği eserin müellifi gibi, esere hâkim olursa istenilen çeviriyi yapmış olur. Matematik ve astronomi gibi alanlarda telif edilmiş eserler ile dînî bilgiler içeren kitapların çevirisi uzmanlık gerektirmektedir. Özellikle dînî konuları açıklayan eserleri çevirecek olan mütercimin Allah'ı tanımlayan sıfatları ve dînî terimleri çok iyi derecede bilmesi gerekir. Mütercimin kaynak dilin kültürüne hâkim olması çeviride istenilen düzeyde başarı elde etmek için oldukça önemlidir. (Câhiz, 1979: I, 83).

Çeviri çok yönlü bir etkinliktir. Çeviri kaynak dildeki metnin birebir hedef dile aktarılmasından ibaret değildir. Çeviride, esas olan en uygun ibareyi ve kelimeyi bularak hedef dile aktarmaktır. Mütercimin hem kendi diline hem de çevirisini yapacağı dilin özelliklerine vakıf olması aynı zamanda eseri telif eden yazarın kültürünü de bilmesi gerekir. Mütercimin alanında uzman olması bilim, sanat ve edebiyat alanlarında kullanılan terimlere hâkim olması çeviride istenilen başarının elde edilebilmesi için oldukça önemli etkenlerdir.

Câhiz'e göre mütercimde bulunması gereken özellikler

Mütercimin kaynak dili ve hedef dili çok iyi bilmesi aynı zamanda her iki dilin kurallarına hâkim olması gerekir. Bununla birlikte, mütercimin eserdeki cümleleri ve ibareleri anlaşılır şekilde tercüme etmesi ve tercüme ettiği eseri telif eden müellifin bilgi birikimine sahip olması gerekir. Ayrıca mütercimin daha önce farklı mütercimler tarafından çevirisi yapılmış eserleri incelemesi ve yapılan çeviri hatalarını fark edip kendisini çeviri konusunda yetiştirmesi istenilen çevirinin yapılabilmesi için oldukça önemlidir (Câhiz, 1979: II, 50). Câhiz'in çeviri hakkındaki görüşlerinde iki önemli hususun ön plana çıktığı görülür. Bunlardan ilki mütercimin, ifadelerini özenle seçmesi, kullandığı kelimelerin açık ve anlaşılır olması, ikincisi de mütercimin alanında uzman ve bilgi sahibi olmasıdır (Suçin, 2012: 64)

Câhiz'in mütercimde bulunması gereken özellikler hakkındaki görüşleri günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Çünkü diller her dönemde farklı kelimeleri bünyesine alır ve gelişirler. Belli bir dönem geçerli olan bir kelime daha sonraki dönemlerde anlam kaymasına uğrayabilir. Bu nedenle, mütercimlerin kaynak ve hedef dilde meydana gelen değişimleri takip etmeleri ve her iki dile giren kelimelerden haberdar olabilmeleri için çeviri yapacakları dillere ait kaynakları incelemeleri gerekir.

Câhiz'e göre Arap şiirinin çevirisinin zorluğu

Câhiz'in içinde bulunduğu zaman diliminde çeviri faaliyetleri yoğun bir şekilde yapılmaktaydı. Özellikle İran, Antik Yunan ve Hint kültürüne ait birçok önemli eser Arapçaya çevrilmişti. Yapılan çeviriler arasında şiirler de bulunmaktaydı (Ulukütük, 2010: 249). Şiir çevirisi uzmanlık gerektiren bir faaliyettir. Dolayısıyla, Arap şiiri duygu ve anlam yüklü sanatsal öğelerle süslü ve belli bir müzik ahengine sahip olduğu için çevrilmesi oldukça zordur. Bu nedenle, Arap şiirinin çevrilmesi uygun değildir. Eğer, Arap şiiri farklı bir dile çevrilirse insanların duygularına hitap eden anlamını, kafiye düzenini ve ahengini kaybeder. Ancak şiirin dizeleri değil sadece içerdiği anlam, farklı bir dile çevrilirse bu şiirin çevirisi için kabul edilebilir bir durumdur. Metin ile şiir çevirisi birbirinden farklıdır. Metin çevirisi şiir gibi yoğun duygular, söz sanatları, kafiye ve müzik ahengi içermez. Bu nedenle, mütercim metin çevirisinde belli kalıplara ve cümlelere bağlı kalarak çeviriyi yapar. Metin çevirisinde anlam bütünlüğüne, şiire göre daha kolay ulaşılır (Câhiz, 1979: I,75).

Modern çeviri çalışmaları disiplininin kurucularından kabul edilen ve geçen asırda çeviri sahasına önemli katkıları olan Eugene Albert Nida'nın (ö.2011) şiir çevirirken biçimsel eşdeğerlik sağlamanın zor oluşuna dikkat çekmesi ve ondan çok önce yaşayan Câhiz'in ''Şiir çevrilemez'' demesi (Doğru, 2020b; 191) zaman ne kadar geçmiş olsa da çeviri alanında ortak endişelerin varlığını sürdürmeye devam ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Her dönemin kullandığı terminoloji farklılaşabilse de çeviri meselesinin özü aynı şekilde kalmaya devam etmektedir.

Şiir, metne göre yoğun duygular içerdiğinden tercüme edilmesi ayrı bir uzmanlık gerektirir. Çünkü şairler; doğadan, insanların hal ve hareketlerinden ve kendi iç dünyalarından ilham alarak şiirlerini yazarlar. Dolayısıyla, şiirlerde metindeki gibi net bilgilere rastlamak kolay değildir. Aynı zamanda şiir, belli bir hece ölçüsüne göre yazılır. Bu nedenlerden ötürü Câhiz, Arap şiirinin tercümesinin kolay olmadığını yapılan çevirilerde eksik yerlerin olacağını belirtmiştir.

Câhiz'e göre dînî eserlerin çevirisi

Mu'tezile mezhebinin görüşlerini benimseyen Câhiz, dînî eserlerin çevrilmesini Mu'tezile prensiplerinin dikkate alınarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Câhiz, dînî metinlerde geçen ibarelerin Allah katında helal ve haram olan konuları içerdiğini yapılan çevirilerin istenilen konunun özünü tam olarak aktarmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir. Eğer, mütercim dînî konulara ve ibarelere hakimse çeviriyi istenilen şekilde yapabilir. Mütercimin, Allah inancını iyi bilmesi ve dînî konulara hâkim olması dînî metinlerin çevirisinde oldukça önemlidir. Câhiz, ilk Arap mütercimlerin, tercüme ettikleri eserlerin nakil yoluyla gelen bilgileri içerdiğini bu nedenle, dînî eserlerdeki çevirilerde eksiklikler olduğunu belirtmiştir (Cârullah, 1990:60).

Câhiz'in dînî eserlerin çevirisi ile ilgili görüşlerinin net olmadığı görülmektedir. Mu'tezile mezhebinin prensiplerine göre hareket ettiği için mütercimin dînî konulara hakim olmasının tercüme için faydalı olacağını ve aynı zamanda nakil yoluyla elde edilen bilgileri iyi bilmesinin yeterli olmayacağını ifade etmiştir. Bu durum Câhiz'in, dînî eserlerin çevirisine objektif bir bakış açısı ile yaklaşmasına engel olmuştur.

Câhiz'e göre mütercimlerin yapmış olduğu çeviri hataları

Câhiz, mütercimlerin öncelikle bir metni çevirirken kelime kelime çevirmesi, dînî metinlere hâkim olmaması nedeniyle hata yaptığını belirtmiştir. Mütercimin çevirisini yaptığı eserin telif edildiği

kültürü bilmemesinden kaynaklanan hatalar yaptığını vurgulamıştır. Câhiz, mütercimin kaynak ve hedef dildeki ibareler ile her iki dilin terimlerini ve kurallarını bilmemesinden ötürü çeviride birçok hatanın yapıldığını ifade etmiştir. Dînî metinlerin çevirisinin ise; uzmanlık gerektiğini çünkü bu metinlerde birçok terimin bulunduğunu ancak mütercimin dînî terimlere hâkim olmadığından çevirilerde birçok hatanın ortaya çıktığını belirtmiştir (Câhiz, 1979: I, 78).

Çeviride, mütercim toplumlar arasında anahtar vazifesi görmektedir. Çünkü mütercim farklı dillerde telif edilmiş bilgileri tercüme ederek insanlığa kazandırır. Mütercimin başarılı çeviriler yapabilmesi için farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması, alanında kendini yetiştirmesi ve bilimsel terimleri iyi bilmesi gerekir. Ayrıca, mütercimin kaynak ve hedef dile hâkim olması çevirinin anlaşılır olması açısından önemli bir husustur.

Câhiz'in tercüme hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi

Câhiz, 'Kitâbu'l-Ḥayevân' adlı eserinde mütercimin, çevirisinde anlaşılır cümleler ve kelimeler kullanmasının gerekli olduğunu ayrıca mütercimin tercüme ettiği metni kelimesi kelimesine aktarmasının ve çevirdiği metinle ilgili bilgi sahibi olmamasının çevirinin istenilen düzeyde gerçekleşemeyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca, mütercimin en uygun kelimeyi ve ibareyi bulduktan sonra serbest çeviri yapmasının çeviriye zarar vermeyeceğini belirtmiştir.

Câhiz, 'Kitâbu'l-Ḥayevân' isimli eserinde, üç yerde çeviri hataları ile bilgi verir. İlki; mütercimin, dînî metinlerin içeriği hakkında bilgi sahibi değilse çeviride hata yapacağını ifade etmiştir. İkincisi; dîni metinlerde yapılan çeviri hatalarının matematik ve sanat alanlarında yapılan hatalardan daha tehlikeli olduğunu belirtmiştir. Câhiz, dînîn insanlar tarafından doğru anlaşılmasının önemli olduğunu çünkü dînî konuların insanların hayatına etki ettiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, mütercimin kaynak ve hedef dili çok iyi bilmesine ve dînî konulara vakıf olmasının istenilen düzeyde çeviri yapması için gerekli olduğunu belirtmiştir. Üçüncüsü; mütercimin çevirisini eksik yapması onun eksik yaptığı ölçüde hata ettiğini göstermektedir. Mütercimin kaynak ve hedef dilin dilbilgisini ve cümle yapılarını iyi derecede bilmesi istenilen seviyede çevirinin gerçekleşmesi için elzemdir. Câhiz'e göre; çeviride, mütercimin kişisel özellikleri ortaya çıkar çünkü mütercim sosyal bir varlık olduğundan yaşadığı sosyal çevrenin geleneklerinden ve dînî inancından etkilenir. Bu durumda mütercimin, eseri telif eden müellifin kültürünü ve geleneklerini öğrendikten sonra eseri tercüme etmesi çeviride başarılı olması için önemli bir etkendir.

Çeviride önemli olan unsur, en uygun kelimenin bulunarak metnin hedef dile çevrilmesidir. Mütercimin, çevirisini yapacağı eseri telif eden müellifin daha önce başka mütercimler tarafından çevrilen eserlerini incelemesi ve incelediği eserlerdeki çeviri hatalarını görüp bunları dikkate alarak çeviri yapması çeviride kendisine yol gösterecektir. Ancak, bu sayede istenilen çeviri yapılabilir. Câhiz'in çeviri usul ve esasları ile mütercimde olması gereken özellikler hakkındaki görüşleri günümüz içinde geçerlidir.

Sonuç

Eskiden beri çeviri nasıl yapılmalıdır? Sorusu uzmanların kafasını meşgul etmiştir. Roma'da ve Arap dünyasında da bu soru irdelenmiş, sahasının uzmanları çeviri hususunda belirli prensipler ortaya koymaya çalışmışlardır. 20. yüzyılda bu çalışmalar ivme kazanmıştır. Bu çalışmaların dil bilim ve kültür alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. 80'li ve 90'lı yıllarda kültürün çevirideki etkisi üzerine

yapılan çalışmalar artmıştır. Câhiz'in 'Kitâbu'l-Ḥayevân' temelli çeviriye dair görüşlerine baktığımızda onun dil bilim, cümlenin öğelerinin sıralanması, kelimesi kelimesine çeviri, anlam çevirisi ve kültür konusuna değindiği görülmektedir. Dil bilim ve kültürel alan çeviride önem kazanan iki hususdur. Câhiz'in bu konuları ele almış olması meselenin özünün değişmediğini dönemden döneme terminolojinin farklılaştığını söyleyebiliriz. Kültürel çalışmaların son dönemde artmış olması Câhiz ve onun gibi kültürün çevirideki etkisini gören uzmanların haklılığını ortaya koymaktadır. Çeviri alanındaki çalışmalar bu ve benzeri görüşler ışığında gelişmeye devam etmektedir.

Kaynakça

'Abbûd, M. (2014). *Edebu'l- 'Arab*. Kahire.

Aissi, L. (1987). *An Analytical Study of The Process of Translation* (With Special Reference To English / Arabic), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Salford Üniversitesi Modern Diller Bölümü. İngiltere.

Aycan, İ. (2000). *Emevîler Dönemi Kültür Hayatında Bazı Beşerî İlimlerin Tarihsel Gelişimi.* Dinî Araştırmalar Dergisi, (Ankara Ocak-Nisan 2000), c. II, S. 6, s. 213-222.

Bustânî, B. (2011). *Udebâu'l-'Arab fi'l-Usuri'l-Abbâsiyye.* Kahire.

Brockelmann, C. (1943). *GAL* (Geschichte der Arabischen Literatur), Leiden: I.

Cârullah, Z. H. (1990). *el-Mu'tezile.* Beyrut: Muessesetu'l-'arabiyyeti'd-dirâ.

Dayf, Ş. (1986). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî: el-'Asru'l-'Abbâsiyyi's- Sânî.* Kahire.

Doğru, İ. (2020a). *Cahiliye Kültürünün Şiir Çevirisiyle Aktarımı: Yedi Askı'da Öne Çıkan Unsurlar.* (Ed.) Esra Uluşahin. Çeviriye Kültürel Bakış (s. 123- 146). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Doğru, İ (2020b). *Harîrî'nin Makamat'ındaki Atasözlerinin Nida'nın Çeviride Eşdeğerlik Kuramı Bağlamında İncelenmesi.* (Ed.) Esra Uluşahin, Emrah Eriş. Çeviribilim Üzerine Kuramsal Çalışmalar. (s. 185-216). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

el-Câhiz, Ebu Osman Amr b. Bahr (1979). *Kitâbu'l-Ḥayevân.* I-VII. (Nşr). Abdüsselâm M. Hârûn. Kahire.

el-Fîrûzâbâdî, Ebû't-Tâhir Mecduddîn Muhammed b. Ya'kûb b. Muhammed. (2005). *el-Kâmûsu'l-Muhît*. (thk.) Mektebu't-tahkîki't-turâsi fî müesseseti'r-risâle. Beyrut: Müessesetu'r Risâle. I-VI.

Ferrûh, Ö. (1981). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî.* Beyrut.

Göktürk, A. (2016). *Çeviri: Dillerin dili.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gutas, D. (2003). *Yunanca Düşünce Arapça Kültür.* (Trc). Lütfü Şimşek, İstanbul.

Grossman, E. (2017). *Çeviri neden önemlidir?* (Çev). Ayşe Ece. (1. bs.). İstanbul: Yapı Kredi.

Hamîdullah, M. (2019). *İslâm Peygamberi.* (Trc). Mehmet Yazgan. Beyan.

Hafâcî, Muhammed 'Abdulmun'im (1990). *el-Edebu'l-'Arabî ve Târîhuhu.* Beyrut: Dâru'l-Cîl.

İbn Abdurabbih. (1983). *el-ʿİḳdu'l-ferîd*. (Nşr). Abdülmecîd et-Terhînî. I-IV. Beyrut: Daru sâdır.

İbn Manẓûr, (1999). *Lisânu'l-arab.* Beyrut: Daru sâdır. I-IV.

İbnu'l-Murtezâ, Ahmed b. Yahyâ (1987). *Tabakâtu'l-Mu'tezile*. Beyrut.

İbnu'n-Nedîm (1994). *el-Fihrist.* (Nşr.) İbrâhim Ramazan, Beyrut. I- XIV.

Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi.* Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Libera, A. D. (2005). *Orta çağ felsefesi*. (Trc.) Ayşe Meral. İstanbul.

Mes'ûdî, Ebu'l-Hasan b. Ali. (1938). *et-Tenbîh ve'l-işrâf*. (thk). Abdullah İsmâil es-Sâvî. Mektebetu'ş-şarki'l-İslâmiyye. I-IV.

Munday, J. (2009). *Issues in translation studies*. Ed. Jeremy Munday. The Routledge Companion to Translation Studies, revised edition, (s. 1- 19), Oxon: Routledge.

Sarıkaya, M. (2003). *el-Câhiz'den es-Safedi'ye çeviri teorisi*. Bilimname, vol. III, sf.133-151.

Suçin, M. H. (2012). *Dünden Bugüne Arapçaya Çevirinin Serüveni*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Stolze, R. (2013). *Çeviri kuramları:* giriş. (Çev.). Emra Durukan. İstanbul: Değişim.

Ulukütük, M. (2010). *İslâm Düşüncesinde Tercüme Faaliyetleri, Hermeneutik ve Bibliyografik Bir Katkı.* İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 1 / 2 (Aralık 2010).

Ülken, H. Z. (1997). *Uyanış devirlerinden tercümenin rolü.* İstanbul: Ülken.

Zeydân, C. (1983). *Târîh âdâbi'l-lugati'l-'arabiyye.* Beyrut: Dâru'l-mektebeti'l-hayât, I- IV.

الصدق العاطفي في شعر مروان بن أبي حفصة

Hazım Burhan ALNAJJAR[1]

APA: Alnajjar, H. B. (2021). الصدق العاطفي في شعر مروان بن أبي حفصة. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 731-738. DOI: 10.29000/rumelide.953854.

الملخص

الحديث عن المديح في الشعر العربي العباسي يستدعي الحديث عن الصدق في الشعر عاطفيا أو فنيا من أجل معرفة القيمة العلمية للشاعر ومعرفة الممدوح حق المعرفة سيما وأن الشعر كان وسيكون معبرا عن الذاكرة الانسانية والاجتماعية للشعوب وقد حفلت كتب التراجم والتاريخ بذكر عديد من أشعار مروان بن ابي حفصة في الموضوعات المختلفة. البحث يتكون من سلسلة عناوين تدرس جوانب من حياة الشاعر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية من أجل تحديد نوعية الصدق في قصائده ومن ثم تم الاشارة الى ولاء الشاعر لبني العباس تكسبا لمال مكتسب من العطايا وجزايا. هكذا تم الاشارة الى جوانب مؤثرة من حياة الشاعر على تكوين شخصيته الشعرية ورسم حدوده الاخلاقية والفنية. هدف منها إلى الكشف عن ظاهرة مدحية عند الشاعر مروان بن أبي حفصة، وقد استطاع الشاعر أن يصل بصوره إلى المبالغة، بل والغلو فيها، ثم بَنَتْ بعض الظواهر الفنية التي تميز بها شعره بالمعرفة والجودة ومتانة الالفاظ وسدادة الرأي ودافع بشعره عن العباسيين ودعى اليهم واحتج على خصومهم وعارضهم. وكان مروان بن أبي حفصة حسن الخلق، طيّب السيرة، ولم يكن "ماجناً ولا عابثاً، ولا زنديقاً، وإنما كان أشد الناس انصرافاً عن اللغو والعبث .

كلمات مفتاحية: الشعر ، المديح ، العاطفة ، العصر العباسي ، الفني

46. Marvân Bin Abi Hafsa'nın şiirinde duygusal gerçekçilik

Öz

Şiir, insani ve sosyal çerçevesindeki Sosyal anılar ve insanların anıları ile ilgilendiği için Abbasi Arap şiirindeki methiye ve methiyecinin de bilimsel değerini ölçmek adına gerçekçiliğin ve hakikatin ima edilmesi gerekmektedir. Edebi ve tarihi kaynaklar, Mervan İbn El Hafsa'nın birçok şiirini farklı yönlerden incelemiştir. Bu çalışmada şairin siyasi, sosyal ve mali durumu ile ilgili bilgi arz edilebilinmesi için şairin sosyal çerçevesi üzerinde durulmaktadır. Methiye, para uğruna Bni Abbas'ın sadakatini kazanmak için şiirinin özüydü. Bu bağlamda şair kişiliğine farklı yönler inşa edebildi. Abartı ve sanatsal fenomen onun bilgi, incelik ve iyi fikirlerle dolu şiirini tanımlar. Şiirlerinde kimi zaman Abbasileri savunmuş, kimi zaman da rencide etmiştir. Mervan İbn Hafsa iyi bir kişiliğe sahip olduğu bilinmektedir. Hiçbir zaman; tacizci, küçümseyen, hatta atayist veya da dinsiz bir kişi olmamıştır. Aynı zamanda yolsuzluğa hiç tahammülü olmayan dürüst bir şair idi.

Anahtar kelimeler: Şiir, övgü, duygu, Abbasi dönemi, sanatsal

Emotional truth crediblity in Marwan Bin Abe Hafsa poems

Abstract

Eulogy in the Abbacy Arabian poetry needs to allude to honesty & truth in order to know the scientific value of the poet as well as the eulogizer. Since poetry deals with human and social recollections and reminiscence of people. Transitional and historical books tackle with many of the

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Selahaddin Üniversitesi, Diller Fakültesi, Arap Dili Bölümü (Erbil, Irak), hazim_alnajjar@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-3884-5642 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953854]

poetry of Marwan Ibn Al Hafsa in different aspects. The research paper focuses on the background of the poet to know about his political, social and financial conditions. Eulogy was the core of his poetry to win the loyalty of Bny Abbas for the sake of money .In this sense, the poet was able to build different aspects for his personality. Exaggeration and artistic phenomenon identify his poetry which was full of knowledge, fineness and good opinions. He defended and offended the Abbasians in his poetry. Marwan Ibn Hafsa was a good person, noble at the same time he was not abuser, scornful or even atheist or irreligious man. But he was good mannered poet who rejected corruption.

Keyword: Poetry, praise, emotion, Abbasid period, artistic

المدخل (التمهيد)

الصدق الفني والصدق العاطفي في الشعر العربي القديم والحديث بشكل عام يأتي بالدرجة الأساس للقارئ او السامع للشعر بحق المذاق الحقيقي للشعر ومفاهيمها ويعني بتأثرهما بأسلوب الشاعر في التعبير عن احاسيسه الوجدانية بالصدق فنيا كان او عاطفيا، سيما و ان مشاركة العقل والمشاعر والوجدان في فهم وقياس ذلك لا بد من الالتزام ببعض المعايير وأدوات فنية نحو موسيقا الكلمة أو إيقاعها والنسق الاسلوبي المؤثر؛ مع خلق اشارات فنية وعاطفية متحركة وحية، فالحركة الصوتية مؤثرة جميلة والموضوع والظرف يعتبر مؤثرات خارجية للنص التي تغير من طبيعة الحكم أو موضوعتيه والقصيدة العاطفية تعالج الصدق الفني لتكون اللغة عميقة ورصينة (في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، و في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم، مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة، وموجودة في معنى معدومة، لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى ما لا يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره) (الجاحظ، 1423، صفحة 81) وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وأخبارهم عنها، واستعمالهم إياها. وهذه الخصال هي التي تقربها من الفهم، وتجليها للعقل، وتجعل الخفي منها ظاهرا، والغائب شاهدا، والبعيد قريبا. لبيان والتبيين القصائد الوجدانية بمختلف اغراضه الشعرية تعبر عن ذات الإنسان وعواطفه أو وجدانه الصادق، ومعاناة الشخصية والفكرية والعاطفية عبر العبارات والألفاظ التي تؤلف له خصوصية.

الصدق الفني أو الصدق العاطفي في القصيدة العربية يتحقق من عاطفة الشاعر المبدع وانفعاله ؛ و لا يتحقق إلا بالخيال أو الصور الفنّية الصحيحة التي تزيد من معنى القصيدة قوة ايحائه، واستعمال الكلمات القريبة المأخذة باسلوب سلس وبسيط ،سيما وان نفس الموضوع المعالج من قبل شعراء مختلفين في نفس الوقت مع اختلاف المؤثرات الخارجية والداخلية للنص ، تولد عند القارئ او المتلقي احساس بالصدق لدى هذا ، والتكلف عند الآخر ، والخيال هو الثوب الصدق الفني وفكرته ، فالخيال مرفودًا بالعقل يقدّم خصوصية للشاعر تنبثق من خلال انعكاسات الأشياء في حسه وفي نفسه يقول أنور المعداوي : " أما الصدق الفني فميدانه التعبير، التعبير عن دوافع هذا الإحساس ، بحيث يستطيع الفنان أن يلبس تجاربه ذلك الثوب الملائم من فنية التعبير، أو يسكن مضامينه ذلك البناء المناسب من إيحائية ذلك الثوب الملائم من فنية التعبير، أو يسكن مضامينه ذلك البناء المناسب من إيحائية الصور " (الشايب، 1975، الصفحات 19-22) أن من أركان الادب العاطفة الصادقة والاحساس بالتجربة الفنية الصادقة سيما و ان جماليات الشعر قد مرت بالعديد من القبحيات فيه، ومن اهمها النفاق والكذب.. فشاعر بقامة مروان بن ابي حفصة مثلاً تجلت روائعه في قصائد المدح التي دشنها في طائف معينة دون الاخرى حتى اصبح صوتهم السياسي وبالتالي جعل منه ومن شعره مثارا لمناقشات عديدة من قبل الدارسين والنقاد في تحديد العواطف والاحاسيس الصادقة او الفنية الصادقة التي من الممكن ان تتحقق!..إذاً كيف يمكننا ان نوفق بين معايير الصدق عند علماء البلاغة وبين نفاق وكذب الشعراء وإبداعهم في ذلك.. الشاعر منذ البدء يكون واعيًا لأهمية الصدق العاطفي في محتلف الموضوعات ويظهر ذلك اعتماده في استهلال القصيدة وحرصه على المطلع والختام مما يؤكد هذا الوعي، إن المواضيع التي تطغي على قصائد العاطفية إنها تعبر عن صدق الفني والعاطفي ويتمثل في قصائد مروان بن إبي حفصة، والمواضيع العاطفية كحزن وهو موضوع الموت والفراق، وقصيدة العاطفية تعبر عن حياة الانسان عند الشعراء عبر عصورهم التغيرات على نصوصهم ، مما يُشير كَذلك إلى أن المبدع يضع نصب عينيه وفي طوايا تفكيره شخصيته الفنية وعواطفه الجياشة .خواطر كثيرة وآراء متشابكة ومتداخلة، لاسيما ونحن مازلنا بحاجة ماسة الى ان نستوعب المعاني الصادقة والفنية في قصائد الشاعر ولكن لابد ان نقول ان الصدق الفني هو المحرك الحقيقي لعاطفة الشاعر، او بمعنى آخر القدرة على التميز في الابداع والصدق في ذلك!... والصدق يراد به الوقوف عند حدود الاخلاق والمواصفات الاجتماعية (حمادة، 1970، صفحة 16) . الصدق العاطفي يعني بالدرجة الأولى القارئ و السامع لتأثرهما بأسلوب العاطفي، حيث تشترك الأذن مع العقل والمشاعر والوجدان لذلك لا بد من الاعتناء بالقيم وأدوات فنية نحو موسيقا الكلمة أو إيقاعها ؛ و بإشارات إيماءات ، و الحركة الصوتية مؤثرة والموضوع والظرف وهي مؤثرات التي تغير من طبيعة الحكم أو موضوعتيه والقصيدة العاطفية تعالج استشفاف الصدق العاطفي لتكون اللغة مكثّفة و مركّزة (في

صدور الناس المتصورة في أذهانهم، و في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، فكرهم، مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة، وموجودة في معنى معدومة، لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى ما لا يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره.) (الجاحظ، 1423 ه ج:1: 81)

حياته وشخصيته الادبية:

هو مروان بن سليمان بن يحيى ابن أبي حفصة يزيد ويكنى مروان (أبا السمط) وقيل أيضا (أبا الهيندام) أو أبا الهندام وتحت تميل إلى اية كان يكنى أبا السمط لقوله (التميمي، 1972، صفحة 30) :

أهلاً بطيفِ لام السمط أَرِقُنا وَتَحْنُ لا صدد مِنّا ولا كَثَبُ

ولأن السمط اسم لأحد أبنائه، أما المرزباني فقد نص على أن مروان كان يلقب ذا الكمر بيت قاله ولكن المرزباني حتف علينا بهذا البيت وأرجع جهله به وإلا كان دعم به قوله، وهذا البيت مازال مجهولاً لم تعثر عليه بين الأبيات والقصائد التي ينشر لنا جميعها من شعر مروان والمصادر متفقه على أن مولد مروان كان في ستة خمس ومئة للهجرة (البصيري، 1970، صفحة 198).

شاعر على طبقة من شعراء صدر الاسلام وكان ابو حفصة مولى لمروان بن الحكم أعتقه في واقعة يوم الدار، ولد باليمامة من اسرة عريقة في قول الشعر، وأدرك عصرين الاموي والعباسي، وقد وفد على المهدي فمدحه ثم الهادي من بعده ثم الى مدح هارون الرشيد ومدح البرامكة ثم وزراء الرشيد، وقد تجعل المزرباني في معجمه شهر ربيع الأول من هذه السنة تأريخاً اختلفت المصادر التي ترجمت لمروان في أصله فقد قيل أن جده أبا حفصة من أهل اليهودي وانه كان طبيباً ثم أسلم على يد عثمان بن عفان (الهيتي، 1976، صفحة 385).وعلى كثرة ما اصابه من خلفاء بني عباس وعلى يساره ، وكان بخيلاً بخلاً شديداً، وضربت به الامثال ورويت عنه الحكايات.

مميزات شعره:

يمتاز شعر مروان بن ابي حفصة بالعراقة والجودة ومتانة الالفلظ وسداد الرأي ودافع بشعره عن العباسيين ودعى اليهم واحتج على خصومهم وعارضهم. وقد دفع ثمن تعصبه للعباسيين حياته اذ اغتيل من قبل بعض المتطرفين في بغداد. وقيل ايضا ان مروان يعتبر من شعراء البارزين له منزلة رفيعة بين الشعراء والعلماء ورواة الشعر، ويقال ان شعره بلغ ثلاثمئة ورقة، الا ان كثيراً من شعره قد ضاع، وما بقيه منه يدل على غزارة شعره وجودته، وكان المديح من أبرز أغراضه الشعرية، وابرز موارد ثروته لما ناله من اعطيات الممدوحين ، واكثر مدائحه في بني العباس، وقد ضمنها دفاعاً عنهم وتاييداً لآرائهم في الخلافة كقوله:

هل تطمسون من السماء نُجومُها بأكفكم أم تسترون هلالها

أم تجحدون مقالةً عن ربكـــــــــــــم جبريل بلغها النبيُّ فقالهـــــا

شهدت من (الانفال) أخر آية بتراثهم فأرتم أبطالهـــــــــــــــا

ويعد مروان من الشعراء المنقحين يتأنى في نظم الشعر ولم يختلف شكل القصيدة عنده عما كان مألوفاً في عصره .

وقوله في صدق عاطفته عندما يمدح هارون الرشيد :

أمورٌ بميراث النبيّ وليتُها فأنت لها بالحزم طاو وناشر

ابوك وليُّ مصطفى دون هاشم وإن رغمت من حاسديك المناخر

أثر الحالة السياسية في شعر مروان:

إن مروان كان ولاءهُ للأمويين عميق الجذور شديد التأصل في نفسه ويتجلى صدق ولاء الشاعر لبني أمية في أننا لا نجد في شعره ما يمسى الأمويين من قريب أو من بعيد فهو لم يشر مثلاً إلى أن الأمويين اغتصبوا الخلافة من بني هاشم كما أنه لم يحاول التقرب إلى العباسيين بأن يعوض بني أمية وبأن عليهم سياسة القسوة والعنف التي أتبعوها تجاه معارضه الهاشمية فشعر مروان بن أبي حفصة يخلوا من كل هذا خلوّاً تامّاً بل اننا نجده على العكس من هذا يكنى نفسه بـــ (أخو أمية) في رثائه لمعن بن زائد الشيباني (عطوان، 1982، صفحة 45):

حَباكَ أَخُو أُميّةَ بالمَراثي مَعَ المَدْحِ اللِوائي كَان قَالا

وإذن لقد كان مروان أمويا ولكن إقراره بواقع الحال وطمعُه بأموال العباسيين دفعه أن يقف هذا الموقف. وقد استطاع مروان أن يعبر هذا الموقف وتصبح شاعراً للعباسيين المقرب لهم ولسانهم السياسي إذ اندفع بحماس ذي العقيدة المتأصلة يؤازر العباسيين ويخاصم العلويين (الأصبهاني، 2002، صفحة 85) حتى أصبح الشاعر يدافع عنهم بقوة وحماسة منقطعتي النظير (الروضان، 2009، صفحة 228).

ويوم عقد المهدي البيعة لإبنه موسى الهادي وقف مروان بقصيدة أنشده في هذا الغرض، فالقصيدة تعتبر قصيدة السياسية في مدح المهدي ولكن عندما نقرئ مضمون القصيدة نعرف أنه الهجاء وعلى أية الحال يقول مروان في قصيدته (عدرة، 1993، صفحة 34):

يا ابن الـذي ورث النبي محمداً دون الأقارب من ذوي الأرحام
الوحــي بين بني البنات وبينكم قطع الخصام فلات حين خصام
مــا للنساء مع الرجال فريضهُ نزلـت بذلك ســـورة الأنعام
أنـى يكون دلــت ذاك بكائن لبني البنات وراثـــة الأعمام

فمروان بن أبي حفصة ذهب في أبياته المتقدمة إلى أن بني العباس أولى بأرث النبي(ص)، لأنهم أبناء عمه العباس، والعم أولى أن يرثوا النبي(ص) كوراثة أعمامه له أذن، فالعباسيون قد ضفروا بحقهم الذي يؤيده الكتاب الكريم، أما العلويون فإنهم قد غربهم أحلامهم فراحوا يطالبون بأرث النبي(ص) ويدعون أحقيتهم بالخلافة وليس لهم فيها سهم (التميمي، 1972، صفحة 54).

هكذا دافع مروان عن حق العباسيين سيما وانه كان من الشعراء البارزين في العصر العباسي وقد كان لاتجاهه السياسي اثر كبير في شعره وجوانب من فنه وشهرته. إذ إن الشاعر نجده متاثرا بالبيئة السياسية وتايده لبني العباس كان له الاثر الواضح في نضوجه السياسي والادبي والفني (التميمي، 1972، صفحة 3) وراثة الخلافة وبهذا الأسلوب نفى دعوة العباسيين بأنهم أولى بالخلافة من بني العباس، وكان من اثار السياسة العباسية في شعر مروان أنه سجل لنا بعضاً من الحوادث سياسية لبني العباس في وجه المعارضة العلوية (الدينوري، 1969، صفحة 123).

ومن تلك الحوادث خروج يحيى بن عبدالله بن الحسين في بلاد الديلم، وفي هذه البلاد قوين سوكة يحيى وازدار أنصاره فندب هارون الرشيد الفضل بن يحيى البرمكي لقتاله ثم كانت ثمة رسائل بين الرشيد وبين يحيى انتهت بعقد الصلح بينهما وحين عاد الفضل إلى بغداد وبصحبته يحيى بن عبدالله لقيهما الرشيد بالترحاب فقال مروان في تلك المناسبة مشيدا بالفضائل الرشيد ومدحهما مدحا صادقاً فيقول في قصيدته (عدرة، 1993، صفحة 96):

وقــالوا الطالقات يَحَن كنزاً سيانيا به الدهـر المديل
فأقبل مكدياً لهـــــم يحيــى وكنز الطالقات به زميل

وقد استشهد بهذا الوقت الذي عم بين يحيى العلوي وبين الخليفة العباسي وقد غير مروان بن أبي حفصة عن اغتباطه بهذا الحديث التاريخى فقال في تلك الموقف السياسي وتاريخي لذا وقف المروان في مدح الفضل بن يحيى البرمكي قائلاً (عدرة، 1993، صفحة 97):

ظفرتَ فــلاً شلتْ يدٌ برمكية رَتَقْتَتَبِ هَا الفَتْقَ الـذي بَيْنَ هَاشِمِ
عَلَى حِــينَ أَعْيَا الرَّاتِقِينَ التِئَامُهَ فَكَفُّوا وَ قـــــالو الَيْسَ بالمُتَلاَئِمِ
فأصبحتَ قد فازتْ يداكَ بخطةٍ مِنَ المَجْدِ بَاقٍ ذِكْرُها في المَواسِمِ
ومازَالَ قِدْحُ المُلكِ يَخْرُجُ فَائِزاً لَكُمْ كُلَّما ضُمَّتْ قِدَاحُ الْمُسَاهِمِ

وقد أشرنا في بحثنا أن المديح كان فنّاً بارزاً في الشعر العربي ومذهباً سائداً في العصر السياسي، فإن مروان بن أبي حفصة كان واحداً من الشعراء الذين أسهموا في إبراز الجوانب العظمة الفردية والمحاسن الشخصية.

فمروان بن أبي حفصة قد مدح بالفضائل النفسية وبالأوصاف الفريضة وقد كان للون الأول النصب الأكبر في مدائحه، فمن مدائحه بالفضائل النفسية قوله مشيداً بشجاعة بين مطر – قوم معن بن زائدة وبأنهم ذوو سيارة ورأي صائب يحبون الراعي ويحنون إلى الطالب ويحمون جارهم وهم بعد كل هذا ذوو فعال وحلم. فيشير مروان في قصيدته يمدح بني مطر وانهم ذوو قوة فعالة عند مقابلة الخصوم، وأنهم ذوو شدة وقسوة حت بعد أن دخلوا في الإسلام، وإن هذه الصفة بقي عندهم كما كان موجوداً في الجاهلية، وإن مروان يمدحهم مدحاً صادقاً، وهذه القصيدة تعد من قصائده السياسية ولكن لم يكن في المدح الخلفاء أو الأمراء ولكن كان في مدح القوم بشجاعتهم (التميمي، 1972، صفحة 212)ومروّتهم فيقول:

بنو مطرٍ يـــــــومَ اللقاءِ كأنهمْ أســـودٌ لها في غيلِ خفان أشبلُ

بَهَالِيلُ في الإسْلامِ سَـادُو او لم يَكُنْ كأوَّلِهِمْ فـــــي الجَاهِلِيَّةِ أوَّلُ

هُم القَوْمُ إنْ قَالوا أصَابُو او إنْ دُعُوا أجَابُـو او إنْ أعْطَوْا أطابُو او أجْزَلُوا

ومـــــا يستطعُ الفاعل و نَفعا لهمْ و إنْ أحسنوا في النائباتِ و أجملـوا

ثلاثٌ بأمثالِ الجبال حباهـــــمُ و أحْـلاَمُهُمْ مِنْهَا لَدَى الوَزْنِ أثْقَلُ

فمروان مدح العباسيين بعد أن تغيّر الحكم وأصبحت السلطة على أيد بني عباس، وأنه إلتزم في مدحهم وأنه مدح كثيراً من خلفاء العباسيين الذين عاصرهم ولقد قلنا أنه لم يكن ملتزما على مذهب العباس ولكن كل مدائحه كان من أجل التكسب بالمال، ولم يقتصر على مديح الخلفاء فقد مدح القادة والوزراء وبخاصة يحيى ابن خالد البرمكي, وكانوا يجزلون له العطاء والى جانب كل ذلك كان بخيلا ضربت به الامثال و رويت عنه الحكايات (عطوان، 1982، صفحة 9)سيما و أن بعض النقاد ذهبوا الى اتهام الشاعر بعدم الصدق عاطفيا أو اخلاقيا في قصائده فهو من حيث زعمهم لم يمدح العباسيين من منطلق حبه لهم أو منطلق مبدأي أو سياسي وانما مدحهم حبا للمال وتقديسا له (الروضان، 2009، صفحة 228)، ولابد أن نقول أن المديح في عصر الشاعر أصبح فعلا تاسيسيا بفضل تسلط الممدوحين, واستحالت تمرينا مدرسيا ملتزما بأدبيات شعرية سيما و أن المديح ساد بين الشعراء من ارضاء الممدوح وعطاياه, والاخير يرغب في بزّ اقرانه وتخليد ذكراه, واسباغ أكبر قدر ممكن من المهابة على شخصه, والمبالغة تختصر الطريق الى ذلك كله (شوارب، 2007، صفحة 34).

ومدح مروان العباسيين خلافاءهم وولاتهم وقادتهم بمعان جديدة استمدها من الدين كالعدل والرأفة ونصرة الحق، وهذه المعاني تمثل التجديد في فن المديح، فقد مدح مروان العباسيين بأنهم حموا الدين وأعزو المسلمين وسهروا ليلهم حذراً من تعرض الإسلام للخطر (الدينوري، 1969، صفحة 172) وقد مضى الشعراء في مديح الخلفاء والولاة يضيفون الى هذه المثالية مثالية الحكم وهل ينبغي أن يقيم عليه من الاخذ بالدستور والشريعة الاسلامية وتقوى الله والعدالة التي لا تصلح حياة الامة بدونها, وبذلك كانوا صوتا قويا لها, صوتا ما بني يهتف في اذان الحكام بما ينبغي أن يكون عليه في سلوكهم وسياستهم (رشيد، 1989، صفحة 20) من مثل قول مروان بنأبي حفصة في مطلع قصيدة للمهدي (عدرة، 1993، صفحة 53).

أحيا امير المؤمنين محمد سنن النبي : حرامها وحلالها

وإننا نجد أسلوبه بالنسبة الفصاحة والرصانة عالية وقوة معانيه وأوزان أبياته متصلة ببعض ويمدح مروان في قصيدته المهدي بأنه حنا على الناس ورأف بهم وحكم بالعدل ومما لا شك فيه مدائح الشاعر للخلفاء كان من النوع التي تحتوي على الصدق الفني والاخلاقي في الوقت نفسه فكل صفة وخصلة التي اشارة اليها الشاعر من الجنس التي من الممكن الوقوع أو التخيل على الأقل فيقول بحق المهدي (عطوان، 1982، صفحة 68):

وهم بعد لون السمك من فيه المهدي كما تعدل البيت الحرام القواعد

ســــــــواعد عز المسلمين وإنما تنوء بصولات الأكف السواعد

يكون غرارا نومه من حـــــذاره على فيه الإســلام والخلف رافه

كـــــــأن أمير المؤمنين محمدا لرأفته بالناس للـــــناس والد

على أنه من خالق الحـــــق منهم سقته بعد الموت الحقوق ايرواحدٍ

ومدح مهدي أيضاً بأنه أعز الدين ومنعه وحماه من العدوان وهو بعد ذلك لا يحكم إلا بالحق والعدل وبأنه لا ينحرف عما أمر به الله من العدل والمساواة في سياسة الرعية فقال (عدرة، 1993، صفحة 18):

هو المـــــرء أما دينه فهو مانع — صئون وأما مـــاله فهو بإذنه
تروك الهوى لا السخط منه الرجا — لدى موطن الأعلى الحق حامله
يرى أن مر الحـــق أحلى مغبة — وأنحى ولو كانت زعافا مناهله
فأطلق الله مـــــن أنت مطلق — وأن قتيل الله مــن أنت قاتله
وأنك يعد الله للحكم الـــذي — تصاب به من كل أمر مفاصله

ومدح مروان الخلفاء بمدائح حقيقية مشيداً بعدالة حكمهم ويقول في هذه القصيدة بأن المهدي هو الخليفة العادل وناشر الحق فالخلفاء كانوا يأمرون بحكم الله وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم وأن التزام الشاعر بمناصرة جهة ياسية معينة احيانا كان يدفعه ويدفع الشعراء الاخرين للابتعاد عن الموضوعية والضلوع في نصرة حزب أو جهة معينة. فعلى ذلك نجد مجموع كثيرة من النقاد والدارسين للادب العربي بشكل عام أشاروا الى مدائح مروان بأن كل ما مدحه بحق الخلفاء كانت كلها من أجل التكسب لأن من أهم الاسباب والدوافع لقول المديح هو أن ينقل الشاعر كل ما رآه تعبيرا صادقاً، فالشعراء أحياناً كانوا يبالغون في إحساسهم، وإن مروان كان كل هدفه التقرب إلى الخلفاء، لهذا وصف مهدي في مدائحه بأنه عادل في حكمه وسياسته بأنه نشر العدل والمساواة.

لذا كان الشاعر في مدائحه الذي أشرنا اليها سابقا هو من قبيل مدائح سياسية لأن كل ما قيل بحق الأمراء والخلفاء تعتبر من تلك الغرض بمعنى اخرى قد يكون بعيدا عن الصدق العاطفي وقريبا من الصدق الفني لان كل ما قاله الشاعر من النوع الذي من الممكن الوقوع والحدوث لذا كان مدائحه كما قلنا من قبل كانت من أجل التكسب ومروان يعتبر شاعراً سياسياً كان يشارك في كثير من الطلعات التي يطلعه الخليفة إلى الأمارات والمقاطعات الإسلامية، فكان يرى حكمهم وترحيب الخليفة من قبل المسلمين وكيفية العلاقة التي تربط الرعية بالقيادة في صورة صادقة وقريبة من الواقع التي من الممكن الوقوع والحدوث وكان يقف في مدح الأمراء بمدائح السياسية ووقف مروان في مدح الفضل بن يحيى البرمكي بأنه نشر العدل في الخراسان وأزال مظالم وأدخل الأمن والطمأنينة إلى القلوب وأعز الدين الإسلامي ورصانته حيث أطفأ نيران الشرك والظلال حيث يقول في مدح فضل في هذه القصيدة التي تعتبر واحداً من قصائد المديح السياسي فيقول (عدرة، 1993، صفحة 20):

لقدْ راعَ منْ أمسى بمرو مسيرهُ — إلينا و قالـــوا شعبنا قدْ تبددا
عَلى حينَ ألقى قُفل كلَّ ظُلامة — وأطلقَ بالعفو الأسيرَ المقيَّدا
وأفْشَى بِلاَمَنّ مَعَ العَدْلِ فِيهِم — أيادِ يَعُرْفٍ بَاقِيَاتٍ وَعُـــوَّدَا
أدلتْ معَ الشركِ النفاقَ سي و — فهُو كانَتْ لأهْلِ الدِّينِ عِزاً مُؤبَّدَا

لم يقف مروان عند مدح الأمراء والخلفاء والقادة الذين رافقهم في كثير من الاحيان فقط فكان يمدح قوماً من الأقوام العربية وأمراءهُم وأنهم ذوو سيادة والقوة والعفة فمروان يشير في قصيدته يمدح فيها معن وبني شيبان ويمدحهم مدحاً سياسياً في شجاعة بني شيبان وفروسيتهم، ويبدو أن مروان أراد في مدح شيبان ان يظهر الجانب القوي والشجاعة في تلك القادة المعروفين بالشجاعة والشهامة في صورة صادقة وتعبير لا يخلو من الدقة والاصابة فيقول مروان بحق بني شيبان ويمدحهم مدحاً سياسياً صادقاً (الفياض، ب.ت، صفحة 183)، فقال مروان في مدح معن وبني شيبان:

قـــل لفؤاد الذي يعتاده الطرب — هـل للصب إذ تولى عهده طلب
ما أصبح اليوم من قومٍ ذوي نعم — إلا علـــى بابٍ معن منهم عصينُ
شدُّ الرحالة على مُعنٍ علـــى ثقة — يفيض جـــودَ فعم بالذي طلب
قل لجواد الذي يـــجري ليدركه — قصرُ فما لك إلا (الفوت) والتعب
فما الشجـــاعة إلا دون نجدته — ولا المروءة إلا دون مـــا يهبُ
وإن الفوارس من شيبان قد عزم — بالصـــدق إن نزلوا والموت ركبُ
قد جرّب القوم قبل اليوم إنهم — أهل الحلوم وأهل الشعب إنْ شُفيوا

ولم يكن مروان مقصراً في مدح الرشيد فمدحه مدحاً صادقاً ولكن لم يكن في باب المديح السياسي، لذا رأينا في ديوانه أنه أنشد كثيراً من القصائد في مدح الرشيد. ولكنه استطعنا أن نشير في ديوانه بأنه مدح خليفة هارون الرشيد مدحاً سياسياً عندما انتصر على الروم. ويمدح مروان هارون الرشيد في انتصاره على الروم ونال مروان قِبَلَ الرشيد الكثير من الجوائز. فأشار في قصيدته إلى تلك

المعركة التي وصف فيها جيش الرشيد أشدّ سيوفاً على الأعداء فيقول في مدح الرشيد عندما انتصر في معركته لتحرير البلاد العربية، مشيداً في مدح الرشيد (عدرة، 1993، صفحة 220):

وَسُـــدَّتْ بِهَارُونَ الثُّغورُ فَأُحْكِمَتْ	بِهِ مِنْ أُمُور المُسْلِمِينَ المَرائِـــرُ
ومـــــا انْفَكَّ مَعْقُوداً بِنَصْرٍ لِوَاؤُهُ	لهُ عسكرٌ عنهُ تشظى العســـاكرُ
وكُـــلُّ مُلوكِ الرُّومِ أعْطَاهُ جِزْيَةً	على الرغمِ قسراً عنْ يدٍ وهو صاغرُ
لقد تركَ الصفصافَ هارون صفصفاً	كأنْ لَـــمْ يُدَمِّنْهُ مِنَ النَّاسِ حَاضِرُ
تَرَى حَوْلَهُ الأمْلاَكَ مِنْ آلِ هَاشِمٍ	كَمَا حَفَّتِ البَدْرَ النُّجُـــومُ الزَّوَاهِرُ

آراء **حول** مدائح مروان

ولقد نال مديح مروان من أبي نجم الفضل والمحدثين واستحسانهم لها لما وصفهم من معانٍ أصيلة، عربية الروح، وألفاظ مختارة وأسلوب الجزل خالي به الأساليب العربية القديمة، فكان هذا سبباً في قول أبي عبيدة أن مروان أمدح للملوك، أما قصيدته التي تقدمت في مدح بني مطر فإنها من صافي إعجاب النقاد لجودتها. ففيها يقول الشريف المرتضي إنها من صافي كلام مروان ورائعة ووما اجتمع له فيه جودة المعنى واللفظ وإطّراد النسخ (الدينوري، 1969، صفحة 92).

وفيه يقول ابن خلكان هذا العمر هو سحر الحلال المنقح لفظاً ومعناً وحقه أن يفضل على شعراء عصره وغيرهم، وقد وضعها ابن طباطبا العلوي بين الأشعار التي حكم لها تحت الرصف وسلاسة اللفظ ولطف المعنى ودقته (عباس، 1987، صفحة 277).

وفيه يقول طه حسين بأنه من آيات المديح العربي وأن مروان قد أتقن المديح وبرع فيه، وأنه تفوق في هذا الفن على غيره المعاصرين (الدينوري، 1969، صفحة 97). أما بناء مدائح مروان فهو بناء تقليدي الذي يعرض على الشاعر أن يبدأ قصائده بذكر الأحباب وإظهار الشوق والحنين وبالحديث عن الديار والبلاد والقلاع والحقوق عليها وما أرى ذلك. فاسلوب الشاعر كان متميزا مع البراعة في التعبير عن حقائق الامور اذ ان الاداة الفنية لها أهميتها وخطورتها حين يريد الشاعر أن ينقل فكرته واراءه و عواطفه ومعانيه الى الناس (التطاوي، 1981، صفحة 47)

الخاتمة

- المديح السياسي كان له دور بارز في تحديد هوية الشعر عند مروان بن أبي حفصة والسياسة عادة تستدعي المسايرة والنزول عند رغبة الممدوح فاالشاعر عادة كان صادقا في قصائده المدحية ولكن المهم تحديد الصدق فنيا أو عاطفيا سيما وأن المديح في الشعر العربي العباسي تستدعي الحديث عن الصدق في الشعر عاطفيا أو فنيا.

- وفي مدرج حديثنا عن الشاعر وحياته نجده عاش حياة حافلة من حيث العطاء الفني التي كانت وليدة لحياة الشاعر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية .

- قصائد الشاعر كانت تعبر عن ولاء الشاعر لبني العباس تكسبا لمال مكتسب من العطايا وجزايا.

- جوانب مؤثرة من حياة الشاعر على تكوين شخصيته الشعرية ورسم حدوده الأخلاقية والفنية مما اعطت لنا فكرة واضحة عن نوعية الصدق في قصائد الشاعر وبما أن الشاعر كان متكسبا في أكثر الاحيان بأن الصدق في قصائد مروان في أغلب الاحيان من الفني وليس عاطفيا كما أشرنا الى ذلك فيما سبق.

- وأن الشاعر قد أتقن المديح وبرع فيه، وأنه تفوق في هذا الفن على غيره المعاصرين.أما بناء مدائح مروان فهو بناء تقليدي الذي يعرض على الشاعر أن يبدأ قصائده بذكر الأحباب وإظهار الشوق والحنين وبالحديث عن الديار والبلاد والقلاع والحقوق عليها.

Kaynakça

Abbâs, İhsân .Vefeyâtül-A'yân li ibn Hallikân. Beyrut: Dar Sadır, 1987.

Adrat, Ahmet. Divan Marvân Bin Ebû Hafsa. Beyrut: Dârul-Kitabi'l-Arabî, 1993.

Abû Şavârib, Muhammed Mustafa. Şiiriyet et-Tefâvut Madhel li Kıraât eş- şi'rul- -Abbâsi. İskenderiyye: Dârul -Vafa el- dunya, 2007.

Atvân, Huseyin. Şi'r Marvân Bin Ebû Hafsa. Bayrut: Dâru'l Me'ârif, 1982.

el-Busayiri, Muhammed el-Mahdî. Edebû'l Abbâsî. Nacef. Matbaatu'l - Nu'man, 1970.

el-Câhiz el-Kinânî, Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb. el-Beyân Ve't-Tebyîn. Beyrut: Dâru'l-Mektebeti'l-Hilâl. 1423.

ed-Dîneverî, İbn Kuteybe. eş-Şi'r ve'ş-şuarâ. . Beyrut: Dâru'l- Kâşîf. 1969.

el- Feyyad, Hasan. el-Medih ve Eseruhu fiş- şi'ril-Abbasi. Necef. Matbaat en-Nu'man

Hammade, Şavki Abdulhalim. el-Edebû'l-ʿArabî beyine es-sdki'l Fenni vel- Ahlaki fi Sadru'l-İslâm. Amman, Dâru'l Usame 2009.

el-Hiti, Necib Muhammad. eş-şi'rû l- el-Arabi hatta el- karını es-salis el- hicri. Kahire: Dâru'l Kutubi'l el- Mısriyye, 1976.

el-İsfahânî, Ebû'l-Ferec. el-Eġānî, Beyrut: Dâru'l -Sadır, 2002.

Raşid, Nazım. el-Edebül'el-Arabi fil-l Asri'l Abbâsi' Musul: Dâru'l- Kutub. 1989.

el-Rızvan, Abd Avn. Mausuat Şuara el-asrul –Abbasi. Amman: Dârul Usama, 2009.

el- Şayib. Ahmet. el-uslûb. Kahire: Mektebet en-Nahda el-Mısrıyye, 1975.

el- Tantavi, Abdullah Abdel Fattah. Kazaya el-feni fi qasidet el-Medihi' l-Abbasiye.Kahire: Dâru'l Şafaka, 1981.

el-Temimi, Kahtân Râşid. Mervân Bin Ebû Hafsa ve şi'ruhu. Necef: Matbaat en-Nu'm.

المصادر

ابن القتيبة الدينوري.. *الشعر والشعراء*. بيروت: دار الكشاف. (1969).

ابو عثمان عمر بن البحر الجاحظ.. *البيان والتبين*. بيروت: دار ومكتبة الهلال. (1423).

أبي الفرج الأصبهاني.. *الأغاني*. بيروت: دار صادر. (2002).

احسان عباس. *وفيات الأعيان لابن خلكان*. بيروت: دار صادر. (1987).

أحمد الشايب. *الأسلوب*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (1975).

أحمد عدرة. *ديوان مروان بن أبي حفصة*. بيروت: دار الكتاب العربي. (1993).

حسين عطوان. *شعر مروان بن أبي حفصة*. القاهرة: دار المعارف . (1982).

شوقي عبدالحليم حمادة. *الأدب العربي بين الصدق الفني والأخلاقي في صدر الأسلام* . القاهرة: مكتبة النهظة المصرية. (1970).

عبد عون الروضان. *موسوعة شعراء العصر العباسي*. عمان: دار أسامة للنشر. (2009).

عبدالله عبدالفتاح التطاوي. *قضايا الفن في قصيدة المدح العباسية* . القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. (1981).

قحطان رشيد التميمي. *مروان بن أبي حفصة وشعره*. النجف: مطبعة النعمان. (1972).

محسن الفياض. *مديح وأثره في الشعر العباسي الاول*. النجف: مطبعة النعمان. (ب.ت).

محمد مصطفى أبو شوارب. *شعرية التفاوت مدخل لقراءة الشعر العباسي* . الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. (2007).

محمد مهدي البصيري. *في الأدب العباسي*. نجف: مطبعة النعمان. (1970).

ناظم رشيد. *الأدب العربي في العصر العباسي*. موصل: دار الكتب والطباعة والنشر . (1989).

نجيب محمد الهيتي. *تأريخ الشعر العربي حتى القرن الثالث الهجري*. القاهرة: دار الكتب المصرية. (1976)

47. Analyse de *Çılgın Gibi* dans le contexte de l'autotraduction[1]

Esra ÇİMEN KARAYÜREK[2]

Mustafa KURT[3]

APA: Çimen Karayürek, E.; Kurt, M. (2021). Analyse de *Çılgın Gibi* dans le contexte de l'autotraduction. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 739-752. DOI: 10.29000/rumelide.949688.

Résumé

Le processus de traduction, qui a été effectué oralement et par écrit pendant des siècles, est un fait complexe tant du point de vue de la signification et de l'équivalence formelle qu'au regard d'autres éléments qu'il implique. L'identité du traducteur, ses connaissances, son savoir-faire, sa culture d'origine et sa relation avec l'auteur nécessitent également une évaluation plus large de l'activité de traduction. Des variables telles que la traduction d'un texte par son propre auteur ou le partenariat de l'auteur avec un autre traducteur dans le processus de traduction imposent que ce dernier soit considéré sous différents angles. Le terme d'autotraduction fait référence à l'acte qui consiste pour un auteur à traduire ses propres textes dans une autre langue. Dans la présente étude, il est question d'examiner, en termes de structure et de contenu, le travail de Suat Derviş intitulé *Çılgın Gibi*, traduit en français sous le titre *Les Ombres du Yali*. Dans ce contexte, nous avons procédé à l'examen des effets découlant du fait d'être à la fois l'auteur et le traducteur sur le texte source et le texte cible et nous nous sommes également penchés sur la question consistant à savoir s'il s'agissait d'une œuvre intégralement réécrite dans une autre langue ou s'il s'agissait simplement d'une traduction du texte original. Au terme des analyses, nous avons pu constater que de nombreux changements avaient été apportés lors du transfert de l'œuvre dans la langue cible et que cette première était construite d'une manière différente de celle de la langue source.

Mot cles: Autotraduction, Suat Derviş, autotraducteurs Turc, traduction litteraire

Analysis of *Çılgın Gibi* in the context of selftranslation

Abstract

The acts of interpretation and written translation that have been in the field for ages are complex processes in terms of semantic and stylistic equivalence along with other elements. Identity and qualification of the translators and their relationships with source culture and source-text author require a comprehensive framework for the analysis of the translations. Unusual practices such as a text translated into another language by its own author or the co-operation of the translator and the source-text author require analysis by non-traditional points of view. The term selftranslation refers to the translation of a source-text into another language carried out by the source-text author,

1 Article tiré de la thèse de M2

2 Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniveristesi, Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), esra.cimen@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0152-4685 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949688]

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), kurtm@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1838-3575

which is an untouched matter in Turkey to a great extent. This study analyzes the work titled *Çılgın Gibi* of Suat Derviş translated into French with the title *Les Ombres du Yali* within the scope of selftranslation concept in French-Turkish language pair. In this context, the analysis is based on how the fact that the translator is the same person as the author affects the source and target texts and whether the text should be considered as a translated text or an original work written in another language. This study tries to analyze these translation strategies with regard to the original and translated texts. Following the analyzes, it is observed that the transfer act into the target language caused variations to the extent that the text structure showed divergences compared to the original text.

Keywords: Selftranslation, Suat derviş, Turkish selftranslators, literary translation

Özçeviri bağlamında Suat Derviş'in *Çılgın Gibi* eseri

Öz

Çağlardan beri sözlü ve yazılı olarak gerçekleştirilen çeviri süreci, anlam ve biçimsel eşdeğerliğin yanı sıra içerdiği diğer unsurlarla da karmaşık bir süreçtir. Çevirmenin kimliği, bilgi birikimi, kaynak kültüre hakimiyeti ve yazarla olan ilişkisi de çeviri faaliyetinin daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bir metnin kendi yazarı tarafından bir başka dile çevrilmesi veya çeviri sürecinde yazarın başka bir çevirmenle ortaklık etmesi gibi değişkenler çeviri sürecinin farklı açılardan da ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Özçeviri terimi bir yazarın kendi yazdığı metinleri başka bir dile çevirme eylemini karşılamaktadır. Bu çalışmada, Suat Derviş'in Fransızcaya *Les Ombres du Yali* olarak çevrilen *Çılgın Gibi* adlı eserinin özçeviri bağlamında, yapı ve içerik açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, yazar ve çevirmenin aynı kişi olmasının kaynak metin ve hedef metinde ortaya çıkardığı etkiler irdelenmiş ve eserin başka bir dilde yeniden yazılmış bir eser mi olduğu yoksa aslına uygun çevirinin mi gerçekleştirildiği incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, çalışmada eserin hedef dile aktarımında ciddi değişiklikler yapıldığı ve eserin aktarılırken kaynak dilden farklı biçimde kurgulandığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Özçeviri, Suat Derviş, Türk özçevirmenler, edebî çeviri

1. Introduction

Il est désormais établi que la traduction n'est pas une simple transmission entre deux textes et qu'elle correspond à un large éventail de situations dans lesquelles le transfert d'une note en musique ou l'interprétation d'un panneau de signalisation sont également considérés comme des traductions. S'il est admis que les auteurs sont également des traducteurs, le processus de traduction de leurs œuvres peut également être considéré comme une réécriture dans une autre langue et culture. Les auteurs lisent et écrivent leur environnement, leur culture, la nature et tout ce qui les entoure tandis que les traducteurs lisent et réécrivent dans une autre langue ce que les auteurs ont écrit (Ece 2010: 15-16). Autant il est attendu des traducteurs qu'ils soient au moins bilingues, on attend d'eux qu'ils soient également biculturels. De ce point de vue, un traducteur va et vient non seulement entre deux langues, mais également entre deux cultures, assurant, ou du moins est censé assurer, la transmission culturelle du texte littéraire qu'il traduit.

Un traducteur lisant un texte littéraire l'analyse en tant que lecteur et peut avoir recours aux théories développées dans le domaine de la critique littéraire pour l'interpréter. À la lumière de ces approches, que l'on peut appeler théorie littéraire, on peut examiner non seulement des situations littéraires mais aussi culturelles, politiques et sociales et des critiques peuvent être écrites par ces méthodes. Il est possible d'évoquer une situation semblable pour les traductions des textes littéraires en question. Lors de l'examen de textes traduits, il est attendu que l'on met à contribution les théories de la traduction (Ece 2010: 16). D'une certaine manière, il est question d'une critique de la traduction et Aksoy écrit, à propos de cette critique, ce qui suit :

> «Elle ne consiste plus en une simple transmission des plaisirs, des sens, et des goûts subjectifs. Il s'agit désormais de proposer un récit systématique de la traduction, à la fois du résultat et du processus, et ce faisant, de mettre en évidence ce que l'on sait du processus de traduction et de son produit, ainsi que des jugements objectifs et des opinions subjectives qui en découlent. » (Aksoy 2001) (la traduction est de notre plume)

Par conséquent, l'approche adoptée lors de l'examen des traductions de textes littéraires peut se faire par la critique de la traduction. Cependant, cette action semble difficile à réaliser sans déterminer des stratégies de traduction spécifiques. Le travail de Suat Derviş, appelé *Çılgın Gibi,* examiné dans cette étude, est l'un des premiers romans turcs traduits du turc vers le français. De surcroît, sa traduction en français par son propre auteur a permis d'analyser le roman dans le cadre de l'autotraduction. Le transfert par Suat Derviş, qui fut l'un des noms les plus importants de son époque, de son œuvre appelée *Çılgın Gibi*, traduit par elle-même en français sous le nom de *Les Ombres du Yali,* ainsi que les méthodes utilisées et les préférences faites lors du transfert ont été analysés en considérant qu'il s'agissait d'une œuvre autotraduite. La question de savoir si l'œuvre est une réécriture ou une adaptation a été évaluée dans le contexte de « l'autotraduction », les effets sur le texte source et le texte cible, découlant du fait d'être à la fois l'auteur et le traducteur ont été examinés, ce qui a permis d'analyser l'œuvre dans le contexte de « l'autotraduction », laquelle a récemment commencé à être étudié et est en voie de devenir une théorie de la traduction.

2. L'autotraduction

Nous entendons par autobiographie le fait pour un auteur d'écrire sa propre vie, de la même manière l'autotraduction peut être définie comme la traduction de l'œuvre par son propre auteur. Concrètement, on peut déduire de ce concept que l'auteur fait référence à l'acte de traduire les textes qu'il a lui-même écrits dans une autre langue. Cependant, contrairement à ce qui est admis, l'histoire de cette action n'est pas nouvelle. On sait notamment que le plurilinguisme littéraire était assez répandu au Moyen Âge. Le latin et la langue courante existaient dans le même domaine littéraire, et le genre littéraire qui était le plus adapté a déterminé la langue écrite. À titre d'exemple, Dante et Pétrarque ont rédigé leurs œuvres théoriques en latin tout en écrivant leurs œuvres littéraires dans la langue courante. À cette époque, il était considéré comme normal pour chaque écrivain d'écrire dans la langue qu'il déterminait en fonction de sa propre stratégie personnelle et libre (Hokenson & Munson 2007: 1-5). Pendant la Renaissance, chaque nation a commencé à écrire dans sa propre langue avec la diffusion de l'idée selon laquelle « langue = identité » et l'expansion des États-nations avec le romantisme. Ainsi, le concept de seconde langue (langue étrangère) a lentement commencé à émerger comme un obstacle avec l'adoption de la langue maternelle (Lusetti 2017: 20-23). Plus tard, pendant la période du romantisme, l'acte d'écrire dans deux langues différentes a commencé à perdre un peu de sa visibilité, mais cette action n'a jamais véritablement disparu. Par conséquent, l'autotraduction est un phénomène beaucoup plus répandu qu'on ne le pensait dans le processus historique (Whyte 2002).

Cependant, l'autotraduction peut être considérée comme un vaste champ dont l'histoire n'est pas écrite. Jugée marginale, l'autotraduction a peut-être été jusqu'à présent un domaine de la traduction pratiquement oublié. S'il fallait citer quelques exemples sur cette situation, nous aurions pu lire sous la plume du théoricien français Antoine Berman que « l'autotraduction est une exception pour nous » (Berman 1984: 14); le professeur Christian Balliu écrit dans un article: « Bien sûr, les échantillons d'autotraduction sont extrêmement rares dans le domaine littéraire, et Nabokov et sa Lolita n'en sont qu'une exception. » (Balliu 2001). Malheureusement, les exemples illustrant cette situation peuvent être multipliés à souhait. Du fait qu'il n'a pas été, jusqu'à présent, accordé à l'autotraduction une place dans l'histoire, le professeur Brian T.Fitch de l'Université de Toronto écrit dans son livre *Beckett and Babel* « dans les théories de la traduction, il n'y a, directement ou même indirectement, presque aucune mention au sujet de l'autotraduction » (Fitch 1988: 21; Santoyo 2006).

Toutefois, contrairement à tous ces jugements et points de vue, l'autotraduction existe depuis longtemps dans l'histoire des arts et métiers. À ce titre, l'historien juif Flavius Josèphe, qui a écrit son premier livre, Les sept livres de la guerre et captivité des Juifs, en araméen, langue maternelle des communautés juives de la diaspora, a révisé le même ouvrage quelques années plus tard, rectifié les erreurs et l'a ensuite traduit en grec lui-même. Dans la préface de la version grecque, il a clairement déclaré : « J'ai proposé de traduire ces livres, que j'ai rédigés dans la langue de notre pays, en grec, avec le plaisir que j'éprouve de vivre sous le gouvernement romain. » L'autotraduction vieille de deux mille ans depuis Flavius Josèphe attend toujours d'être incluse dans les pages de notre histoire (Santoyo 2006).

Lorsqu'on examine historiquement les œuvres autotraduites ainsi que les auteurs, on peut aisément constater que des centaines, voire peut-être des milliers de textes étaient écrits dans une langue puis transférés dans une autre langue par les auteurs eux-mêmes. Pour illustrer cela, on peut citer comme exemples l'Espagne médiévale, l'Italie de la Renaissance, l'Angleterre du 17ème siècle ou même la Belgique, la Turquie, le Canada, le Brésil (Santoyo 2006). En Espagne, plus de deux cents auteurs traduisent leurs œuvres du catalan, du basque ou du galicien vers l'espagnol et même vers le français (Grutman 2016: 61; Santoyo 2006). En Inde, des dizaines d'auteurs transfèrent eux-mêmes aujourd'hui leurs œuvres rédigées dans l'ourdou, le bengali, l'hindi, le gujarati, le malayalam ou le télougouen vers l'anglais. Il n'est pas étonnant que le Canada, pays bilingue où se réfugient de nombreux immigrants, possède une longue liste d'auteurs en autotraduction, entre autres : Nancy Huston, Patrice Desbiens, GΩuy Arsenault, Melvin Gallant, Moin Ashraf, Alfredo Tutino, Claude Hamelin, Jean Grondin, Nicole Brossard, Chava (ou Chawa) Rosenfarb, Guy Maheux et Daniel Gagnon. Selon Santoyo (Santoyo 2006), les autopublications ne font pas exception. Des affirmations telles que « ils ne sont pas très courants dans le domaine de l'écriture créative » ou « quelques auteurs osent traduire leurs propres œuvres » ou « ils sont limités » ne devraient pas perdurer.

Mais l'invisibilité de l'autotraduction peut aussi s'expliquer facilement : ce n'est qu'à la faveur de leur intérêt croissant pour les pratiques d'autotraduction que les chercheurs ont pu découvrir que les autotraducteurs existaient déjà depuis l'Antiquité et en grand nombre. En effet, l'autotraduction peut être lue indépendamment de l'autre texte dans l'autre langue comme en traduction, voire même sans avoir conscience de son existence, c'est-à-dire que l'invisibilité de l'autotraduction trouve son origine en elle-même (Montini 2015: 226). Cependant, l'autotraduction est aujourd'hui considérée comme un domaine qui mérite bien plus d'attention, ne serait-ce que dans l'élucidation de sa place dans l'histoire.

2.1. Définition de l'autotraduction

Comme pour la traduction, les théoriciens ont de nombreuses perspectives et définitions différentes concernant l'autotraduction. Popović (Popovič 1975: 19) a défini l'autotraduction comme « La traduction d'une œuvre originale par l'auteur lui-même », et a fait valoir qu'il ne pouvait pas être considéré comme une version du texte original et qu'il s'agissait d'une véritable traduction. Selon Beaujour qui est cité par Lopez-Gay, l'autotraduction crée une passerelle dans laquelle la plupart des auteurs travaillent dans une langue autre que celle qui constitue leur identité d'auteur. Cependant, cette définition n'englobe pas les auteurs issus de sociétés bilingues (López–Gay 2007). Selon Maurice Domino, la réécriture se situe entre deux pôles identiques et différents, et consiste à gérer la copie de l'ancien et du nouveau, le texte précédent ainsi que le « propre » texte de l'auteur (Domino 1987). Dans cette définition, on peut supposer qu'il peut y avoir quelque chose de nouveau dans chaque autotraduction. Berman (1984: 18-19) évalue l'autotraduction sur les œuvres d'écrivains francophones (Comme Beckett). Il précise que l'étrangeté de ces œuvres françaises écrites par ces auteurs se fait sentir dans leur langue et leurs thèmes. Ces Français étrangers entretiennent une relation étroite avec le français de la traduction. Tout en précisant que ces œuvres appartiennent à des domaines bilingues ou multilingues, il mentionne, d'une part, les auteurs étrangers et l'étrangeté qu'ils ont ajouté à leur langue, et d'autre part, les œuvres qui ont été réécrites en français et ont commencé à exister avec leur étrangeté dans leur propre langue, et il montre Beckett comme l'exemple le plus frappant à ce sujet. On notera que les réflexions de Berman sur l'autotraduction sont façonnées dans la mise en évidence des similitudes entre la traduction faite par un traducteur dans sa propre langue et celle faite par l'auteur lui-même.

Selon Julio-Cesar Santoyo, le processus de traduction a souvent été conceptualisé par le recours à des mots tels que miroir, vitrine, réflexion, image, ainsi que « réfraction ». Sur la base de ces métaphores, on suppose qu'il y a deux textes distincts : l'un (traduction) dérivé de l'autre (original). Tandis que dans l'autotraduction, le texte original et le texte traduit ont été produits par une seule et même personne. Par conséquent, l'image d'une réflexion fidèle et nourrie d'espoir peut sembler déformée, mais cette déformation n'était autre que le fruit de l'imagination de l'auteur (Santoyo 2013: 28).

Selon Montini, l'autotraduction construit un nouvel espace subjectif en établissant un lien entre le passé et le présent. L'autotraduction ne nie, ne supprime ni n'efface la langue maternelle, mais elle établit plutôt une relation avec cette dernière. Les autotraducteurs diffèrent des écrivains plurilingues car ils essaient de séparer leurs langues en les mettant face à face. Cela a deux conséquences dans le processus de rédaction : la réécriture et la séparation. Si les textes bilingues se regardent comme un miroir, ils révèlent non seulement leurs défauts mais aussi leurs lacunes dans leurs relations avec le sujet, lacunes à combler, car chaque langue remplit un rôle différent et complémentaire pour l'objet (Montini 2015: 225).

Selon Rainier Grutman, le concept d'autotraduction est à la fois l'acte de traduire ses propres écrits dans une autre langue et le résultat d'une telle initiative. Ce concept, qui semblait être auparavant un phénomène marginal, a commencé à retenir l'attention plus tard (Grutman & Van Bolderen 2009: 257).

Sperti donne la définition suivante: « s'autotraduire pour un écrivain signifie avant tout choisir une langue et s'exprimer dans une autre, transmettant quelque chose de soi dans la nouvelle version, qui se positionne ainsi dans un système littéraire différent. Les formes de se dire de soi hétérolingue peuvent varier considérablement, au gré des motivations personnelles et des situations sociolinguistiques auxquelles l'écrivain se confronte. » (Sperti 2017).

2.2. L'autotraduction et la réécriture

La relation entre une autotraduction et son original n'est pas aussi fixe que dans d'autres types de traduction. Et cela même s'il s'agit d'une relation dynamique dans laquelle l'auteur, ce qui est propre à l'autotraduction, adopte des modifications textuelles où il dispose de la liberté de créer un deuxième texte original dans lequel il peut ajouter et soustraire (Santoyo 2013: 29). Il est nécessaire d'examiner non seulement comment les traductions des auteurs qui ont décidé de faire l'autotraduction ont été réalisées, mais aussi pourquoi ils ont effectué la pratique de la traduction. Dans ce cas, les raisons qui poussent les auteurs à utiliser leurs compétences bilingues dans leur nouveau pays peuvent être des conditions telles que l'immigration ou l'exil. Si ces conditions sont généralement distinguées en tant que macro et micro pouvoirs, les macro-pouvoirs sont politiques, quant aux micro-pouvoirs, ils peuvent être expliqués comme des raisons personnelles, familiales et sociales (Hokenson 2013: 45). Avant d'expliquer la frontière entre l'autotraduction et la réécriture, il est opportun d'examiner brièvement les différences entre les textes des auteurs-traducteurs qui préfèrent faire de l'autotraduction avec ceux des traducteurs indépendants ; différences supposées les aident à façonner leurs idées. Ainsi, en matière de résultat, si le travail produit par les deux est accepté comme une "traduction", la règle suivante peut être énoncée : les écrivains bilingues (et traducteurs) qui ne font pas d'autotraduction et les écrivains qui migrent vers une deuxième langue et adoptent la littérature comme outil ont tendance à minimiser leurs traditions littéraires, car ils se concentrent principalement sur leur nouveau moyen et leur nouveau public. D'après Miletic, que cite Hokenson, cette situation découle du fait que les traducteurs rompent avec leur culture d'origine et adoptent une nouvelle langue et culture (Hokenson 2013: 50-51). De plus, puisque l'autotraducteur n'a aucune obligation de rester fidèle à l'œuvre originale, il peut utiliser ce privilège pour changer le résultat de l'orientation originale du texte et le façonner selon les habitudes, les codes et les objectifs du public cible. Cependant, les œuvres autotraduites peuvent sembler générer une perte de temps lorsque l'on considère qu'il est possible d'écrire quelque chose de nouveau. L'autotraduction n'a jamais chose aisée. Tout d'abord, cela suppose de refaire un travail écrit au risque de réécrire l'original, un processus long et parfois pénible, et peut-être sacrifier un temps précieux qui pourrait être consacré à un nouveau produit susceptible d'être plus attrayant (Lagarde 2015: 31). En outre, il s'agit d'une situation privilégiée en vertu de laquelle c'est une grande chance de recréer et refaçonner son propre travail (Santoyo 2013: 30). Par conséquent, la frontière entre l'autotraduction et la réécriture est quelque peu floue.

En effet, Lefèvre, cité par Bassnett, pense qu'il n'y a pas de limite entre l'autotraduction et la réécriture. Et cela parce que toutes les traductions, qu'elles soient visibles ou invisibles, contiennent, d'une certaine manière, une réécriture. Presque tous les autotraducteurs ont réécrit leur travail, travaillant dans une certaine forme de dialogue avec ce qu'ils auraient pu décrire comme original. Quant aux autres, ils ont créé un autre original en retravaillant suffisamment leurs écrits jusqu'à changer leur identité. Bien sûr, il existe une relation entre les deux textes, mais dans le livre de poésie où Beckett a écrit ses poèmes en français et en anglais, on constate que la relation est définitivement une conception créative (Bassnett 2013: 23-24).

2.3. Classification des textes autotraduites

Selon Michael Oustinoff, les textes d'autotraduction peuvent être regroupés en trois catégories. En réalité, l'autotraducteur accède à son travail par la fonction de la langue qu'il va traduire et en se conformant ou non aux normes de la langue cible. Ainsi, il peut être répertorié comme suit : en

premier lieu l'autotraduction adoptée, en second lieu l'autotraduction loin du centre de l'œuvre, et enfin l'autotraduction réécrite. Les explications de ce classement sont, selon Oustinoff, faites comme suit :

- «L'autotraduction adoptée (naturelle) » (L'autotraduction naturalisante): selon Oustinoff, cette catégorie domine, on voit généralement des écrivains bilingues. Le but de ces auteurs est de produire un texte «adoptable» écrit dans la nouvelle langue.
- «L'autotraduction loin du centre de l'œuvre » (L'autotraduction décentrée): il s'agit d'une traduction indépendante et éloignée de tout jugement de valeur sur les normes de traduction. Cette catégorie n'est pas préférée aujourd'hui.
- «L'autotraduction (ré)écrite» (L'autotraduction (re) créatrice): également dans cette catégorie, l'autotraducteur entre librement dans le processus de réécriture sans se soucier des changements possibles qui pourraient affecter la structure de l'œuvre (Oustinoff 1997: 29-33).

2.4. Les autotraducteurs dans le monde

Aujourd'hui, lorsqu'on parle d'autotraduction, les premiers noms et les plus connus qui nous viennent à l'esprit sont Samuel Beckett, Vladimir Nabokov et Nancy Huston. Beckett travaillant dans la combinaison de langues anglais-français et Nabokov dans la combinaison de langues russe-anglais, sont les deux autotraducteurs sur lesquels la plupart des travaux ont été effectués (Grutman 2016). Nancy Huston, comme Beckett, est également l'une des autotraductrices qui produit des œuvres dans la combinaison de langues anglais-français. Julien Green, qui fut le premier écrivain étranger admis à l'Académie française, a écrit la quasi-totalité de ses œuvres en français et traduit lui-même certaines de ses œuvres en anglais (Puccini 2015: 70). L'écrivain grec Vassilis Alexakis, qui s'est rendu en France en tant qu'étudiant pour étudier le journalisme à un jeune âge, est l'un des autotraducteurs qui a reçu de nombreux prix dans le domaine de la littérature avec ses romans. Dès le moment où il a commencé le processus d'écriture, il a été confronté à un problème identitaire et a finalement commencé à lire des écrivains étrangers qui écrivaient en français, comme lui (Oktapoda 2017). Milan Kundera est un écrivain d'origine tchèque qui, incapable de résister aux pressions politiques, a quitté la Tchécoslovaquie et s'est installé en France et vit toujours à Paris. L'écrivain autotraducteur dont les œuvres ont reçu de nombreux prix a été interdit dans son propre pays et déchu de sa nationalité. Devenu citoyen français, l'auteur, consacre toute son énergie à traduire en français ses ouvrages tchèques précédemment écrits et à examiner ses traductions. Lors de l'autotraduction, Kundera a trouvé l'occasion de reconsidérer ses œuvres et de les perfectionner. Par conséquent, presque aucune de ses autotraductions n'est restée fidèle à sa version originale, voire s'en est même considérablement éloignée (Mravlja 2015).

La plupart des autotraducteurs mentionnés ci-dessus ont effectué leur autotraduction à partir d'une des langues les plus traduites au monde vers d'autres langues également les plus traduites au monde. Selon l'Index Translationum de l'Unesco, les six langues sources principales sont l'anglais, le français, l'allemand, le russe, l'italien et l'espagnol (Grutman 2016: 50). Nous pouvons maintenant brièvement mentionner les auteurs d'autotraduction qui autotraduisent des langues moins traduites vers la plupart des langues les plus traduites. Cette situation comprend les auteurs autotraducteurs qui traduisent eux-mêmes vers l'espagnol à partir des langues régionales telles que le catalan, le galicien et le basque, qui ont un statut officiel commun dans leurs communautés respectives. Ces auteurs sont ceux qui ont grandi dans des sociétés bilingues avec la langue catalane, galicienne ou basque. Outre leur langue maternelle, ils connaissent également très bien l'espagnol, ce qui élimine leur dépendance

à l'égard des traducteurs. Le nouveau statut juridique et politique des langues minoritaires leur donne la possibilité d'écrire dans leur langue maternelle avant la traduction et donc de jouer sur les deux registres. Cela leur a donné une liberté dont leurs ancêtres étaient privés, qui n'avaient d'autre choix que de publier en espagnol s'ils voulaient entrer dans la sphère de la littérature espagnole (Grutman 2016: 56).

2.4.1. Les autotraducteurs en Turquie

Les études d'autotraduction réalisées en Turquie peuvent être expliquées à travers plusieurs écrivains. Tout d'abord, des noms tels que Suat Derviş, dont le travail a été analysé, puis Halide Edip Adıvar, Osman Necmi Gürmen et Talat Sait Halman peuvent être également évoqués.Outre ceux-là, il y a aussi des écrivains qui travaillent avec des traducteurs. Elif Şafak et Yiğit Bener peuvent être cités à titre d'exemples.

Halide Edip Adıvar

Née à Istanbul en 1882, Halide Edip Adıvar est diplômée de Collège des Filles Américaines. L'auteure, qui a publié ses premiers articles sous le pseudonyme « Halide Salih », a travaillé dans les hôpitaux pendant la guerre des Balkans, a exercé comme enseignante et inspectrice, et a reçu les grades de caporal et de sergent dans l'armée. Ayant vécu en France et en Angleterre, elle a également donné des conférences en tant que conférencière invitée dans diverses universités d'Amérique et d'Inde. L'auteure, qui a suscité un grand intérêt dans les cercles littéraires avec ses romans et histoires, a écrit certaines de ses œuvres directement en anglais et les a ensuite traduites en turc. À ce sujet, directement dans la préface de son travail intitulé *Türk'ün Ateşle İmtihanı*, elle écrit:

> «Si j'ai écrit *Sinekli Bakkal* et le premier volume de mes mémoires d'abord en anglais puis en turc, j'ai rédigé le deuxième volume de mes mémoires, *Türk'ün Ateşle İmtihanı*, qui comprenait la guerre d'indépendance de 1918 à la fin de 1923, d'abord en anglais puis en turc. Aucune de celles-ci ne sont des traductions, mais bien que certaines parties soient courtes et certaines parties plus longues, elles restent essentiellement les mêmes (…)» (Adıvar 2011: 15) (la traduction est de notre plume).

Cette situation, sans utiliser le concept d'autotraduction - il n'existait pas en tant que terme / concept à l'époque - a en fait révélé la stratégie de l'autotraduction.

Talat Sait Halman

Né à Istanbul en 1931, l'auteur est diplômé du Robert Collège. Halman qui a obtenu son master à l'Université Columbia dans le département de science politique, a non seulement mené des études académiques dans de nombreuses universités, publié des œuvres avec droits d'auteur et des traductions, mais a également pris sa place dans l'arène politique en qualité de premier ministre de la Culture de la République de Turquie. En tant que poète, traducteur, universitaire et homme d'État, Halman a été le fondateur du Département de langue et de littérature turques de l'Université de Bilkent en 1988. Halman est décédé en 2014.

Dans l'interview de Gönül Pultar publiée en 1997, il est possible de voir clairement le point de vue de Halman sur l'autotraduction, qui effectue des autotraductions dans la combinaison de langues anglais-turc. À la question des avantages et des inconvénients, Halman a commencé en précisant que la traduction n'est pas seulement la transmission entre les langues, mais inclut les cultures. Il a déclaré

que l'avantage de produire des versions nouvelles et différentes avec ses propres poèmes en autotraduction réside dans le fait qu'il n'y a aucune obligation de rester fidèle à l'original écrit par quelqu'un d'autre, donc faire de l'autotraduction est le meilleur type de liberté, ajoutant que cela offre un privilège insolite et créatif. Selon Halman, avoir à la fois deux langues et deux cultures est idéalement indispensable pour la traduction et l'autotraduction, et cela ne conduit pas à la schizophrénie, contrairement à la croyance populaire, cela favorise souvent une dualité fructueuse dans laquelle un composant enrichit l'autre (Pultar 1997).

3. *Çılgın Gibi* dans le contexte de l'autotraduction

Née en 1905 à Istanbul, Suat Derviş, est issu d'une famille noble. La petite fille de célèbre Chimiste Derviş Pacha, elle est la deuxième de trois enfants de Gynécologue Docteur İsmail Derviş et sa femme Hesna Hanım. On peut avoir plus d'information à partir des entretiens qu'elle a accordés et de certains de ses travaux autobiographiques quelles œuvres Suat Derviş avait écrites et à quelles dates, quand elle s'est rendue à l'étranger et la plupart des informations sur elle-même et sa famille. L'auteure, qui a vécu en Allemagne pendant une période de sa vie et en France pendant une autre période, a publié nombre de ses œuvres à l'étranger. Dans une interview qu'elle a accordé à Zihni Turgay Anadol, à la question de ce dernier « *Ankara Mahpusu* est-il votre premier article publié dans une langue étrangère ? » elle répond comme suit:

> «Non, *Ankara Mahpusu* (*Le Prisonnier d'Ankara*) est le premier roman turc à paraître en France. Il n'y avait pas d'autres romans turcs avant ce roman. Tous les critiques français l'ont affirmé ainsi. Quant à mes articles en langues étrangères, mes premières histoires ont été traduites à Berlin en 1925-1926, puis vers 1928 un magazine ukrainien a traduit une de mes histoires. J'ai d'abord été traduit en langue étrangère de cette manière. » (Derviş 2017: 255-256)

Il ressort des entretiens donnés par Derviş que l'œuvre intitulée *Çılgın Gibi* est également une œuvre d'autotraduction. Dans sa lettre à Behçet Necatigil, elle écrit :

> «J'ai travaillé comme écrivain en Allemagne entre 1930 et 1932. Je suis allé en Europe en 1953. J'ai publié deux livres en France, j'en ai écrit un en turc, ma sœur l'a traduit en français (*Ankara Mahpusu*, fr. Le *Prisonnier d'Ankara*), le second je l'ai écrit directement en français, elle l'a relu *(Les Ombre du Yali).* » (Derviş 2017: 248)

Comme on peut le comprendre à partir de ces propos de Derviş, elle a écrit l'ouvrage elle-même, puis l'a traduit en français et l'a publié. Cependant, lorsque les publications françaises *Les Ombres du Yali* sont examinées, dans l'édition de 1958, en bas de la couverture du livre, juste sous le titre « roman traduit du Turc », sur la face supérieure de la couverture, seul "Suat Derwish" est écrit, et il n'est pas précisé s'il s'agit de l'auteure ou de la traductrice. Cette situation donne l'impression que le livre est définitivement un livre de traduction pour le public cible qui lit le livre, mais comme il n'y a pas d'explication ou de note de bas de page dans le livre sur le traducteur, nous somme tentés de croire que les informations du traducteur n'ont pas été fournies dans le livre. Il ressort du nom de l'auteur que de toute évidence il n'est pas français, mais a-t-il traduit le livre ou était-ce un traducteur ? Comme indiqué ci-dessus, ces informations n'ont été fournies par l'auteure elle-même que dans des sources turques, aucune information n'a été fournie par l'éditeur publiée en français. Lors de l'examen de la deuxième édition du même ouvrage en 2012, la partie concernant la traduction du roman du turc a été supprimée, mais tandis que les informations sur Suat Derviş sont données sur les pages intérieures, la phrase « Son œuvre, parfois directement écrite en français, a largement contribué à faire entendre la voix des femmes en Turquie » est ajoutée. Cependant, il n'y a toujours aucune preuve sur

la langue dans laquelle le livre en question a été écrit pour la première fois ou sur le fait de savoir s'il s'agissait d'une œuvre autotraduite. L'œuvre est également vendue dans la catégorie des littératures étrangères sur le site de vente. Dans cette étude, il s'agit d'examiner l'œuvre de Suat Derviş intitulée *Çılgın Gibi*, traduite en français sous le titre *Les Ombres du Yali*, tant sur le plan de la structure que du contenu.

3.1. Étude de cas : *Les Ombres du Yali*

Dans cette étude, l'œuvre de Suat Derviş nommée *Çılgın Gibi* publiée en 1945 et sa propre traduction des *Ombres du Yali (Yalının Gölgeleri)* en France en 1958 ont été analysées dans le contexte de l'autotraduction. Lors de l'examen de l'œuvre intitulée *Çılgın Gibi*, celle-ci a d'abord été considérée du point de vue de sa structure et de son contenu. Les propriétés matricielles de l'œuvre sont analysées dans la section structure. En termes de contenu, toutes les modifications apportées sont expliquées avec des exemples donnés sous les sous-titres ajouts, retraits et fiction.

Çılgın Gibi est un roman d'amour traitant des évènements sociaux de son époque. L'intrigue de *Çılgın Gibi*, est centrée sur le personnage de Celile, une belle jeune femme introvertie et taciturne. Mariée à Ahmet, celle-ci tombera plus tard amoureuse de Muhsin. Celile, en devenant la maîtresse de Muhsin agira de manière imprudente de ce qui lui voudra la perte de sa place et de sa dignité au sein de la société et se retrouvera par conséquent isolée de son milieu social. Cette femme passive, qui a toujours vécu sous les auspices d'un homme, n'arrivera cependant pas à quitter son amant malgré le fait que celui-ci la blesse et la méprise.

Sur le plan structurel, les propriétés de la matrice du roman en question ont été examinées et on notera que le thème principal du roman n'a pas changé, mais des personnages ont été ajoutés et supprimés, les parties ont été remplacées, la fiction a été traitée sous des angles complètement différents et reconstruite en veillant à mettre en évidence l'élément de curiosité dans la version française. En outre, on soulignera que la version française de l'ouvrage a été raccourcie, que les longs discours en version turque ont été abrégés, que la redondance a été évitée et que des informations supplémentaires ont été incluses. On remarque également que la version turque de l'ouvrage se composait de 19 chapitres au total, tandis que la version française n'en comprenait que 17, de même tandis que la première édition de la version turque examinée dans cette étude comptait 255 pages, celle de la première édition de la version française n'en comprend que 156.

Lorsqu'on procède à une analyse en termes de contenu, certains des exemples sont les suivants :

<u>Ajouts</u>

1. TC (texte cible): "On avait seulement trouvé le corps d'une vielle de soixante-dix ans morts de froid, dans les ruines d'un ancien medressé, transformé en taudis." (Derwish 1958: 12)

Medressé : école de théologie musulmane.

2. TC: "Elle était élevée par sa grand-mère, une sarayli (1)… " (Derwish 1958: 41)

(1) Esclave du palais impérial.

3. TC: "Elle avait cinq ans à la mort de sa mère. C'est alors qu'elle était venue habiter, avec Nazikter Kalfa (2) dans le yali de sa grand-mère. " (Derwish 1958: 49)

Kalfa : titre donné à une esclave lorsqu'elle devient âgée et qu'elle dirige les autres esclaves.

4. TS (texte source): "Celile'yi mütareke senelerinde tekrardan açılmış olan Dam dösiyon'a leylî olarak kaydettiren yine Mardirosyan efendi olmuştu." (Derviş 1945: 41)

TC: « Il fallut bien parler d'école lorsqu'elle eut sept ans. Nazikter Kalfa lui avait appris par cœur les versets du Coran. Elle lui avait montré les lettres afin qu'elle sache lire. Mais cela ne suffisait plus. Mardirosyan effendi conseilla les Dames de Sion, ces religieuses françaises qui avaient élevé la mère de Celile." (Derwish 1958: 90-91).

L'auteure donne les significations des mots tels que medressé, sarayli, kalfa, etc. dans les notes de bas de page qu'elle suppose que le public cible ne connait pas.

Omissions

Dans le texte source de ce roman d'amour, il apparait qu'il avait été accordé plus de place aux sentiments et pensées de Celile, que l'amour de Celile et de Muhsin était presque déifié, mais que cette question n'était pas mentionnée dans le texte cible, et que le lien et la force de l'amour de Celile et de Muhsin n'avaient pas été évoqués. On y découvre que Derviş, qui produit des œuvres réalistes socialistes, simplifie son langage dans la culture cible, n'utilise pas circonvolutions et raconte les événements dans un langage plus simple. Dans certains de ces chapitres, qui ne sont pas inclus dans le texte cible, sont décrits l'amour de Muhsin pour la Celile et ses efforts pour la conquérir. Dans le texte cible, on l'évoque plus brièvement dans les autres chapitres où l'on observe que le côté égoïste et arrogant de Muhsin est mis en évidence plutôt que l'aspect de l'amour, qu'une personne amoureuse peut s'abandonner complètement à l'amour sans penser à l'avenir à l'instar de Celile, mais que Muhsin ne manifeste pas le même sacrifice.

Fiction

L'œuvre source commence avec le personnage de Muhsin, dont la protagoniste Celile tombera plus tard amoureuse, dansant sur la terrasse d'un casino. Celile, mariée à Ahmet, s'est désormais éprise de Muhsin et ne sait plus quoi faire. Pour comprendre le mode de vie de Celile et les décisions qu'elle a prises, on remonte à son enfance, et le roman se termine dans le présent, avec des retours en arrière occasionnels. À la fin de cette œuvre, bien que Celile ait découvert le vrai visage de Muhsin, elle est contrainte d'interrompre sa grossesse, et comme elle ignore ce qu'elle ferait si elle venait à se retrouver seule et qu'en sus de cela elle est complètement dépourvue d'expérience de la vie, il ne lui reste d'autre choix que de continuer à vivre sa vie de maîtresse avec son amant.

Dans l'œuvre cible, en mettant complètement en avant l'élément de curiosité, l'histoire commence par les inquiétudes d'Ahmet car sa femme Celile n'est pas encore rentrée à la maison, le processus qui va de la naissance à son âge est à nouveau évoqué afin de comprendre les décisions prises par Celile, et le roman se termine dans le temps présent avec des retours en arrière occasionnels. À la fin de cette œuvre, Celile découvre le vrai visage de Muhsin, rassemble tout son courage pour ne pas interrompre sa grossesse, envisageant la possibilité de travailler même seule, et avec la simple tenue qu'elle porte

sur elle, quitte l'hôtel et Muhsin, où jadis ils se rencontraient secrètement, pour se reposer et retourner à ses vieux jours. Une vie nouvelle et inconnue attend maintenant Celile.

Lorsque les deux œuvres sont examinées en détail, on voit que les fictions ont complètement changé. Ce qui rend cette situation naturelle, c'est que le traducteur est en même temps l'auteur. Si une œuvre écrite doit être traduite dans des conditions normales, de nombreuses procédures doivent être effectuées avant et après cette action. Tout d'abord, le fait que l'œuvre soit choisie par l'éditeur ou le traducteur, les processus d'autorisation et les droits d'auteur de l'œuvre sélectionnée, le commencement de la traduction par le traducteur et, bien sûr, les accords sur le temps et le prix peuvent tous être considérés comme les étapes en amont du processus, et comme Suat Derviş est également l'auteur de l'ouvrage qu'il a traduit, nombre de ces procédures ne l'affectent pas. Par la suite, une fois que le traducteur a traduit l'œuvre, le processus d'édition et d'évaluation par l'éditeur commence et la traduction du traducteur est vérifiée lors de cette évaluation. Il n'est pas jugé approprié pour le traducteur d'apporter des modifications au texte source, si l'éditeur n'en a pas spécifiquement fait la demande. Lorsque les romans étaient introduits dans le pays à travers la traduction pendant la période de Tanzimat, le traducteur avait le loisir d'ajouter et de supprimer à certaines fins tout en traduisant une œuvre quelconque. Aujourd'hui, les traductions sont beaucoup plus contrôlées et conformes à l'original. Cependant, lorsque le traducteur est l'auteur lui-même, il peut reconstituer complètement son travail, raccourcir ou supprimer les parties qu'il souhaite et y faire des ajouts. En réalité, on peut constater que Suat Derviş a transféré son travail à la culture cible de manière conforme à une bonne réception culturelle et a opéré des changements dans la fiction de l'œuvre avec ses dispositions culturelles fournies par la connaissance des deux cultures.

Conclusion

Suat Derviş est une auteure qui a rédigé de nombreuses œuvres en Turquie, qu'elle a vécu en Allemagne pendant un certain temps et y a fait traduire des œuvres, puis lors de son passage en France qu'elle y a traduit son œuvre. L'auteure réside en France au moment de la traduction de cet ouvrage. Nous savons qu'en matière d'autotraduction, l'auteure souhaite être reconnue à l'étranger voire même obtenir le prix Nobel, tout en étant un écrivain connu dans son propre pays.

L'analyse des divers éléments de la matrice de l'ouvrage ont mis en évidence que la différence de couverture et de dessin et le nombre de pages entre la version turque acceptée comme texte source et les versions françaises acceptées comme texte cible étaient réduites. La première édition de l'ouvrage en turc comptait 255 pages dans la librairie Semih Lütfi en 1945, et la première en français, 156 pages chez Les Éditeurs Français Réunis.

L'analyse de l'œuvre dans le contexte de l'autotraduction met en évidence la parfaite maitrise que l'auteure avait dans les deux langues et cultures, tout en traduisant son travail, elle a essayé de refléter et d'introduire sa propre culture d'une part, et d'autre part, des expressions montrant qu'elle connaissait bien la culture cible. On notera que la plus grande différence par rapport à la traduction d'un éventuel traducteur est que, avec les ajouts et suppressions à grande échelle, les parties transférées dans la langue cible étaient modifiées par adaptation. De la même manière, on pense que la fin différente du roman selon qu'il s'agisse des textes turc et français est due au recours par l'auteur au privilège d'autotraduction. En outre, des éléments qui peuvent être considérés comme une réécriture ont été identifiés dans le travail de l'auteur. En particulier dans l'œuvre source, on découvre que l'amour du protagoniste Celile et de son amant Muhsin a été décrit en détail, mais l'auteur ne les a

pas transférés à la culture cible, les personnages qui n'étaient pas dans l'œuvre source ont été créés dans l'œuvre cible, et certaines des caractéristiques des personnages ont été données en détail et d'autres floutées. De toute évidence, l'auteur-traducteur a pris les décisions en question en tenant compte de la différence entre les deux cultures, et les changements apportés à cet effet peuvent amener son œuvre à être évaluée comme une œuvre réécrite dans la culture cible.

Compte tenu de tous les examens effectués, il est possible d'affirmer que cette œuvre autotraduite est à la fois une traduction et une œuvre réécrite. Lorsque l'œuvre est examiné une nouvelle fois à la lumière de l'autotraduction qu'Oustinoff a divisé en trois catégories : autotraduction naturelle, autotraduction éloignée du centre de l'œuvre et autotraduction réécrite, il en ressort que ce travail pouvait être évalué dans les catégories d'autotraduction naturelle et d'autotraduction réécrite. L'œuvre *Les Ombres du Yali* peut être considérée comme une autotraduction naturelle car l'autotraducteur est bilingue et a produit une œuvre « adoptable » dans la culture cible, la réimpression de l'œuvre en 2012 étant une preuve supplémentaire de l'adoption et de l'accueil de l'œuvre. L'œuvre en question peut également être considérée comme une autotraduction réécrite car l'auteur a évalué toutes les possibilités qu'il souhaitait changer. Il a fait des réductions, des retraits, et même si le sujet principal de l'œuvre se maintenait et s'achevait dans une certaine ligne directrice, il a manifesté suffisamment de courage de modifier librement le dénouement dans le texte cible de l'œuvre.

Le fait que cette œuvre qui a été prise en main par Derviş pour être traduite était en fait l'une des œuvres les plus préférées, la possibilité que la maison d'édition pour qui elle a fait publier son œuvre une fois traduite ne soit pas au courant de tous les romans publiés en Turquie, le fait que le droit de choisir l'œuvre à traduire ait été accordé à Derviş est un indicateur des critères selon lesquels l'œuvre source a été sélectionnée. Dit autrement, les autotraducteurs sont, d'une certaine manière, libres d'autotraduire les œuvres qu'ils souhaitent. Derviş visait à être largement lu dans la littérature mondiale en traduisant ses propres œuvres par autotraduction, et quand celles-ci étaient traduites dans d'autres langues, des œuvres françaises ont été utilisées comme texte source.

Il semble encore qu'il relève de la décision des éditeurs ou des traducteurs de sélectionner la langue du texte source. Cependant, cette étude révèle que le niveau de prédominance de la langue est important au stade de la décision. En outre, on peut constater qu'une œuvre autotraduite offre une reconnaissance mondiale à l'auteur-autotraducteur et a en même temps la possibilité de s'adresser à des d'autres groupes de lecteurs, s'affranchissant de toutes les maisons d'édition, traducteurs, droits d'auteur et problèmes similaires.

Reference

Adıvar, H. E. (2011). *Türk'ün Ateşle İmtihanı* (6. Basım). İstanbul: Can.

Aksoy, B. (2001). *Çeviride çevirmen seçimleri ışığında çeviri eleştirisi*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, *18*(2), 1-16.

Balliu, C. (2001). *Les traducteurs: Ces médecins légistes du texte*. Meta: Journal Des Traducteurs/Meta: Translators' Journal, *46*(1), 92–102.

Bassnett, S. (2013). *The self-translator as rewriter.* Self-Translation: Brokering Originality in Hybrid Culture, 13–25. ed. Anthony Cordingley. London: Bloomsbury Academic.

Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin* (Vol. 252). Editions Gallimard. Paris

Derviş, S. (1945). *Çılgın Gibi*. İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi.

Derwish, S. (1958). *Les Ombres du Yali*. Paris: Éditeurs Français Réunis.

Derviş, S. (2017). *Anılar, Paramparça. (Hazırlayan: Serdar Soydan)*. İstanbul: İthaki.

Domino, M. (1987). La réécriture du texte littéraire Mythe et Réécriture. Semen. Revue de Sémio-Linguistique Des Textes et Discours, 3.

Ece, A. (2010). *Edebiyat çevirisinin ve çevirmenin izinde*. İstanbul: Sel.

Fitch, B. T. (1988). *Beckett and Babel: An Investigation into The status of the Bilingual Work*. Toronto, Buffalo, London:University of Toronto Press.

Grutman, R. (2016). *L'Autotraduction littéraire-Perspectives théoriques*. Paris: Classiques Garnier.

Grutman, R., & Van Bolderen, T. (2009). *Self-translation.* Routledge Encyclopedia of Translation Studies, 2, 257–260.

Hokenson, J. (2013). *History and the self-translator*. Self-Translation: Brokering Originality in Hybrid Culture, 39–60.

Hokenson, J. W., & Munson, M. (2007). *The bilingual text: History and theory of literary self-translation.* Manchester: St. Jerome Publishing.

Lagarde, C. (2015). *De l'individu au global: Les enjeux psycho-sociolinguistiques de l'autotraduction littéraire.* Glottopol, Op. Cit, 31–46.

López–Gay, P. L. (2007). *Sur l'autotraduction et son rôle dans l'éternel débat de la traduction.* Dossier: l'autotraduction, *131.*

Lusetti, C. (2017). H*étérolinguisme et autotraduction dans le maghreb contemporain: Le cas de Jalila Baccar et Slimane Benaïssa.* Italy.

Montini, C. (2015). *S'autotraduire en traduisant les mots: La vie entre deux langus de polores prato.* France.

Mravlja, K. (2015). "Milan Kundera: Entre l'original et la Traduction", Thèse de Doctorat non publiée, Ljubljana, 2015.

Oktapoda, E. (2017). *Frontierland ou comment traverser les frontières: Vassilis Alexakis, identité européenne et altérité nationale*. Carnets. Revue Électronique d'études Françaises de l'APEF, Deuxième série-11.

Oustinoff, M. (1997). *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction: Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov* [PhD Thesis]. Paris 3.

Popovič, A. (1975). *Dictionary for the analysis of literary translation*. Department of Comparative Literature, University of Alberta.

Puccini, P. (2015). *L'autotraduction comme malheureuse nécessité: Le cas de La Maculée/Stain de Madeleine Blais-Dahlem*. Inter Francophonies, *6*, 51–70.

Pultar, G. (1997). *The Mad Nomad: Interview with Talât Sait Halman.* Journal of American Studies of Turkey, 5, 43–58.

Santoyo, J. C. (2006). *Blank spaces in the history of translation.* Charting the Future of Translation History, 11–43.

Santoyo, J. C. (2013). *On mirrors, dynamics and self-translations.* Self-Translation: Brokering Originality in Hybrid Culture, 27–38.

Sperti, V. (2017). *L'autotraduction littéraire: Enjeux et problématiques.* Revue Italienne d'études Françaises. Littérature, Langue, Culture, 7.

Whyte, C. (2002). *Against self-translation*. Translation and Literature, 11(1), 64–71.

48. İki Fransızca öğretim kitabının dilbilgisi öğretimi açısından karşılaştırmalı çözümlemesi: Défi ve L'atelier

Özge ÖZBEK[1]

APA: Özbek, Ö. (2021). İki Fransızca öğretim kitabının dilbilgisi öğretimi açısından karşılaştırmalı çözümlemesi: Défi ve L'atelier. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 753-767. DOI: 10.29000/rumelide.949693.

Öz

Geçmişten günümüze yabancı dil eğitim-öğretiminde dilbilgisinin yeri büyük ölçüde değişmiştir. Yeni yöntemlerle birlikte önceden pasif durumda olan öğrenci, günümüzde düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edilerek aktif duruma getirilmiştir. Dilin yadsınamaz bir kısmını oluşturan *dilbilgisinin* yabancı dil eğitim-öğretimi içerisindeki yerinin yıllar içinde oldukça değiştiği söylenebilir. Eskiden yabancı dil öğretiminde amaç olan ve derslerde açıkça öğretilen dilbilgisi günümüzde derslere ve ünitelere örtük olarak dahil edilmekte, öğrenciye çeşitli örnekler verilip genelleme ve dilbilgisi kuralını oluşturma işi öğrenciden beklenmektedir. Bu şekilde yabancı dil öğretiminde önceden pasif durumda olan öğrenci, günümüzde düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edilerek aktif duruma getirilmiştir. Bu çalışmada öncelikle Fransızca dilbilgisinin, çeşitli yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarındaki öğretim şekli hakkında bilgi verilmiştir. Ardından başka bir başlık altında dilbilgisi türlerinin bazı yazarlara göre yapılmış sınıflandırmaları irdelenmiştir. Ayrıca *tümce dilbilgisi* ve zaman içinde yapısalcı dilbilimin etkisiyle ortaya çıkmış olan *metin dilbilgisi* gibi farklı dilbilgisi türlerine de yer verilmiştir. Çalışmayı somutlaştırmak amacıyla *Maison des langues* ve *Didier* yayınevleri tarafından yayımlanmış *Défi 3 B1* ve *L'atelier B1* Fransızca öğretim kitapları dilbilgisi öğretimi açısından hem Jean-Pierre Cuq'ün geliştirdiği dilbilgisi çözümleme ölçeğiyle hem de *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (OBM) B1 düzeyi dilbilgisi konularına uygun olarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, bazı dilbilgisi konularının kitaplara dahil edilmesi konusunda birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dilbilgisi öğrenimi/öğretimi, yabancı dil olarak Fransızca, Fransızca öğretim kitapları, B1 düzeyi

A comparative analysis of two French course books in terms of grammar teaching: Défi and L'atelier

Abstract

The place of grammar in foreign language teaching has changed greatly over the time. With new methods, students who are previously passive recipients, have been turned into active persons by encouraging them to consider and to interrogate. It can be said that the place of grammar, which constitutes an important part of the language, has changed considerably over the years in foreign language teaching. It was the main goal of the language learning and it was explicitly taught before. But nowadays it is implicitly integrated to the lessons. Various examples are given to the

[1] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), ozgekaracadal@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6386-2191 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949693]

learners and the work of creating the grammar rule is expected from them. In this way, the learner, who was in a passive position in foreign language teaching, has now been encouraged to think and question. In this study, the way of teaching French grammar is summarized in various foreign language teaching methods and approaches. Then, under another title, different classifications of grammar types were observed according to several authors. Besides, grammar types such as text grammar, which is developed under the influence of structural linguistics, and sentence grammar are included in the study. With the intention of concretising the study, two French course books, published by publishing houses *Maison des langues* and *Didier, Défi 3 B1* and *L'atelier B1,* were examined and compared in terms of grammar teaching in two ways: according to the grammar scale of Jean-Pierre Cuq and grammar subjects in level B1 of the *Common European Framework of Reference for languages* (CEFR). As a result, suggestions were offered regarding the integration of some grammar topics in these course books.

Keywords: Grammar learning/teaching, French as a foreign language, French course books, level B1 in French

Giriş

Dilin önemli bir kısmını oluşturan dilbilgisi ve öğretimi çalışma konusu olarak belirlenmiştir. *Dilbilgisi* sözcüğü Neveu'ye göre "dilin sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel kurallarını anlamayı sağlayan tüm yapısal özelliklerini" kapsar (Neveu, 2015, s. 172-173). Bir mobil uygulama olan *Le Robert Dixel Mobile* sözlüğünde (t.y.) ise dilbilgisi terimi "bir dili doğru konuşmak ve yazmak için takip edilmesi gereken kurallar bütünü" olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada ilk olarak geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yerinden söz edilecek, daha sonra dilbilgisi türleri açıklanacak ve yabancı dil olarak Fransızca öğretim kitaplarında dilbilgisinin yeri sorgulanacaktır.

Amaç ve yöntem

Çalışmadaki başlıca amaç, dilbilgisinin incelenecek olan Fransızca öğretim kitaplarında nasıl ele alındığını ortaya koymaktır. Çalışmanın sorunsalını aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

- Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan son yıllarda yayınlanmış olan öğretim kitaplarında dilbilgisi öğretim şekli/yöntemi nasıldır? Bu durum yayınevlerine göre değişmekte midir? Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği aynı düzeydeki öğretim kitaplarında (seçilen iki farklı B1 kitabı) dilbilgisi konuları paralellik göstermekte midir?
- Kitaplardaki dilbilgisi öğretim şekli *Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (OBM)* benimsenen yaklaşıma uygun mudur? Bu kitaplarda öğretilen dilbilgisi konuları OBM'ye göre B1 düzeyinde öğretilmesi gereken konularla tutarlı mıdır?
- Cuq'ün dilbilgisi çözümleme ölçeğiyle söz konusu Fransızca öğretim kitapları incelendiğinde ne gibi sonuçlar elde edilebilir?

Çalışmada benimsenen yöntemler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel, karşılaştırmalı ve belge incelemesi yöntemleridir. Betimsel analizde veriler belirli bir tematik yaklaşımla incelenir, sınıflandırılır ve yorumlanır (Akbulut, 2012, s. 186). Belge incelemesi ise aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

> Belge incelemesi, araştırılması istenen konu hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ya da işitsel materyallerin çözümlenmesidir. Bu yaklaşım, gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda tek başına veri toplama aracı olarak kullanılabileceği gibi gözlem ve görüşme verileri desteklemek ve araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla da ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Balaban Salı, 2012, s. 151).

Bu kapsamda *Défi B1* ve *L'Atelier B1* kitaplarındaki dilbilgisiyle ilişkili olan metin, fotoğraf, resim ve ses kaydı görsel-işitsel belge kabul edilip araştırmaya dahil edilmiş; her iki kitapta yer verilen dilbilgisi konuları karşılaştırılarak bir sonuca varılmıştır.

Günümüze kadar hem Türkiye'de hem de başka ülkelerde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisinin ele alındığı veya Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği öğretim kitaplarının genel anlamda incelendiği birçok çalışma uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir (bkz. Bérard, 2019; Mawushi ve Ganyo, 2015; Özçelik, 2012). Ancak bu çalışma iki bakımdan öncekilerden ayrılmaktadır: Birincisi ele alınan kitapların, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Uluslararası Pedagojik Eğitim Merkezi'nden (bkz. CIEP, Centre International d'Études Pédagogiques) ve OBM'den edinilen Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kazanılması gereken dilbilgisel yetilerle paralellik gösterip göstermediğinin incelenmesi; ikincisi ise bu kitapların Cuq'ün dilbilgisel çözümleme ölçeğine başvurularak incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır (1996, s. 111).

1. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi

18. ve 19. yüzyıllarda yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan *Geleneksel Yöntem*, ardından 1900'lü yıllarda *Doğrudan yöntem* ve onu takip eden *İşitsel-Sözel Yöntem*'de dilbilgisi öğretimi tümevarım yoluyla gerçekleştirilmiştir (Germain, 1993, s. 101-148, Puren, 1988, s. 25-26, 52, 59). "Önce kural verilir, sonra verilen kuralı örnekleyecek nitelikte olan cümlelerle özel durumlara uygulama" gerçekleştirilir (Germain, 1993, s. 101). 1950'li yıllarda ortaya çıkan *Görsel-İşitsel Yöntem*'i diğerlerinden ayıran özellik ise, dilbilgisi ve sözcük öğretiminde bağlam ve duruma dikkat edilmesidir. Burada G. Gougenheim günlük hayatta en sık kullanılan sözcükleri bir araya getirerek *Temel Fransızca* (*Français Fondamental* ya da *FF*) isimli bir liste oluşturmuş ve listenin başında da bazı fiillerin ve diğer dilbilgisi ögelerinin olduğunu belirtmiştir. Aslında temel dilbilgisini gösteren bu liste, bazı zamanların (le passé récent ve le futur proche) diğerlerine göre (le passé simple ve le futur antérieur) daha fazla kullanıldığını ve düzensiz fiillerin düzenlilere göre daha fazla kullanıldığını göstermiştir (s. 158). Bu yöntemdeki saptamalar en fazla kullanılan sözcüklerin dilbilgisi alanında olduğunu göstermiş ve biraz da olsa dilbilgisine dikkat çekmiştir. Söz konusu yöntemde dilbilgisi diyaloglar içinde öğretildiği için tümevarım yoluna başvurulduğu ve örtük bir şekilde öğrenciye sunulduğu söylenebilir.

İletişimsel Yaklaşım'ı önceki yöntemlerden ayıran özelliklerden biri, Avrupa Konseyi'nin görevlendirdiği bir grup uzman tarafından oluşturulan dokümanlarla ortaya çıkmasıdır (1975). İletişimsel yaklaşımla gündeme gelen ve önem verilen nokta iletişim yetisidir (la compétence de communication) ve bu yeti altında 3 alt başlık gösterilir: "dilbilgisi yetisi, sosyo-dilsel yeti ve stratejik yeti" (Canale ve Swain aktaran Bérard, 1991, s. 19). *İletişimsel Yaklaşım*da öğrenen daha aktif bir konuma getirilir ve dilin işleyişi üzerine düşünmeye yönlendirilir (Bérard, 1991, s. 46-47). Burada da dilbilgisi örtük bir şekilde, tümevarım yöntemiyle, gerçek (otantik) veya gerçeğe yakın materyallerle belli bir bağlam içinde öğrenciye sunulur. Hazırlanan materyaller günlük hayattan alınan metinler veya benzerlerini içerdiğinden, yararlanılan dilbilgisi yapılarının da günlük hayatta en sık kullanılan yapılar olması beklenmektedir. Böylelikle öğrenen kişi günlük dilde kullanılan dilbilgisi kurallarını da

duymuş olacak ve ilk planda en çok kullanılan yapılarla karşılaştığı için onların işleyişi üzerine düşünmeye başlayacaktır.

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM),* dillerin öğrenimi ve öğretimi, sınavların, kitapların ve programların hazırlanması için geliştirilen ortak bir çerçevedir. Ayrıca bu metin 6 farklı dil düzeyinde (A1, A2, B1, B2, C1, C2) öğrenciden beklenen yetileri de belirtmektedir. Bu metinle ortaya çıkan, Avrupa Konseyi'nin önerdiği *Eylem Odaklı Yaklaşım* son yıllarda yayımlanan çoğu yabancı dil öğretim kitabında benimsenen yaklaşım olarak gösterilebilir (MEB, 2009, s. 6). Iletişimsel yaklaşımda "iletişim durumu" na verilen önemin yerini Eylem Odaklı Yaklaşımda ünite sonunda öğrenene verilen son görev (la tâche finale) alır (Puren, 2016, s. 1). Kuduz (2019) Yüksek Lisans tez çalışmasında *görev* (la tâche) sözcüğünün uzmanlar tarafından birçok farklı şekilde tanımlandığının altını çizer ve bu sözcüğü *alıştırma* (l'exercice) ve *etkinlik* (l'activité) sözcüklerinden ayırmanın zorluğundan söz eder. Yazara göre Fransızca olarak hazırlanmış OBM'de de *görev* ve *etkinlik* terimlerini netleştirecek, birbirinden ayıracak bir bilgi bulunmamaktadır (2019, s. 27-30). Ülkemizde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi (FLE) alanında eylem odaklı yaklaşım üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda genellikle söz konusu görevleri yerine getirmenin zorluğundan bahsedilir (Aydoğu, Ercanlar ve Aydınalp, 2017, s. 6; Kuduz, 2019, s. 6). Çalışmasında iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımları karşılaştıran Saydı'ya göre, 21.yüzyıldaki yabancı dil öğretiminde öğrenen kişinin iletişimsel becerilerini geliştirme amacı ön plandadır; ancak bu dil öğretimi bazı düzeylerde dilbilgisi yetisini geliştirmekte yetersiz kalmaktadır (Saydı, 2015, s. 16).

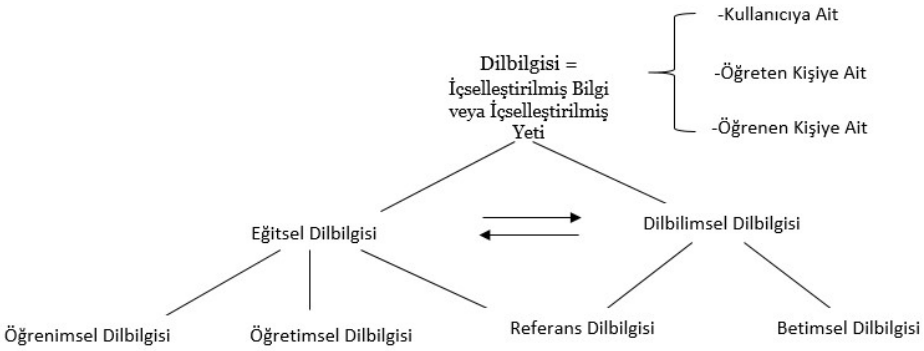
2. Dilbilgisi Türleri

Dilbilgisi terimi konusunda birçok araştırmacı farklı açıklamalarda bulunmuş ve dilbilgisini türlere ayırırken de farklı şekilde sınıflandırmışlardır. Ancak çalışmamızda Fransızca öğretim kitapları inceleneceğinden bu konuda da Fransız literatürü dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu başlıkta, dilbilgisi türlerini inceleyen belli başlı Fransız yazarlar ve yaptıkları sınıflandırmaların önemi vurgulanacaktır. Söz konusu sınıflandırmaların bir sonraki başlıkta gerçekleştirilecek olan çözümlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Riegel, Pellat ve Rioul'a (2004) göre dilbilgisi terimi için teknik anlamda 3 farklı anlayış gösterilebilir: *Kendiliğinden Var Olan Dilbilgisi* (la grammaire immanente), *İçselleştirilmiş Dilbilgisi* (la grammaire intériorisée) ve *Betimsel veya Kuramsal Dilbilgisi* (une grammaire-description ou grammaire-théorie). Öncelikle, *Kendiliğinden Var Olan Dilbilgisi* dilin sistemini oluşturan, dile özgü ve önceden belli olan niteliklerdir. *İçselleştirilmiş Dilbilgisi* ise, konuşan kişinin edindiği, herhangi bir cümlenin veya sözcenin dilbilgisel olarak doğru veya yanlış olduğunu hissetmesini sağlayan ama aslında bilinçli olarak öğrenmediği bir dilbilgisidir. *Betimsel Dilbilgisi* de ayrıntılı çözümlemeler yaparak dilin kuramsal özelliklerini betimleyen dilbilgisidir. Yazarlar ayrıca incelenen konu bazında bakıldığında dört farklı dilbilgisi türü veya dalı bulunduğunu belirtmektedirler: *Eşzamanlı Dilbilgisi* (La grammaire synchronique ou descriptive), *Artzamanlı Dilbilgisi* (La grammaire diachronique ou historique), *Karşılaştırmalı Dilbilgisi* (La grammaire comparée) ve *Genel Dilbilgisi* (La grammaire générale) (a.g.e., s. 13). Riegel, Pellat ve Rioul sözü edilen dilbilgisi türleri dışında, bazı kuramsal akımları çağrıştıran terimlerin de dilbilgisini niteleyici konumda olduklarını ve dilbilgisiyle bir arada kullanıldıklarını öne sürer: Dağılımsal (distributionnelle), işlevsel (fonctionnelle), yapısalcı (structurale), dönüşümsel (transformationnelle) (a.g.e., s. 14). Yazarlar aynı zamanda *Betimsel Dilbilgisi (La grammaire descriptive)* ve *Kuralcı Dilbilgisi (La grammaire prescriptive ou normative)* türlerine de dikkat çekerler: Birinci türde betimsel bir bakış açısıyla konuşan kişinin söyleminde başvurduğu yapılar incelenir. İkincisinde ise

dilin doğru ve yerinde kullanımına önem verilir; hem kuralların doğru kullanımı hem de genel olarak yapılan yanlışlar açıklanır. (a.g.e., s. 14-16).

Germain ve Séguin ise Dirven'in (1990, s. 1) tablosundan yola çıkarak yeni bir sınıflandırma önerirler ve aşağıda gösterildiği üzere Dilbilgisi terimini iki ana türe ayırıp onları da alt türlere bölüp toplamda dört dilbilgisi türüne ulaşırlar:



Şekil 1: Germain ve Séguin'e göre dilbilgisi türleri (Dirven'den uyarlanmış, Germain ve Séguin, 1998, s. 48)

Yazarlara göre genel anlamda dil öğretiminde dilbilgisi öğrenimi/öğretiminin; hem öğrenen kişinin söz konusu dil hakkında sahip olduğu ve içselleştirdiği bilgiyle, hem de bu bilgiyi betimleyebilmesiyle/simülasyonunu yapabilmesiyle mümkün olmaktadır (Germain ve Séguin, 1998, s. 46). Yukarıda Germain ve Séguin'in "Dirven'den alınmış, [...] biraz değiştirilmiş ve tamamlanmış [...]" olarak tanımladıkları şemaya göre, dilbilgisi kurallar bütünü olarak değil; öğrenen kişinin özümsemiş olduğu bir yeti olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yazarlar sadece genel kullanımdaki kuralların değil belirli bir durumda öğrenen kişinin yararlanabileceği kuralların da hesaba katılmasını savunmaktadırlar (s. 47-48).

Şekil 1'e göre **Kullanıcıya ait olan dilbilgisi türü** (la grammaire de l'usager), aslında kişinin ana dilinde, bir başka deyişle kullandığı ilk dilde sahip olduğu dilbilgisidir. Öğrenen kişilerin herhangi bir yabancı dili öğrenirken kendi ana dillerinden dayanak aldıkları, bu yabancı dili sürekli onunla karşılaştırdıkları düşünülürse bu "Kullanıcı Dilbilgisi Türü"nün önemi açığa çıkar. Örnek vermek gerekirse ana dilinde fiil veya zarf gibi dilbilgisel sınıflamaları bilmeyen birine yabancı dildeki karşılıklarını öğretmek oldukça zor olacaktır. **Öğreten kişiye ait olan dilbilgisi türü** (la grammaire de l'enseignant) ise öğretenin bilgiye sahip olma derecesiyle ilgilidir ve burada iki ihtimal söz konusudur: Ya öğreten kişi kendi ana dilini yabancı dil olarak başkalarına öğretiyordur-ki bu durumda öğrettiği dilbilgisi türü aslında küçükken edinmiş olduğu kullanıcı dilbilgisi türüyle karışır-, ya da öğreten kişi öğrettiği dili kendisi de sonradan yabancı dil olarak öğrenmiştir; bu ikinci durumda da kendisi nasıl öğrendiyse tecrübelerine başvurarak öğrenmiş olduğu dilbilgisi yönlerinin öğrenilmesi konusunda öğrenen kişiye başarılı bir rehber olur. Ancak bu ikinci durumda bilgi öğreten kişiyle sınırlı olacağından durum tam tersine de şekillenebilir. **Öğrenen kişiye ait dilbilgisi türü** (la grammaire de l'apprenant) durağan olmayıp sürekli gelişim halinde olan veya olması gereken dilbilgisine işaret eder (Germain ve Séguin, 1998, s. 48-50). Eğitsel dilbilgisinin alt dallarından biri olan **Öğretimsel dilbilgisi türü**nde (la grammaire d'enseignement) ise daha çok dilbilgisi konularının seçiminin ve öğretimdeki ilerlemenin üzerinde durulmaktadır. Bu dilbilgisi türü söz konusu yabancı dil öğretim kurumunun amaç ve ilkelerini, vizyonunu ve programını doğrudan ilgilendirmektedir;

bundan dolayı öğreten kişiye ait dilbilgisi türüyle karıştırılmamalıdır (a.g.e., s. 53, 109-110). Öğretimsel dilbilgisi türünde dikkat çekilen dilbilgisel ilerleme konusuna gelince, sadece dilbilgisini ön planda tutan dil programlarının öğrenen nezdinde yalnızca dilbilgisel terimlerini geliştirdiği ve bunun yerine; daha önce de 3. bölümde söz konusu olan "iletişimsel görev"lere başvurulup dilbilgisi konularının bu görevlerle harmanlanıp öğrenciye verilmesi durumunda ilerlemenin sarmal bir biçimde (spiral ou cyclique) devam edeceği belirtilmektedir. Bahsi geçen sarmal ilerleme şeklinde öncelikle öğrencinin karşısına tüm dilbilgisi konuları eksiksiz olarak çıkmamakta; önce en basit haliyle görünmekte, ardından aynı öğenin birkaç özelliği daha belirmekte ve daha ileri dil düzeyinde de öğrenci aynı ögenin eksik kalan yanlarıyla karşılaşmaktadır. Bu şekilde en soyut ve karmaşık dilbilgisi özelliği ileri dil düzeylerinde verilmekte; dilbilgisel yapıların öğretimi iletişimsel görevler içinde ve dilsel işlevlere (des fonctions langagières) başvurarak kademeli olarak gerçekleştirilmektedir (a.g.e., s. 109-123). Bir sonraki bölümde Fransızca öğretim kitapları üzerinde yapılacak olan çözümlemede bu konu da dikkate alınacaktır. Eğitsel dilbilgisinin ikinci alt dalı olan **Öğrenimsel dilbilgisi türü** (la grammaire de l'apprentissage) "öğrenen kişinin doğrudan kullanmasına yönelik somut bir ürün olarak" tanımlanmaktadır. Genellikle dilbilgisinin öğrenimi üzerine hazırlanan kitaplarda karşımıza çıkmaktadır (1998, s. 53).

Eğitsel dilbilgisinin üçüncü ve son alt dalı olan **Referans dilbilgisi türü** (grammaire de référence) ise şekil 1'de görülebileceği üzere hem eğitsel hem de dilbilimsel dilbilgisi türü başlıklarına dahil edilebilir. Başka bir deyişle ikisinin ortak noktası referans dilbilgisidir. Referans dilbilgisi türü denilince akla bir dili -kuralcı veya betimleyici yola başvurarak- sunma işlemini gerçekleştiren eserler gelmektedir (örn.: Grevisse ve Goosse, 2008, *Le Bon Usage, Grammaire Française*). Eğitsel dilbilgisini dilbilimsel dilbilgisinden ayırmanın yolu benimsenen amaçtan geçmektedir: Eğitsel dilbilgisi genelde seçicidir, öğrenimi kolaylaştırmak için önceden belirlenmiş konular seçilmekte ve bu şekilde yabancı dilde öğrenen kişinin sahip olması gereken dilbilgisel yeti kullanımı kendisine sunulmaktadır. Ancak dilbilimsel dilbilgisi türünde bir uygulama/kullanma amacı olmadan ve seçici olmadan, olabildiğince geniş konular hakkında sadece dile ait bilimsel açıklamalar yapılmaktadır (Germain ve Séguin, 1998, s. 54-55, 85-107). Dilbilimsel dilbilgisi türünün diğer bir alt dalı da **betimsel dilbilgisi türüdür** (la grammaire descriptive/simulation grammaticale). Eğitsel dilbilgisi bir dil öğretim kitabına veya bir dil programına dahil edilmişse betimsel veya kuralcı dilbilgisi öğretim yaklaşımlarından biri kullanılmıştır. Bununla birlikte, diğer türlerin aksine, betimsel dilbilgisi ilgili yazarlar tarafından ayrıntılı olarak açıklanmamıştır (a.g.e., s. 10). Tüm bu dilbilgisi tipolojisini açıklayan Germain ve Séguin son olarak şekil 1'deki eğitsel dilbilgisi ve dilbilimsel dilbilgisi türleri arasında bulunan çift yönlü okların, iki türün sürekli etkileşim içinde olduklarını vurgulamak için kendileri tarafından eklendiğini vurgulamaktadırlar. Örneğin bir Fransızca öğretim kitabındaki öğrenimsel dilbilgisi türü, referans dilbilgisi veya dilbilimsel dilbilgisi üzerine inşa edilir (a.g.e., s. 55-56).

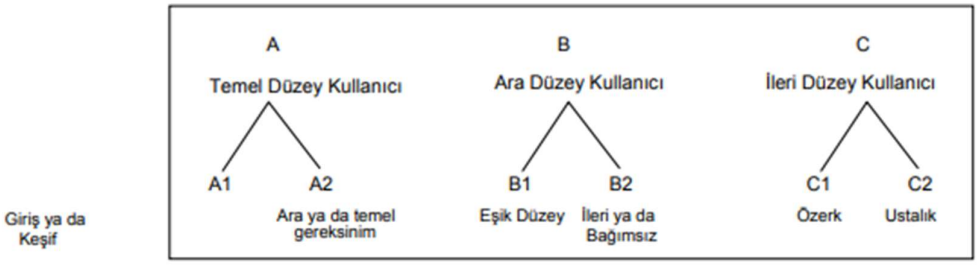
Mevcut çalışmada dilbilgisi tanımı ve türleri üzerine sözü edilen çalışmaların ardından, belli başlı dil bilimleri alanlarına ve dilbilgisi kuramlarına da dikkat çekmek gerekmektedir. Dilbilgisiyle ilgili çoğu çalışmada karşılaşılan "Tümce Dilbilgisi" ve "Metin Dilbilgisi" burada örnek olarak verilebilir: Birincisinde iletişim durumu verilmez:

> [...] bağlamdan bağımsız ve bağlantısız olarak tek tek tümceleri temel alan 'tümce dilbilgisi' belirli kuralları örneklemekte ve öğretmekte işe yarasa da, yaşayan dil ile ilgili sağlam bir fikir vermekten uzaktır. Bu nedenle tümce temelli dilbilgisi, soyut ve yapay kalmaya mahkum olur (Korkut, 2015, s. 160).

Metin dilbilgisi (la grammaire de texte) veya metin dilbilimi (la linguistique textuelle) ise, tümcelerin dizilişiyle ilgilenmektedir, hem tümceüstü hem de tümcelerarası alanlarla ilişkilidir. Metin dilbilgisi metnin yapılandırılmasını sorgular; izlek (le thème) ve yeni bilgilerin (les rhèmes) birbiriyle nasıl etkileşimli olduğunu ve bu sürecin metindeki ilerlemeyi nasıl etkilediğini belirlemeye çalışır (Korkut, 2015; Onursal, 2003). "Derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantı (...) olan ve (...) belli bir yorum süreci gerektir(en) *tutarlılık* (*fr.* la cohérence)" ve ayrıca " Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel öğeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı ol(an) *bağdaşıklık* (*fr.* la cohésion)" da metin dilbilgisinin konuları arasındadır (Onursal, 2003, s. 8-14).

3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ve B1 düzeyi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dil düzeylerini 3 ana başlık altında göstermek mümkündür (MEB, 2009, s. 21):



Şekil 2: OBM'ye göre dil düzeyleri

Mevcut çalışmada *Défi 3 B1* (2019) ve *L'atelier B1* (2020) Fransızca Öğretim Kitapları dilbilgisi öğretimi açısından incelenecektir. Çalışmanın kapsamı göz önünde bulundurulduğunda, tüm dil düzeylerini incelemek mümkün olamayacağından kitap seçimi yapılmadan önce üzerinde durulacak dil düzeyi belirlenmiştir. Dil düzeyinin B1 olarak seçilmesinin nedeni ise yabancı dil öğrenen bir kişinin bu dildeki eşik kabul edilen noktaya bu düzeyde gelmesidir (Niveau Seuil). Söz konusu düzeyde olan bireyler ölçünlü dilde günlük yaşamda (ev, iş veya okul) duyduklarını kavrayabilmekte ve kendileri de basit söylemler oluşturabilmektedirler. Ayrıca, belli başlı durumları anlatabilmekte, betimleyebilmekte veya neden-sonuç ilişkisini açıklayabilmekte, kısacası kendi başlarının çaresine bakabilmektedirler (Conseil de l'Europe, 2001, s. 24). Yabancı dil öğreniminde bu düzeyin yadsınamaz önemi göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışma için tercih edilmesinin yerinde olacağı düşünülmüştür.

OBM'ye göre, iletişimsel dil yetileri 3 gruba ayrılır: Dilsel yetiler, sosyodilsel yetiler ve edimsel yetiler. Mevcut çalışmayı ilgilendiren *dilbilgisel yeti*, dilsel yetiler başlığı altında, sözcük yetisi, anlamsal yeti, sesbilgisi yetisi ve yazım kuralları yetisi ile birlikte bulunmaktadır. Söz konusu dilbilgisel yetinin, kuralları ezberleyip yeri geldiğinde papağan gibi tekrarlamak değil; aslında bu kuralları öncelikle anlayabilmek ve sonrasında yeniden farklı ortamlarda kendini ifade ederken kullanabilmek olduğu da belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 107).

OBM'ye göre B1 dil düzeyine gelen öğrenenlerin ana dillerinin etkisi net bir şekilde hissedilir ve bundan dolayı bazı dilbilgisi hataları yaparlar; ancak yine de dilbilgisi kontrolleri yüksektir ve

ihtiyaçlarını, isteklerini veya düşüncelerini karşı tarafa aktarmayı başarırlar. Ayrıca iletişime geçtiklerinde yabancı dilde en sık kullanılan yapılardan da yararlanmaktadırlar. Bu düzeydeki öğrenenleri iki temel özellik diğerlerinden ayırır: "Birincisi, bu düzeye gelmiş öğrenenin bir etkileşimi sürdürebilme yetisi ve farklı durumlarda isteneni elde etmesidir" (Conseil de l'Europe, 2001, s. 32). Bu etkileşim, "arkadaşlar arasında gerçekleştirilen resmi olmayan bir iletişim [...]" olabilmekte ve öğrenen birey rahatlıkla karşı tarafa fikirlerini aktarabilmektedir. İkincisi ise, bu düzeye gelmiş öğrenen kişinin "günlük yaşamda yaşayabileceği sorunlara ustaca göğüs gerebilmesidir" (s. 32): Bu durumda öğrenen günlük hayatta öngörülemeyen/ beklenmedik herhangi bir olayla başa çıkabilir, bir sohbet sırasında sorulan sorulara yanıt verebilir, herhangi bir görüşme veya sunum sırasında anlamadığı noktalarda açıklama talep edebilir (Conseil de l'Europe, 2001, s. 32-33, 87-90).

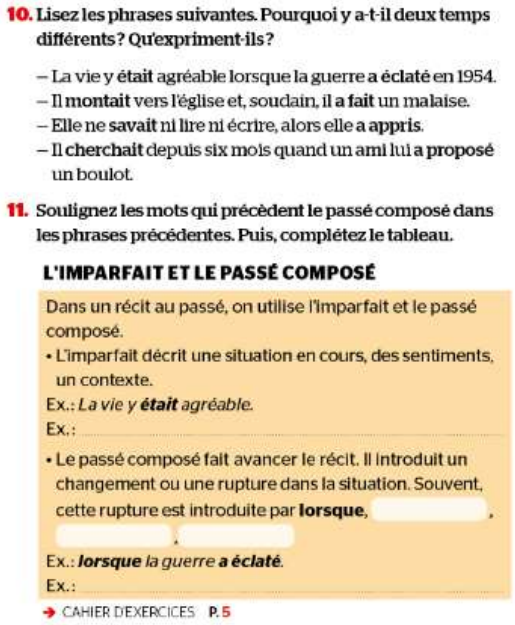
Bulgular

Tablo 1: İncelenen Fransızca öğretim kitaplarıyla ilgili genel bilgiler

Fransızca öğretim kitabı	Yayın yılı	Yayınevi	Ünite sayısı	Sayfa sayısı
Défi 3 B1	2019	Maison des langues	9 (Her ünite 14 sayfa)	277
L'atelier B1	2020	Les Éditions Didier	10 (Her ünite 16 sayfa)	215

Maison des langues yayınevinin Fransızca Öğretim kitaplarının Türkiye'deki kullanımının fazla yaygın olmadığı düşünüldüğü için bu çalışmada söz konusu yayınevinde basılmış kitaplardan biri olan *Défi 3 B1* (2019) tercih edilmiştir. Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, *Défi 3* B1'in 9 ünite içerdiği görülmektedir. Her bir ünitenin izleksel olarak 2 dosyaya ayrıldığı, her dosyada ise bir keşif sayfası ve dilbilgisi etkinliklerinin bulunduğu, aynı zamanda öğrenmeyi tetikleyen iki sayfa olduğu saptanmıştır. *Défi*'de önsöz açıkça 2. sayfada "Öğrenende İstek ve Merak Nasıl Uyandırılır?" başlığıyla verilmiştir. Burada kitabın gençlere (les grands adolescents) ve yetişkinlere (les adultes) yönelik geliştirildiği belirtilmiş ve öğrenen kişinin dile ilgi duymasının önemine dikkat çekilmiştir. Kültürel ve sosyokültürel gerçeklerin, dilsel kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüş; kültürlerarasılık kavramının altı çizilmiştir. Kitapta öğrenen kişiye çeşitli okuma ve dinleme stratejileri sunulacak ve "bu stratejiler ona dokümanları anlama, özerk olarak çalışma ve özellikle becerilerini, bilgilerini geliştirme konusunda yardımcı olacaktır". Bu kitapta dilbilgisi kademeli olarak ve tümevarım yöntemiyle ele alınmıştır; öğrenen kişi ünitelerdeki dilbilgisi konuları üzerine düşünür ve *dilbilgisel yeti*sini kendi kendine oluşturur (Biras, Chevrier, Witta, Fouillet ve Ollivier, 2019, s. 2). Örneğin, 1.ünitede verilen dilbilgisi konularından *Bitmemiş Geçmiş Zaman* (L'imparfait) ve *Yakın Di'li Geçmiş Zaman*[2] (Le Passé Composé) önce metin içinde kullanılmıştır. Ardından da aşağıdaki 10. alıştırmada görülebileceği gibi öğrenen bu iki zaman arasındaki farkın nedenini sorgulamaya teşvik edilmiştir: "Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Neden iki farklı zaman vardır? Ne ifade etmektedirler? " (2019, s. 18-19). Bu şekilde dilbilgisi öncelikle örtük bir şekilde ve tümevarım yöntemiyle verilmiş, daha sonra 11. alıştırmada her iki zamanın da hangi durumlarda kullanıldığı açıklanmıştır.

[2] Terimlerin Türkçeleri Zeynel Kıran'ın *Fransızca Dilbilgisi ve Çeviri Kılavuzu* kitabından alınmıştır (2010, s. 222-223).



10. Lisez les phrases suivantes. Pourquoi y a-t-il deux temps différents? Qu'expriment-ils?

– La vie y **était** agréable lorsque la guerre **a éclaté** en 1954.
– Il **montait** vers l'église et, soudain, il **a fait** un malaise.
– Elle ne **savait** ni lire ni écrire, alors elle **a appris**.
– Il **cherchait** depuis six mois quand un ami lui **a proposé** un boulot.

11. Soulignez les mots qui précèdent le passé composé dans les phrases précédentes. Puis, complétez le tableau.

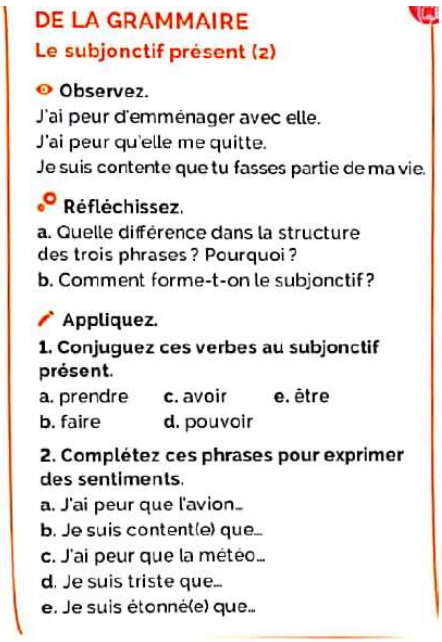
L'IMPARFAIT ET LE PASSÉ COMPOSÉ

Dans un récit au passé, on utilise l'imparfait et le passé composé.
• L'imparfait décrit une situation en cours, des sentiments, un contexte.
Ex.: *La vie y **était** agréable.*
Ex.:
• Le passé composé fait avancer le récit. Il introduit un changement ou une rupture dans la situation. Souvent, cette rupture est introduite par **lorsque**, , , .
Ex.: ***lorsque** la guerre **a éclaté**.*
Ex.:

→ CAHIER D'EXERCICES P. 5

Şekil 3: *Défi 3*'te dilbilgisi

L'atelier B1 (2020) ise Fransızca Öğretim kitapları Türkiye'de yaygın olarak kullanılan Didier'nin yayımladığı bir kitaptır (Saison, Édito, vb. gibi). Ancak kitap yeni yayımlanmış olduğundan ülkemizde kullanımının henüz yaygınlaşmadığı düşünülmektedir. Kitabın başında önsöz olarak adlandırılan bir sayfa bulunmamakla birlikte içerik açısından ona benzeyen *İmalat Sırları* (Secrets de fabrication) başlıklı bir sayfa görülmektedir (Cocton, Kohlmann, Rabin & Ripaud, 2020, s. 3). Beklenenin aksine hedef kitle burada belirtilmemiştir, ancak yayınevinin web sitesinde bu kitabın da gençlere ve yetişkinlere yönelik olduğu görülmektedir. *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne (OBM) ek olarak Şubat 2018'de yayımlanan ciltte de belirtildiği gibi (le volume complémentaire), bu sayfada da *harekete geçme* (agir), *işbirliği* (coopération) ve *arabuluculuk* (médiation) terimleri vurgulanmıştır. Öğrenen grup burada "imalat atölyesi"ne (atelier de fabrication) benzetilerek grup çalışmasının önemine dikkat çekilmiştir. Tam da imalat atölyelerinde olduğu gibi burada da roller değişebilmektedir. Dolayısıyla öğrenen kişinin bireysel olarak harekete geçmesi, grup içinde de fikirlerini dile getirmeyi öğrenmesi ve aynı iletişimsel yaklaşımda olduğu gibi "kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu" üstlenmesi gerekmektedir (Cocton ve diğ, 2020, s. 3). Yine aynı sayfada *iş birliği yapmak* (coopérer) başlığı altında dilbilgisi de vurgulanmaktadır: "imalat atölyesinde olduğu gibi araçların önemli bir yeri bulunmaktadır"; bu araçlar da *sözcükler*, *dilbilgisi*, *fiiller* ve *sesler*in oluşturulması olarak gösterilmektedir (s. 3). Örneğin ünite içerisindeki dilbilgisi kısımları için hep turuncu renk kullanıldığından bu bölümlerin öğrenen tarafından saptanması görsel olarak kolaylaştırılmıştır. İçindekiler (tableau des contenus) bölümünde 10 ünitenin bulunduğu belirtilmiş ve her bir ünite için "Harekete Geçme" başlığı altında "Amaçlar"; "İşbirliği Yapmak" başlığı altında "Fikirler", "Misyon" ve "Arabuluculuk"la ilgili terimler gösterilmiş; "Öğrenmek" başlığı altında ise alıştırma kitabındaki üniteyle ilgili alıştırmanın sayfa numarası verilmiştir. Ayrıca her ünite için dilbilgisi, sözcük bilgisi (lexique), ses bilgisi (phonétique) ve kültür/Çağdaş Fransız Edebiyatı sütunlarında ilgili bilgiler verilmektedir (s. 6-11). *Défi 3 B1*'de olduğu gibi burada da dilbilgisi öğretimi tümevarımlı ve örtük bir şekilde verilmekte, aşağıda da görüldüğü gibi, öğrenen düşünmeye ve kuralı oluşturmaya yöneltilmektedir (Cocton ve diğ, 2020, s. 138):



DE LA GRAMMAIRE

Le subjonctif présent (2)

Observez.

J'ai peur d'emménager avec elle.
J'ai peur qu'elle me quitte.
Je suis contente que tu fasses partie de ma vie.

Réfléchissez.

a. Quelle différence dans la structure des trois phrases ? Pourquoi ?
b. Comment forme-t-on le subjonctif ?

Appliquez.

1. Conjuguez ces verbes au subjonctif présent.

a. prendre c. avoir e. être
b. faire d. pouvoir

2. Complétez ces phrases pour exprimer des sentiments.

a. J'ai peur que l'avion…
b. Je suis content(e) que…
c. J'ai peur que la météo…
d. Je suis triste que…
e. Je suis étonné(e) que…

Şekil 4: *L'atelier B1*'de dilbilgisi

Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Uluslararası Pedagojik Eğitim Merkezi'ndeki (bkz. CIEP, Centre International d'Études Pédagogiques) sorumlu kişilerden biri tarafından düzenlenen eğitimde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kazanılması gereken dilbilgisel yetiler aşağıdaki tablonun en soldaki sütununda gösterilmektedir (Izydorczyk, 2015). Ayrıca ortadaki ve sağdaki sütunlarda da incelenen kitaplarda bu konulara yer verilmişse ✓ ile, yer verilmemişse X ile gösterilmiştir. Soldaki konulardan birinin kitapta bulunup diğerinin bulunmaması durumunda veya belirtilen konuların kitapta herhangi bir cümle içinde geçmesi ancak dilbilgisi konusu olarak ünite içinde açıklanmaması durumunda tabloda *Kısmen* ibaresi kullanılmıştır.

Tablo 2: İncelenen Fransızca Öğretim Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları

B1 düzeyi için gerekli dilbilgisi konuları	*Défi 3 B1*	*L'atelier B1*
Geçmiş Zamanlar (L'imparfait et le passé composé)	✓	✓
Geçmiş zamanda yardımcı fiillerle ve nesnelerle ilgili uyum konusu (olmak/sahip olmak/COD)	Kısmen	✓
Plus-que-parfait, le conditionnel passé et le subjonctif (Olasılık / Zorunluluk)	Kısmen	Kısmen
Fikir veya Duygu Bildiren Bazı Fiiller+ Subjonctif	✓	✓
-mesi için kalıbı (Pour que et le subjonctif)	✓	X
Zamanların Uyumu (la concordance des temps)	✓	✓
Geniş ve Geçmiş Zamanlarda Dolaylı Anlatım (Aktarılan Söylem) (Le discours rapporté)	✓	✓
Etken ve edilgen cümle yapıları, özneyi cümle içinde vurgulama ve "On" öznesinin kullanımı	Kısmen	Kısmen

Bağ-fiil kullanımı (Le gérondif)	✓	✓
Belirsiz zamir ve sıfatlar (Les adjectifs et pronoms indéfinis)	✓	✓
İki zamirin bir arada kullanımı (Les doubles pronoms)	X	✓
İlgi adıllı yan tümceler (Les pronoms relatifs simples et quelques composés)	✓	✓
Basit Kişisiz Yapılar (Les tournures impersonnelles simples)	✓	✓
Zaman ve yer bildiren edatların ve zarfların kullanımı (pendant, depuis, etc.)	✓	✓
Neden-sonuç bildiren yapılar	✓	✓
Kronolojik sıralama bildiren bağlaçlar (D'abord, ensuite, enfin, premièrement, etc.)	✓	✓

Öncelikle *Défi 3 B1* Fransızca öğretim kitabındaki eksikliklere bakılacak olursa, burada geçmiş zamandaki yardımcı fiillerle ve nesnelerle ilgili **uyum konusuyla** (olmak/sahip olmak/COD) karşılaşılmamıştır. Daha doğrusu asıl verilmesi gereken geçmiş zaman (le passé composé) ve nesnelerin (COD) aynı cümlede bulunması ve uyumun gerekliliği yerine, diğer bir geçmiş zaman (l'imparfait) nesne kullanımıyla birlikte verilmiştir : " Cinq familles la composaient. → Cinq familles composaient la caste. La: pronom COD " (s. 41). Geriye kalan örnekler ise geniş zamanda verilmiştir. Ancak diğer açıdan bakılırsa, tüm nesne türlerinin verildiği saptanmıştır (COD,COI, en, y) (s. 41). Etken ve edilgen cümle yapılarına ünitelerde yer verilmiş ancak "on" öznesinin kullanımı dilbilgisi kısımlarında açıklanmamıştır. Ayrıca **le conditionnel passé** kitap içindeki küçük dilbilgisi kısımlarında saptanamamıştır, ancak kitabın en sonundaki dilbilgisi özeti bölümünde bu konu açıklanmıştır ("précis de grammaire", s. 152). İki zamirin bir arada kullanım konusu ve bağ-fiil kullanımları yine ünite içindeki dilbilgisi kısımlarında yer almazken, en sondaki dilbilgisi özeti bölümünde görülmektedir (s. 154-155). Belirtilen konulara kitabın sonunda ayrıntılı olarak yer verilmesi takdir edilebilir, ancak kitabın sonu her an öğrenim sırasında öğrenen tarafından açılmadığından, bu konuların az da olsa ünite içindeki dilbilgisi kısımlarına dahil edilmesi önerilebilir.

Défi 3'te olduğu gibi, L'atelier B1'de de **le conditionnel passé** konusunda sorunlar bulunmaktadır: Ünitelerin çeşitli sayfalarındaki bölümlerde Le plus-que-parfait, le subjonctif ve le conditionnel présent öğretimi üzerinde durulmuştur (Cocton ve diğ., 2020, s. 76, 118, 119, 127, 163). Ancak konu bazında le conditionnel passé veya le conditionnel présent üzerinde durulmamıştır. Bu konular bazı yerlerde bağlam içinde geçmektedir: "J'aimerais que nous ayons les mêmes droits" (s. 167). Onun dışında kitap sonundaki dilbilgisi bölümünde de bazı fiillerin bu kiplere göre çekimi verilmiştir. L'atelier B1'in dikkatimizi çeken bir başka yönü, **On** zamirinin kullanımının çeşitli sayfalarda bulunması ama öğretimi için herhangi bir dilbilgisi bölümünde bu zamire yer verilmemesidir (Cocton ve diğ., 2020, s. 72, 83, 117, 140). *On* kullanımına önceki düzeyde yer verilmiş olabilir, ancak Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Uluslararası Pedagojik Eğitim Merkezi'ne göre bu konu B1 düzeyinin dilbilgisel yetileri arasında bulunmalıdır (bkz. CIEP, Centre International d'Études Pédagogiques). Benzer bir durum basit kişisiz yapılarda da (Les tournures impersonnelles simples) karşımıza çıkmaktadır. Basit kişisiz yapılar kitabın bazı sayfalarında geçmekte ama konu adı yazmamaktadır (Cocton ve diğ., s. 31, 83, 86). Ayrıca bu konu daha sonra ayrıntılı olarak ve aktarılan söylem başlığı altında verilmiş, ama yine konu adı belirtilmemiştir (Cocton ve diğ., 2020, s. 95). Burada Nur Kaplan'ın Yüksek Lisans Tez çalışmasından yola çıkarak, OBM'de ve eylemsel yaklaşımda "dil üstü dilbilgisel kavramların öğrenen kişi için bir güçlük kaynağı" olarak görüldüğü

belirtilebilir. Bu nedenle incelenen her iki öğretim kitabında da, kitabı hazırlayan uzmanlar dilbilgisel kavram kullanımından kaçınmaya çalışmışlardır (Kaplan, 2011, s. 43). L'atelier B1'deki diğer eksiklik ise *-mesi için* kalıbıdır (**Pour que et le subjonctif présent).** Söz konusu yapının iki kullanımı olduğundan; 1. ve 2. kullanımında cümle yapıları tamamen farklı olduğundan bu konunun öğretilmesi kaçınılmaz olmalıdır. Ayrıca konu 2. şekilde kullanıldığında, aslında Fransızcada "emin olmadığımız durumlarda bir yargı ve düşünce aracılığıyla bir olayı yorumladığımız zaman" başvurulan subjonctif kipi gerekmektedir (Kıran, 2010, s. 229). Bu durumda bu yapının kitaplarda vurgulanması gerekmektedir. Bu konu *Défi 3*'te her iki şekliyle karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Biras ve diğ., 2019, s. 81). Ancak L'atelier B1'de bu konu yeterince yer almamaktadır.

Her iki kitapta da eksiklik olarak görülebilecek konu, tabloda da belirtildiği üzere, "le conditionnel passé"nin ve "On" öznesinin ayrıntılı olarak açıklanmamasıdır. Belirtilen dilbilgisi konuları ünitelerin içerisindeki dilbilgisi bölümlerinde verilmemiştir.

Cuq *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français langue étrangère* (Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dilbilgisi Öğretimine Giriş*)* adlı kitabında "Hangi dilbilgisi seçilmelidir?, Nasıl seçilmelidir? ve Size göre şu anda en iyisi hangisidir?" sorularının sürekli öğretmenler tarafından konuşulduğunun altını çizmektedir. Yazar, genel anlamda Fransızca öğretim kitaplarını ve özellikle değerlendirme boyutunu incelemek için oluşturulan birçok aracın bulunduğunu, ancak dilbilgisi öğretimine özgü herhangi bir araç olmadığını vurgulayıp kendisi bir dilbilgisi çözümleme ölçeği oluşturmuştur. Cuq bu ölçeğin tümüyle öznellikten arındırılmasının olanaksız olduğunu kabul etmekte, ama aynı zamanda kitaplardaki dilbilgisi öğretimiyle ilgili genel bir bakış açısı sunacağını ve esnek bir kullanım alanının olduğunu ileri sürmektedir. Aynı zamanda, herhangi bir öğretim kitabını veya dilbilgisini "seçmek bir ölçüde öznelliği hesaba katmak" değil midir? sorusunu da yöneltmektedir (1996, s. 109-110).

Bu çalışmada, *Défi 3 B1* ve *L'atelier B1* kitapları Cuq'ün dilbilgisi öğretimi için oluşturduğu ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Tüm ölçek mevcut çalışma kapsamında verilemeyeceği için sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Öncelikle her iki kitabın da öğretmen kitabı, alıştırma kitabı ve alıştırmalar için cevap anahtarının olduğu, bunların yanında her ikisinin de videolar, oyunlar, web site bağlantıları gibi ek materyallere başvurdukları söylenebilir.
- *Défi 3* öğretim kitabında bazı ünitelerin başlıklarının içerik açısından net olmadığı görülmektedir : "Haydi anlat (Allez, raconte!)" (s. 29). *L'atelier B1*'de ise Ünite isimleri İş, Aktüalite, Macera, Uzay, Geri dönüşüm gibi net ve tek sözcükle ifade edilmiştir. Ünite içerisindeki metin başlıklarının da net ve metnin içeriğiyle uyumlu olduğu görülmüştür.
- İki kitap metinlerin netliği açısından karşılaştırılırsa, genel olarak her ikisinde de net ve anlaşılır metinlerin seçildiği saptanmıştır. *Défi 3*'te seçilen konular, Fransa'daki sarı yelekliler (les gilets jaunes) gibi güncel konulardır (s. 116). *L'atelier B1*'de ise akıllı telefon, sesli kitap, uzay ve bilimsel gerçekler veya robotlar gibi daha genel konular tercih edilmiştir (s. 21, 83, 114).
- İki öğretim kitabı tablo ve şemalar açısından da karşılaştırılmıştır. *Défi 3 B1*'de yaratıcı ve akılda kalıcı şemalar, tablolar ve hatta reklam afişleri saptanmıştır (s. 16, 44-45, 63, 70, 75, 78-79, 92). Her ünitenin bir kapak sayfası bulunmakta ve orada ünitenin temasıyla ilgili genel bir başlık, ilgili ünitede bulunan iki ayrı dosyanın tanıtımı ve her dosyada birer son görev (la tâche finale) verilmiştir. Bu kapak sayfasının en altında her dosyada bulunan kültür (ve toplum), iletişim, dilbilgisi ve sözcük bilgisi olarak dört ayrı kısımda konular

sunulmuştur (s. 85). Daha sonra bazı açıklamalar verilip boşlukların öğrenen tarafından doldurulması ve yine öğrenenin dilbilgisi kuralını oluşturması beklenmektedir. Örneğin etken/edilgen cümleler verilip bazı noktalarda öğrenen düşünmeye teşvik edilmiştir (s. 89). Bu açıdan, *Défi 3 B1*'de, L'atelier B1'e göre dilbilgisi konularında öğrenen kişinin daha çok sorgulamaya yöneltildiği, OBM ilkelerinin benimsendiği ve dilbilgisinin daha örtük bir şekilde işlendiği söylenebilir.

L'atelier B1'de ise her ünite başında o ünitenin hangi sayfasında ne olduğu büyük bir şemayla gösterilmiştir. "La Fabrique" olarak adlandırılan sayfada 4 ayrı şema karşımıza çıkar: Sözcük, Dilbilgisi, Fiiller, Ses Bilgisi (Phonétique). Diğer bir güzel yönü ise, konuşma baloncukları içerisinde konuyla ilgili günlük dilden verilen örnek cümlelerdir (Au quotidien). Bu sayede, öğrenen günlük dilde kullanılan sözcük bilgisi yanında dilbilgisi yapılarına da aşina olabilecek ve Fransa'ya gittiğinde günlük yaşamında arkadaşlarıyla samimi bir dil (familier) kullanabilecektir. Örneğin dilbilgisiyle ilgili kısımda şartlı cümleler ve varsayımlarla ilgili (Si'li cümleler) bilgi verildikten sonra günlük dildeki kullanımları gösterilmiştir ("Si j'étais toi, je me méfierais", s. 119). Her ünitede bulunan *Mémo* sayfalarında tablo şeklinde gruplandırılan sözcükler, ünitedeki dilbilgisi konu özetleri ve sesbilgisi konuları yer almaktadır (s. 127):



Şekil 5: L'atelier B1'de dilbilgisi konu özetleri

- Söz konusu kitaplar referans dilbilgisi/öğrenimsel dilbilgisi türleri açısından karşılaştırılırsa, her iki kitabın da yazarlarının öğrenimsel dilbilgisi türüne başvurdukları görülür. Verilen dilbilgisi konuları B1 dil düzeyi için otantik materyaller arasından seçilerek, ünitelerin sözcük bilgisiyle de harmanlanarak belli bir bağlam içerisinde ve kademeli olarak öğrenene sunulmaktadır. Referans dilbilgisi kitapları gibi sırasıyla baştan sona dildeki tüm kurallar verilmemektedir. Bu öğrenimsel dilbilgisi türü Cuq'ün ölçeğindeki gibi alt başlıklara ayrıldığında her iki kitabın da okul ortamında veya bir öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen eğitim için kullanılabileceği görülmektedir. Ancak ölçekte 3. Alt başlık olan "Öğrenen Kişinin Kendi Kendine Öğrenmesi" şartına sadece *Défi 3 B1* kitabının uygun olduğu (ve kitabın önsözünde belirtildiği) saptanmıştır. L'atelier B1'de ise "öğrenenin özerk olmaya davet edildiği" belirtilmişse de, tüm ünitelerde öğrenenlerin gruplar oluşturmalarının ve grup içerisinde rol değişimi yapmalarının gerektiği görülmektedir (la coopération). Dolayısıyla öğrenen bu kitaptaki alıştırmaları başka arkadaşları olmadan, özerk bir şekilde (autonome) yapamayacaktır.
- Ölçeğe göre diğer bir karşılaştırma kullanılan dilin türü (günlük konuşma dili, argo, edebi dil, vb.) ve sözlü/yazılı dilbilgisi açılarından yapılabilir. Bu durum *Défi 3 B1*'in önsözünde belirtilmemiştir, ancak kullanılan metinlerin otantik oldukları, günlük yaşamdan bağlamla birlikte alınmış olan durumların söz konusu olduğu söylenebilir. Örneğin bir

aktörle soru-cevap şeklinde yapılan görüşmenin aktarılması, gazeteden alınan bir haber, sosyal medyada yazılan iletilerin kullanımı, vb. (s. 68, 78-79, 82). Dilbilgisinin sözlü veya yazılı dilden alındığına dair kitabın önsözünde herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bununla birlikte, çoğunlukla yazılı dildeki dilbilgisinin temel alındığı söylenebilir.

L'atelier B1'e gelince, seçilen iletişim durumlarının hem sözlü hem de yazılı dilden seçildiği kitabın önsözünde belirtilmiştir. Kitap boyunca genellikle günlük konuşma dilinin kullanıldığı saptanmış, hatta her ünitede "Au quotidien" başlıklı bir sayfada öğrenenlerin konuyla ilgili Fransa'da günlük hayatta duyabilecekleri cümle yapılarına yer verilmiştir (örn.: s. 23). Bunun yanında her ünitede bir sayfada Çağdaş Fransız Edebiyatından bir yazıdan alıntı yapılmış ve öğrenen kişinin okuma becerisini geliştirmesi teşvik edilmiştir. Böylece öğrenenin yazı dilinden de uzak kalmaması sağlanmıştır (s. 28).

- Son olarak, kitaplar yöntemsel açıdan karşılaştırılırsa, *Défi 3*'te genel anlamda herhangi bir dil öğretim yöntem veya yaklaşımından söz edilmediği saptanmıştır. Ancak dilbilgisinin yavaş yavaş, kademeli olarak ve tümevarım yöntemi benimsenerek öğretildiği belirtilmektedir. Ayrıca önsözde kültürlerarasılık kavramının yabancı dil öğretimindeki yadsınamaz yeri; öğrenende ilgi ve merak uyandırmanın önemi vurgulanmaktadır. Söz konusu kavramlar OBM'de de ön plandadır. Buradan yola çıkılarak OBM'de belirtilen eylemsel yaklaşımın bu öğretim kitabında da benimsendiği savına ulaşılabilir.

  L'atelier B1'de ise tam olarak bir dil öğretim yönteminden veya yaklaşımından söz edilmese de, önsöz sayılabilecek bölüme göre kitabın, **OBM'**nin ilkeleri benimsenerek oluşturulduğu söylenebilir (işbirliği ve arabuluculuk). Buradan da kitabın Eylemsel yaklaşımı benimsediği varsayılır. Ayrıca, sarmal şekilde bir öğrenmenin teşvik edildiği de belirtilmektedir (s. 4). Sarmal şeklindeki öğrenme, iletişimsel yaklaşıma dayandığından burada kitabın bu yaklaşımı da benimsediği ve bunun yukarıda sayılan nedenlerden ötürü eylemsel yaklaşımla harmanladığı sonucuna varılabilir.

Sonuç

Günümüzde yabancı dil eğitim-öğretimi alanında, dilbilgisi öğretimi eskisi gibi bir amaç olmaktan çıkmıştır. Ancak, öğrenen kişi yabancı dilde iletişime geçmek için mutlaka belli bir düzeyde dilbilgisine ihtiyaç duyacağından dilbilgisi öğretimi her zaman önemini korumaktadır. Çalışmamızda hem dilbilgisi türlerini tartışarak hem de yeni basılan kitapları dilbilgisi öğretimi açısından inceleyerek Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Seçilen güncel Fransızca öğretim kitapları Cuq tarafından geliştirilen ölçeğe göre incelenmiş, bazı eksiklikler saptanmış ve birtakım öneriler getirilmiştir.

Sonuç olarak, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği B1 düzeyindeki 2 farklı öğretim kitabında bazı ufak tefek farklılıklar olsa da, dilbilgisi konularının büyük ölçüde paralellik gösterdiği belirtilebilir. Her iki kitapta da dilbilgisi öğretimi örtük olarak ve tümevarım yöntemi benimsenerek planlanmıştır. Ayrıca her iki kitap da *Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne (OBM) göre belirlenen B1 dilbilgisi konularıyla uyumlu olmakla birlikte birkaç konuda eksiklikleri veya yetersizlikleri hissedilmektedir: Ön plana alınması gereken bazı konulara sadece okuma metinlerinde veya etkinlik sorularında yer verilmesi; ünite içerisinde dilbilgisi için ayrılan kısımlarda bu konuların bulunmaması (*-mesi için* kalıbı "pour que ve subjonctif", *on* öznesinin kullanımı) gibi. Belirtilen dilbilgisi yapılarının (subjonctif ve on) başka dillerde birebir karşılıklarının bulunmaması durumunda öğrenenlerin bu konuları anlamaları kolay olmayacaktır. Bu şekilde karmaşık konulara ünite içinde yer verilmemesi, öğrenenin kavramasını zorlaştırmakta ve öğretmene, kitapla öğrenen arasında büyük bir köprü olma görevi yüklemektedir. Bu konuların ünitelere dahil edilmesi öğrenenin özerk olmasına katkı sağlayacak ve Fransızca öğrenimini OBM ilkelerine bir adım daha yaklaştıracaktır.

Kaynakça

Akbulut, Y. (2012). Veri Çözümleme Teknikleri. A. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

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. Çevrimiçi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2417-published.pdf, Erişim Tarihi: 11.10.2020.

Balaban Salı, J. (2012). Verilerin Toplanması. A. Şimşek (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* Paris: CLÉ International.

Bérard, E. (2019). Des pratiques grammaticales. *Synergies France, 13*, 19-29.

Biras, P., Chevrier, A., Witta, S., Fouillet, R. & Ollivier, C. (2019). *Défi 3 B1. Méthode de Français*. Livre de l'élève. Paris: Éditions Maison des Langues.

Cocton, M.-N., Kohlmann, J., Rabin, M. & Ripaud, D. (2020). *L'atelier B1. Agir, Coopérer, Apprendre. Méthode de Français.* Paris: Les Éditions Didier.

Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Didier. Çevrimiçi: https://rm.coe.int/16802fc3a8, Erişim Tarihi: 06.09.2020.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français langue étrangère.* Paris: Didier.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 Ans d'histoire*. Paris: CLÉ International.

Germain, C. ve Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLÉ International.

Grevisse, M. ve Goosse, A. (2008). *Le Bon Usage, Grammaire Française.* 14e édition. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Izydorczyk, F. (2015). CIEP DELF B1 Eğitimi Ders Notları (Stage d'habilitation des examinateurs-correcteurs, Niveau B1), 9-11 Ekim 2015, Ankara.

Kaplan, N. (2011). *L'étude de la grammaire dans le manuel de FLE "Salut"*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kıran, Z. (2010). *Fransızca Dilbilgisi ve Çeviri Kılavuzu.* Ankara: Seçkin.

Korkut, E. (2015). Metin Dilbilimi ve Dil Öğretimi. E. Korkut ve I. Onursal Ayırır (Eds), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (s. 159-188). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kuduz, E. (2019). *L'utilisation des tâches dans l'enseignement du FLE* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Le Robert Dixel Mobile (t.y.). Bir akıllı telefon uygulaması olan Fransızca sözlük.

Mawushi ve Ganyo, (2015). L'Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement : Arc-en-ciel, Latitudes et Panorama, *International Journal Of Humanities And Cultural Studies, 2* (1), 371-381.

MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme.* Çevrimiçi: http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf, Erişim Tarihi: 06.10.2020.

Neveu, F. (2015). *Dictionnaire des sciences du langage.* Paris: Armand Colin.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları.* İstanbul: Multilingual Yayınları, s. 121-132. Çevrimiçi: http://www.ege-edebiyat.org/docs/238854.pdf, Erişim Tarihi: 21.10.2020.

Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du fle, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (1), 175-186.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.

Puren, C. (2016). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de décodage d'une « manipulation génétique »*. Çevrimiçi: www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN_2016a Erişim Tarihi: 06.10.2020.

Riegel, M., Pellat, J.-C. ve Rioul, R. (2004). *Grammaire Méthodique du Français*. Paris: Quadrige/PUF.

Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative, *Synergies Turquie, 8*, 13-28. Çevrimiçi: https://www.gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf, Erişim Tarihi: 11.10.2020.

49. Investigating the relationship between the perception of self-efficacy and the use of self-regulated learning strategies in the English writing skill

Sevda BALAMAN[1]

APA: Balaman, S. (2021). Investigating the relationship between the perception of self-efficacy and the use of self-regulated learning strategies in the English writing skill. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 768-796. DOI: 10.29000/rumelide.949696.

Abstract

This study is intended to investigate (a) English as a foreign language (EFL) learners' self-efficacy perceptions, (b) their use of self-regulated strategies, and (c) whether a possible link exists between their self-efficacy perceptions and self-regulated strategy use in English writing skill. The data were collected with the participation of 50 EFL learners from the Department of Translation and Interpretation through quantitative methods. The instruments used in this research include a tool used for assessing self-efficacy beliefs (Teng, 2016; Teng, Su, & Xu, 2018) and another tool for exploring self-regulated strategies in English writing (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016). The collected data were analyzed quantitatively by performing descriptive statistical analyses and correlation tests. The results demonstrated that participants' perceived self-efficacy levels fell into the *high* range. In addition, the findings also displayed that self-regulated writing strategy deployment was in the *slightly high* range. As for the correlation between these two constructs, a linear, positive relationship was confirmed between self-efficacy perceptions and self-regulated writing strategies. A number of strong, positive correlations were also found between the sub-components of the two variables. The resulting information of this study can be helpful for those who aim at designing an effective writing curriculum that can enable learners to become more self-efficacious and to frequently employ an array of self-regulatory strategies in English writing.

Keywords*: S*self-efficacy, self-regulated learning, strategy, writing

İngilizce yazma becerisindeki öz-yeterlik algısı ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Öz

Bu çalışma, İngilizce yazma becerisinde (a) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik algılarını, (b) öz-düzenlemeli strateji kullanımlarını ve (c) öz-yeterlik algıları ile öz-düzenlemeli strateji kullanımları arasında olası bir bağlantı olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, nicel yöntemlerle, Mütercim-Tercümanlık Bölümünden, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 50 öğrencinin katılımıyla toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri-toplama araçları, İngilizce yazma becerisindeki öz-yeterlik algılarını değerlendirmek için kullanılan bir ölçek (Teng, 2016; Teng, Su & Xu, 2018) ve öz düzenlemeli stratejileri araştırmak için kullanılan bir diğer anketten (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016) oluşmaktadır. Toplanan veriler, betimleyici istatistiksel analizler ve korelasyon testleri yapılarak nicel olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Sivas, Türkiye), sevdabalaman58@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1492-2538 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949696], ETİK: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği, 30.12.2020, E-60263016-050.06.04-499477.

katılımcıların algıladıkları öz-yeterlik düzeylerinin *yüksek* aralıkta olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bulgular ayrıca öz-düzenlemeli yazma stratejisi kullanımının *biraz yüksek* aralıkta olduğunu göstermiştir. Bu iki yapı arasındaki korelasyona bakıldığında ise, öz-yeterlik algıları ile öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik yazma stratejileri arasında doğrusal, pozitif bir ilişki olduğu doğrulanmıştır. İki değişkenin alt bileşenleri arasında da bir dizi güçlü, pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu çalışmadan ortaya çıkan bilgiler, öğrencilerin İngilizce yazmada daha öz-yeterli olmalarını ve daha sık bir şekilde bir dizi öz-düzenleyici strateji kullanmalarını sağlayabilecek etkili bir yazma müfredatı tasarlamayı amaçlayanlara yardımcı olabilir.

Anahtar kelimeler: Öz-yeterlik, öz-düzenlemeli öğrenme, strateji, yazma

1. Introduction

Writing is often deemed as a highly challenging language skill to acquire (Lin, 2019; Mulugeta, 2018; Santangelo, Harris, & Graham, 2007; Zhang, 2013; Zhang & Guo, 2012) because the composing process has a complex, multifaceted, dynamic (Hirvela, Hyland, & Manchón, 2016; Hyland, 2002, 2015), non-linear (Nightingale, 1988), strategic (Asmari, 2013), and recursive nature (Teng & Zhang, 2020; Zhang, 2013) developed in the long run (Zimmerman & Bandura, 1994) by activating various higher-order skills (Giraldo de Londoño & Perry, 2008; Teng, 2016) including, but not limited to, critical thinking, organization, creativity, problem-solving (Lin, 2019), concentration, summarizing (Golparvar & Khafi, 2021), analyzing, or criticizing skills (Ur, 1996). Students' success or failure in the learning-to-write process is shaped by diverse factors such as social, linguistic, psychological (Kormos, 2012), affective, and cognitive factors (Zabihi, 2018). Therefore, a writer needs to self-regulate cognitive, meta-cognitive, motivational and linguistic skills to succeed in the composing process (Boscolo & Hidi, 2007; Zimmerman & Risemberg, 1997) whose tasks are mainly scheduled by the writer herself/himself, necessitating long-term individual performance and exertion of creativity, which often generates unsatisfactory end-products, to be subjected to repeated revisions in order for meeting the individual quality standards (Zimmerman & Bandura, 1994, p. 846). In this sense, self-regulation is highlighted as an important concept which impacts the writing process by various researchers (e.g., Teng, 2016; Zimmerman, 1990; Zimmerman & Risemberg, 1997), upon acknowledging that writing is a "self-planned, self-initiated, and self-sustained" process (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 73).

The concept of self-regulation within the context of writing refers to a system where learners regulate "their cognitive processes in writing, their knowledge of writing, and the differential demands of different genres" (Wong, 1999, p. 184). Built on social cognitive theory (SCT) (Bandura, 1986), self-regulation is a metacognitive process during which the self-exploration of the thinking process is necessary for understanding and assessment of the outcomes of learners' performance and planning potential ways to achievement (Pajares, 2008, p. 118). This process works through a range of psychological sub-skills (Bandura, 1986) that enable one to self-monitor, judge, and guide efforts and learning (Zimmerman & Bandura, 1994, p. 846; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), which emphasizes the function of self-efficacy perceptions in the self-regulatory mechanism (Teng, 2016; Zimmerman, 2002), "as an important set of proximal determinants of human self-regulation" (Bandura, 1991, p. 257).

Bandura describes self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" (1986, p. 391), which is an essential contributor to one's success or failure in writing (Bai & Guo, 2018; Golparvar & Khafi, 2021)

by predicting competence in the composing process (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbrunn, 2013; Pajares, 2003). Additionally, self-efficacious learners have been reported expending more efforts and persisting in the task longer when faced difficulties as compared to those with low efficacy for writing (Pajares, 2003; Schunk & Zimmerman, 2007; Zimmerman, 2000b). Self-efficacy, a multidimensional construct (Teng et al., 2018), is among the significant segments of the self-regulation system (Teng, 2016) where composing skills are often regarded as intentional and purposeful activities (Zimmerman & Risemberg, 1997). Especially in English as a second language (ESL) and EFL writing contexts where the given tasks constitute a challenge and students' motivational orientations are quite inefficient, a sense of self-efficacy seems to be a vital source of facilitating better academic achievement in writing (Schunk & Pajares, 2010) by enabling learners to guide their writing processes by means of deploying various self-regulated learning (SRL) tactics for writing toward their goals (Kim, Wang, Ahn, Bong, & 2015; Teng, 2016; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Risemberg, 1997), another important component in the self-regulation system (Teng, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994).

The conceptualization of self-regulated writing (SRW) strategies specifically refers to "deliberate, goal-directed attempts to make writing enjoyable, less challenging and more effective" (Teng & Zhang, 2016, p. 680). Influenced by SCT (Bandura, 1986) and SRL theory, self-regulatory writing strategies are affected by the triadic interplay of behaviors, environment, and persons which interacts with each other reciprocally (Zimmerman, 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997). Upon this theorization, Teng and Zhang ground the concept of SRW strategies in a higher-order model embracing "cognition, metacognition, social behavior, and motivational regulation" (2016, p. 682).

Both self-efficacy beliefs and the employment of diverse strategies prove a salient role in depicting self-regulated learners (Kim et al., 2015), specifically in writing (Bai & Guo, 2018; Teng, 2016) because it is necessary to activate self-regulatory skills in order to produce constructive ideas and strategies pertaining to writing and handle such negative feelings as anxieties faced by the writer in text-producing (Bruning et al., 2013, p. 29). Even though SCT by Bandura (1986) posits that the more efficacious the learners become, the higher tendency they show towards using SRL strategies, the theory also underlines that the SRL strategy use also predicts a sense of self-efficacy (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000c), suggesting that these two constructs have a two-way relationship, meaning that one is the predictor of the other variable, particularly in the writing domain (Bai & Guo, 2018). However, the bilateral interplay of these variables has not received much attention in the related literature. Moreover, the investigation of the link between the two foci within the SRL framework remains relatively unexplored in the EFL/ESL writing settings, specifically in the Turkish EFL context. Because of the paucity of the research within this context, this current research aims at investigating (a) learners' perceived writing self-efficacy levels, (b) their reported utilization of writing strategies for SRL, and (c) whether a possible link exists between these two variables in the Turkish EFL setting.

2. Literature review

2.1. Self-efficacy for SRW

Success in writing, regarded as the most difficult language skill to acquire (Harris, Santangelo, & Graham, 2010; Teng, 2016), is dependent on not only the cognitive components, but also the affective conditions such as self-efficacy beliefs (Boscolo & Hidi, 2007). The composition process necessitates the mastery of both micro- and macro-level features of writing (Brown, 2007) and having confidence

in dealing with challenges faced in the writing process (Pajares & Valiante, 2006), including, for example, cognitive, psychological, social (Zimmerman & Risemberg, 1997), or linguistic problems (Kormos, 2012). In this sense, positive self-efficacy seems to be effective in regulating the challenges encountered (Teng et al., 2018), by expending extra efforts as to the solving of the problems (Lavelle, 2006). Additionally, the previous research indicates that the self-efficacy construct can correlate with the value attached to the task by the writer (Pajares, 2003), and writing outcome in both first language (L1) contexts (Bruning et al., 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997) and foreign language (FL) settings (Golparvar & Khafi, 2021; Sun & Wang, 2020; Zabihi, 2018). Moreover, it has been noted that the functions of effort, perseverance, and success are constructively affected by an increase in self-efficacy, which also has a notable effect on the three-staged self-regulation process, namely self-reflection, performance, and forethought (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Campillo, 2003, p. 239).

By acknowledging that a positive sense of self-efficacy is of essence in self-regulation as a vital component in the underlying mechanism of the process (Teng, 2016; Zimmerman & Risemberg, 1997), in the recent years, self-efficacy for writing has been aligned to SRL theory (Teng, 2016; Teng et al., 2018; Zimmerman, 2013), by opposing "an isolated view of writing self-efficacy with a focus on writing skills or self-regulation" (Teng et al., 2018, p. 919). In this respect, "as contrasted with a more global sampling view" (Bruning et al., 2013, p. 25), the construct of self-efficacy has started to be seen as a multidimensional (Teng et al., 2018) or a multifactor structure (Bruning et al., 2013).

In the related literature, even though there are some research studies indicating that positive perceptions of self-efficacy toward writing are associated with success in the writing competence in L1 arena (e.g., Bruning et al., 2013; Pajares, 2003) and in FL settings (e.g., Woodrow, 2011), the number of studies aiming to explore self-efficacy perceptions in writing within the tenets of self-regulation is relatively limited (Teng & Huang, 2019).

In this sense, Teng et al. (2018) investigated the self-efficacy construct and its underlying mechanism, with a special focus on writing by conceptualizing the component within the framework of SRL theory (Zimmerman, 2013) and SCT (Bandura, 1986). The study aimed at validating a scale designed to test the different dimensions of the construct particularly for EFL contexts. Data were collected with the participation of 609 university level EFL students from China through three instruments: one for assessing self-efficacy developed by the researchers (Teng et al., 2018), Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie's (1991) questionnaire aiming at revealing the motivational orientations of participants, and a writing test. Research data and results highlighted that self-efficacy for writing has a multifaceted structure with three dimensions, namely self-regulatory, linguistic, and performance self-efficacy dimensions (Teng et al., 2018, p. 932). The findings also demonstrated that "the multidimensional self-efficacy scale can also be directly linked to composing processes, cognitive engagement, and metacognitive control in the learning-to-write process" (Teng et al., 2018, p. 935).

2.2. SRL strategies

SRL strategies are referred as "self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals" (Zimmerman, 2000a, p. 14). Driven by the SCT (Bandura, 1986; Zimmerman, 2013), SRL is heavily associated to learning environments where learners are depicted as "self-controlled, self-instructed and self-reinforced" with an ability to learn autonomously and motivation to do so (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, p. 615) by utilizing

various learning strategies. Zimmerman and Martinez-Pons define SRL strategies by referring to "actions directed at acquiring information or skill that involve agency, purpose (goals), and instrumentality self-perceptions by a learner" (1986, p. 615).

The concept of SRL strategies is seen as more dynamic than learning strategies (Rose, Briggs, Boggs, Sergio, & Ivanova-Slavianskaia, 2018), because self-regulation is underlining the students' purposeful strategic techniques to regulate their accomplishment by means of personal beliefs and processes (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 105). Therefore, the learning strategies framework has been reconceptualized within the scope of self-regulation (Rose et al., 2018) in a way that encompasses more self-regulated processes in which participants become more active in their learning (Dörnyei, 2005; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006).

In some previous studies, the use of SRL strategies has been tested in a number of domains and language learning environments are not an exception to this phenomenon in that the earlier research has already investigated the effectiveness of SRL strategies in L1 (Pintrich et al., 1991) and FL contexts (Wang, Schwab, Fenn, & Chang, 2013). Even though the SRL strategy use in various language skills has been gaining momentum, the research which specifically aims at exploring the effect of SRL strategies on the writing discipline is rather scarce (Teng & Zhang, 2016, 2020). Given the context-specific nature of the SRL strategies (Pintrich, 2004; Schunk, 1991; Teng, 2016), more studies exploring the deployment of SRW strategies within the L2/EFL contexts (Teng & Huang, 2019) are needed.

2.2.1. Writing strategies for SRL

Good writers frequently employ a plethora of writing strategies than their less-proficient counterparts (Bai, Hu, & Gu, 2014) in order for coping with challenges encountered in writing which is comprised of mainly three stages, namely planning, drafting and writing, and reviewing, as asserted by Flower and Hayes (1981). Originally, the process writing approach itself is built on the cognitive theory (Flower & Hayes, 1981) and necessitates the deployment of various learning strategies for success in writing (Bai & Guo, 2018; Manchón, 2001). Prior examinations assessed the L2 composing procedure from the aspect of cognition-oriented learning strategies by emphasizing the stages of planning, composing, and revising, but later, in addition to cognitive, metacognitive, and motivational orientations, the importance of social-behavioral processes has also been recognized (Teng & Zhang, 2016, p. 681).

In this sense, with an attempt to add social dimensions to the composing process, the concept of writing strategies has been redefined "in terms of the socio-cognitive nature of writing activities" (Teng & Zhang, 2016, p. 677) and the integration of self-regulation to the composing process has become essential in this standpoint (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016). Accordingly, the newly-suggested model of writing strategies leaves cognitive orientation for social-cognitive paradigm of the writing domain in which both cultural and contextual factors interplay, foregrounding the writing process in a multidimensional, (Silva & Matsuda, 2010) "socially situated, cognitive, communicative activity" (Manchón, Roca de Larios, & Murphy, 2007, p. 229). And the revisited view of SRL strategies for writing lies in the idea that defines writing from a socio-cognitive perspective necessitating the students to have a recognition of the expectation of the audience and to eagerly allocate personal time and effort for the revision of the end-product to the point it reaches effective communication. (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 76). This indicates that writing successfully depends on self-regulated strategies in order to send the intended message to the readers (Teng & Zhang, 2016, 2020).

In accordance with the socio-cognitive view (Bandura, 1986), the SRW process incorporates an interdependent triadic system in which environmental, behavioral and personal factors interact by employing self-initiated skills in achieving multiple tasks for better writing outcomes (Zimmerman & Risemberg, 1997). That is to say, this process is based on the triadic interplay of the dimensions as to the regulation of the social context which writers address to, overt motoric activities linked to writing, and cognitive and affective states (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008). As a result, L2 writing methods for SRL can be defined as encompassing some underlying mechanisms such as cognitive, metacognitive, social-behavioral, and motivational processes (Teng & Zhang, 2016, p. 682). Accumulating research has also indicated the fact that writing is a "recursive, strategic, and multidimensional" (Harris et al., 2010, p. 226) activity in which learners incorporate a number of sub-functions (Teng & Zhang, 2016).

In this regard, Bai et al. (2014) explored how writing strategy use and English writing proficiency are linked in an EFL context. The participants were 1618 pupils from two primary schools. The research collected data via a 46-item-questionnaire that the researchers designed and the questionnaire had three main categories of SRL strategies for writing as meta-cognitive strategies (*self-initiation, planning, and monitoring and evaluating*), cognitive strategies (*revising, text-generating, and resourcing*), and social-affective strategies (*help-seeking and affect managing*) (Bai et al., 2014, p. 362). Research findings reported that the participants utilized various writing strategies at medium frequency and a wide range of writing strategies were correlated with English writing proficiency (Bai et al., 2014).

Teng and Zhang (2016) conducted a research study intended for validating an instrument that they developed in order to assess writing strategies for SRL, established on a multi-structured model in the EFL setting (p. 674). The questionnaire was applied to a total of 790 university students in Northeast China. The confirmatory factor analysis (CFA) extracted the nine-factor structure of writing strategies for SRL in the given context, with the self-regulation "as a higher order construct" (Teng & Zhang, 2016, p. 674). The subsequent CFA explained the four-correlated solution reflecting the four broader dimensions of SRL writing strategies (*cognitive, meta-cognitive, social behavioral,* and *motivational regulation strategies*) on which the nine sub-strategies loaded in further analyses (Teng & Zhang, 2016, p. 689). In the study, 6 out of 9 strategies were reported as predictors of writing proficiency. This research is one of the pioneering studies attempting to apply SRL theory to the L2/FL learning, specifically focusing on writing (Teng & Zhang, 2016, p. 674).

Likewise, Teng and Huang (2019) researched to what extent writing strategies for SRL can predict EFL writing performance with a sample size including 682 secondary school students. In the study, data were gathered through a questionnaire developed by Teng & Zhang (2016), aiming to explore the multidimensional nature of writing strategies, and a writing test. Through performing CFA, out of 40 items, nine SRL strategies for writing that were categorized in four dimensions of self-regulation established on SCT (Bandura, 1986) were extracted. These four dimensions were broader categories of the nine-writing strategies extracted. The findings of the study revealed that these nine writing strategies for SRL positively affected English writing competence (Teng & Huang, 2019).

In conclusion, these studies confirm the validity of a multidimensional structure of EFL writing by proposing a higher-order model of SRL strategies, primarily from the aspect of "cognition, metacognition, social behavior, and motivational regulation" (Teng & Zhang, 2016, p. 682).

2.3. Relationship between self-efficacy perceptions and strategy use for SRL in English writing

Self-regulated students are often portrayed as the ones who apply strategies in their learning and self-evaluate their skills for developing their existing performance (Kim et al., 2015, p. 137). The nature of the self-regulatory skills employed is partly dependent on a few underlying components including self-efficacy beliefs (Schunk & Ertmer, 2000) which motivate and guide learners in exerting efforts and using various strategies to reach diverse learning purposes (Schunk & Zimmerman, 2007).

Both the self-efficacy construct that is an impetus for learners to start and maintain self-regulation (Zimmerman & Schunk, 2001) and the utilization of learning strategies are fundamental constituents of the self-regulation process (Bandura, 1991). These two constructs are established on SCT (Bandura, 1986), which emphasizes the "triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other" (Bandura, 1986, p. 18) and they are the elements inherent in self-regulation and the essential inter-dependent mechanisms of the SRL process (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009).

As the research confirms, a logical connection exists between one's deployment strategy use and self-efficacy beliefs in EFL/ ESL settings by indicating possible correlations between the two constructs (e.g., Gahungu, 2007; Magogwe & Oliver, 2007; Saito, 2020). As for the writing domain, some research findings maintain that self-efficacy in writing contributes to one's use of writing strategies (Raoofi, 2014; Stewart, Steifert, & Rolheiser 2015). In this sense, Golparvar and Khafi (2021) explored how self-efficacy could promote the integrated writing strategy employment. The research data were gathered from 191 university level students by using the following instruments: a scale for assessing self-efficacy in writing, a scale for measuring participants' summarization skills, and a summarization task. The yielded data showed that positive self-efficacy perceptions in writing contributed to the participants' writing skills, specifically in the summary writing genre. Moreover, the research confirmed a sense of self-efficacy as the determinant of strategy use in summary writing (Golparvar and Khafi, 2021).

In addition, there are also other few studies reporting that students' strategy use in writing promotes self-efficacy in writing. For example, Bai and Guo (2018) investigated the SRW skills in an EFL setting with the participating 155 young learners of English in Hong Kong, with an aim to test whether the use of SRL strategies impacts self-efficacy beliefs in writing. For the data collection, the research used two instruments (one for SRL strategies for writing and the other scale for assessing participants' self-efficacy in writing). The findings illustrated that learners employing more SRL strategies reported having greater self-efficacy in English writing (Bai & Guo, 2018, p. 534).

Similarly, Teng and Zhang (2020), contributed to the related literature through another study performed in a quasi-experimental research design. The research targeted at scrutinizing how the five-month strategy-based writing instruction impacted on L2 proficiency, self-regulated strategies, and academic self-efficacy in English composition. The data were gathered pre-, post-, and delayed post-writing tests as well as questionnaires administered to the 80 university English-major students before and after the study experiment (p. 1). Research findings displayed that the experiment group scored higher as compared to the control group in writing outcomes, resulting from participating into the implementation. In addition, the research shows the strategy-based writing instruction was effective for enhancing self-efficacy, especially in performance and linguistic self-efficacy perceptions (Teng & Zhang, 2020).

As seen, while Bai and Guo (2018) and Teng and Zhang (2020) provide conclusive data considering how SRW strategies contributed to self-efficacy, Golpalvar and Khafi (2021) confirm to what extent self-efficacy promotes the self-regulated strategy use. According to the aforementioned studies, it is clear that these two variables are interdepended on each other, highlighting that there is a two-way correlation between them and accordingly a positive increase in one variable score can in turn affect the other construct in the positive way (Bai & Guo, 2018). In line with this, more evidence-based research conducted in various contexts is needed to confirm the interdependent link between the mentioned two foci in order to enhance writing competence in EFL learning environments. To this end, this current study might build on the relevant literature by exploring if there exists a significant link between learners' self-regulatory skills and their perceptions of self-efficacy in the EFL writing setting.

2.4. Research questions (RQs)

This study focuses on the RQs below:

1. What is the reported level of EFL (language-major) learners' self-efficacy perceptions of English writing?

2. What is the reported use of EFL (language-major) learners' English writing strategies for SRL?

3. Is there a relationship between the variables of English writing strategies for SRL and self-efficacy for English writing?

3. Methodology

This section provides information regarding the participants, the instruments used in data-collection, the data-gathering procedure, and data analysis.

3.1. Participants

The current research was conducted with 50 EFL second-year students of the Department of Translation and Interpretation at Sivas Cumhuriyet University (SCU). Table 1 indicates demographic information about the research participants:

Table 1- Demographic distribution of the participants by gender and age

Demographic information	Percentage	Frequency
Gender		
Male	38%	19
Female	62%	31
Age		
18-21	62%	31
22-25	34%	17
26-30	0	0

30+	4%	2

The participating students have majored in translation and interpreting in English and French, from and into the direction of Turkish language. This current study was conducted with these participants, namely the language-major students, enrolled in the English Writing Techniques I course in the fall term of the 2020-2021 academic year, where the instructor of the course (the researcher of this current study) and students met once a week. The course was given online via a distance learning program, Microsoft Teams (n.d.), which is a video-conferencing application allowing its users to meet, share, communicate, and learn both synchronously and asynchronously (Çankaya & Durak, 2020). This online writing course lasted for 15 weeks with an objective to enhance learners' essay English writing skills. Prior to this course, in the first year, the students had received English reading and writing courses based on developing reading skills as well as their paragraph writing skills in English in two academic terms. This suggests that the participating students had already been engaged in and thus becoming familiar with both paragraph and essay writing genres in English before the data of this current study were collected.

3.2. Instruments

Data were obtained quantitatively by means of research tools below. Along with the questionnaires below, two demographic questions were included pertaining to the participants' gender and age.

Instrument 1

Data for self-efficacy perceptions toward writing were elicited through the *Second Language Writer Self-Efficacy Scale (L2WSS),* designed and validated by Teng (2016) and Teng et al. (2018). Teng (2016) and Teng et al. (2018) consulted the relevant literature (e.g., Bruning et al., 2013; Pajares & Valiante, 1999; Pintrich et al., 1991; Shell, Murphy, & Bruning, 1989; Zimmerman & Bandura, 1994) and carried out interviews with students in generating items of the L2WSS. The L2WSS, which comprises 20 Likert-scale items ranging from 1 to 7 (*1=not at all true of me*, *7=very true of me*), asks the participants to evaluate participants' self-efficacy perceptions in English writing (Teng, 2016; Teng et al., 2018). By the researcher of this current study, a few minor changes were applied to some of the items in the L2WSS to make the items more comprehensible (For example, the expression "in writing" in the original scale was reworded as "in English writing").

In the development and validation process of the L2WSS, Teng (2016) and Teng et al., (2018) conducted factor analyses which resulted in the three-factor-solution. In this current study, these three factors were regarded as the three sub-dimensions of the self-efficacy construct (Teng, 2016; Teng et al., 2018).

The first sub-component, *linguistic efficacy,* is based on having confidence in correct use of lexical, grammatical, and organizational aspects of the text and conducting necessary self-revisions in text-processing. *Self-regulatory efficacy,* the second sub-component, refers to having a metacognitive control and awareness of goals and different ways to plan and to direct the composing process and also conducting overall evaluations about whether the targets are attained. Lastly, *performance efficacy* is concerned with gaining an understanding of basic and complex materials and concepts and producing an excellent end-product by using knowledge and strategies presented in the course. In sum, the first dimension is about evaluating the surface-level structures of the text, in addition to organizational

patterns. The second dimension is largely based on the goal-setting and planning phases in the composing activities. Lastly, the third dimension has a focus on the self-judgment of the overall writing skills in the composing process (Teng, 2016, p. 142; Teng et al., 2018, pp. 932-933).

Table 2 indicates these three sub-dimensions (Teng, 2016; Teng et al., 2018) as follows:

Table 2- Sub-dimensions of the self-efficacy construct

Sub-dimensions	**Number of items**	**Cronbach's Alpha**
Linguistic self-efficacy	7 items	.838
Self-regulatory efficacy	6 items	.814
Performance efficacy	7 items	.894

For checking the reliability scores of the items in the 20-item-scale, the Cronbach's Alpha score was estimated and it was found that the instrument had .93 α (alpha) score, indicating a strong reliability value. The reliability scores were also measured for each sub-scale and the results showed that the three sub-dimensions reported relatively high reliability coefficients (Table 2).

Instrument 2

In this study, data as to the English writing strategies for SRL were gathered through the *Writing Strategies for Self-Regulated Learning Questionnaire* (WSSRLQ), prepared and validated by Teng (2016) and Teng and Zhang (2016), with an aim for measuring the participants' reported deployment of English writing strategies for SRL. Teng (2016) and Teng and Zhang (2016) consulted the relevant literature (e.g., Pintrich et al., 1991; Wolters, 1999; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) and conducted interviews with students in the item-generating phase of the WSSRLQ.

The WSSRLQ is composed of 40 Likert-scale items ranging from 1 to 7 (*1=not at all true of me*, *7=very true of me*) (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016). Some of the items of this scale were slightly modified by the researcher of this current study to make the items more comprehensible for the participants (For example, the expression "when writing" in the original scale was reworded as follows: "when writing in English").

This questionnaire was originally designed by Teng (2016) and Teng and Zhang (2016) in a categorization of SRW strategies around four dimensions, i.e., metacognitive, cognitive, social behavior, and motivational behavior strategies (Teng, 2016, p. 79; Teng & Zhang, 2016, p. 682). *Cognitive strategies* refer to activating literary devices, applying micro- and macro-level aspects of text composing, and utilizing knowledge rehearsal techniques in order to remember the related content taught in class. *Meta-cognitive strategies* are concerned with planning, monitoring, researching, evaluating, and goal-setting skills in the writing process. And *social-behavior strategies* are based on revising and developing the text with teacher and/or peer feedback and using tactics for peer-learning. Lastly, *motivational regulation strategies* refer to coping strategies for overcoming negative feelings, persuading oneself to keep up writing, cultivating motivation, sustaining willingness to and interest in writing, and expending efforts to further the writing process (Teng, 2016, pp. 135-136; Teng & Zhang, 2016, pp. 691-693). Also, Teng (2016) and Teng and Zhang (2016) applied further tests of the CFA and elicited nine-factor-solutions indicating sub-SRL strategies. These nine factors extracted by Teng (2016) and Teng and Zhang (2016) were labelled as the sub-SRL writing strategies. Likewise, in

this current study, these nine factors illustrated in Table 3 (Teng, 2016, p. 128; Teng & Zhang, 2016, p. 691) were identified as sub- SRL writing strategies:

Table 3- Sub-categories of the SRW strategies

Sub-categories of SRW strategies	**The number of items**	**Cronbach's Alpha scores**
Cognition		
Text processing	6 items	.797
Course memory	3 items	.556
Meta cognition		
Idea-planning	3 items	.597
Goal-oriented monitoring and evaluating	6 items	.864
Social behavior		
Peer learning	3 items	.855
Feedback handling	4 items	.712
Motivational regulation		
Interest enhancement	4 items	.713
Motivational self-talk	8 items	.910
Emotional control	3 items	.794

The internal consistency of the instrument was assessed by Cronbach's alpha (α) scores and it was found that the 40-item-instrument had .950 alpha value, showing that the tool had a very high coefficient score. The internal consistency scores of the sub-dimensions of the instruments were also calculated. As seen from Table 3, except for the subscales of *course memory* and *idea planning*, the rest of the subscales reported higher alpha scores than the cut-off value, which is .70 (Teng & Zhang, 2020). Although these two subscales (*course memory* and *idea planning*) had slightly lower coefficients than the rest of the subscales of the instrument, the calculated alpha scores for these sub-scales still represent acceptable internal consistency values (George & Mallery, 2003; Hinton, Brownlow, McMurray, & Cozens, 2004; Yusoff, 2012).

Both *the L2WSS* (Teng, 2016; Teng et al., 2018) and *the* WSSRLQ (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016) were originally designed in English. But before the administration of the instruments to the participants of the current research, the instruments were translated into Turkish by the researcher to enable the participants to answer the related items more easily. The translated versions of the two questionnaires were reviewed by an English language lecturer from School of Foreign Languages at SCU, who is largely experienced in foreign language education and has a MA degree in the same field. In line with the feedback as to the translated versions of the questionnaires, some necessary alterations were applied by re-wording of the ambiguous items.

The interpretation of the average values derived from the two questionnaires was made possible by using the range scores calculated with an assumption that the interval width of the seven ranges is equal by using the following formula: Interval width= The highest score of the Likert scale – The lowest score /7 = 7 - 1/7=0.857 (Akgün, 2019, p. 47; Kaplanoğlu, 2014, p. 139).

Based on this formula, the cut-points of each interval were specified, according to the related literature (Akgün, 2019, p. 47; Gerber, 2009; Kaplanoğlu, 2014, p. 139), as follows (Table 4):

Table 4- Cut-points and their descriptors

The lowest	The highest	Descriptor
1.00	1.85	Very Low
1.86	2.71	Low
2.72	3.57	Slightly low
3.58	4.43	Moderate
4.44	5.29	Slightly High
5.30	6.14	High
6.15	7.00	Very High

Research data gathered from the questionnaires were analyzed and interpreted in accordance with the cut-points and their descriptors presented here (Table 4).

3.3. Data collection procedures

After officially obtaining the ethical approval for conducting this research study from the Committee for Scientific Research and Publication Ethics in Social and Humanities Sciences at SCU (Date: 21/12/2020; Decision Number: 24; Document Number: E-60263016-050.06.04-499477), the data were gathered online through administering the instruments, namely *the L2WSS* (Teng, 2016; Teng et al., 2018) and *the* WSSRLQ (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016), with additional two demographic information items, to the participants in one session via the Google Forms application (n.d.). The very first page of the data-collection instruments consisted of a consent form which informed the participants about the purpose of the research as well as the nature of the study designed on the confidentiality and voluntariness. Below the form, there was an item which asked the participants whether or not they would voluntarily take part in the survey. Only the students who ticked the positive response box in the item could be able to continue in the survey.

3.4. Data analysis

The quantitative research data obtained from the questionnaires were analyzed through using the IBM SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) program, Version 25. For the first research question aiming to report the participants' self-efficacy level in writing, and second research question intended to assess learners' SRW strategy uses, descriptive statistics were measured by calculating the overall score of each construct and also the sub-dimensions reflected in the two scales. Lastly, the correlation tests were conducted to explore the possible correlations between the researched foci.

4. Results

This section provides the findings of each research question of this current study.

4.1. The reported level of EFL learners' self-efficacy perceptions of English writing

The central aim of the first research question is evaluating self-efficacy beliefs of participants regarding English writing. The data were collected quantitatively from the participants' responses for the *L2WSS* (Teng, 2016; Teng et al., 2018). In line with Teng's (2016) and Teng et al.'s (2018) conceptualization, there were three subscales in the self-efficacy perception part. Participants' overall scores for three self-efficacy sub-scales were computed by averaging their mean scores on each of the items in the composite sub-scale. To give an example, the score of each participant for the sub-scale of *linguistic self-efficacy* was assessed by averaging the mean scores of their responses for seven items in this sub-scale.

Prior to making an analysis as to the descriptive statistics of the whole questionnaire and its three sub-scales, whether the data elicited for this section were normally-distributed or not was firstly assessed by preliminary normality tests. The assumption of normality for perceived self-efficacy scores was satisfied, as evaluated by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk's test ($p > .05$). Then, descriptive statistics was calculated and it was revealed that the whole self-efficacy section had the mean score of 5.56 (above the range of 5=*slightly true of me*) (SD= .84), suggesting that the participants' perceived self-efficacy level in the English writing domain fell into the *high* frequency, according to the cut points (See Table 4 for cut-points).

Additionally, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were also assessed separately for the sub-scales in this section and it was found that except for one sub-scale (*Self-regulatory efficacy*), the rest of the other two sub-scales had non-normal data distribution ($p < .05$). Therefore, in addition to mean and standard deviation measurement, medians and inter-quartile range scores were also calculated, as part of descriptive statistical analysis. Table 5 shows the related descriptive statistics below:

Table 5- Descriptive statistics of writing self-efficacy sub-scales

Sub-scales	Min	Max	Mean	SD	Mdn	IQR
Linguistic Self-efficacy	3.86	7.00	5.72	0.87	5.71	1.50
Self-regulatory Efficacy	3.33	7.00	5.57	1.01	5.66	1.21
Performance Self-efficacy	2.14	7.00	5.39	0.91	5.42	1.36

Note: Min= Minimum; Max= Maximum; SD= Standard Deviation; Mdn= Median; IQR= Interquartile Range

Table 5 presents that students' responses for the perceived self-efficacy in English writing fluctuated from the median score of 5.42 to the median score of 5.71 (from *slightly true of me* to *true of me*), demonstrating that participants reported *high* level of writing self-efficacy (See Table 4 for cut-points). This table also shows that, out of three sub-scales, students reported feeling the most efficacious in *linguistic self-efficacy* (*Mdn* = 5.71, *IQR* = 1.50). As for the subscale with the lowest median value, it seems that *performance self-efficacy* obtained the lowest score (*Mdn* = 5.42, *IQR* = 1.36), indicating that participants felt slightly less confident in their abilities for accomplishing a writing task in a learning environment. Further, correlation tests were also run to determine how these sub-components are related to each other. As the data for the two of the subscales had non-normal data

distributions, Spearman's correlation tests were run and it was revealed that all the three sub-components had significant correlations with each other. Table 6 shows the results:

Table 6- Correlation coefficients of self-efficacy sub-components

Self-efficacy sub-components	**1**	**2**	**3**
Linguistic Efficacy	__	.579**	.683**
Self-regulatory Efficacy	.579**	__	.737**
Performance Efficacy	.683**	.737**	__

** $p < .01$

Table 6 shows that all the three sub-scales correlated with each other at the $p < .01$ level, suggesting that self-efficacy for the writing construct is multifaceted in that these sub-components do not operate in isolation, but work closely and simultaneously (Pintrich, 2004; Teng & Zhang, 2018).

4.2. The reported use of EFL learners' English writing strategies for SRL

The aim of the second research question is to assess language-major EFL learners' SRW strategies in the Turkish context. To answer this research question, data were quantitatively gathered by the participants' responses to the WSSRLQ (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016). There were nine SRW strategies, regarded as the subcomponents of the self-regulated strategies in writing. Each participant's overall scores for each of the nine SRW strategy sub-scales were computed by averaging their mean scores on each of the items in the composite sub-scale. For instance, each participant's score for the sub-scale of *text processing* was assessed by averaging the mean scores of their responses for six items in this sub-scale.

In order to obtain an overall average score for the whole writing strategy section, descriptive statistical analysis was carried out. However, initially, it was checked whether the data elicited for this section were normally-distributed or not. The assumption of normality for scores of SRW strategy uses was met, based on Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk's tests ($p > .05$). On average, descriptive statistics indicated that participants responses for the writing strategies for SRL centered on the range of 5 (*slightly true of me*) with a mean score of 5.25 (*SD* = .88), presenting that the participants reported *slightly high* use of SRW strategies (See Table 4 for cut-points). Moreover, for conducting statistical analysis of the four dimensions of writing strategies for SRL, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were also run and it was confirmed that the research data in some scales had non-normal data distribution ($p < .05$). Therefore, in addition to measuring mean and standard deviation scores, median and inter-quartile range values were also calculated, as part of descriptive statistical analysis. Table 7 shows the related descriptive statistics below:

Table 7- Descriptive statistics of SRW strategy dimensions

SRL Dimensions	**Min**	**Max**	**Mean**	**SD**	**Mdn**	**IQR**
Cognitive Strategies	3.44	7.00	5.62	0.84	5.55	1.11
Metacognitive strategies	3.00	7.00	5.32	0.99	5.44	1.00
Social behavioral strategies	2.29	6.71	5.12	1.14	5.07	1.50

Motivational regulation strategies	2.53	7.00	5.06	1.09	5.03	1.47

Note: Min= Minimum; Max= Maximum; SD= Standard Deviation; Mdn= Median; IQR= Interquartile Range

Table 7 illustrates that given responses in the four writing dimensions ranged from the median score of 5.03 to the median score of 5.55, showing that participants' responses for these strategy types fluctuated from *slightly high* to *high* frequency range. Additionally, while Table 7 indicates that participants reported using *cognitive strategies* in the highest score, *motivation strategies* were the least-frequently used strategy types. Moreover, Spearman's correlation tests were also calculated in order for analyzing if these sub-dimensions of the SRW strategy section had significant associations. Table 8 shows the findings in this sense:

Table 8- Correlation coefficients of SRW strategy sub-dimensions

Sub-dimensions	1	2	3	4
Cognitive Strategies	___	.726**	.421**	.709**
Metacognitive strategies	.726**	___	.461**	.768**
Social behavioral strategies	.421**	.461**	___	.465**
Motivation strategies	.709**	.768**	.465**	___

** $p < .01$

This table shows that all sub-scales correlated with each other at the $p < .01$ level, meaning that the SRW strategy construct has a multifaceted structure in that these sub-components do not act in isolation, but there exists a reciprocal interplay between the variables promoting each other (Teng & Zhang, 2020).

In addition to the four SRW strategy types, descriptive statistical analysis for nine writing strategy types under these four dimensions was also performed, which might be seen in Table 9 (See Table 3 for the higher-order model of writing strategies and the related sub-strategies):

Table 9- Descriptive statistics of SRW strategies sub-scales

Sub-scales	**Min**	**Max**	**Mean**	**SD**	**Mdn**	**IQR**
Feedback Handling	3.25	7.00	5.87	1.03	5.87	1.31
Text Processing	3.33	7.00	5.74	0.88	5.83	0.83
Idea Planning	2.00	7.00	5.65	1.01	5.66	1.33
Interest Enhancement	1.00	7.00	5.24	1.15	5.50	1.31
Course memory	2.33	7.00	5.38	1.17	5.33	1.75
Goal-Oriented Monitoring and Evaluating	2.00	7.00	5.15	1.11	5.33	1.21
Motivational Self-talk	1.38	7.00	5.02	1.26	5.18	1.94
Emotional Control	1.00	7.00	4.92	1.46	4.66	2.08
Peer Learning	1.00	6.33	4.11	1.53	4.16	2.00

Note: Min= Minimum; Max= Maximum; SD= Standard Deviation; Mdn= Median; IQR= Interquartile Range

Table 9 illustrates that students' responses for the SRW strategy use fluctuated from the median score of 4.16 (*moderate*) to the median score of 5.87 (*high*), which indicates that students reported from *moderate* to *high* use of writing strategies for SRL.

Table 9 also presents that, out of nine strategies, students reported the most frequent use of *feedback handling* strategy type (*Mdn* = 5.87, IQR = 1.31). Following this, the subscales of *text processing*, *idea planning*, *interest enhancement* got the other highest median scores (*Mdn* = 5.83, IQR = .83; *Mdn* = 5.66, IQR = 1.33; *Mdn* = 5.50, IQR = 1.31), respectively. All in all, it can be noted that the participants tend to use these strategies more frequently than other ones.

Regarding the subscales with the lowest median scores, it seems that the sub-scales of *peer learning*, and *emotional control* are the least frequently-used writing strategies (*Mdn* = 4.16, IQR = 2.00; *Mdn* = 4.66, IQR = 2.08), respectively.

4.3. The possible relationship between the variables of English writing strategies for SRL and self-efficacy for English writing

This research question sought to answer how the two variables (*self-regulatory strategy uses* and *self-efficacy perceptions in English writing*) are associated in the Turkish EFL context. For assessing the possible relationship between these two foci, a Pearson's product-moment correlation test was utilized (the data of the two sections indicated normal-distribution, as validated by Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests) and a statistically significant, strong positive correlation was found between the two variables, $r = .689$, $p < .01$, with self-efficacy perceptions in English writing explaining 47% of the variation in the use of SRW strategies.

Additionally, whether or not the self-efficacy construct was related to the four dimensions of writing strategies for SRL was also evaluated by further correlation tests. Since the data in the sub-categories of SRW strategies were not-normally distributed according to Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests ($p > .05$), Spearman's rank-order correlation tests were calculated. The findings indicated that the growth in the writing self-efficacy scores was strongly in correlation with the increase in the resting three writing strategy types, except for the *social behavior* strategy type. Writing self-efficacy obtained the highest correlation coefficient *with motivational regulation strategies*, $r_s = .716$, followed by *meta-cognitive strategies*, $r_s = .668$, and *cognitive strategies*, $r_s = .657$, at the $p < .01$ level.

Regarding the sub-dimensions of the self-efficacy construct, additional Spearman's rank-order correlation tests were run and the results noted that except for the *social behavior* strategy type, multiple associations were revealed between the three self-efficacy dimensions and the three writing strategy types. Table 10 shows the results:

Table 10- Correlation scores between self-efficacy and SRW strategy sub-components

Self-efficacy sub-components	Cognitive strategies	Meta-cognitive strategies	Social behavior strategies	Motivational regulation strategies
Linguistic efficacy	.608**	.484**	.233	.615**
Self-regulatory efficacy	.628**	.664**	.230	.564**
Performance efficacy	.507**	.665**	.273	.694**

** $p < .01$

Table 10 demonstrates that *linguistic efficacy* had the strongest correlation scores with *motivation strategies*, $r_s = .615$, $p < .01$, and with cognitive strategies $r_s = .608$, $p < .01$, but the lowest association score with *metacognitive strategies, with* a medium effect size, $r_s = .484$, $p < .01$. *Self-regulatory efficacy* was significantly correlated with *metacognitive strategies* with the highest coefficient, $r_s = .664$, $p < .01$, and with the *motivational regulation strategies* with the lowest coefficient, $r_s = .564$, $p < .01$. As for *performance efficacy*, it is revealed that this sub-component was significantly, strongly correlated with *motivation strategies*, $r_s = .694$, $p < .01$, followed by *metacognitive*, $r_s = .665$, $p < .01$, and *cognitive strategies*, $r_s = .507$, $p < .01$.

Lastly, the data were further analyzed by running the correlation tests conducted between the three self-efficacy dimensions and nine sub-strategies categorized under the four aspects of SRL, namely metacognition, cognition, social behavior, and motivational regulation (Teng & Zhang, 2016, p. 682). Table 11 shows the results:

Table 11- Correlation scores between self-efficacy sub-components and SRW strategy types

Self-efficacy sub-components	TP	CM	IP	GM	PL	FH	IE	MS	EC
Linguistic Efficacy	.684**	.416**	.261	.600**	.163	.291*	.358*	.629**	.579**
Self-regulatory Efficacy	.645**	.440**	.617**	.617**	.118	.342*	.473**	.467**	.614**
Performance Efficacy	.526**	.439**	.450**	.694**	.220	.350*	.397**	.614**	.712**

* $p < .05$

** $p < .01$

Note= TP: Text Processing; CM: Course Memory; IP: Idea Planning; GM: Goal-oriented Monitoring; FH: Feedback Handling; IE: Interest Enhancement; MS: Motivational Self-talk; EC: Emotional Control

As seen from Table 11, multiple associations were found between the sub-dimensions of the two constructs. An interesting finding is that each self-efficacy sub-dimension indicated significant positive correlations with almost all sub-scales of the SRW strategies, except for the *peer learning* sub-scale (r_s ranged from .397 to .712*, at* $p < .01$ level and from .291 to .358, at $p < .05$ level). Among these correlation scores, the strongest association was revealed between *performance efficacy* and *emotional control*, $r_s = .712$, $p < .01$. The lowest correlation scores were calculated between the *feedback handling* sub-scale and all the three self-efficacy sub-components ($p < .05$). Additionally, it was found that the *peer learning* sub-scale indicated no significant correlation coefficients with any self-efficacy sub-component, $p > .05$.

As for the in-depth analysis of each sub-dimension of the self-efficacy construct, *linguistic efficacy* had significant correlations with almost all subscales in the writing strategy section, except for the *peer learning* sub-scale, with the highest correlation score assessed for *text processing*, $r_s = .684$, $p < .01$, and with the lowest score for *feedback handling*, $r_s = .291$, $p < .05$. Out of nine writing strategies, *self-regulatory efficacy* significantly correlated with eight sub-scales of the writing strategy construct, with the highest correlation coefficient assessed for *text processing*, $r_s = .645$, $p < .01$, with the lowest correlation value for *feedback handling*, $r_s = .342$, $p < .05$. Finally, it was revealed that the *performance self-efficacy* sub-component correlated with eight writing strategies, except for the *peer learning* sub-scale. *Performance efficacy* showed the highest correlation score with the *emotion control* sub-scale, $r_s = .712$, $p < .01$, and the lowest correlation coefficient with *feedback handling*, $r_s = .350$, $p < .05$.

In sum, it can be concluded from all these correlation scores that self-efficacy perceptions are significantly related to writing strategies for SRL in the English writing domain, by calculating different associations among different sub-scales of the foci. This finding notes that an increase in one variable might result in a rise in the other variable, implying that these two constructs are orchestrated concurrently, but may not be activated in isolation (Teng & Zhang, 2018).

5. Discussion

This study explored (a) language-major EFL learners' perceived self-efficacy beliefs, (b) their reported SRW strategy uses, (c) and whether these two variables were related to each other in the (English) writing domain. Data were collected quantitatively and analyzed with the help of IBM SPSS software, version 25. To begin with, the research findings of the present study demonstrated the participants had *high* levels of self-efficacy perceptions towards writing in English. This finding is not consistent with the previous research (Bektaş-Çetinkaya, 2020; Kırmızı & Kırmızı, 2015; Sun & Wang, 2020), which reports writing self-efficacy at the medium level. The higher levels of efficacy revealed within the present study can be linked to the fact that students are from a language-major department; hence feeling relatively competent for and experienced in various aspects of writing.

Additionally, the results indicated that the average scores of the three self-efficacy dimensions fell into the same range, above 5 (*slightly true of me*), meaning that the participants' responses were in the "high" frequency in all the three subdimensions of the self-efficacy construct, according to the cut-points presented in Table 4. Specifically, *linguistic efficacy* obtained the highest average score, followed by *self-regulatory* and *performance efficacy*. This result resonates with the finding of the research by Golparvar and Khafi (2021), who also reported the average scores of the sub-components in the same order in the three-dimension model of the self-efficacy construct.

The highest *linguistic efficacy* score can be attributed to the assumption that because this efficacy type is mostly concerned with one's judging his/her competence in the micro-level skills as to the surface-level structures of the text such as creating grammatical sentences or producing a well-organized text (Teng et al., 2018), it could be much easier for someone to achieve such features in text-processing, compared to the macro-level aspects of writing such as including the relevant content, achieving meaningful unity in a text, writing to the point, or conveying the message in the appropriate form and style (Brown, 2007). And it would also be easier for someone to monitor if s/he has the related skills in such observable conditions (e.g., forming a piece of writing with an effective control over the structure). Additionally, the creation of a text meeting the standards in grammatical structures might have enabled the participants to feel a sense of accomplishment in the end-products, in turn positively affecting mastery experience (Bandura, 1997), which might accordingly influence *linguistic efficacy*.

But more importantly, this high score can also be tied to the overall nature of typical writing pedagogies offered in many EFL contexts, which are still embedded in product-oriented practices to some extent, where mastering accuracy in a text is sometimes over-emphasized, by comparison with the efforts expended in promoting the learning-to-write process (Oraif, 2016; You, 2004; Zhan, 2012), although the value of process-oriented approaches has already been acknowledged in writing (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1986). Such an assumption was verified by Sun and Wang (2020), who reported that learners felt more confident in surface-level skills than other performance-related orientations, because of the influence of product-oriented writing approaches adopted in the Chinese EFL context.

The reason for this comparably-low level in *performance efficacy* might be that this subcomponent is about the overall judgment of the skills and knowledge necessary in the writing skill (Teng et al., 2018), which is perceived by many EFL learners as a relatively challenging process to acquire (Santangelo et al., 2007; Teng, 2016) and a positive self-evaluation as to the competence in this difficult skill can only be achieved in the long run with successful experiences in different writing occasions. As argued by Bandura (1997), the mastery experience, which is shaped by one's positive or negative experiences in a performance, constitutes a crucial source of the self-efficacy component. In this sense, gaining self-efficacy in the overall writing competence can be accomplished with the exposure to successful writing experiences, which is possible only in the long-term process and the ones who might lack such successful experiences to be gained over a sustained period might have felt slightly less confident in their entire writing competency.

In sum, this study scrutinized the three-level structure of the construct, namely *linguistic, performance,* and *self-regulatory efficacy* (Teng, 2016; Teng et al., 2018) by assessing the average score of each sub-component. The study also revealed strong correlation scores among all the sub-dimensions of the construct (see Table 6). This finding lends credence to the previous research, which demonstrates that an increase in one dimension might lead to a rise in another dimension, by conceptualizing the construct in a multifaceted, dynamic model in which different focal conditions interact with each other concurrently (Teng et al., 2018).

As for the utilization of SRW strategies, the overall average score of the section displayed that students' reported use of these strategies was in the *slightly-high* frequency range. This finding partly supports the previous research that documents moderate to slightly-high use of writing strategies (Abadikhah, Aliyan, & Talebi, 2018; Nabhan, 2019), but it is not much agreement with the earlier studies which reported the medium-level use of writing strategies (Bai & Guo, 2018; Teng, 2016) in different EFL contexts. The possible explanation for participants' not reporting "very high" use of SRW methods might be that many university students are not much exposed to the explicit strategy-based instruction in writing (Teng, 2016; Woodrow, 2011; Zhang, Aryadoust, & Zhang, 2016) and therefore, they may not have enough experience regarding how to benefit from the related strategies or in what contexts those strategies should be implemented, even if they may have an idea of what these strategies refer to (Zhang, 2008).

In regard to the average scores of the four SRW strategy dimensions, the results indicated that the averages fell into the range of above-5 (from *slightly true of me* to *true of me*), showing that participants tended to use these strategy types from the *slightly high* to *high* range (See Table 4 for cut-points). Additionally, participants also reported using *cognitive strategies* the most frequently, yet *motivational regulation strategies* were the least-frequently used strategy types.

The highest score assessed for *cognitive strategies*, referring to the strategies used for producing a good quality text which meets the lexical, syntactic, and discourse-level standards (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016), can be best explained with the highest value assessed for *linguistic efficacy* in that both sub-scales are heavily under the influence of the linguistic knowledge for composing a standardized written text and the students in this context consistently scored the highest in these two sub-dimensions. Generating a good-quality text requires the mastery of micro-level aspects and the participants appeared to prioritize these features in text-processing.

Unlike some previous research (e.g., Teng, 2016), the lowest score was calculated for *motivational regulation strategies*. The possible reason can be linked to the argument that students could have low level of motivation and less willing to write in EFL contexts (Aryanika, 2016; Rahayu, 2021; Vadia & Anwar, 2018), presumably because writing is regarded as a difficult (Lin, 2019; Mulugeta, 2018; Santangelo et al., 2007), complex, multifaceted, dynamic process (Hirvela, Hyland, & Manchón, 2016; Hyland, 2002, 2015), developed in the long run (Zimmerman & Bandura, 1994) by utilizing an array of higher-order skills in harmony (Giraldo de Londoño & Perry, 2008; Teng, 2016). In this sense, these possible negative attitudes may have eventually led students to the infrequent activation of motivation strategies which help learners to overcome the negative feelings that they can encounter in the composing process.

Regarding the averages of the most and the least frequently used sub-SRL strategies in writing, it was revealed that students reported using these nine strategies at an imbalanced level, which confirms the previous research (Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016) in this sense. Some strategy types such as *feedback handling, text processing, idea planning,* and *interest enhancement* were reported as being used more frequently than the rest of the subscales. Out of nine sub-strategies, *feedback handling*, a sub-strategy of social behavior dimension, appeared as the most-frequently used strategy type. But interestingly, the lowest score in the nine sub-strategies was calculated for *peer learning*, the other sub-strategy of *social behavior* dimension in the SRW strategies section. As the two strategy types from the same higher-dimension, namely *social behavior*, the explanation for the highest score for *feedback handling*, but far less score for *peer learning*, can be made by referring to the overall nature of the writing instruction provided to the participants of this current study, who took this writing course online. With the high score of *feedback handling*, it seems that students had positive attitudes toward receiving feedback whether it be teacher or peer feedback. But the reason for the comparably-low score in the *peer-learning* subscale could be that because this course is taught online, the students might not have obtained enough opportunities to take part in peer-learning techniques such as brainstorming, collaborating or cooperating with each other in different phases of writing (Teng & Zhang, 2016), which might have eventually caused the infrequent use of such strategy type.

But despite calculating some comparably low scores in a few sub-strategy types, it is noteworthy stating that students in this EFL context had a large repertoire of writing strategies for SRL that act as "distinct but inter-connected" sub-constructs (Teng & Huang, 2019, p. 242). Moreover, given the result which displays that all four strategy types were correlated with each other significantly (See Table 8), it seems that students who tend to use one strategy type have also an inclination to use at least one other strategy type at the same time. Thus, this study lends support to the previous research which underpins the multifaceted structure of the self-regulation model in the EFL writing domain, where cognition, meta-cognition, social behavior and motivational regulation behavior reciprocally interact (Teng & Huang, 2019; Teng, 2016; Teng & Zhang, 2016, p. 682).

As for the link between the two main variables of the research, the findings indicated that between self-efficacy perceptions and the use of SRW strategies, there exists a strong positive relationship, implying that the higher efficacy level is, the more frequently writing strategies are regulated. This result supports the previous research (e.g., Bai & Guo, 2018) which confirms the linear positive relation between the variables in English writing. Correlation scores also revealed that three sub-dimensions of the self-efficacy construct obtained positive, significant relationships with three types of SRW strategies, in exception for *social behavioral strategies*. The three self-efficacy sub-components also showed significant correlations with almost all the sub-strategy types, but not with the *peer learning*

subscale. In line with these positive correlation scores, it can be highlighted that the belief system of self-efficacy is "not as an omnibus trait but as a differentiated set of self-beliefs linked to distinct realms of functioning" (Bandura, 1986, p. 36).

For *linguistic efficacy*, the highest correlations were assessed with *motivational regulation*, and *cognitive strategies*, revealing consistencies with the results of the previous research (Golparvar & Khafi, 2021; Magogwe & Oliver, 2007; Teng, 2016). Because writing is, in its essence, a cognitive activity (Flower & Hayes, 1981), influenced by other dimensions such as personal, social, and environmental factors which interact with each other (Cumming, 2009), finding a connection between *linguistic efficacy* and *cognitive strategies* sub-scales is expected. The more a learner feels efficacious in the cognitive and structural aspect of composing a text, the more s/he applies cognitive strategies referring to the use of linguistic, structural and discourse-level techniques for generating a text, as conceptualized by Teng et al. (2018).

In regard to *self-regulatory efficacy*, it was demonstrated that this sub-dimension correlated the strongest with *meta-cognitive strategies*, in agreement with the previous research results (Golparvar & Khafi, 2021; Magogwe & Oliver, 2007; Teng, 2016). This result is not surprising in that *self-regulatory efficacy* "deals with student writers' ability to have metacognitive control of their writing process, i.e., to monitor and evaluate this process in a goal-directed way" (Golparvar & Khafi, 2021, p. 3) and unsurprisingly, one who tends to have confidence in executive control of the composing process seems to benefit more from planning, organizing, regulating, monitoring, and evaluating activities, categorized as *metacognitive strategies* (Oxford, 1990; Peñuelas, 2012).

Another noteworthy finding is that *performance efficacy* had the strongest correlations with *motivational regulation strategies*. Teng et al. (2018) conceptualized this efficacy type by consulting SCT (Bandura, 1986), which sees writing as "a generative activity requiring motivation" (Hayes, 1996, p. 5) and SRL theory acknowledging the importance of the exertion of personal efforts for controlling the overt behavior (Zimmerman, 2013). In line with this, *performance efficacy* is assumed to have associations with extrinsic motivation (Golparvar & Khafi, 2021), which can explain the possible reason for the highest correlation score between *performance efficacy* and *motivation regulation strategies*. Given these underlying mechanisms operating in *performance efficacy*, it is not unexpected to find a high correlation, meaning that the ones who report feeling confident in the expectation of success in observable behaviors (e.g. task-related performance) also appear to benefit from *motivation strategies* in writing. As for the *social behavior strategies*, no correlations were extracted between any of self-efficacy sub-components and *social behavioral strategies*. However, the present research also revealed that all self-efficacy subcomponents extracted moderate, yet significant correlations with *feedback handling*, a social behavioral sub-strategy, indicating that students who tend to feel confidence in EFL writing are also willing and open to receiving feedback. This finding corroborates the previous research which advocates that feedback constitutes one of the central parts of the self-regulation mechanism (Teng, 2016; Zimmerman, 2013). However, *peer learning*, which is also the other social behavioral sub-strategy, showed no correlations with any self-efficacy components. The possible explanation for such a finding can be that since peer feedback has not received much attention in regular writing classes (Wang, 2014; Zhao, 2010), students might not have too much experience in how to compose or revise a text based on the peers' help, which might have led to the infrequent use of peer learning strategy and accordingly no associations in the self-regulatory system.

All in all, the positive correlations calculated between the writing self-efficacy construct and SRW strategies cast light on the self-regulation mechanism from a socio-cognitive (Bandura, 1986) and SRL theoretical perspectives, acknowledging the triadic interplay between behavioral, personal, and environmental processes (Zimmerman, 2011, 2013).

6. Implications and conclusion

This study attempted to evaluate the multi-dimensional portrayal of the self-efficacy and SRW strategy constructs by reflecting on different perspectives of the composing process (Teng, 2016; Teng et al., 2018; Teng & Zhang, 2016, 2020), in agreement with the tenets of SCT by Bandura (1986) and SRL theory by Zimmerman (2011). In line with this theorization, the present research is likely to expand our knowledge and understanding in regard to the writing theory acknowledging that the composing process is established on a higher-order model (Teng & Zhang, 2016) under the influence of the triadic interactions of personal factors, environmental assets, and social behaviors (Zimmerman, 2011).

The findings document the most important indicators of writing self-efficacy construct by delineating a multi-structural model with three sub-dimensions (Teng et al, 2018) and also show students' perceived levels in these sub-functions. This finding can be utilized by educators as diagnostic information (Teng & Zhang, 2020) to nurture the self-efficacy sub-components that need more emphasis. Additionally, with the help of the results, writing teachers can spot which writing strategies for SRL are frequently implemented and which ones necessitate more explicit instruction to help learners add these strategy types into their repertoire (Teng, 2016).

More importantly, this study holds conclusions that a positive self-efficacy perception and the employment of SRW strategies are closely related to each other in different layers, suggesting that an increase in one variable can predict a rise in the other variable (Bai & Gu, 2018). Revealing a range of combinations of sub-components of the two constructs can open a new insight into the roots of the variables, which can, in turn, enable educators to gain an awareness of how to promote the related foci.

This study also indicates that even though the incorporation of writing strategies and feeling a sense of writing efficacy are distinct processes, they do not act in isolation, yet work synchronously (Teng & Zhang, 2018). In light of this, education practitioners can design effective composing environments, where learners are exposed to the explicit instruction helping them not only gain confidence in different phases of writing, but also deploy a range of SRW strategy types (Teng & Zhang, 2020). For this purpose, as argued by Schunk and Zimmerman (2007), modelling by teachers is likely to be an effective method to promote learners become more independent and thus becoming self-regulated learners who are more efficacious for writing and employ a range of different writing strategies.

Additionally, based on the findings, another noteworthy point is that students need special assistance as to the importance of peer-feedback to generate a quality-text. Having regard to the vital importance of peer-learning for enhancing writing skills (Keh, 1990), education practitioners can scaffold learners by creating a learning setting where special attention is given to teaching peer-learning strategies.

Another surprising pattern is that students reported the least frequently use of motivation strategies, referring to the techniques used for monitoring, sustaining, managing and supporting affective conditions whether they be positive or negative in order to enhance the willingness, interest, or efforts expended throughout the writing process (Teng & Zhang, 2018; Zimmerman, 2008). Therefore,

considering the critical role of motivation strategies in writing pedagogy (Zhang, 2016), students should be explicitly and extensively trained about how to activate and internalize the tactics for cultivating motivation and for overcoming negative feelings in their learning processes.

Although this research adds a lot to the literature regarding the multi-dimensional nature of the writing process (Teng, 2016; Teng et al., 2018; Teng & Zhang, 2016; 2020), it is not without limitations. First, the study has a small number of participants, hence a new research study can be replicated with considerably more participants in order for yielding more conclusive results. Second, since this current study is not formed in an experimental design, an empirical study in a quasi-experimental research model can produce more concrete evidence as to the relations between the two foci. Lastly, the present research does not aim at testing the predictive potential of the variables in writing proficiency. In this respect, future research that has a specific concentration on how these variables might influence the writing competence can also add a lot to the relevant literature in that sense. But despite these limitations, this study still offers valuable contributions to the literature by underpinning the writing theory grounded in a socio-cognitive view (Bandura, 1986) and SRL theory (Zimmerman, 2013) of L2 writing. Considering that today the education systems are headed to the distance learning models at an unprecedented rate, by adopting different learning alternatives where learners are expected to regulate their learning more than ever (Dhawan, 2020; Sulisworo, Fatimah, Sunaryati, & Sanidi, 2020), the resulting information from this paper can show the promise for the innovation of writing instruction in which both SRL strategies and related self-efficacy perceptions regarding writing in English are promoted synchronously. Hence, the findings of the study presented herein can serve as evidence for the motivation of education practitioners in different EFL contexts to shape the regular writing practices, by paving the way toward SRW practices where the writers can feel more competent, self-directed, autonomous, goal-oriented and become equipped with an array of SRL strategies (Teng & Zhang, 2020).

References

Abadikhah, S., Aliyan, Z., & Talebi, S. H. (2018). EFL students' attitudes towards self-regulated learning strategies in academic writing. *Issues in Educational Research*, *28*(1), 1–17.

Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, *9*(2), 40–66.

Aryanika, S. (2016). The correlation between the students' writing motivation and the writing ability. *Inggris, English Education: Jurnal Tadris Bahasa*, *9*(1), 215–232.

Asmari, A. Al. (2013). Investigation of writing strategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-major students. *International Education Studies*, *6*(11), 130–143.

Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of self-regulated learning strategy use on self-efficacy in primary school students' English writing in Hong Kong. *Reading and Writing Quarterly*, *34*(6), 523–536.

Bai, B., Hu, G., & Gu, P. Y. (2014). The relationship between use of writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools. *Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(3), 355–365.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognition theory and self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248–287.

Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.

Bektaş-Çetinkaya, Y. (2020). Writing self-efficacy in English as a foreign language: Turkish Context. *International Journal of Language Studies*, *14*(2), 89–102.

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1–14). Oxford: Elsevier.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 25–38.

Çankaya, S., & Durak, G. (2020). Integrated systems in emergency distance education: The Microsoft Teams. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(2), 889–920.

Cumming, A. (2009). The contribution of studies of foreign language writing to research, theories and policies. In R. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 209–231). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 5–22.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 301–409.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. In *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Duckworth, K., Akerman, R., Macgregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: a literature review (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report No.33). London, UK: Institute of Education, University of London.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387.

Gahungu, O. N. (2007). *The relationship among strategy use, self- efficacy, and language ability in language ability in foreign language learners* (Unpublished Doctoral Dissertation). Northern Arizona University.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Gerber, O. (2009). *Curiosity, exploration, and strategies for dealing with uncertainty amongst psychologists-in-training* (Unpublished Master's Thesis). Nelson Mandela Metropolitan University, South Africa.

Giraldo de Londoño, M., & Perry, R. (2008). Treating ESL writing errors: Balancing form and content. *HOW*, *15*(1), 107–123.

Golparvar, S. E., & Khafi, A. (2021). The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance. *Assessing Writing*, *47*(January), 1–15.

Google Forms (n.d.). Retrieved from https://www.google.com/forms/about/

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226–256). New York, NY: The Guilford Press.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, meth- ods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, John R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, *41*(10), 1106–1113.

Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. East Sussex: Routledge.

Hirvela, A., Hyland, K., & Manchón, R. (2016). Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 45–64). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.

Hyland, K. (2012). Teaching and researching writing. In *Teaching and Researching Writing* (2nd edition). Harlow: Pearson Education Limited.

Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, *64*(Ekim), 131–150.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, *44*(4), 294–304.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *38*, 136–142.

Kırmızı, Ö., & Kırmızı, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, *4*(2), 57–66.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, *21*(4), 390–403.

Lavelle, E. (2006). Teacher's self efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Pschology.*, *8*(4), 73–84.

Lin, C. J. (2019). An online peer assessment approach to supporting mind-mapping flipped learning activities for college English writing courses. *Journal of Computers in Education*, *6*(3), 385–415.

Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, *35*(3), 338–352. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003

Manchón, R. (2001). Trends in the conceptualizations in the second language composing strategies: A critical analysis. *International Journal of English Studies*, *1*(2), 47–70.

Manchón, R., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language*

learner strategies: Thirty years of research and practice (pp. 229–250). Oxford: Oxford University Press.

Microsoft Teams (n.d.). Retrieved from https://www.microsoft.com/tr-tr/microsoft-teams/group-chat-software

Mulugeta, H. (2018). *Students' beliefs writing, their writing strategy use and writing performance* (Unpublished Doctoral Dissertation). Addis Ababa University, Indonesia.

Nabhan, S. (2019). Pre-service teachers' self-regulated learning strategy, motivation, and revision behaviors in EFL academic writing. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, *8*(2), 193–209.

Nightingale, P. (1988). Understanding processes and problems in student writing. *Studies in Higher Education*, *13*(3), 263–283.

Oraif, I. M. (2016). The right approach in practice: A discussion of the applicability of EFL writing practices in a Saudi context. *English Language Teaching*, *9*(7), 97-102.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, *19*(2), 139–158.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111–139). New York, NY: Erlbaum.

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 390–405.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158–170). New York, NY: Guilford Press.

Peñuelas, A. B. C. (2012). The writing strategies of American universty students: Focusing an memory, compensation, social, and affective strategies. *Estudios de Linguistica Inglesa Aplicada (ELIA)*, *12*, 77–113.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385–407.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: The University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Rahayu, R. A. P. (2021). Effect of collaborative writing combined with blog online learning on Indonesian EFL learners' writing skill across motivation. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, *2*(1), 87–98.

Raoofi, S. (2014). *L2 writing self-efficacy, task-value, and strategies of Malaysian undergraduate students*. Universiti Putra Malaysia, Malaysia.

Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, *72*, 151–163.

Saito, A. (2020). Strategy use, self-efficacy beliefs, and self-regulatedness in adult foreign language learning. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *3*(2), 152–167.

Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *5*(1), 1–20.

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(1), 64–96.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3), 207–231.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-Efficacy Beliefs. In *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-Efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, *23*(1), 7–25.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 91–100.

Silva, T., & Matsuda, P. K. (Eds.). (2010). *Practicing theory in second language writing*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(1).

Sulisworo, D., Fatimah, N., Sunaryati, S. S., & Sanidi. (2020). A quick study on srl profiles of online learning participants during the anticipation of the spread of COVID-19. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(3), 723–730.

Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, *90*(3), 102221.

Teng, & Huang, J. (2019). Predictive effects of writing strategies for self-regulated learning on secondary school learners' EFL writing proficiency. *TESOL Quarterly*, *53*(1), 232–247.

Teng, L. S. (2016). *Fostering strategic second-language writers: A study of Chinese English-as-a-Foreign-Language (EFL) writers' self-regulated learning strategies, self-efficacy and motivational beliefs* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Auckland, New Zealand.

Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing Writing Self-Efficacy in English as a Foreign Language Contexts: Scale Validation Through Structural Equation Modeling. *TESOL Quarterly*, *52*(4), 911–942.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *Modern Language Journal*, *100*(3), 674–701.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: a mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, *13*(2), 213–240.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? *Journal of Second Language Writing*, *48*(100701), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701

Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, *27*(1), 78–102.

Ur, P. (1996). A course in language teaching. In *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vadia, M. N., & Anwar, D. (2018). Using classroom blog to teach writing to senior high school students. *Journal of English Language Teaching*, *7*(1), 187–193.

Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *3*(1), 173–191.

Wang, J. (2014). A synthesis of the studies on L2 writing in the Chinese context. In J. Wang & D. Lin (Eds.), *Teaching and researching EFL writing from psycho-cognitive and socio-cultural perspectives: Proceedings of the 8th International Conference on Teaching and Researching EFL Writing in China* (pp. 37–69). Beijing, China: FLTRP.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, *11*(3), 281–299.

Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in writing. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speece, & S. R. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (pp. 183–198). Mahwah: Lawrence Erbaum Associates Inc.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, *39*(4), 510–522.

You, X. (2004). New directions in EFL writing: A report from China. *Journal of Second Language Writing*, *13*(4), 253–256.

Yusoff, M. S. B. (2012). Stability of DREEM in a sample of medical students: A prospective study. *Education Research International*, *2012*, 1–5. https://doi.org/10.1155/2012/509638

Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, *35*(1), 32–57.

Zhan, J. (Ed.). (2012). *English writing in social-cultural contexts: Proceedings of the 7th International Conference on Teaching and Researching EFL Writing in China*. Beijing, China: FLTRP.

Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Sciences*, *36*(2), 89–116.

Zhang, L. J. (2013). Second language writing as and for second language learning. *Journal of Second Language Writing*, *22*(4), 446–447.

Zhang, L. J., Aryadoust, V., & Zhang, D. (2016). Taking stock of the effects of strategies-based instruction on writing in Chinese and English in Singapore primary schools. In R. E. Silver & W. Bokhorst-Heng (Eds.), *Quadrilingual education in Singapore: Pedagogical innovation in language education* (pp. 193–244). New York, NY: Springer.

Zhang, Y., & Guo, H. (2012). A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *16*(2), 101–121.

Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, *15*(1), 3–17.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1).

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In B. Monique, R. P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91.

Zimmerman, B. J. (2000c). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. In *Theory into Practice* (Vol. 41, Issue 2, pp. 64–70). Ohio State University Press. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135–147.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31*(4), 845–862.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233–262). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614–628.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(1), 73–101.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievment: An overview and analysis. In B. J. Zimmernan & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

50. *Shame* by Salman Rushdie from a postmodern frame

Neslihan GÜNAYDIN ALBAY[1]

APA: Günaydın Albay, N. (2021). *Shame* by Salman Rushdie from a postmodern frame. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 797-803. DOI: 10.29000/rumelide.949697.

Abstract

Postmodern fiction, which appeared in a post-World War II period, bears distinctive qualities from other literary movements such as realism and modernism structurally, stylistically and thematically. It can be perceived as a challenge against or attack on fixed language systems, subject matters, narrative style, plot development in the face of modernist and realist quest for meaning in a fragmentary world. One of the principal works of postmodern literature published in 1983, *Shame* by Salman Rushdie exhibits the best features of a post-modern novel by a style of magic realism by touching some political issues and some significant characters in a turbulent Pakistan in the way of historiographic fiction. Although language seems to reflect real historical events, an imaginative and subjective narrative style betrays its break with reality. *Shame* deserves being called as 'a postmodern novel' in the light of the key characteristics of postmodern fiction such as narrative fragmentation and reflexivity, the decentring of the subject, fictional framing of devices and the plurality of worlds, the displacement of the real by simulacra, magic realism and historiographic metafiction. Therefore, in the novel *Shame* where the loss of reality and meaning is celebrated rather than lamented, I will try to demonstrate how it is worth the title of "a postmodern novel" by resorting to its comparisons and contrasts with such movements as realism and modernism.

Keywords: Salman Rushdie, *Shame*, postmodern, narrative fragmentation, decentred identity

Postmodern açıdan Salman Rushdie'nin *Utanç* adlı romanı

Öz

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ortaya çıkan postmodern kurgu, yapısal, üslup ve tematik olarak gerçekçilik ve modernizm gibi diğer edebi akımlardan farklı nitelikler taşır. Parçalanmış bir dünyada modernist ve gerçekçi anlam arayışı karşısında sabit dil sistemlerine, ana fikirlere, anlatı stiline ve olay örgüsüne karşı bir meydan okuma veya saldırı olarak algılanabilir. Postmodern kurguda anlatıcının anlaşılması zor, hayal gücüne dayalı, güvenilmez yorumları ve açıklamaları nedeniyle gerçeklik ile ilüzyon arasında her zaman belirsiz bir sınır vardır. 1983 yılında yayımlanan, postmodern edebiyatın başlıca eserlerinden biri olan Salman Rushdie'nin "Utanç" adlı romanı, tarih yazım kurgu tarzında Pakistan'ın çalkantılı bir dönemindeki bazı siyasi konulara ve bazı önemli karakterlere değinerek post-modern romanın en temel özelliklerini sihirli gerçekçilik üslubuyla sergilemektedir. Başlık, ana tema olarak romana hâkimdir ve çeşitli açılardan sorgulanır. Dil, gerçek tarihsel olayları yansıtıyor gibi görünse de, yaratıcı ve öznel bir anlatı tarzı, gerçeklikle kopuşunu ele verir. *Utanç*, postmodern kurgudaki kopuk anlatım ve yansıması, öznenin merkezden uzaklaşması, araçların kurgusal çerçevesi ve çoklu ortam, gerçeğin benzerleriyle, sihirli

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), n.albay87@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1933-0125 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.12.2020-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949697]

gerçekçilik ve tarih yazımında üst kurgu ile yer değiştirmesi gibi temel özelliklerinden dolayı 'postmodern bir roman' olarak adlandırılmayı hak etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, gerçekçilik ve modernizm gibi akımlarla olan benzerlik ve farklılıklarına da yer vererek, gerçeğin ve mana kaybının ön plana çıkartıldığı Rushdie'nin *Utanç* adlı romanının, nasıl "postmodern roman" olarak adlandırılabileceğini göstermeye çalışmaktır.

Anahtar kelimeler: Salman Rushdie, *Utanç*, postmodern, anlatı kopukluğu, bölünmüş kimlik

Introduction

Postmodern fiction, which appeared in a post-World War II period, bears distinctive qualities from other literary movements such as realism and modernism structurally, stylistically and thematically. It can be perceived as a challenge against or attack on fixed language systems, subject matters, narrative style, plot development in the face of modernist and realist quest for meaning in a fragmentary world. There is always an ambiguous border between reality and illusion because of elusive, imaginative, and unreliable comments and explanations by the narrator in post-modern fiction. Variety in terms of character, places, worlds and subjects is its indispensable feature. The audience bears witness to the formation process of fiction while reading the work itself at the same time and they are exposed to the narrator's deceptive and two-edged role and manner both as a character and as a narrator throughout the novel. Decentred worlds and identities are inescapable for post-modern theory. One of the works of postmodern literature published in 1983, *Shame* by Salman Rushdie portrays a world stuck between honour and humiliation in an imaginary country. While the novel sheds light on the modernization process of this imaginary country, it self-destructs finally. Throughout the novel Rushdie blends some fantasies and intricacies around characters with the Pakistani reality in order to make an indirect insinuation to the process of modernization in Pakistani history and to the partitioning of the Indian subcontinent.

Shame exhibits the best features of a post-modern novel by a style of magic realism by touching some political issues and some significant characters in a turbulent Pakistan in the way of historiographic fiction. In her book entitled *Salman Rushdie: A Postmodern Reading of His Major Works,* Sabrina Hassumani notes: "Rushdie attempts to explode the binary categories of cultural classification such as Us/Them, East/West, Self/Other, Margin/Center by deploying postmodern strategies, including deconstruction" (Hassumani, 2002: 20). Kathryn Hume indicates, "Rushdie becomes more concerned with finding active solutions of disinterment" (Hume, 1995: 215). That is, she suggests that, "Rushdie employs his postmodern heroes […] to demonstrate that a person without a constitutional centre can act in politically productive ways by writing locally, within the community, to achieve specific libertarian and humanitarian ends" (Hume 1995: 219-220). In this analysis of *Shame* by Rushdie, the writer subverts the monolithic discourse of history through postmodern fiction and metafictional theory. Furthermore, by suggesting "ambivalence is a postmodern keyword" (Kluwick, 2011: 2), Ursula Kluwick regard*s* "Rushdie's magic realism as poised between the postmodern and the postcolonial" and it "can be best understood as the site of a clash between two representational codes" (Kluwick, 2011: 2). The title dominates the novel as the main theme and it is questioned from a variety of perspectives. Although the language seems to reflect real historical events, an imaginative and subjective narrative style betrays its break with reality. Therefore, in the novel *Shame* where the loss of reality and meaning is celebrated rather than lamented I will try to demonstrate how it is worth the title of "a postmodern novel" by resorting to its comparisons and contrasts with such movements as realism and modernism.

Shame's narrative fragmentation and narrative reflexivity conflict with the traditional plot development of realism and they are celebrated as the features of post-modern novel in opposition to the nostalgic feeling for the loss of reality in modernism. *Shame* does not have a linear plot development depending on cause-and-effect relation, which refers to breaking down in the realist form in poststructural theory. For instance, in realism, events follow each other successively, but in *Shame,* we meet a discursive and fragmentary narration. The narrator passes from one subject to another without any connection with each other. The most remarkable feature of postmodern fiction in *Shame* is that the narrator addresses to the audience directly and makes comments, explanations and criticism on the events. The narrator interferes with the flow of events intrusively. Therefore, there are both first-person and third-person narrators, which adds to the novel an unreliable atmosphere. By referring to postmodern fiction as an "uneasy mix" of history, parody, politics, and metafiction, Linda Hutcheon indicates that this combination

> probably historically determined by postmodernism's conflictual response to literary modernism. On the one hand, the postmodern obviously was made possible by the self-referentiality, irony, ambiguity, and parody that characterize much of the art of modernism, as well as by its explorations of language and its challenges to the classic realist system of representation; on the other hand, postmodern fiction has come to contest the modernist ideology of artistic autonomy, individual expression, and the deliberate separation of art from mass culture and everyday life (Hutcheon, 2001: 26).

The subjective unreliable manner of the narrator in *Shame* drives audience to a world of illusions. The interesting point is that the narrator (or Salman Rushdie) is present in the novel both as a character and as a narrator. He becomes involved in the events he is telling. We bear witness to his writing process of the novel by means of his narrational self-reflexivity and referential frames within frames. On the one hand, he tells events, on the other hand he comments on how he will or should write his novel, which breaks realism. Rushdie creates two Pakistans in the novel, one factual and one fictional existing side by side: "the country in this story is not Pakistan, or not quite. There are two countries, real and fictional, occupying the same space, or almost the same space. My story, my fictional country exist, like myself, at a slight angle to reality. I have found this off-centring to be necessary; but its value is, of course, open to debate. My view is that I am not writing only about Pakistan" (Rushdie, 1983: 23-24). Although the narrator asserts that his fictional country does not refer to Pakistan, the parallelisms he draws and his incessant denials demonstrate that he is actually writing about Pakistan and its political life in recent years. For instance, Rushdie stops telling events abruptly and starts to explain the origin of the word "shame" which has a great influence in the lives of characters (Rushdie, 1983: 38). Of course, this fragmentation in *Shame* exists in every square of the novel including also identity, culture, subjectivity and various lifestyles. Rushdie's narrator hints at fragmentary and perpetually incomplete selfhood when he casually suggests that:

> Although I have known Pakistan for a long time, I have never lived there for longer than six months at a stretch . . . I have learned Pakistan in slices, the same way as I have learned my growing sister . . . I think what I'm confessing is that, however I choose to write about over-there, I am forced to reflect that world in fragments of broken mirrors . . . I must reconcile myself to the inevitability of the missing bits (Rushdie, 1983: 70-71).

The post-colonialist subject is doomed to not only a fragmented history but also a fragmented identity as the migrant. Related to the different viewpoints of modernism and postmodernism on fragmentation, Peter Barry expresses: "for the postmodernists, by contrast, fragmentation is an exhilarating, liberating phenomenon, symptomatic of our escape from the claustrophobic embrace of

fixed systems of belief. In a word the modernist laments fragmentation while the postmodernist celebrates it" (Barry, 2002: 84). This is the most remarkable distinctive feature that differs *Shame* from modern novels. To give an example to the narrational fragmentation and the intrusive and unreliable manner of the narrator in *Shame*, related to the question "how did three sisters pay for all their expenses after their strange confinement in their mansion" (Rushdie, 1983: 18), the narrator says: "with some embarrassment on their behalf, and purely to show that the present author, who has already been obliged to leave many questions in a state of unanswered ambiguity, is capable of giving clear replies when absolutely necessary, I reveal that Hashmat Bibi [. . .] went to the pawnshop" (Rushdie, 1983: 18-19). At this point, the narrator breaks the narration and reveals background information about events. He accepts that he acts in an ambiguous manner in most places in the novel by using the pronoun "I". We cannot trust the narrator. He plays with us by using different pronouns like "I, you, he". The narrator cannot help infusing his own subjective ideas, comments or directions on readers in a mutual conversation atmosphere besides giving place to the direct speeches of characters by dialogues. The narrator is sarcastic in most parts of the novel and it is not certain whether the speaker is really the narrator or Salman Rushdie. Hence most of the time it is inevitable for readers to be deceived or misdirected by the narrator. Fletcher explains: "unreliable narrators of various kinds and/or multivoiced narrators and other metafictional devices participate in the undermining of absolutes, whether political or religious" (Fletcher, 1994: 16). Similarly, Rushdie's postmodern narrative style breaks with the past and enables readers to question social identification and historical continuity through unreliable narrators.

The narrator in *Shame* also plays the notion of time in the novel by turning back and forth in time by some flashbacks and different time images. For instance, the narrator explains: "All this happened in the fourteenth century. I am using the Hengiran calendar, naturally: don't imagine that stories of this type always take place long long ago. Time cannot be homogenized as easily as milk, and in those parts, until quite recently, the thirteen-hundreds were still in full swing" (Rushdie, 1983: 13). In this way the narrator emphasizes that time cannot be fixed implying there can happen many twists and turns in different times. Because of the fragmentary structure of the novel, it is remarkably seen that there are many flashbacks, shifts or references to different times, events and subjects in *Shame*. In his book entitled *A Critical Study of the Select Novels of Salman Rushdie*, Abhibunnisha Begum notes that "Rushdie uses a sense of timelessness in which the before and after are often reversed. In addition, we cannot always distinguish the exact setting in which he places his characters" (Begum, 2019: 144). The characters recollect and comment on their past memories in their later life and there is not a linear recount of characters and plot development or life stories. The narrator jumps from one subject to another, one person to another, from present to past in age in a few paragraphs. For instance, after the death of old Mr. Shakil three sisters throw a party as a reaction to the news of their ruin. Just after mentioning this, the narrator goes to future and offers a scene from the ironic speeches and comments of three sisters about that notorious gala night in later years. In the same way, we come across an adult Omar Khayyam and his different lifestyle in a relationship with Iskandar Harappa, and then again, there is a return or references to his childhood period and events. There is a circle where all kind of times, subjects and events are put on the agenda frequently and one after the other, which suggests the postmodern structure in *Shame*. In his book *Race, Modernity, Postmodernity: A Look at the History and the Literatures of People of Color since the 1960s*, W. Lawrence Hogue points out that

> Postmodernity engages reflexivity and fragmented authority, questions concepts of subjective consciousness and historical continuity or any totalizing and homogenizing system. Postmodernity interrogates the notion of consensus. It critiques and dispenses with not only positivism …, but

> humanism as well, since it calls into question Enlightenment notions of the modern subject (Hogue, 1996: 5).

Postmodernism is interrelated with poststructural theory in terms of decentred identity, and decentred universe, instability of meaning and *Shame* reflects all these features in its nature. One of the main characters of *Shame*, Omar Khayyam is "born in a death-bed about which there hung the ghost-image of a grandfather who, dying, had consigned himself to the peripheries of hell" (Rushdie, 1983: 21). First, he sees the spectacle of a range of topsy-turvy mountains and he is shaken by a sense of inversion that refers to a world turned upside-down throughout his life. He lives face to face with the feeling that he is living at the edge of the world, so he is under the threat of falling off at any moment. He is imprisoned in that mansion far from real world and his imagination drives him to thinking he must be near the very Rim of things beyond which the great nothing lies. The narrator questions: "dizzy, peripheral, inverted, infatuated, insomniac, stargazing, fat: what manner of here is this?" (Rushdie, 1983: 25) Omar Khayyam's alienation from real world drives him to a decentred identity and to the feeling of escape from the house in the end. He is brought up by three mothers and with no father in sight. Most things remain a mystery to him. He lives in ignorance for a while, but as he grows up, he is forced to struggle with all things that he is deprived of. Especially his unawareness of "shame" at an early age affects Omar Khayyam deeply throughout his later years, even after he escapes from his mother's zone of influence. While drinking with Iskandar Harappa one day, millionaire playboy, radical thinker, Prime Minister and finally miracle-working corpse, Omar Khayyam says: "you see before you a fellow who is not even the hero of his own life; a man born and raised in the condition of being out of things" (Rushdie, 1983: 24). This dilemma in Khayyam's life dates back to his childhood and maintains its effect in the depth of his soul. He is abstained from many things in early life, so it is inescapable he goes through some shocks when he gets into contact with real life.

The decentring of the subject by discursive systems and the inscription of multiple fictive selves are remarkable postmodern qualities in *Shame* with the intention to draw attention to the fictional framing devices and the plurality of worlds. In post-modern fiction hybrid identity is seen as a gain as the case in *Shame*. For instance, Salman Rushdie does not have a precise origin. In an interview, Rushdie states that his problem is one of "multiple rooting":

> It's not the traditional identity crisis of not knowing where you come from. The problem is that you come from too many places. The problems are of excess rather than of absence. […] I've often been asked about my identity crisis and as far as I'm aware I've never had one, never had a feeling of overcrowding. It's not that there are pulls in too many different directions so much as too many voices speaking at the same time (Kaufman, 1983).

Rushdie was born in India, but he lives in England. He experiences inter-cultural interaction. Moreover, the widower old Mr. Shakil raises his children with the help of Parsee wet-nurses, Christian ayahs and an iron mortality that was mostly Muslim. Therefore, children have a very rich cultural background. Stemming from colonialism, two different worlds in Pakistan are also an undeniable fact. The Old town is inhabited by the indigenous, colonized population and Cantt is inhabited by the alien colonizers, the Angrez, or British, sahibs. Moreover, with three sisters named Chunni, Munnee and Bunny the narrator creates multiple fictive selves, which presents audience with an imaginary tale-like world undervaluing reality. They imitate each other and show the same symptoms of birth before Omar Khayyam is born. By means of narrative artifice, it is reflected as if

Khayyam were really the son of three mothers in the eye of audience, which is against realism. Creating various fictional or real worlds is celebrated and regarded as gain as characterized in *Shame*.

One another significant postmodernist quality in *Shame* is the displacement of the real by simulacra such that the original is always already constructed. In the novel historical fictions are incorporated with facts. We cannot decide which one is fact and which one is fiction. History is told like a story. At this point language plays a very important role because it creates an illusionary world in our minds. This narrative style drives us to historiographic metafiction. In *Shame*, the narrator says: "the country in this story is not Pakistan, or not quite. There are two countries, real and fictional, occupying the same space or almost the same space. My story, my fictional country exists like myself, at a slight angle to reality. I have found this off-centring to be necessary [...] I am not writing only about Pakistan, I have not given the country a name [...] I don't want to be precious about this" (Rushdie, 1983: 29). This explanation of the narrator is the perfect example of postmodernism in *Shame*. The narrator always plays with reality and fiction, focuses on decenterism, tells the history from a fictional point of view, and gives imaginary names to places, which makes the audience suspicious of whether it is real or fictional. He equates the real with the fictional and he exhibits narrative fragmentation and narrative reflexivity by addressing to audience about the subject of his story. At one point in *Shame,* the narrator questions the objectivity of historical facts in response to the deception of language and translation. He says: "Is history to be considered the property of the participants solely? In what courts are such claims staked, what boundary commissions map out the territories?" (Rushdie, 1983: 28) by supposing that he took a reaction like "Outsider! Trepasser! You have no right to this subject! Poacher! Pirate! We reject your authority, we know you, with your foreign language wrapped around you like a flag: speaking about us in your forked tongue, what can you tell but lies?" (Rushdie, 1983: 28). This shows that language cannot necessarily reflect facts and it makes us think whether all things told and accepted as facts in history are not inclusive of subjective or fictional additions. Related to the meaning of the word "shame" the narrator prefers using the original form of the word "shame" by claiming Angrezi is "a peculiar language tainted by wrong concepts and the accumulated detritus of its owner's unrepented past, and it so far ever alter what is written" (Rushdie, 1983: 38). He thinks that "shame" is a wholly inadequate translation, since the original word includes a longer context of meaning. Therefore, the role of language in transferring or translating the events or facts is significant, and a little change in meaning can lead to great distortions in the nature of facts. Manipulative aspect of language contributes to magic realism and blinds audience towards reality.

Conclusion

Shame deserves being called as 'a postmodern novel' in the light of the key characteristics of postmodern fiction such as narrative fragmentation and reflexivity, the decentring of the subject, fictional framing of devices and the plurality of worlds, the displacement of the real by simulacra, magic realism and historiographic metafiction. In no way does the novel inhabit traditional fixed structures and meaning by putting a fragmentary flow of events and distribution of subjects in front of our eyes. By shuttling back and forth between different intervals of time like a time machine, *Shame* makes time lose its importance and attracts our attention to what happened in various times, places in the lives of different characters discursively. Through various narrative strands such as magical-realism, unreliable narrators, parody, fairy tales, histories or mimicry Rushdie refers to the serious matters within a postcolonial society and his self-conscious wit enables him to shed light on these problems by way of mockery. Rushdie interweaves shame and violence recurring throughout the novel. As indicated by Hart, Rushdie makes the reader question the cultural norms such as the

Orientalist tendencies in the West or the dialectic of shame and violence in the East in order to better understand the absurdities of postcolonial modernity and historical subtleties (Hart, 2008: 20). Deploying postmodernism and magic realism Rushdie paves the way to the suppressed voices rather than the dominant voice refracted by double voices in the postmodern novel *Shame*. A postmodern device, magic realism enables Salman Rushdie to depict the identity problems of characters facing loss of identity. This study analysed the main issues of postmodernism in Salman Rushdie's *Shame* from the aspects of fragmentation, metafiction and alienation. Furthermore, it demonstrated how Rushdie attempts to recreate and redefine cultural crisis in his imagined homeland from a postmodern perspective with a focus on history, politics and identity crisis based on the consciousness of a "migrant" as seen in his protagonists and his fragmentary selfhood.

Bibliography

Barry, Peter (2002). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory.* Second Edition. Manchester and New York: Manchester University Press.

Begum, Abhibunnisha (2019). *A Critical Study of the Select Novels of Salman Rushdie*. Maharashtra: Laxmi Book Publication.

Dayal, Samir (1998). "The Liminalities of Nation and Gender: Salman Rushdie's "Shame"". *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, Vol. 31, No. 2, pp. 39-62.

Fletcher, M.D. (1994). *Reading Rushdie: Perspectives on the Fiction of Salman Rushdie*. Amsterdam. Rodopi, B.V.

Hart, David W (2008). "Making a Mockery of Mimicry: Salman Rushdie's *Shame*". *Postcolonial Text*, Vol 4, No. 4.

Hassumani, Sabrina (2002). *Salman Rushdie: A Postmodern Reading of His Major Works*, London: Rosemont Publishing.

Hogue, W. Lawrence (1996). *Race, Modernity, Postmodernity: A Look at the History and the Literatures of People of Color Since the 1960s,* Albany: State University of New York Press.

Hume, Kathyrn (1995). *Fantasy and Mimesis: Responses to Reality in Western Literature*. New York. Routledge.

Hutcheon, Linda (2001). *The Politics of Postmodernism*. London and New York: Routledge.

Kaufman, Michael (1983). "Author From 3 Countries." An Interview with Salman Rushdie. January 22, 2002. The New York Times on the Web. http://www.nytimes.com/books/99/04/18/specials/rushdie_ interview83.html.

Kluwick, Ursula (2011). *Exploring Magic Realism in Salman Rushdie's Fiction*. Routledge.

Rushdie, Salman (1983). *Shame*. London: Vintage.

Woods, Time (1999). "Postmodernism and Literary Arts". *Beginning Postmodernism*. Manchester and New York: Manchester University Press, 49-88.

51. English education in Turkey: Why are we 'very low level'?

Derya TUZCU EKEN[1]

APA: Tuzcu Eken, D. (2021). English education in Turkey: Why are we 'very low level'?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 804-822. DOI: 10.29000/rumelide.949700.

Abstract

In the education policy of countries, FL education has never played such an important role as it has recently done. Most of the countries decreased FL learning age to the early years of education with a wide array of reasons ranging from the increasing interactions among nations to finding a prosperous occupation. Whatever the reason, every stakeholder expects the results of FL education to be satisfying. However, though some countries achieve better results, some others still fail to succeed as in Turkey. In Turkey, even at tertiary education most of the students are not so good at English which is also officially registered by some tests. Therefore, the current study aimed to scrutinize primary and secondary level English education in Turkey, to compare it to the countries that are among the most successful in learning FLs and in this respect to make suggestions for the improvement of FL education in Turkey. This qualitative study hinged on document analysis of relevant research and texts. As a result, it was found that on paper there are not so many differences among countries. However, having a centralized curriculum in all levels of education, problems in teacher education and training, and incompatibility of FL assessment practices to international tests and to the aims of language teaching are the issues that come into prominence in Turkish FL education and they require immediate action.

Keywords: assessment, comparative analysis, compulsory education, English education, teacher education

Türkiye'de İngilizce eğitimi: Neden 'çok düşük seviyeyiz'?

Öz

Yabancı dil eğitimi yakın zamana kadar ülkelerin eğitim politikasında hiç bu kadar önemli bir rol oynamamıştır. Ülkeler arasındaki etkileşimin artmasından başarılı bir meslek bulmaya kadar çok çeşitli nedenlerle çoğu ülke yabancı dil öğrenme yaşını eğitimin ilk yıllarına kadar indirmiştir. Nedeni ne olursa olsun her paydaş yabancı dil eğitiminin sonuçlarının tatmin edici olmasını bekler. Ancak bazı ülkeler daha iyi sonuçlar elde ederken, bazıları ise Türkiye'de olduğu gibi başarısız olmaktadır. Türkiye'de yükseköğretimde okuyan öğrencilerin dahi İngilizcede çok iyi olmadıkları bir gerçektir ve birçok uluslararası testlerle de bu durum tescillenmiştir. Bu yüzden bu çalışmada Türkiye'deki İngilizce eğitimini incelemek ve yabancı dil öğrenmede en başarılı ülkelerle Türkiye'yi karşılaştırmak bu sayede de Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi için öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu nitel çalışma, ilgili araştırma ve metinlerin analizine dayanmaktadır. Sonuç olarak, kâğıt üzerinde ülkeler arasında çok fazla farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, eğitimin her kademesinde merkezi bir müfredata sahip olmak, öğretmen

[1] Dr. Öğr. Gör, Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Kırklareli, Türkiye), derya.tuzcu@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2606-1314 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949700]

eğitimindeki yetersizlikler, dil öğretimindeki problemler ve yabancı dil ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uluslararası testlere ve de dil öğretiminin amaçlarına uyumsuzluğu Türk yabancı dil eğitiminde ön plana çıkan ve acil eylem gerektiren konulardır.

Anahtar kelimeler: değerlendirme, karşılaştırmalı analiz, zorunlu eğitim, İngilizce eğitimi, öğretmen yetiştirme

1. Introduction

With the widespread usage of technology and increase in relations among countries, the necessity of knowing a FL has been widely recognized. This has also given rise to the usage of a common language in communication and today the mostly learnt and used FL by many countries is English. After the WWII, English has spread all over the world being a 'lingua franca' of commerce in Europe and in other continents around the world (Mufwane, 2010). Today, a huge number of people in various countries learn and speak English as an L2, FL or native language, as referred in the Kachru's (1983) concentric circles composed of inner (native speakers), outer (L2 speakers), and expanding circles (FL speakers). Accordingly, the number of countries in expanding circle is more than the other groups, which indicates that the non-native speakers of English are more than the natives. Therefore, most of the interaction in English occurs between the non-native speakers as English is a common language among people having different native languages.

Although the importance of knowing English is understood by many nations, and English is taught as a first FL in many countries even from the beginning of early years of education, these do not mean that every country is good at speaking English. In Turkey, English as a FL has a long history and it has been taught as the first FL for decades, yet, according to the research and reports, people in Turkey are notorious for not learning English well (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005; Egel-Pekkanlı, 2009; Işık, 2008). One of these reports is the report of the company of Education First (EF) which is an international language education company founded in 1960s by a Swedish. EF has many offices in different countries, and has many language learning options for people from different age groups. Each year since 2011, they publish a report ranking English proficiency of various countries as a result of their standard English tests. Accordingly, Sweden, Denmark, Netherlands, Norway, and Finland have been ranking among the top five since the beginning of the report of the company, and it is only Finland once left its place to Estonia and three times to Singapore in the last three reports. On the other hand, Turkey generally ranks among the last countries as 'low level' or 'very low level' of English which indicates that there are some problems in English teaching in Turkey, and these problems need immediate action.

The countries analyzed in the current study are: Sweden, Hungary, Finland, and Turkey. Although the above mentioned 5 countries are the most successful ones, all of them were not taken into consideration and Swedish was chosen as a representative, as the rest of the countries belong to the same language family with English. As an example, Danish is a North Germanic language, so it is a relative of English and there are many resembling words as well as similar structures in both languages. This may be one of the reasons that makes it easy to people in Netherlands to learn English. Besides, alongside of Swedish, Finnish and Hungarian are included. The reason behind this choice is that Finnish and Hungarian are from the same language family of Turkish which is Ural-Altaic language family. In this way, Turkish can be compared with one country from the same family as English and two countries from the same family with Turkish.

In the literature, there are some studies comparing different aspects of EFL teaching in Turkey with countries in Europe. For instance, the study of Çomoğlu and Kic-Drgas (2017) compared English language teacher education programs in Turkey and in Poland. Solak (2016) compared English language teacher training programs in Turkey to Denmark and Sweden. Both of these studies aimed to compare English teacher education in Turkey to some European countries in order to reveal differences and similarities so as to contribute to English teacher education in Turkey. The study of Madalinska-Michalak and Bavli (2018), on the other hand, compared the challenges experienced by EFL teachers working at secondary schools in Turkey and in Poland. A similar study to the present paper was conducted by İrican (2017) who compared basic education EFL curricula of Finland and Turkey with an intention to provide some insights for EFL education in Turkey. Moreover, the study of Alkan and Kartal (2018) compared basic level English education in Turkey to Denmark, Portugal and Hungary to provide suggestions for EFL education in Turkey. In this study Hungary, Finland, and Sweden were selected to make a comparison based on the TOEFL and EF-EPI results and the language family explained above. Comparison studies are of great importance in order to determine the practices that exist in different countries in the context of English language education and to initiate the implementation of these applications that are suitable for the target country.

Overall, the current research intended to compare primary and secondary EFL education in Turkey with the education of successful countries so as to reveal the deficient parts of EFL teaching in Turkey and generate some solutions and suggestions in return by taking some appropriate and useful practices of the compared countries into consideration. In this context, the study aimed to find answers to these questions:

1. What are the present EFL teaching practices in primary and secondary schools in Turkey and the compared countries?

-general compulsory education, FL starting age, and FL hours

-aims and scope of FL teaching

-materials, methods, and activities

-assessment procedure

-FL teacher education practices

2. What can be done to improve FL teaching in primary and secondary schools in Turkey?

2. Method

2.1. Research design

Qualitative research method was utilized in the study. Qualitative studies are "research studies that investigate the quality of relationships, activities, situations, or materials" (Fraenkel & Wallen, 2010) and "entail collecting primarily textual data and examining it using interpretive analysis" (Croker, 2009, p.5). In a qualitative study there are three types of data collection: interview, observation, and document analysis. The current study employs the document analysis technique. Document analysis comprises of in-depth analysis and examination of written materials that include information about

the target phenomena. Documents are important sources of knowledge that need to be used effectively in qualitative studies. In this kind of study, the researcher can obtain the required data "without observation and interview" (Yıldırım & Şimşek, 2011). While analyzing the documents, the data need to be organized under relevant themes through content analysis (Labuschagne, 2003). Accordingly, the categories/themes identified through the literature review helped the researcher to compose the research questions of the study and the documents collected in this respect were examined according to the research questions.

2.2. Sampling

The general goal of this study is to compare EFL education in Turkey with the most successful countries. When analysed, it was found out that the most successful countries are generally Scandinavian-Nordic countries or the ones that come from the same language family as English. Therefore, in order to eliminate the discussions that would arise from the similarity of language families, one sample from Germanic languages was chosen and this is Swedish. Then, the other countries reported at the EF English Proficiency Index (EF-EPI) were examined to find out countries that are good at English, and come from the same language family as Turkish which is Ural Altaic language group. As a result, Finnish and Hungarian were chosen as they are from the Uralic language family. Moreover, TOEFL results were included into the process to validate the EF-EPI rankings. When TOEFL results and EF-EPI rankings of all the countries were examined, it was revealed that English level of Turkey in both reports is below the others. Table 1 indicates the English scores of each country.

Table 1. TOEFL and EF-EPI results of compared countries

Countries	EF-EPI results (2019)	TOEFL results (2018)
Finland	65.34	95
Sweden	68.74	93
Hungary	61.86	92
Turkey	46.81	78

The EF-EPI results are in line with the TOEFL results of the examined countries, only Finland and Sweden's results are a bit different, yet this difference is not meaningful as the EF-EPI order of both countries changes according to the years. It is sometimes Finland that takes the place of Sweden or vice versa. Also, as shown in Table 1, the TOEFL scores of the first three countries are nearly the same, yet the score of Turkey is lower than the rest which is in line with the EF-EPI results. To ascertain the skill distribution scores of countries TOEFL results divided into the skills are given in Table 2.

Table 2. TOEFL scores divided into the skills

Countries	Reading	Listening	Speaking	Writing
Finland	23	25	24	23
Sweden	21	24	25	22
Hungary	22	24	23	23
Turkey	19	20	19	20

The total score that can be taken from each skill is 30. After each skill is examined, it is seen that Turkey has the lowest scores. For reading and listening Finland is the first. For speaking Sweden is the leader and lastly for writing Finland and Hungary share the first seat.

2.3. Data collection

As this study is based on document analysis, lots of research papers written about the EFL language teaching in the examined countries, official websites of countries and Ministry of Education websites were searched to get the relevant data. Besides, European Education Information Network (Eurydice) documents of these countries as well as Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) reports were investigated. Among all the national documents especially the recent ones were taken into consideration to reveal the current situation of the countries. For the articles, according to the availability, the most relevant and recent ones were chosen to analyze. In brief, 3 OECD reports, 4 Eurydice reports, 11 Ministry of Education of countries reports, and 17 articles which include answers to the research questions of the study were examined, and they were indicated with an asterisk in the references section.

2.4. Data analysis

The documents found as a result of relevant search were analyzed with regards to the research questions, and the ones that were found appropriate to the context were collected. Necessary information was gathered about the investigated countries and written under relevant headings. All the process was repeated for each country by paying regard to the research questions. At required intervals and in the end of the study, the opinion of another colleague from the ELT department was also consulted to clarify the collected data, check for correctness, and intelligibility.

3. Results

In this part of the study, the selected countries are compared and contrasted under relevant subheadings.

3.1. General compulsory education, FL starting age, and FL exposure hours

After examining the general compulsory education of the countries, it was found that general compulsory education in Finland, Sweden, and Hungary are similar. The compulsory education begins at the age of 6-7 and ends at 16. Age 6 is the pre-primary schooling age which is compulsory, and 7 is the beginning of basic education (primary plus lower secondary school). Although the terms assigned to basic level of education differ from country to country, to provide integrity and clarity, primary and lower secondary terms are applied throughout the paper. However, the duration of the primary and lower secondary schools varies in the examined countries which was explained in the following paragraphs.

In Finland, the main goal of education is to provide "equal access to high-quality education and training" (Finnish Education in a Nutshell-FEiN, 2017, p. 6). There is a national core curriculum in Finland developed with the collaboration of the government, the National Board of Education, and the Ministry of Education and Culture. However, municipalities have the right to prepare their local curricula by taking the aims and objectives of national core curriculum into consideration (Eurydice, 2020). Having a decentralized education system differs Finnish education from the centralized

countries because teachers take responsibility and have the opportunity to choose or develop their own teaching methods, materials, and textbooks appropriate the age level (Eurydice, 2020). Moreover, there have not been drastic changes in the education policy of Finland since 1970s (Sahlberg, 2007), and this provides solid grounds to the teachers to stand on. Before the basic education, a child attends pre-primary school which is obligatory since 2015 (Mullis, Martin, Goh & Cotter, 2016). Basic education begins at the age of 7 which lasts 9 years: 6-year primary plus 3-year lower secondary school.

In Sweden, similar to Finland, equality in accessing education is at the forefront. Although at the pre-primary education parents pay a fee (except for low income families), basic education is free to all (Skolverket, 2018). The education system in Sweden is decentralized. Although parliament and government state a national curriculum, local authorities have the right to set their own local curricula and syllabus by obeying the general goals of the national curriculum (Skolverket, 2018). The compulsory education continues for 9 years and it is divided into three: lower (Grade 1-3), middle (Grade 4-6), and upper stage (Grade 7-9) (Skolverket, 2018).

In Hungary, it is the state that regulates national curriculum, yet local education institutions are independent to make decisions regarding their own organization (National Core Curriculum of Hungary- NCCoH, 2012). There is a "three-level curriculum in the country: a central core curriculum, a framework curriculum, and local curricula" (OECD, 2015). The compulsory school begins at the age of three with pre-primary school since 2015. Basic education is organized as a single-structure but it is comprised of two stages: primary school for 4 years and lower secondary school for 4 years (Mullis, Martin, Goh & Cotter, 2016).

However, in Turkey, the starting age of compulsory education is 5-6, which ends at the age of 17 after students finish high-school. Similarly, age 5 is the pre-primary school age and 6 is the start of primary school which indicates that starting age to Grade 1 is lower than the other countries. Pre-primary education is not compulsory. There are government and private kindergartens for pre-primary education. According to the OECD (2018), the compulsory education in Turkey is "longer than the typical duration across OECD" countries. The compulsory education is divided into three: primary (4 years), lower secondary (4 years), and upper secondary education (4 years). As the compulsory education in the compared countries ends at the lower secondary school, the upper secondary education of Turkey is not taken into consideration in the current study to provide an even comparison. General compulsory education, FL starting age, and FL exposure hours of students in compulsory education are given in Table 3.

Table 3. Compulsory education, FL starting age, and total FL hours in compulsory education

Countries	Compulsory education	FL starting age	Total FL hours in compulsory education
Finland	6+3 (9 years)	3rd Grade/ 1st Grade**	760
Sweden	3+3+3 (9 years)	1st Grade	480
Hungary	4+4 (8 years)	4th Grade	555
Turkey	4+4+4(12 years)	2nd Grade	836

**As of 2020 spring term according to the Act 793/2018, FL teaching in Finland will start in Grade 1 and continue in Grade 2 in the 2020-2021 education year.

FLs are common in many countries and most of the countries even support more than one FL teaching in all levels of schooling. However, because of its being a 'lingua franca', English is the prevalent FL taught at schools and starting age of FL teaching differs among countries.

In Finland, two FLs are compulsory one of which has to be Swedish (or Finnish for Swedish speaking children) and the other one is mostly English (generally 90% of students choose English) (OECD, 2013). FL teaching starts at 3rd Grade, yet according to the Ministry of Education, FL learning will start at 1st Grade as of the spring term of 2020 (Kurki-Suonio, 2018). Therefore, as of 2020 spring term, it is supposed that children at 1st Grade started to learn English. According to the Act 793/2018 language teaching in this grade should be at least 0.5 hours per week. Then the same Act states that as of 2020-2021 students at 2nd Grade will go on language learning for a minimum of 1.5 hours weekly. Then in Grades 3-6 there are 2 hours of English lessons weekly, and from Grade 7 to 9 there are 4 hours of English lessons per week (Finnish National Board of Education-FNBoE, 2016). There are nearly 19 weeks in each term in Finland and thus the total number of FL hours in primary education is 304 hours. In lower secondary education it is 456 hours which is calculated according to the previous FL starting age that is 3rd Grade. The new practice of lowering the FL teaching age to the 1st Grade has newly started in 2020 spring term. With the new Act, FL hours will increase at least 76 hours.

In Sweden, the dominance of English as a FL has started in the 1940s, yet, it was not until mid-1990s that it became a compulsory language (Lainio, 2001, p.42). However, EFL education in Sweden has a long tradition, and according to Cabau (2014), English along with German and French has been taught in Sweden since the mid-1800s. Although FL learning used to start at 3rd Grade, nowadays English learning starts from the 1st Grade (Skolverket, 2018). Students' early exposure to English language reveals that EFL has a crucial importance in the Swedish society (Skolverket, 2011). Besides, English is a core subject alongside of Swedish and Math in basic education, and these core subjects are the ones that students are responsible in the national exam at the end of 9th Grade. The English lesson hours for students are not directly regulated by the national curriculum, yet, the minimum total hour of English learning is stated to be 480 hours for compulsory education (Ministry of Education and Research-MoER 2016; Toth & Paulsrud, 2017). Accordingly, although Sweden is one of the most successful countries in English learning, the English class hours are the lowest in Sweden (Howe, 2015) which might lead one to question if it is the quality or the quantity that yields better results in language learning.

Compulsory FL education starts at 4th Grade in Hungary which is a bit over the other OECD countries, yet optionally students might start to learn English in Grades 1-3 (Öveges, 2017) depending on the availability of teachers. However, English is not the only FL for students, also it is not obligatory, and students can choose from some other FLs such as German, French, and Chinese. Nevertheless, in many schools there are not many options because of lack of teachers, so most of the students prefer English (Öveges, 2017). Starting from Grade 4 until the end of Grade 8, annual FL learning hours (for each FL) is 111 (Eurydice, 2009). Since an academic year in Hungary lasts for 37 weeks (Eurydice, 2011), nearly 3 hours are allocated for English weekly in each grade in primary and secondary school. This indicates that at the end of basic education students would have got 555 hours of English education.

In Turkey, English has been the dominant compulsory FL for many decades, and as of 2013 the EFL learning age was lowered to Grade 2 which was Grade 4 until the year 2013 (Ministry of National Education-MoNE 2013). Accordingly, starting from Grade 2 until the end of Grade 4, two hours are

allocated for English lessons each week and for Grades 5,6,7 and 8 the hours of the English are four. An education year in Turkey is divided into two semesters each composed of 19 weeks. In total, when students graduate from Grade 8, they would have got 836 hours of English which is more than the other European countries.

3.2. Aims and scopes of English teaching

Throughout history people have learnt FLs for various reasons ranging from military to educational aims. For the military aims short-cut methods were tried and specific, immediate results were expected. However, in the education various methods including the ones advanced for the military were tried out. The ones that did not satisfy the needs of society were eliminated and new methods and approaches, that supplanted the previous ones, were developed. Whatever the reason of FL learning/teaching, the methods enhanced have always aimed to catch the era. Moreover, FLs that serve a purpose to a nation rose to the prominence at that time. Therefore, the history of FL teaching has undergone various aims and scopes, as well as the prominent FLs. Although some of the countries support multilingualism, the most prevalent FL nowadays is English as in the case of the examined countries. Table 4 demonstrates FL learning aims of countries.

Generally, FL learning age has lowered in the last decade in most of the societies. This indicates that younger is better insight that originally come into prominence with the Critical Period Hypothesis of Lenneberg (1967) has dominated FL teaching in recent years. Although the practice of FL teaching at an early age goes even further, interest in the world in general started after the WWI. As the age of learning a FL decreases, the aims and scopes of language teaching shape accordingly.

In Finland, multilingualism is the main aim of FL teaching as every child has the right to learn at least two FLs one of which is Swedish or Finnish (for children of Swedish origin) since the primary education. Then they have the chance to choose from English, German or French, but nine out of ten students choose English (OECD, 2013). Since the compulsory education in Finland is divided as primary and lower secondary education, the aims and scope of the FL teaching change as the level progresses. The objective of English teaching in the primary school especially at low levels/grades is teaching language with communicative activities, attracting interest in learning a FL, and gaining the habit of studying FLs (FNBoE, 2016). For upper levels, teaching basic daily skills and basic spoken language are the main aims of FL curriculum (FNBoE, 2016). Generally, for lower levels speaking and listening are emphasized, yet as the age increases writing and reading are introduced gradually. Creating cultural awareness, introducing basic grammar rules and communicative strategies are also aimed in Grade 3-6. After Grade 6 to the end of the compulsory education, multiliteracy, cultural competence, and interaction gain importance (FEiN, 2017).

In Sweden, there are general aims of FL teaching indicated in the Skolverket (2018) which states the curriculum of compulsory education. Accordingly, the aim of FL teaching during compulsory education is to develop students' communicative abilities as well as increasing their confidence in using FL in different situations with various reasons (Skolverket, 2018). For early levels writing and reading are delayed until they learn to read and write in their own language. For upper grades understanding and interpreting spoken English in various texts, and using language strategies in dialogues for mutual understanding are aimed (Skolverket, 2018).

Table 4. Aims of FL education

	Finland	Sweden	Hungary	Turkey
Primary school FL aims	*attracting interest *gaining FL studying habit *creating cultural awareness *learning basic grammar rules and communication	*developing students' communicative abilities *increasing their confidence in using FL in different situations	*to educate and prepare students for real world discussions and challenges *communicative competence *speaking appropriately in different situations	*to develop positive attitudes towards learning FLs
Lower secondary school FL aims	*teaching basic daily skills and basic spoken language *multiliteracy *cultural competence *interaction	*understanding and interpreting spoken English in various texts *using language strategies in dialogues *to understand the speaker and be understood	*to educate and prepare students for real world discussions and challenges *communicative competence *speaking appropriately in different situations	*using FL in real life contexts *increasing the interest of students to language learning

In Hungary, the aim of teaching FLs is to educate students and prepare them for real world discussions and challenges (NCCoH, 2012). Achieving this aim is expected to make them mobile citizens. Moreover, gaining communicative competence and knowing how to speak appropriately in various situations are targeted (NCCoH, 2012). As FL teaching starts at the age of 10 (Grade 4) there are not any information in the examined documents if writing and reading are delayed until students learn these skills in their own language. There are general aims for all levels as shown in Table 4. However, according to Petneki (2009) the local curricula take the age-specific needs of the students into account and suggest a slower language learning phase.

The aim of FL teaching in lower levels (Grade 2-4) in Turkey is to make students develop positive attitudes towards learning FLs (MoNE, 2018). As the learners at this age group do not have cognitive and metacognitive abilities, it is useful to focus on positive attitude development. For upper levels (from Grade 5 to 8) using FL in real life contexts and increasing the interest of students to language learning are aimed (MoNE, 2018), which require a well-designed syllabus as well as designing appropriate materials. In this new curriculum of Turkey, generally FL teaching approach of the Common European Framework of Reference (CEFR) was referred.

3.3. Methods, materials and activities of English teaching

Materials and methods of FL teaching need to keep pace with language teaching aims and policy of a country.

In Finland, the aim of FL teaching is based on communication and active participation of students to the process as well as making them acquainted with FLs. Therefore, the teaching method is said to be

student-oriented and action-based. For the younger levels, activities which do not include any kinds of reading and writing such as songs, rhymes, and games are suggested. For the upper levels, writing and reading exercises as well as oral skill exercises are highlighted (Saloniemi, 2019). Moreover, versatile teaching materials are suggested. Although teachers are free to choose from course books, according to Huhta and Leontjev's (2019) research, teachers in Finland do not prefer to use readily available textbooks, instead they prepare their own materials. Even if they choose to use a textbook, the text book is not used alone, it is supported with aforementioned teacher-build materials. In fact, it should not be forgotten that local autonomy is high in Finland which means that "no national syllabus has been designed for the curriculum" (OECD, 2018, p. 214) and local school management and "teachers are free to adapt their own materials and methods" (OECD, 2018, p. 214).

In Sweden, communicative approach has been utilized in the field of FL teaching methodology (Skolverket, 2018). Gaining communicative competence in a FL increases the opportunities for acting as an active citizen. Thus, communicative approach is accepted by the National Curriculum as the method of FL teaching and learning. In order to employ communication, teachers use many activities such as role plays, pair works, and group works and they check that every child has the opportunity to speak and express themselves (Sundin, 2000). For youngers also songs, rhymes, and drama are suggested. In beginner classes, everything in the class such as puppets, dolls, pictures, and cards is stated to be a way of learning English. Besides, television and computers are also employed to teach English. There are also published materials to be used like course books; however, course books are not accepted as an indispensable part of teaching (Skolverket, 2018). Table 5 indicates teaching methods, approaches, activities, and materials utilized in the examined countries.

Table 5. FL teaching methods, approaches, activities, and materials

	Finland	**Sweden**	**Hungary**	**Turkey**
Methods and approaches	*Student-oriented *Action-based *Communication and active participation	*Communicative approach	*Communicative approach *Life-long learning *Intercultural skills	*Action-oriented *Learner-autonomy *Cummin's model
Materials	*Versatile *Interactive *Real	*For lower levels: dolls, puppets, pictures, cards etc. *For upper levels: interactive materials, TV, video, computers	*Not-specified	*Textbooks, flashcards, audio-visual materials
Activities	*For lower levels: songs, rhymes and games *For upper levels: oral skills and exercises	*For lower levels: role plays, drama, songs, rhymes *For upper levels: role plays, pair works, group works	*Group work	*For lower levels: total physical response, arts and crafts, drama *For upper levels: drama, role play and theme-based activities

In Hungary, communicative language teaching has been prevalent since 2011 in accordance with the recommendation of European Council (Öveges, 2017). As stated in the National Core Curriculum of Hungary (NCCoH, 2012) "communicative competence is conditional upon the knowledge of vocabulary, grammar, text creation, and social and intercultural skills". Besides, lifelong learning and intercultural skills are emphasized in the same document. Although, communicative competence is not generally followed in other FL lessons (as there are other FLs taught in the country), it is said to be true to some extent for English teaching as all four skills are aimed to be developed in EFL lessons (Szabo, 2008). As compulsory FL teaching starts at Grade 4, this indicates that the age group is appropriate to study all skills unlike other countries where generally writing and reading are postponed in the beginning years of EFL. Furthermore, according to Szabo (2008), group work is dominant in English lessons, yet the disadvantage of group work is that teachers generally put the better students together and as a result there appears a gap between low and high level students, which is against the principle of equality in learning.

In Turkey, as referred in the MoNE English lesson curriculum (2018, p.8) "no single teaching methodology has been designated, instead action-oriented approach has been adopted" which is in line with international standards. Besides, "learner-autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity" (MoNE, 2018, p.8) are remarked. For earlier levels, reading, writing, and grammar structures are not suggested, instead listening and speaking skills are highlighted. The activities for this age group include songs, games, and hands-on activities (MoNE, 2018). In Grades 5-6 short texts are introduced as well as controlled writing activities. For Grade 7-8 since these students have already developed their literacy, reading and writing activities are recommended. In fact, this approach is indicated as Cummin's model which advocates moving from less-demanding to more demanding, intricate activities. Although the basic material is textbook in a FL class in Turkey, it is supported by flashcards and audio-visual materials. In MoNE (2018), teachers are said to be free to adapt those materials according to the interest of their students. From Grade 2 to 4 total physical response, arts, crafts, and drama; for Grade 5-6 drama and role-play; and for Grades 7-8 theme-based activities are recommended.

3.4. Assessment procedures of English

As an indispensable part of language teaching, assessment is essential in testing the outcomes of a language course for various purposes such as to determine if a topic is understood and to inform different stakeholders about the progress of learners or about the effectiveness of a course. Whatever the reason, in formal learning environments assessment is a necessary component of teaching. Therefore, depending on the aims and scope of FL lessons, every country employs various assessment procedures.

In Finland, there is no national assessment in basic education and it is the duty of teachers to assess on-going progress of their students on the strength of objectives of the national core curriculum. Regardless of the lesson, the aim of assessment in basic education is to promote self-assessment (FNBoE, 2016). Teachers are trusted in their assessment process. From Grade 3 to 6 teachers are free to give oral feedback and verbal assessment, yet starting in Grade 7 it is necessary for teachers to do a final assessment and give grades as a result (FNBoE, 2016). Besides, in the national curriculum it is remarked that teachers might benefit from the Common European Language Portfolio as an assessment tool.

In Sweden, similar to Finland for lower levels (from Grade 1 until the end of Grade 6) formal assessment is not required, and teachers need to assess students orally, and write reports to their families and to the head teacher. However, while doing so, it is highly suggested that teachers make an all-round assessment which means that they need to combine all available information about a student (Skolverket, 2018). Moreover, teachers and parents and even students meet twice in a year to discuss the success of the students (Sundin, 2000). This all-round assessment is also valid for upper levels where a final grade is also included. At the end of Grade 6 and Grade 9, national tests are applied to the students from core subjects which are English, Math, and Swedish, and accordingly if students fail in one of those core subjects they cannot attend secondary school. However, there are some preparatory education for those students to overcome their deficiency in core subjects and after they compensate for their low grades, they have the right to go on secondary education. On the other hand, there is also a national test at the turn of 3rd Grade, however the students are not graded as a result, as it was not found appropriate to grade students at such a young age (Skolverket, 2020a).

As for Hungary, there are not any detailed assessment techniques offered in the National Core curriculum of Hungary, yet self-evaluation techniques are suggested. Besides, as stated in general not specific to English language, "assessment should promote the discovery and development of students' talents" (NCCoH, 2012, p.13). On the other hand, the report of OECD (2015) indicates that Hungarian assessment "relies primarily on numerical marks for formal reporting", and although it is stated in the National Core Curriculum of Hungary (2012) that oral and written assessment need to be done, there is not any specific information on how to conduct such kind of assessment.

In Turkey, assessment procedure is seen as a critical aspect of education because of the fact that an inconsistent assessment may harm all the objectives set and achieved. Therefore, for the first two years of FL education, summative testing is not suggested as it might harm students' positive attitude towards language learning and the students are too young to complete such kinds of tests (MoNE, 2018). Moreover, it does not match the goals of FL teaching which is to build positive attitudes towards languages. From Grade 4 and onwards, summative and formative assessment procedures are offered in MoNE (2018) as well as self-assessment, alternative assessment, and process-oriented assessment. In general, process-oriented and alternative assessment techniques are suggested as CEFR is used as a base in the new language teaching curriculum. Self-assessment is also supported with a self-assessment checklist which asks some questions placed at the end of each unit (MoNE, 2018).

3.5. English teacher education policy of countries

As a part of language education, teachers are primary agents of FL learning process in all levels of education. For this reason, their education is essential for their professional development.

Finland is renowned for its teacher education world-wide. As stated in OECD (2013) "Finland's successful education lies in the quality of its teachers". Before entering a university to study, all candidates take a written exam, apply to the teacher education, and get an aptitude test as well as interview. Based on their subject area the procedure changes (Ministry of Education and Culture-MoEC, 2016). In their second year of university education they are tested again, and if the teachers meet the criteria, then they are offered to be trained as teachers. The selected teachers begin their educational studies in the third year. Besides, every subject teacher is able to teach at least two subjects when they graduate as they have to study a minor subject in the university. Additionally, whatever the study area (class teacher, FL teacher etc.), every teacher has to have a Master's degree in order to

start teaching profession (MoEC, 2016). As a result, every teacher studies three years to get a Bachelor's Degree and two years to get a Master's degree. In-service teacher education is also supported both by the government and by the school administration. Lastly, in basic education it is the class teachers that teach English courses. Subject teachers work at lower secondary schools.

Teacher education in general has been taking place at university level since 1977 in Sweden (Ostinelli, 2009). FL teacher training in Sweden is also an important factor in the success of language teaching as in every subject. Nevertheless, it is the primary school teachers who are expected to teach EFL in Sweden. Thus, as Sundin (2000) states "primary school teachers will either have English in their pre-service education, which means they have a 15-20-week study program, or they can take equivalent additional courses at the university as in-service training" (p.153). Primary school class teachers teach English from Grade 1 to 6. Subject teachers are able to teach English from Grade 4 and forward. In-service teacher training is common as well as head teacher training programs supported by the government (Skolverket, 2020b). A head teacher is the pedagogical leader in the school who is responsible from all the educational activities conducted during a day (Johansson, 2001) and receives training to get the position.

As to Hungary, after the Bologna process in 2006 teacher education has changed (Eurydice, 2021). Lower primary school teachers need to have a Bachelor's degree and teachers at these schools get both specialist subjects and pedagogic education (Mullis, Martin, Goh & Cotter, 2016). Primary and secondary school teachers, on the other hand, need to have a Master's degree which is provided through 10/12 semesters of undivided education (BA+MA) (Eurydice, 2021). In their last year, students need to get 8-10 weeks of teacher practicum which requires them to attend practicum schools to make practice (Eurydice, 2021). When they start their career, first two years are counted as compulsory traineeship at the end of which there is an evaluation exam (Eurydice, 2021). Language teachers need to have an Advanced level (C1) certificate in order to teach at primary and secondary schools (Eurydice, 2021). Lastly, there are obligatory in-service trainings for teachers that last 120 hours and are renewed every seven years (Eurydice, 2021).

FL teacher education in Turkey has been conducted by ELT departments of universities for a long time. The duration of the university education is normally four years, each year composed of two semesters, and some universities also require intensive preparatory classes that last one year before the students attend four years of teacher education. Each university follows a standard of obligatory program although selective courses might differ as well the materials, textbooks, and exams (Karakaş, 2012). The highly centralized curriculum does not leave much room for freedom even if occasionally there occur changes to the ELT programs, but generally these changes occur in the curricular level rather than systemic alterations (Öztürk & Aydın, 2018). ELT teacher candidates attend teaching practice at the last year of university education where they are required to observe and teach some lessons under the observation of their mentor at the practicum school and sometimes their supervisor from the university. After graduation, teacher candidates need to take a national exam which aims to rank them according to the grades they get and assign them to the schools at different parts of Turkey. The ones getting the required score are also interviewed by the officers of Ministry of Education (MoNE), and if they get enough score, then they can be appointed to primary, secondary or high schools as FL teachers. The newly appointed teachers get their traineeship during the first year of profession, and at the end of the year they again enter an exam to be qualified as teacher. Moreover, there are in-service trainings both at the beginning and at the end of an academic year that last nearly for two weeks for all teachers. In primary education, it is generally the class teacher that teaches

English and subject teachers start to teach English from Grade 5. However, if there are enough English teachers then these teachers might give English lessons in lower grades. In this case, primary school class teachers also need in-service education on how to teach English at this age group because even if they knew English this does not mean that they are aware of the English needs of this age group.

4. Discussion and conclusion

Foreign languages, especially with the increase in commercial exchange between countries, have played a major role in the education policy of countries for so long. Depending on the direction of trade many languages have come and gone as trade balances change. FL teaching in Turkey is also greatly impacted by the policies of the country's exchange with other countries. German and French, which were once popular, replaced by English over time. However, no matter how crucial it is, English language is difficult for some countries to be learnt and Turkey is one them. Even though, one part of Turkey is in Europe and has many neighbors located in each side of the country, people in Turkey still are not so much motivated to learn English. As a result, in international tests as well as the ones conducted in the country, students cannot display the desired performance. In this respect, the current study aimed to compare Turkey with the countries that are successful in teaching English. The purpose of this comparison was to shed light on the deficiencies in teaching English in Turkey and to offer solutions in return as in the studies conducted in Turkey (e.g., Kırkgöz, 2007; Işık, 2008; Sarıçoban, 2012).

The results regarding the first research question indicated that general compulsory education in Turkey is longer than the other three countries. As this increase in compulsory education years is relatively new, its results can only be tested in the long term. However, with this modification in the education, FL starting age has also lowered to 2nd Grade which is younger than Hungary but similar to Finland and Sweden. This led to an increase in the number of FL lessons. EFL hours in Turkey are more than the other examined countries and especially almost twice that of Sweden. Nevertheless, is it the quantity or the quality that makes it perfect? According to a study carried by Munoz (2014, p.463) "contact with high quality input has a stronger association with measures of oral performance than FL starting age". Although starting to learn a FL at an early age is not an obstacle to the FL development, in that case the quality of FL education needs to be assured as well.

As for FL learning aims of countries, the recent curriculums of all the countries benefit from CEFR, because even if stated with different words, the aims and scopes of FL learning are nearly the same in each country. It seems that all countries try to catch the modern era and raise students who are able to fulfil the requirements of the age. It is again Finland and Sweden that differ from Hungary and Turkey. In Sweden and Finland multilingualism is one of the aims of FL teaching. Their ability in learning English as a FL might result from the policy of raising multilingual people as each student is introduced to two FLs in the beginning of their education. This multilingual approach to language teaching can be beneficial in raising multicultural nations. However, this is also noteworthy that English is a core subject in Sweden along with Swedish and Math's, therefore students are more motivated to learn English as they need to take national tests. If they fail in English, they do not have the right to continue their education. They need to study these core subjects until they pass them, which provides a solid justification to study English for students unlike other countries. In Turkey, students enter LGS exam to enter high school. In this exam they are required to answer questions from different subjects including English. However, LGS is a pen and paper exam, and only reading and grammar skills of students are tested which contradicts FL teaching objectives of the curriculum

(Alkan & Kartal, 2018). Moreover, students can compensate their inadequacy in English with the correct answers in other sections. Therefore, the importance of English is not similar to Sweden. This indicates that authorities need to place more emphasis on English in the national exams as in Sweden.

FL teaching methods, materials and activities are also similar in each country. Generally, communication and communicative activities are desired by the national curriculum of the countries. However, in practice, there are differences among countries because of the centralization/decentralization of education. In Sweden, Finland and Hungary (to some extent) teachers are allowed to choose their own materials, methods and activities by paying regard to the national aims and objects of the curriculum. However, in Turkey because of the centralized education system, teachers do not have total freedom to choose their own materials and methods, instead they are only allowed to shape existing materials and textbooks provided by the Ministry of Education. At this point, Alkan and Kartal (2018) suggest "partial localization" which they believe that will be beneficial in increasing success in education. Moreover, in the national curriculum in Turkey FL teaching at younger levels is stated to be communicative with a focus on speaking and listening skills, however national exams require the opposite. As İrican (2017) states even though reading and writing skills are not suggested for beginner levels, teachers inevitably use textbooks to prepare students to the national exams which require students to answer multiple choice tests.

Assessment is another issue to be discussed as it is a crucial part of teaching. In Finland and Sweden on-going assessment is suggested. In Finland teachers are required to give oral and written feedback to the parents and administration, and there is not a national assessment until the end of basic education. In Sweden, on the other hand, there are three assessments conducted at 3rd, 6th, and 9th Grades. The national exam on 3rd Grade is not done for giving grades, yet the others are graded according to the grade levels. In Hungary, self-evaluation as well as oral and written assessment are emphasized, yet there are not any specific details about how to conduct assessment. In Turkey in the national curriculum it is stated that for the first two grades there should not be a formal assessment, and that formal and summative assessment can start at Grade 4. There are not national exams until the end of the basic education, however LGS exam conducted at the end of the basic education does not assess speaking, listening, and writing skills. In this way, the national curriculum contradicts itself. Teachers are asked to teach communicative skills in a communicative way, yet when students finish basic education they are not tested communicatively, instead they are required to answer grammar and reading questions.

As regards to teacher education (TE), in Finland being a teacher requires passing from various elimination phases and at the end the ones that are really applicable to the profession are left. Besides, every teacher needs to do Master's to start the job. In Sweden, in the primary education class teachers teach English, yet, they are required to get pre-service and in-service education to teach English. In Turkey, teachers working at compulsory education do not have to have a Master's degree and when there is a shortage of English teachers, it is the class teacher that gives English lessons in primary education. Even though it seems similar to the system in Sweden where English is taught by the class teacher, the studies conducted in Turkey about teacher education revealed lots of problems in in-service or pre-service training programs. In a study, Arıkan (2015) reported that the reading and writing classes that teachers take at university do not prepare them to teach other skills, and especially they are not good at teaching young learners. The study of Gürsoy (2018) criticized teacher education from another angle and she remarked that FL teachers are neither aware of the changes in the new FL curriculum nor interested in learning the new methods and approaches via an in-service training.

Although the teachers are the main agents of change, their indifference to the changes leads one to question the effectiveness of the implementations of the curriculum. Moreover, in ELT departments of universities there are generally centralized curriculum changes which do not generally focus on systemic alterations, and the renovations are usually limited to curricular level (Öztürk & Aydın, 2018).

To answer the second research question, first issue to discuss is centralization. In this regard, it is suggested to leave some more freedom to the teacher and academics in designing their own courses. Besides, teachers might be required to do Master's similar to Finland and Hungary because they need to study like academics to track the developments and changes in the curriculum and then they can have the ability to design their own materials and activities. In-service trainings of teachers also need to be conducted seriously and professionally, and primary teachers who teach English need to get necessary training on how to teach English to this age group as in Sweden. Some actions also need to be taken to encourage teachers to participate in the development of the curriculum, to attend the discussions on how to teach FLs, and to get the necessary training regarding the innovations in FL teaching area. As a suggestion for FL assessment in Turkey, in the national exams students might be responsible from each English skill as in the international exams like TOEFL and IELTS which would require learners to focus on learning English. As a result, teachers would need to focus on listening and speaking skills to prepare their students to the national exam.

In sum, lowering FL teaching age and designing the national curriculum according to the trends are not enough to achieve the desired effect. Single reform on an area is useless, unless it is supported by the reforms in relevant areas. In this regard, while reducing the FL learning age or designing the curriculum to follow the developments in the world, teachers and teacher candidates also had to be prepared for this process with pre-service and in-service trainings. Moreover, national tests should be appropriate to the assessments conducted in class. Integrity in all areas is necessary for an effective FL teaching.

References

Alkan, M. F., & Kartal, Ş. (2018). Comparison of teaching English as a foreign language in Turkey with Denmark, Hungary, and Portugal. *Turkish Online Journal of English Language Teaching, 3*(1), 10-23.

Arıkan, A. (2015). An autoethnography of teaching English to young learners: From theory to practice. *Antropologist, 20* (1, 2), 77-85.

*Cabau, B. (2014). The "language tournament" within the Swedish school system (1849-1946). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 53*, 65-89.

Croker, R. A. (2009). An introduction to qualitative research. In J. Heigham & R. A. Croker (Ed.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 3-24). London, Great Britain: Palgrave Macmillan.

Çomoğlu, İ., & Kic-Drgas, J. (2017). A comparison of English language teacher education programs in Poland and Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 112-121.

Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes, 24* (2), 253-265.

Education First (2019). *English proficiency index: A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills.* Retrieved from https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf

Egel-Pekkanlı, İ. (2009). The yesterday and today of the European language portfolio in Turkey. *GEMA Online Journal of Language Studies, 9* (1), 1-15.

*Eurydice (2009). *Organization of the education system in Hungary 2008/ 2009. Education, Audio-Visual and Culture Executive Agency*. Brussels: European Commission.

*Eurydice (2011). *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: Hungary*. Brussels: European Commission.

*Eurydice (2020). *Finland: Single structure education (integrated primary and lower secondary education).* Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en

*Eurydice (2021). *Hungary: Teachers and education staff.* Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-34_en

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill

*Finnish National Board of Education – FNBoE (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

*Finnish Education in a Nutshell- FEiN (2017). Education in Finland series. Grano, Helsinky: Ministry of Education and Culture.

Gürsoy, E. (2018). English teachers' understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14* (2), 18-33.

*Howe, S. (2015). Learning English in Sweden and Japan: An overview. *Fukuoka University Review of Literature and Humanities, 48* (1), 97-128.

*Huhta, A. & Leontjev D. (2019). *Follow-up pilot of a flagship project on early language learning: The final report.* University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. Retrieved from https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/ajankohtaista/julkaisut/huhta-et-al-kielenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti

Işık, A. (2008). Where do the mistakes in our foreign language education system stem from? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4* (2), 15-26.

Irican, E. S. (2017). A comparative study on basic education curricula of Finland and Turkey in foreign language teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction, 9* (2), 137-156.

*Johansson, O. (2001). Swedish school leadership in transition: in search of a democratic, learning and communicative leadership? *Pedagogy, Culture and Society, 9* (3), 387-406.

Kachru, B. (1983). *The Indianization of English: The English language in India*. New Delhi: Oxford University Press.

*Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly, 4* (15), 1-16.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey policy changes and their implementations. *RELC Journal, 38*(2), 216-228.

*Kurki-Suonio, O. (2018). *Language teaching in Finland starts at just the wrong time: The minister of education rejoices at the language reform*. Uusi Suomi. Retrieved from

https://www.uusisuomi.fi/uutiset/suomessa-kielten-opetus-alkaa-juuri-vaaralla-hetkella-opetusministeri-riemuitsee-kieliuudistuksesta/60b3a6ac-80b3-3aac-af72-0d6d2984da22

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report, 8*(1), 100-103.

*Lainio, J. (2001). The protection and rejection of minority and majority languages in the Swedish school system. In S. Boyd & L. Huss (Ed.). *Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden* (pp. 32–50). Clevedon: Multilingual Matters.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Madalinska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education, 41*(5), 688-706.

*MoNe (Turkish Ministry of National Education). (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

*MoNE (Turkish Ministry of National Education). (2018). *İngilizce dersi öğretim programı: İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

*Ministry of Education and Culture-MoEC (2016). *Teacher education in Finland*. Retrieved from https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925

*Ministry of Education and Research-MoER (2016). *OECD review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools (school resources review) country background report: Sweden.* Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/CBR_OECD_SRR_SE-FINAL.pdf

Mufwane, S. (2010). Globalization, global English, and world English(es): Myths and facts. In N. Coupland (Ed.). *The handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Singapore: Blackwell.

*Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/teachers-teacher-education-and-professional-development/

Munoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics, 35* (4), 463-482.

*National Core Curriculum of Hungary- NCCoH (2012). *Magyar közlöny.* Retrieved from http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/national-core-curriculum-of-hungary

*OECD (2013). *Education policy outlook: Finland*. Paris: OECD.

*OECD (2015). *Education policy outlook: Hungary*. Paris: OECD.

*OECD (2018). *Education policy outlook: Putting student learning at the center*. Paris: OECD.

*Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, 44* (2), 291-308.

*Öztürk, G. & Aydın, B. (2018). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? AJESI - *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9* (1), 181-213.

*Öveges, E. (2017). Year of intensive language learning, a special program to rocket Hungarian students' foreign language proficiency: A success story? *Sustainable Multilingualism, 10*, 150-174.

*Petneki, K. (2009). *Teaching foreign languages. Teaching and learning: Concerning observational research on school subjects*. Retrieved from https://ofi.oh.gov.hu/teaching-and-learning-090617/teaching-foreign

*Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy, 22* (2), 147-171.

*Saloniemi, S. (2019). *Early language teaching and its methods in Finnish primary school*. Unpublished Bachelor's Thesis. University of Jyväskylä, Department of Language and Communication Studies. Finland.

Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2643-2648.

*Skolverket (2011). *The national agency for education's position assessment*. Retrieved from https://www.skolverket.se/publikationer?id=2692

*Skolverket (2018). *Curriculum for the compulsory school, pre-school class and school-age educare*. Stockholm: AB Typoform.

*Skolverket (2020a). *Conduct and assess national exams in compulsory school*. Retrieved from https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i%20grundskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-grundskolan#h-Provresultatetsbetydelseforbetyget

*Skolverket, (2020b). *Apply for certification with a foreign diploma*. Retrieved from https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation-med-utlandsk-examen/lankade-puffar/certification-of-teachers-with-a-foreign-diploma

Solak, E. (2016). English teacher training programs in Denmark, Sweden and Turkey. *Prodecia-Social and Behavioral Sciences, 232*, 439-443.

*Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners: Sweden. In M. Nikolov & H. Curtain (Ed.). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 151-158). Strasbourg: Council of Europe.

*Szabó, I. (2008). Foreign language teaching in primary education in Hungary. *Encuentro, 17*, 23-27.

TOEFL IBT (2018). *Test and score data: January 2018-December 2019*. Retrieved from https://www.toefl-ibt.jp/dcms_media/other/toefl_data.pdf

*Toth, J., & Paulsrud, B. (2017). Agency and affordance in translanguaging for learning: Case studies from English-medium instruction in Swedish schools. In B. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer & A. Wedin (Ed.). *New Perspectives on Translanguaging and Education* (pp. 189-207). Bristol: Multilingual Matters.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

52. Training translators in the Digital age: Students of translation and their readiness for online learning

Nurcihan YÜRÜK[1]

APA: Yürük, N. (2021). Training translators in the Digital age: Students of translation and their readiness for online learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 823-840. DOI: 10.29000/rumelide.949702.

Abstract

Due to Covid 19 today, most universities in Turkey have preferred online teaching methods for the courses in their programmes. Therefore, students' readiness is important in the design and implementation of online learning. Also, their satisfaction with online courses is a necessary process for online learning applications to be successful. The aim of this study is to investigate the level of online readiness of students (1st, 2nd, and 3rd students) at Translation and Interpretation Department at Selçuk University. The data was gathered through the The Scale of Online Learning Readiness (Yurdugül and Alsancak Sırakaya, 2013) including five dimensions (18 items with a 5 point Lickert scale) as computer/Internet self-efficacy, self-directed learning, and motivation for learning, learner control, and online communication self-efficacy. The reliability coefficient of the scale was found to be Cronbach's Alpha coefficient (α = .864). The study shows that students at all class levels are familiar with the teaching in an online environment and do not have any difficulties. Also, it was found that male students had higher Online Communication Self-Efficacy levels than female students. It was determined that those aged 24 and above were more successful in managing their own learning than those in the 18-20 age groups. There was a significant difference was found between Computer and Internet Self-Efficacy sub-factor and owning a computer and it was found that those who participated in web-based training were higher in both the total and the Computer and Internet Self-Efficacy sub-factor compared to those who did not.

Keywords: Online learning, learning readiness, translation training, distance education, Covid 19

Dijital çağda çevirmen eğitimi: Mütercim ve Tercümanlık Bölümü öğrencileri ve çevirimiçi öğrenmede hazırbulunuşlukları

Öz

Bugün Covid 19 nedeniyle, Türkiye'deki tüm üniversitelere çevrimiçi yöntemler kullanılarak dersler verilmektedir. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenmenin tasarımında ve uygulanmasında öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşlukları önemlidir ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yanı sıra çevrimiçi derslerden memnuniyetleri, çevrimiçi öğrenme uygulamalarının başarılı olması için gerekli bir süreçtir. Bu çalışma, Selçuk Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin (1., 2. ve 3. öğrenciler) çevrimiçi hazırlık düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, Yurdugül and Alsancak Sırakaya, (2013) tarafından geliştirilen bilgisayar / internet öz-yeterliği, öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü ve çevrimiçi iletişim

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü ABD (Konya, Türkiye), nurcihanbasibek@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8889-8107 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949702], ETİK: Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu, 18.03.2021, 2021/07.

öz yeterliği olarak beş boyut içeren 18 maddeden oluşan Lickert tipi Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği vasıtasıyla toplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha katsayısı (α = .864) olarak bulunmuştur. Çalışma, tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğretime aşina olduklarını ve herhangi bir zorluk yaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterlik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 24 yaş ve üzeri olanların kendi öğrenmelerini yönetmede 18-20 yaş grubundakilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar ve İnternet Öz-Yeterlik alt faktörü ile bilgisayar sahibi olma arasında anlamlı bir fark saptanmış ve web tabanlı eğitime katılanların hem toplamda hem de Bilgisayar ve İnternet Öz-Yeterliklerinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çevirimiçi öğrenme, öğrenmede hazırbulunuşluk, çevirmen eğitimi, uzaktan eğitim, Covid 19

I. Introduction

The deep effects and reflections of the crisis situation caused by the infectious disease Coronavirus (Covid-19) all over the world on health, economic, psychological, social life and education continue, and there is no definite data on when it will end. The Coronavirus (Covid-19) pandemic has affected education systems around the world, leading to widespread closure of schools and universities.

One of the most important targets for all countries, where the Coronavirus (Covid 19) pandemic is seen has been to ensure the continuation of education without interruption. In this process, countries are trying to use the existing distance education facilities, which are generally supported by different technological infrastructures, online platforms have been used for continuous learning. In some countries, learning contents were presented through televisions or other digital media. Due to Coronavirus (Covid-19) many countries like China, USA, ltaly, Spain, France, Korea, Turkey, and Germany reluctantly decided to interrupt their face-to-face teaching practices. In this process, in Turkey, schools were closed temporarily from March 16, 2020 until April 30, 2020. Distance education practices at primary and secondary level have been decided to be maintained through three TV channels and Education Information Network (EBA) (MOE, 2020). Due to the continuation of the effects of the pandemic, with a decision taken on April 29, 2020, it was announced that the school holiday period was extended until May 31, 2020, the education would continue with distance education, the first semester grades would be valid for the students to pass the class, and they would pass to the upper class in any condition. Due to the coronavirus (Covid 19) pandemic, education was suspended in the higher education system on March 12, 2020, and it was decided to continue with an open and distance learning system in the spring semester of the 2019-2020 academic year as of March 23, 2020 (YÖK, 2020f).

Many educational institutions all over the world have preferred using online means of distance education rather than face-to-face education. The education system has unexpectedly moved to electronic devices and online applications from the traditional classroom environment (Mnyanyi & Mbwette, 2009). Many terms are used to define this type of education. Some of them include "online learning, open learning, web-based teaching, computer-based learning and e-learning" (Dhawan, 2020, p.2). What all these terms have in common is that they necessitate the use of a computer connected to internet offering the possibility to access learning anytime and anywhere. Online learning is introduced and accepted as the saviour of continuous education. Some of the features of

online learning or e-learning such as accessibility, affordability and flexibility are the reasons to prefer e-learning. Dhawan (2020) states that "online mode of learning is easily accessible and can even reach to rural and remote areas", and it is also "a relatively cheaper mode of education in terms of the lower cost of transportation, accommodation, and the overall cost of institution-based learning" (p.6). He also adds that "flexibility is another interesting aspect of online learning; a learner can schedule or plan their time for completion of courses available online" (p.6).

The purpose of the study

This study aims to investigate the level of online readiness of students (1st, 2nd, and 3rd students) at Translation and Interpretation Department at Selçuk University. To look for the relationships between the students' readiness for online learning and the variables such as age, gender, class levels, web-based education experience and access to computers and Internet and finally to propose some suggestions to make online learning process more effective and beneficial for students.

II. Literature review

With the explosion of Covid-19, online learning gain importance globally nowadays. Today, online learning may be seen as one of the most convenient and possible ways of education under these circumstances, when the provided advantages to learners and teachers are taken into account. Therefore, in the following section, after describing e-learning, these advantages and challenges will be mentioned.

Online learning

Until 1980s, there have been some implications of distance education. With the establishment of Anadolu University Open Education Faculty, it was transformed into higher education. During 1980s and 1990s, distance education has matured at primary, secondary and higher education levels. With the successes achieved in these years, distance education has attracted great interest and acceptance. With the developments in the field of education and information and communication technologies (ICT) from the end of the 1990's to the early 2000's, the opportunities offered by distance education have improved and it has become a part of the mainstream education in our country. In Turkey, distance education can be categorized under the heading of four periods. Bozkurt (2017) explained these periods in detail in his study. When these periods are examined, it can be seen that information network and web-based instruction were first used in 1996 by Bilkent University for the lectures from the USA through video conference system. Thenceforth, online learning or e-learning have been used in many educational settings.

Soni (2020) describes online learning "as a method of learning that is carried out through electronic media." (p. 4), and he also defines it "as virtual or e- learning, via emails, documents, presentations or webinars, providing a way to exchange reading materials using the internet." (p. 4).

Table 1. Definitions of distance learning, e-learning, and online learning

Term	Definition
Distance learning	The broadest term. Encompasses both e-learning and online learning. Newby, Stepich, Lehman and Russell (2000, p. 210) define distance learning as "an organized instructional program in which teacher and learners are physically separated."

E-learning	E-learning covers a wide set of applications and processes, such as Web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration. It includes the delivery of content via Internet, intranet/extranet (LAN/WAN), audio- and videotape, satellite broadcast, interactive TV, and CD-ROM." Ellis and Allen (2004).
Online learning	Volery and Lord (2000, p. 217) Used synonymously with the term online delivery, "a form of distributed learning enabled by the Internet. Online delivery goes beyond traditional computer learning as it makes full use of the Internet and other digital technologies. Online delivery can facilitate distance education by making course material accessible anytime anywhere".

With the integration of Information and Communications Technology (ICT), e-learning becomes an important part of education. This innovative field triggers a student-centred approach and also makes learning process flexible. It is a way for learning that learners are able to access synchronous or asynchronous modes of education, audio lectures posted on open educational platforms, educational materials delivered via e-mail, virtual consultations and discussions on forums.

There has been a global shift to online methods of teaching and learning internationally due to the COVID-19 pandemic. Many institutions have been forced to adopt online pedagogy and e-learning has become more popular. As in many countries, e-learning has taken the place of traditional classrooms for the safety of the educators and learners in Turkey. Turkish universities have been using e-learning as the dominant form of teaching nowadays. Distance learning centres have been established in many Turkish, adding full online courses to their offer. It is an initiative that is mainly intended for people who want to combine education with work or other studies, who live far from academic centres, people with disabilities, and people who want to learn, but for some reason, the traditional form of learning does not suit them. However, on a larger scale, e-learning is mainly used for teaching individual subjects or as a way of individual training. For this reason, forced by the current epidemiological situation, the transition to this form of teaching in all aspects is a huge challenge for universities, institutions (in particular in terms of technology and finance), academic teachers, and students.

Advantages of online learning

Online learning meets the criteria of today's learners. For various reasons, it has thus proven to be fruitful. It can be used "at the learner's own convenience by purchasing subscriptions from different sites or logging in to access the courses at any time" (Colchester et al., 2017, p. 51). Online learning platforms enable the users to share teaching and learning sources in multiple formats, such as slideshows, audio, photographs, PDFs, e-mails, word documents, and so on.

Soni (2020) indicates that "webinars and direct communication with teachers via various chat channels or texting are the other options in e-learning processes." (p. 6). He also adds that "for such e-manuals, such as PDFs, it offers free access and provides learners with direct, basic, gradual guidance to understand better." (p. 6).

During the COVID-19 crisis, e-learning proved to be beneficial in particular. During this on-going pandemic, more students have opted for online education applications. To help students learn easily from their homes, online platforms have provided free access to live lessons, and there has been a massive increase in the number students using these educational apps. These apps have features such

as control over the classroom, tracking attendance, automating the time table, assigning homework and messaging.

Challenges of online learning

As a consequence of the pandemic crisis, there has been a huge, disruptive transition from the existing education system to the online education system. For the creation of successful study materials, an online course provides detailed lesson plans. Educators' lack of online teaching skills, time consuming preparation of online lesson plans, lack of sufficient technical team assistance, and traffic overload on online platforms are some of the problems of online education.

Because of their lack of a proper learning attitude, adequate learning materials, increased involvement in classroom learning, self-discipline and a learning environment in some of their homes during self-isolation, not only teachers but also students face difficulties.

There are several challenges to online learning, ranging from learning difficulties, problems for educators and problems with content. Institutions are called upon to include learners in the process of teaching and learning. Teachers have trouble "transitioning from offline to online mode, changing their teaching methodologies and methods, and managing their time", and "it is difficult to create resources that not only cover the curriculum, but also involve students" (Kebritchi et al., 2017, p.11).

The consistency of programs for e-learning is a real challenge. The government has no clear stipulation in its e-learning education policies. There is "a lack of requirements for quality management, quality control, e-resource creation and e-content delivery and this issue needs to be solved urgently so that everybody can reap the benefits of quality education through e-learning" (Cojocariu et al., 2014, p. 2002).

Affouneh et al. state that "one should not only concentrate on the pros associated with online learning during crises, but should also take into account the growth and enhancement of the standard of virtual courses provided in such emergencies" (Affouneh et al., 2020, p. 135). With e-learning, there is a lot of time and expense involved. In order to purchase and maintain equipment, train human resources and create online material, it is not as simple as it seems that a significant amount of investment is needed.

Translator training and online learning

Translational studies and the field of training translator have also been affected from the contributions of online learning to educational settings. In addition to software programs, the complementary function of computing in translational studies gave rise to some tools such as translation memory and terminology management systems. Also, corpora-related tools and machine translation have changed the job requirements for translators. Therefore, translators need to be digitally competent in those areas in order to challenge these developments. Granell (2014) explained that "due to the changeable nature of the digital era, both in terms of knowledge and technology available, these professionals must continuously develop their information competence and cope with new realities."(p. 35). Hence, today cultural and linguistic competencies are not enough in order to be a good translator. Translation students should be equipped with digital and technological competencies, that is, digitally literate. Pym (2000, p. 3) described the integration of online learning into translator training by explaining the following advantages:

Necessary communication skills: Perhaps the most compelling reason is that professional translating increasingly involves the use of the electronic tools used in online learning (email, attachments, websites, FTP). Since students will have to use these tools in their professional life, they might as well get used to them in their training: if the medium is not quite the whole message, it is at least part of the competence to be acquired. The future of both translation and training would thus be to some degree pre-inscribed in the technology.

Tandem learning: Another important factor supporting online learning is the way it opens up possibilities for 'tandem' learning arrangements for students coming from different linguistic and cultural backgrounds. Therefore, they should be able to combine their complementary competencies in such a way that they effectively teach each other a lot about languages, if not about translation as such. Tandem arrangements have been extensively promoted for the learning of second languages, where they quite obviously make the most sense. Yet they appear not to have risen above the experimental level in translator training, probably because they require significant degrees of inter-institutional organization, across political and cultural boundaries.

Student demand: A third reason for online learning is that there is a strong student demand for distance courses of this kind. The demand is mainly from mature-age students, mostly professionally employed, who want to gain skills of this kind or who are interested in obtaining a recognized qualification. This is the market traditionally addressed by courses at postgraduate (Masters) level. However, the progressive shift of all tertiary education into the spheres of life-long learning means that this market may also be served at second-cycle level, if not earlier. The trend is also aided to some extent by the growth in the numbers of 'international' students, those who seek skills and cultural environments that are not available in their home countries. However, such students are also in search of first-world visas and immediate linguistic contact. For them, online learning should mostly be envisaged as a means of extending or prolonging face-to-face training programs.

The use of online learning in translation training may satisfy learners' both instructional and practical needs. Pym (2000) notes that "online learning is of particular importance in translator training because the skills involved in online learning are essential for any translation practice at the professional level" (p.1). Alshebab (2013, p. 126) compared the use of electronic tools and traditional methods in a translation course. According to the results of the study there was a significant difference in learning between the students that are taught traditional methods than those who used electronic tools in learning in terms of the scores in the post-test. Also, in another study, O'Donnell (2010) used "the integration of online learning as an on-campus provision of translator training rather than pure online translation courses" (p.268). Dorri and Khani (2018) conducted a study through an online translation discussion group in telegram during a semester and students practiced and learned translation through a distance learning course. Their study showed that students' skills in translation have been improved totally. These studies were generally about learning materials, collaborative learning, and technical and pedagogical aspects of online learning. Before implementing some online learning materials or integrating some electronic tools into learning process, it is necessary to look for to what extent these students are ready for online learning.

II. Learner readiness for online learning

Tang and Lim (2013) described online learning readiness under three major categories: "choices for online learning as opposed to face-to-face learning instructions; competence and confidence in using the technological tools; and ability to learn separately"(p. 199). Online learning readiness can be estimated, according to Guglielmino and Guglielmino (2003), by assessing the willingness of a person to use technical resources (Schreurs, Sammour, & Ehlers, 2008). Hung et al.(2010) studied on McVay's

research (2001) that was related to student behaviours and attitudes to determine readiness, and then added some new dimensions to the readiness concept such as computer/Internet self-efficacy, learner control, motivation for learning, online communication self-efficacy and self-directed learning. In this research, learners' online learning readiness at Translation and Interpretation Department of a state university was investigated with the dimensions that Hung et al. focused in their study.

Self-directed learning (SDL)

Knowles (1975) defines self-directed learning as "a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating goals, identifying human and material resources, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes" (p. 18).

Self-directed learning is described by Knowles as "a psychological process that learner direct themselves to get knowledge and try to find ways for their problems." (p.12). Learners that have self-directed learning abilities usually more successful in some activities they participate like doing online materials. These learners have high level of self-management strategies to deal the problems they face with. Gilbert and Driscoll (2002) stated that SDL focuses on "goal setting and choice making strategies which are crucial to collaborative learning." (p. 61). Self-directed learners tend to search the online learning platform for resources. Teo's et al., (2010) research on self-directed learning with technology (SDLT) revealed that "students' perceptions of collaborative learning can enhance students SDL." (p. 1768). The study of Lee, Tsai, Chai and Koh (2014) showed that "student SDL processes contribute to the use of Internet communication technology for collaborative learning." (p. 428).

Motivation for learning

Among the available research, there has been a tendency to adopt "a limited view of motivation that does not acknowledge the complexity and dynamic interplay of factors underlying and influencing motivation to learn" (Hartnett, 2016, p. 1) and she added that "designing motivating learning environments has gained popularity." (p. 1). Also, Hartnett (2016) indicated that "motivation has been viewed a relatively stable personal characteristic and studies have focused on identifying lists of traits of successful learners". (p. 1). Ryan and Deci (2000, p. 58), for example, have established that "online learners have considerable freedom to decide their own learning path, a freedom that could help learners with an intrinsic motivation." Wighting, Liu, and Rovai (2008) compared online and on-campus students and the findings of the study indicated that "online students are more intrinsically motivated than their on-campus counterparts." (p. 292). Therefore, it can be said that student motivation is considered a crucial factor for success in online learning environments.

Learner control

Lawless and Brown (1997) explained that "unlike traditional learning environments, students who have the opportunity to choose what information to access and how to order information in online learning environments." (p. 118). Also, Lin and Hsieh (2001) claimed that "online learning environments offered a more flexible and more individualized learning opportunity." (p. 381). Directing students' own learning processes is expressed as learner control (Shyu & Brown, 1992, p. 87). According to Hung et al. (2010, p. 1083) online students who create and apply their own learning method can demonstrate a better learning performance.

Computer & Internet self-efficacy

Self-efficacy belief is defined as an individual's judgment or confidence about whether or not a person will be able to fulfil a task given or given to him (Bandura, 1977, p.195). Computer self-efficacy, which is related to the attitude towards computer technologies, the frequency of using computers, and the success of doing business using computers, is the individual's confidence in using computers (Karsten & Roth, 1998, p. 17). Internet self-efficacy can be defined as the belief and confidence of individuals in using the Internet. Students' basic knowledge and skills related to computer use and their high computer self-efficacy perception are considered as one of the determining factors in the success of online learning (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011, p. 28).

Online communication self-efficacy

The self-efficacy of communication in online learning is an important dimension to overcoming the constraints of online communication. Palloff & Pratt, (1999) suggested that "in online settings, shy students appear to engage more than in conventional environments." (p. 3). McVay (2000) reported that "it is important to build opportunities for Web-based learning interactions and interactions between students and their instructors." (p.21). According to McVay (2000) stated that "efficient students should make the most of discussion platforms as a method to engage both fellow students and educators, which can provide opportunities for richer debate and thoughtful questions for example; asking questions is a way of going deeper into the issue, and going deeper makes the subject more comprehensible." (p. 22). McVay also added that "students can take advantage of opportunities to work with other online students in order to avoid burn-out or lack of interest while learning online, using motivation and suggestions to remain motivated." (p. 22).

Research questions

1. What is the readiness level of translation and interpretation students for online learning?

2. Is there a relationship between students' class levels and their readiness for online learning?

3. Is there a relationship between students' gender and their levels of online learning readiness?

4. Is there a relationship between students' age and their levels of online learning readiness?

5. Is there a relationship between the students' readiness for online learning and their access to computer and Internet?

6. Is there a relationship between the students' readiness for online learning and web-based education experience?

III. Method

Subjects

The first, second- and third-year students of students who have taken all their courses asynchronously were involved in the study. The following table shows the demographic information about the participants involved in the study.

Table 2. Demographic information of the Translation and Interpretation students participating in the study

Demographic Information	Categories	f	%
Grade	1.Grade	47	39.2
	2.Grade	31	25.8
	3.Grade	42	35.0
Gender	Male	41	34.2
	Female	79	65.8
Age	18-20	68	56.7
	21-23	41	34.2
	24 and above	11	9.2
Type of High School	Open High School	22	18.3
	Anatolian High School	65	54.2
	College	11	9.2
	Vocational High School	22	18.3
Access to computer and Internet	Yes	106	88.3
	No	14	11.7
Web-Based Education Experience	Yes	61	50.8
	No	59	49.2
TOTAL		120	100

Table 2 presents the demographic information of the students who participated in the study. The findings showed that 47 (39.2%) 1st grade, 31 (25.8%) 2nd grade and 42 (35.0%) 3rd grade students participated in the study. Considering gender, there were 41 (34.2%) males and 79 (65.8%) females. The age of the students were grouped as 68 (56.7%) in the 18-20 age group, 41 (34.2%) and 11 (9.2%) in the 24 age group. When look at the type of high school they graduated from; students graduated from open high school 22 (18.3%), Anatolian high school 65 (54.2%), college 11 (9.2%) and vocational high school 22 (18.3%). In addition, there are 106 that access to computer and Internet (88.3%) and 14 (11.7%) that do not have. 61 (50.8%) of students stated that they participate in web-based education and 59 (49.2%) of the students have not had such an experience before.

Data collection

Data collection instruments

The data were gathered through an online scale. It is made up of two parts. Demographic information about the participants was collected in the first section and items were aimed at assessing the online learning readiness of the participants in the second section. Hung et al. (2010) suggested that McVay's (2000) questionnaire did not concentrate on self-directed learning, motivation, and learner control. Hung et al. (2010) made some additions to their version of the OLRS to include these factors and other factors of computer and Internet self-efficacy and online communication self-efficacy. Therefore, the scale included five dimensions (18 items with a 5 point Lickert scale) as computer/Internet self-

efficacy, self-directed learning, and motivation for learning, learner control, and online communication self-efficacy. Yurdugül and Alsancak Sırakaya (2013) developed the Turkish version of "Online Learning Readiness Scale" -OLRS- (Hung, Chou, Chen, & Own, 2010) to investigate the psychometric properties.

Data collection procedures

This study was conducted in order to gather information about the level of online readiness of students (1st, 2nd, and 3rd students) at Translation and Interpretation Department at Selçuk University. Before the application of the study, required permissions were obtained from the ethics committee of Selçuk University and permission for copyright was obtained from the owner the questionnaire used in the study. Also, students filled the Informed Consent form before the study.

An online scale belonging to the study of Yurdugül and Alsancak Sırakaya (2013) was administered to the students. 120 students from Translation and Interpretation Department at Selçuk University participated to the study (47 students from first grade, 31 students from second grade and 42 students from third grade). The questionnaire was applied via MOODLE (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment) that was used as the tool of Distance Education System of Selçuk University.

Data analysis

The reliability coefficient of the scale was found to be Cronbach's Alpha coefficient (α = .864) in the study conducted for the Translation and Interpretation Department, and we can say that this value is a good level. As a result of the normality test performed according to the collected data, they were normally distributed according to the Kolmogorov-Smirnov value. Independent of parametric tests, t-test and one-way ANOVA test were used because they showed normal distribution. However, although our data set showed a normal distribution, the non-parametric tests Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were performed because there was a numerical difference between the groups answering the questions "Access to computer and Internet" and "age group".

Results

Table 3. Online learning readiness levels of the students

Level	Mean
Low	18-41
Medium	42-75
High	76-90

The average value obtained over the total scores of the Online Learning Readiness scale applied to the students was found ($\bar{X}$= 63.17). According to the table given above, it is seen that the level of "Online Learning Readiness" of this study group is Medium.

Table 4. One-way Anova Results to determine the relationship between the online learning readiness levels of the students and their class levels

Factors	**Scores**	**Mean Square**	**sd**	**Total Sum Squares**	**F**	**p**

Computer and Internet Self-Efficacy	Between-group	10.92	2	5.46	.79	.45
	Within- group	799.44	117	6.83		
	Sum	810.36	119			
Self-Directed Learning	Between-group	34.31	2	17.15	1.37	.25
	Within- group	1456.67	117	12.45		
	Sum	1490.99	119			
Learner Control	Between-group	3.79	2	1.89	.35	.69
	Within- group	618.32	117	5.28		
	Sum	622.12	119			
Motivation for Learning	Between-group	2.22	2	1.11	.13	.87
	Within- group	968.77	117	8.28		
	Sum	970.99	119			
Online Communication Self-Efficacy	Between-group	6.47	2	3.24	.41	.66
	Within- group	912.32	117	7.79		
	Sum	918.80	119			
Total	Between-group	152.61	2	76.30	.67	.51
	Within- group	13140.71	117	112.31		
	Total	13293.32	119			

According to the findings in Table 4, there was no significant difference between the online learning readiness levels of the students (F_{2-117} = .79; p> .05). When we compare the sub-factors of the online readiness scale with class levels, there was no significant difference between the sub-factors and class levels. (Computer and Internet Self-Efficacy (F_{2-117} = .79; p>.05); Self-Directed Learning (F_{2-117} = 1.37; p> .05); Learner Control (F_{2-117} = 35; p> .05); Motivation for Learning (F_{2-117} = .13; p> .05); Online Communication Self-Efficacy (F_{2-117} = .67: p> .05). According to these results, it can be said that the online learning readiness and sub-factors of students studying in the department of translation and interpretation do not change according to the class levels. According to this, it shows that students at all class levels are familiar with the teaching in an online environment and do not have any difficulties.

Table 5. Independent t-test results to determine the online learning readiness levels of the students between their genders

	Gender	**N**	**X**	**SS**	**t**	**p**
Computer and Internet Self-Efficacy	Male	41	11.53	3.16	1.27	.20
	Female	79	10.89	2.26		
Self-Directed Learning	Male	41	16.24	3.98	.77	.44
	Female	79	16.77	3.29		
Learner Control	Male	41	9.53	2.51	.30	.76

	Female	79	9.67	2.17		
Motivation for Learning	Male	41	15.92	2.91	.51	.61
	Female	79	15.64	2.84		
Online Communication Self-Efficacy	Male	41	10.97	3.00	2.54	.01
	Female	79	9.64	2.55		
Total	Male	41	64.21	11.47	.77	.43
	Female	79	62.63	10.10		

As seen in Table 5, there was no significant difference between the genders of the online learning readiness levels of the students (t=.77; p>.05). When we compared the sub-factors of the online readiness scale with gender, no significant difference was found between four sub-factors and gender (Computer and Internet Self Efficacy (t = 1.27; p>.05); Self-Directed Learning (t= .77; p>.05). Learner Control (t= .30; p> .05); Motivation for Learning (t= .51; p>.05). A significant difference was found between genders and the Online Communication Self-Efficacy sub-factor (t= 2.54: p>.05).

It can be said that the online learning readiness level of students studying in the department of translation and interpretation does not change according to gender with Computer and Internet Self-Efficacy, Self-Directed Learning, Learner Control, Motivation for Learning. However, a significant difference was found between the Online Communication Self-Efficacy sub-factor of the online learning readiness scale and gender. When the averages were examined, it was found that male students had higher Online Communication Self-Efficacy levels than female students.

Table 6. Results of the Kruskal Wallis H test conducted to determine the relationship between online learning readiness levels of the students and their age groups

Factors	**Age Groups**	**N**	**Mean**	**sd**	**X^2**	**p**
Computer and Internet Self-Efficacy	18-20	68	60.18			
	21-23	41	58.26	2	1.16	.55
	24 and above	11	70.82			
Self-Directed Learning	18-20	68	53.84			
	21-23	41	67.67	2	6.19	.04
	24 and above	11	74.95			
Learner Control	18-20	68	54.65			
	21-23	41	66.43	2	5.00	.08
	24 and above	11	74.55			
Motivation for Learning	18-20	68	58.04			
	21-23	41	62.50	2	1.04	.59
	24 and above	11	68.27			
Online Communication Self-	18-20	68	58.23	2	1.60	.44
	21-23	41	61.09			

Efficacy	24 and above	11	72.36			
Total	18-20	68	55.83			
	21-23	41	63.77	2	4.12	.12
	24 and above	11	77.18			

According to the findings in Table 6, no significant difference was found between the readiness levels of online learning and age groups of students (X^2 = 4.12, p> .05). When we compared the sub-factors of the online readiness scale with the age groups, no significant difference was found between four sub-factors and age groups (Computer and Internet Self Efficacy (X^2 =1.16; p> .05); Learner Control (X^2 = 5.00; p> .05); Motivation for Learning (X^2 = 1.04; p> .05); Online Communication Self-Efficacy (X^2 = 1.60; p> .05). A significant difference was found between the age groups with the Self-Directed Learning (X^2 = 6.19; p>.05).

Therefore, online learning readiness level of the students studying in the translation and interpretation department and the sub-factors Computer and Internet Self-Efficacy, Learner Control, Motivation for Learning, Online Communication Self-Efficacy and age groups do not vary. However, a significant difference was found between the Self-Directed Learning sub-factor of the online learning readiness scale and age groups. In order to determine the difference between the groups, according to the results of the double Mann Whitney U test, it can be said that those aged 24 and above were more successful in managing their own learning than those in the 18-20 age groups.

Table 7. The results of the Mann Whitney U test conducted to determine the relationship between the online learning readiness of the students and their access to computer and Internet

	Access to computer and Internet	**N**	**Mean**	**Rank Sum**	**U**	**p**
Computerand Internet Self-Efficacy	Yes	106	63.06	6684.0	471.0	.025
	No	14	41.14	576.0		
Self-Directed Learning	Yes	106	60.70	6434.5	720.5	.860
	No	14	58.96	825.5		
Learner Control	Yes	106	60.29	6391.0	720.0	.856
	No	14	62.07	869.0		
Motivation for Learning	Yes	106	60.64	6428.0	727.0	.902
	No	14	59.43	832.0		
Online Communication Self-Efficacy	Yes	106	63.40	6720.0	435.0	.012
	No	14	38.57	540.0		
Total	Yes	106	61.74	6544.5	610.5	.282
	No	14	51.11	715.5		

As can be seen in Table 7, when we compare the sub-factors of online readiness scale with their access to computer and Internet, a significant difference was found between Computer and Internet Self-

Efficacy (U=471.0; p> .05) and Online Communication Self-Efficacy (U = 435.0; p> .05). However, no significant difference was found between Self-Directed Learning (U=720.0; p>.05); Learner Control (U=720.0; p>.05); Motivation for Learning (U=727.0; p>.05) and their access to computer and Internet.

According to these results, it can be said that the level of online learning readiness of students studying in the department of translation and training and owning a computer with self-Directed Learning, Learning Control, Motivation for Learning can be said to have not changed. However, a significant difference was found between the Computer and Internet Self-Efficacy and Online Communication Self-Efficacy sub-factors of the online learning readiness scale and computer ownership. When the mean scores of sub factor levels are examined, it is seen that computer owners are higher than those who do not.

Table 8. Independent t-test results to determine the relationship between online learning readiness levels students and web-based education experience

		N	**X**	**SS**	**t**	**p**
Computerand InternetSelf-Efficacy	Agree	61	12.80	2.48	3.03	.003
	Disagree	59	10.40	2.56		
Self-Directed Learning	Agree	61	16.68	3.58	.30	.762
	Disagree	59	16.49	3.52		
Learner Control	Agree	61	9.93	2.21	1.51	.132
	Disagree	59	9.30	2.33		
Motivation for Learning	Agree	61	16.01	2.86	1.07	.286
	Disagree	59	15.45	2.84		
Online Communication Self-Efficacy	Agree	61	10.52	2.85	1.71	.089
	Disagree	59	9.66	2.64		
Total	Agree	61	65.96	10.90	2.19	.049
	Disagree	59	61.32	10.19		

According to Table 8, a significant difference was found between the online learning readiness levels of translation and interpretation students and their participation in web-based education before (t=2.19; p <.05). When we compare the results, no significant difference was found between four sub-factors of the scale and web-based education experiences of students (Self Directed learning (t=.30; p> .05); Learner Control (t=1.51; p> .05); Motivation for learning (t=1.07; p> .05); Online Communication Self-Efficacy (t= 1.71; p> .05). On the other hand, a significant difference was found between the Computer and Internet Self-Efficacy sub-factor and web-based experience (t=3.03; p<.05).

According to these results, it can be said that students studying in the department of translation and interpretation do not change according to their participation in web-based education with Self-Directed Learning, Learning Control, Motivation for Learning, Online Communication Self-Efficacy sub-factors of online learning readiness. When the averages were examined, it was found that those

who participated in web-based education before were higher in both the total and Computer and Internet Self-Efficacy sub-factor compared to those who did not.

Discussion

Online readiness of students is important in the design and implementation of online learning. Therefore, evaluating students' readiness as well as their satisfaction with online courses is a necessary process for online learning applications to be successful. Every institution that will engage in distance education activity must focus on the readiness of students and instructors, even if their infrastructure is ready. Students who have never been exposed to online learning cannot be expected to adapt to this different learning environment immediately. There are different studies on readiness for online learning and different measurement tools used. This study uses the Online Learning Readiness scale developed by Hung, Chou, Chen, and Own (2010). Online learning readiness is discussed in terms of motivation, learner control, computer / internet self-efficacy, online communication self-efficacy and self-directed learning.

According to the results of the study the level of Online Learning Readiness of this study group is Medium. It shows that students at all class levels are familiar with the teaching in an online environment and do not have any difficulties. Also, a significant difference was found between the genders of the Online Communication Self-Efficacy sub-factor. When the averages were examined, it was found that male students had higher Online Communication Self-Efficacy levels than female students. In order to determine the difference between the groups, according to the results of the double Mann Whitney U test, it was determined that those aged 24 and above were more successful in managing their own learning than those in the 18-20 age groups. When we compare the sub-factors of online readiness scale with access to computer and Internet, a significant difference was found between Computer and Internet Self-Efficacy and access to computer and Internet. The sub-factors of the online readiness scale are compared with web-based education experience; it was found that those who participated in web-based education before were higher in both the total and the Computer and Internet Self-Efficacy compared to those who did not.

Conclusion

After the decision to suspend face-to-face education and lockdown across the country due to Covid 19, the higher education institution has decided to conduct classes online in order not to interrupt education in all universities. The fact that the online learning-teaching environments in the institutions are merely the necessary technology preparing the infrastructure and transferring the traditional face-to-face classroom environment to the electronic environment in the same way causes the provided online learning experience to be no more than a simple and bad imitation of traditional face-to-face learning. In this transition phase, in addition to the technological infrastructure, the quality of the course content and learning platforms, the attitude of the instructors and the new roles and competencies that the online learning environments assume for them, as well as the readiness of the students, who are the most important actors of online learning, are vital for the quality of the learning experience.

Implications and suggestions

Therefore, it is necessary to redesign our educational system and practices to provide effective online education. Digital computers, the Internet and Wi-Fi are not available to both teachers and students. There could be a lot of trouble with the lack of access to adequate digital infrastructure, no internet service, or Wi-Fi networks, which may lead to inequity in using digital learning opportunities.

Institutions should make efforts to ensure that both students and faculties have access to the appropriate services. They must also ensure that all educational applications also operate on cell phones, in the event that students do not have laptops. Measures must therefore be taken to will the digital divide. Students and instructors around universities have never really experienced e-learning. Most of them are complacent and are stuck with conventional teaching approaches.

An incentive to make the most of the current situation is the Covid 19 pandemic outbreak. We will learn a lot in this tough situation. Teachers are required to select the right tool and incorporate it with a lot of available tools to provide their students with education.

According to Dwahan (2020) "a step-by - step guide can be prepared by academic institutions that can guide teachers and students on how to access and use different e-learning resources and how to cover major curriculum content using these technologies, thus reducing digital illiteracy" (p. 16). The curriculum can be viewed in a variety of ways by teachers, i.e. photographs, audio, and texts can be used. If teachers augment their lectures with video calls, virtual meetings, and so on to get immediate input and establish a personal relationship with students, it is helpful.

Everything takes time and before the outbreak of Covid 19 there was a resistance to Distance Education programs. Neither students nor academic staff were ready for emergency distance learning. We were not aware of the online learning platforms and applications in the Digital world surrounding us. Covid 19 immersed us in this digital world to maintain our education.

This study was carried out in the department of Translation and Interpretation to find answers to the research questions. It can be extended to other disciplines and can be replicated using with triangulation method.

References

Affouneh, S. & Salha, S. & Khlaif, Z. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*. 11. 10.30476/ijvlms.2020.86120.1033.

Alshebab, M. (2013). The Impact of E-Learning in Students' Ability in Translation from English into Arabic at Irbid National University in Jordan. Journal of Education and Practice, 4(14), 123-133.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. 3. 85-124.

Cojocariu, V. & Iuliana, L. & Nedeff, V. & Lazar, G. (2013). SWOT Anlysis of E-learning Educational Services from the Perspective of their Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116. 10.1016/j.sbspro.2014.01.510.

Colchester, K., Hagras, H., Alghazzawi, D.M., & Aldabbagh, G. (2017). A Survey of Artificial Intelligence Techniques Employed for Adaptive Educational Systems within E-Learning Platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7, 47 - 64.

Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1).

Dhawan S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020;49(1):5-22. doi:10.1177/0047239520934018.

Dorri, R. & Khani, F. (2018). Innovation in Translation Pedagogy Using Online Collaborative Translator Training, https://translationjournal.net/April-2018/innovation-in-translation-pedagogy-using-online-collaborative-translator-training.html

Ellis R. & Allen, M. (2004) Down with boring E-Learning - Interview with e-learningguru Michael Allen. Retrieved July 12th, 2009 from http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm.

Gilbert, N. & Driscoll, M. (2002). Collaborative knowledge building: A case study. *Educational Technology Research and Development*. 50. 59-79. 10.1007/BF02504961.

Granell, X. 2014. *Multilingual Information Management: Information, Technology and Translators*. UK: Chandos Publishing.

Guglielmino, P. & Guglielmino, L. (2003). Are your learners ready for e-learning? In G. Piskurich (Ed.), *The AMA handbook of e-learning*. New York: American Management Association.

Hartnett, M. (2016). The Importance of Motivation in Online Learning. 10.1007/978-981-10-0700-2_2.

Hung, M., Chou, C., Chen, C. & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080–1090.

Karsten, R., Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacycourse. *Journal of Research on Technology Education, 31*(1), 14-24.

Kebritchi, Mansureh & Lipschuetz, Angie & Santiague, Lilia. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*. 46. 4-29. 10.1177/0047239516661713.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Lawless, K. A., Brown, S. W. (1997). Multimedia Learning Environments: Issues of Learner Control and Navigation, *Instructional Science*, 25 (2), 117-131.

Lee, K., Tsai, P.S., Chai, C.S. & Koh, J.H.L. (2014). Students' Perceptions of Self-Directed Learning and Collaborative Learning with and without Technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425-437. Retrieved January 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/154012/

McVay, M. (2000). *Developing a web-based distance student orientation to enhance student success* in an online bachelor's degree completion program. Unpublished practicum report presented to the Ed.D. Program. Florida: Nova Southeastern University.

McVay, M. (2001). *How to be a successful distance learning student: Learning on the Internet*. New York: Prentice Hall.

Mnyanyi, Cosmas & Mbwette, Tolly. (2009). Open and Distance Learning In Developing Countries: The Past, The Present And The Future.

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2000). InstructionTechnology for Teaching and Learning. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

O'Donnell, E. (2010). The Student Perspective: Can the Use of Technologies Transform Learning? In R. Donnelly, J. Harvey, & K. O'Rourke, Critical Design and Effective Tools for E-Learning in Higher Education (pp. 262-279). New York: IGI Global

Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pym, A. (n.d.). E-Learning and Translator Training. Retrieved March 9, 2018, from http://usuaris.tinet. cat/apym/on-line/training/2001_elearning. pd

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Schreurs, J., Sammour, G. &Ehlers, U. (2008). E-learning Readiness Analysis (ERA): an e-health case study of e-learning Readiness. Int. J. *Knowledge and Learning*, 4(5), 496-508.

Shyu, H. Y., & Brown, S. W. (1992). Learner control versus program control in interactive videodisc instruction: what are the effects in procedural learning? *International Journal of Instructional Media, 19*(2), 85–95.

Soni, Vishal Dineshkumar. (2020). Global Impact of E-learning during COVID 19. *SSRN Electronic Journal*. 12. 10.2139/ssrn.3630073.

Tang, S. F. & Lim, C. L. (2013). Undergraduate students' readiness in e-learning: a study at the business school in a Malaysian private university. *International Journal of Management & Information Technology*, 4 (2). 198-204.

Teo, Timothy & Tan, Seng Chee & Lee, Chwee Beng & Chai, Ching & Koh, Joyce & Li, Chen & Cheah, Horn. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers&Education.* 55. 1764-1771. 10.1016/j.compedu.2010.08.001.

Volery, T. & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. The International Journal of Educational Management, 14(5). 216-223.

Wighting, M.J., Liu, J. & Rovai, A.P. (2008). Distinguishing Sense of Community and Motivation Characteristics between Online and Traditional College Students. *Quarterly Review of Distance Education, 9*(3), 285-295. Retrieved May 28, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/106743/.

Yurdugül, Halil & Alsancak Sırakaya, Didem. (2013). The Scale of Online Learning Readiness: A Study of Validity and Reliability. *Egitim ve Bilim*. 38. 391-406.

https://education.gov.gy/web/index.php/mediacenter/item/5663-ministry-of-education-covid-19-health-advisory-as-at-march-23-2020 (Ministry of Education, 2020).

https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (UNESCO, 2020a).

https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/opinion-turkish-higher-education-in-days-of-pandemic.aspx (YÖK, 2020f).

53. An in-depth analysis of the professionalization process of the translation profession in Turkey from the perspective of the sociology of professions

Nazan Müge UYSAL[1]

APA: Uysal, N. M. (2021). An in-depth analysis of the status quo of translation profession in Turkey from the perspective of trait theory of professionalization. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 841-860. DOI: 10.29000/rumelide.949710.

Abstract

Professionalization of translation has emerged as a recent field of research in the sociological approach in the relevant literature in translation studies. Professionalization can simply be described as a process covering several occupational attributes at the end of which an occupation upgrades its status. Studies investigating the translation profession and the status of translators in different countries are not high in number in translation studies literature. The present study aims at analyzing the current status of the translation profession in Turkey, drawing on the the professionalization process in the sociology of professions which aims to describe certain factors (traits, criteria) for an occupation to be accepted as a profession in this process. Translation is currently not a full-fledged profession in Turkey, like in most other countries around the world. However, the existence of translator education programs in universities, various translator associations and other developments related to legal procedures, particularly recent attempts of the Vocational Qualifications Institution suggest that the profession of translation in Turkey is a promising example on the way to professionalization. Especially recent developments linked to the release of a National Professional Standard for Translators/Interpreters established in 2013 and national qualifications in six different fields of translation (draft versions released in 2019) indicate the establishment of a well-founded translator certification system in Turkey soon.

Keywords: Translation profession, translator/interpreter, professionalization, the sociology of professions, translation market

Meslek sosyolojisi çerçevesinde Türkiye'de çevirmenliğin meslekleşme süreci üzerine kapsamlı bir inceleme

Öz

Çeviride meslekleşme çeviribilim literatüründe sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde yakın zamanda irdelenmeye başlanan bir araştırma alanıdır. Meslekleşme bir işin veya çalışma alanının, meslek olma yolunda gerekli olan belirli kriterleri tamamlayarak, mesleksel statüsünün yükseldiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Çeviribilim literatüründe çevirmenlik mesleği ve çevirmenlerin farklı ülkelerdeki durumunu inceleyen çalışmaların sayısı fazla değildir. Bu çalışmanın amacı çevirmenliğin Türkiye'deki meslekleşme sürecini meslek sosyolojisi çerçevesinde analiz etmektir. Çevirmenlik, Türkiye'de, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, henüz meslekleşme ölçütlerini tamamlamış bir meslek konumunda değildir. Öte yandan, akademik çeviri eğitimi programları ve

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Universitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Bolu, Türkiye), mugenazan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8983-4367 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949710]

farklı çeviri alanlarında faaliyet gösteren çevirmen örgütlerinin varlığı ve resmi düzenlemelere yönelik Mesleki Yeterlilik Kurumunun liderliğinde son yıllarda yapılan çalışmalar Türkiye çevirmenliğin meslekleşme yolunda umut vaat eden bir profil çizdiğini göstermektedir. Özellikle 2013 yılında yayınlanmış olan Çevirmen Ulusal Meslek Standardı ve farklı çeviri alt-alanları için hazırlanmış ve 2019 yılında taslak olarak yayınlanmış olan mesleki yeterlilik belgeleri Türkiye'de yakın zamanda iyi yapılandırılmış bir çevirmen sertifikasyon sisteminin kurulacağını işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Çevirmenlik mesleği, çevirmen, meslekleşme, meslek sosyolojisi, çeviri sektörü

1. Introduction

The 1990s was the decade when, the translator, as the agent of a translation, captured the attention of scholars and emerged as a flesh-and-blood figure that deserved to be a topic of interest. This occurred because of the impact of the cultural and social turn in Translation Studies (henceforth, TS) which helped all concerned parties to comprehend what was going on in the world of translation both from the perspective of the translator and within the scope of professionalization. As a consequence, anything and everything connected with the translator agent such as the *habitus* of translators, translator organizations, translator certification systems, the problems faced by translators in different contexts such as rates of pay, working conditions, copyright ethics of translation, how the translation profession has developed and how it is perceived in public eye have emerged as recent research topics in TS.

Within this sociological paradigm in TS (Arı, 2014; Chesterman, 2009; Gouanvic, 2005; Inghilleri, 2005; Paloposki, 2016; Wolf & Fukari, 2007), there is a plethora of studies focusing on the status and professional identity of translators (Dam& Zethsen, 2008, 2009, 2010, 2011, 2016; Godbout, 2016; Katan, 2009; Sela-Sheffy, 2016; Shavn, Ruokonen & Salmi, 2018; Ruokonen, 2013, 2016; Venuti, 1986); professionalization in translation and the status of the translation profession in different countries (Dam& Koskinen, 2016; Godbout, 2012; Gouadec, 2007; Kafi, Khoshsaligheh& Hashemi, 2018; Kang& Shunmugam, 2014; Katan, 2011; Seguinot, 2007; Stejkal, 2005; Uysal, 2015, 2017a, 2017b; Pym, Grin, Sfreddo & Chan, 2012; Yılmaz-Gümüş, 2018); state of the translation industry (Abraham-Barna& Abraham-Barna, 2016; Massardo& Van de Meer, 2017; Romaine & Richardson, 2009; Nimdzi, 2018; Pym et.al. 2012; Pym, Orrego-Carmona& Torres-Simón, 2016), discussions on the roles of potential signals of translator competencies (certification, academic degrees, membership of translator organizations) on the translation industry (Chan, 2008, 2013) and translator certification procedures (Budin et. al., 2013; Chan, 2008; Hlavac, 2013; Stejkal, 2004, 2005; Uysal, 2017a, 2017b; Vigier& Way, 2009). The results obtained in these studies demonstrate that translation is a semi or an emerging profession that is making substantial strides on the way to professionalization in many countries.

While the number of studies analyzing the status of translators and translation profession in different contexts has been increasing in number, the present study aims to contribute to this accumulated knowledge by investigating the professionalization process of translation in Turkey from the perspective of the sociology of professions. Thus, the article first provides an analysis of the concept of professionalization in translation and the sociology of professions (Section 2). In Section 3, the professionalization process of translation in Turkey is analyzed drawing on the the traits of the professionalization process. Section 3 basically covers the training requirements for the profession; professional translator associations; an overview of the current legislations concerning translators and

regulations in translation market in Turkey; and recent developments regarding the establishment of legal instruments for translation profession and translator certification procedures being carried out by a state-appointed authority, the Vocational Qualifications Authority (VQI, henceforth) responsible for organizing a National Vocational Qualifications System (NVQS). Finally, Section 4 presents a general discussion on the degree of professionalization of translation in Turkey.

2. Translation profession from the perspective of professionalization in the sociology of professions

Sociology situates professions within the system of occupations. Professions are occupations that consist of a maximum degree of five attributes, namely, systematic theory, authority, community sanction, ethical codes and a culture (Greenwood, 1980, p. 903), and according to Greenwood (1957, p. 45) the relationship between occupations and professions can be understood by means of a scale starting with unskilled occupations at one end and ending with professions on the other with increasing complexity (as cited in Godbout, 2012, p. 2). Sela-Sheffy (2016, pp. 132, 136) claims that "the sociology of professions tends to focus on highly-regarded, fully institutionalized occupations" which are at the top of this professional prestige scale. On the other hand, the status problems related to (anti-) professionalization which are central in the context of the lower-status or under-studied semi-professional occupations are often neglected in the sociological study of professions. She further makes a differentiation between *institutionalized and prestigious liberal professions,* also referred to as *success stories* and *failed professionalizing occupations* that are trying to empower their threatened status. To illustrate, while medicine, law and accounting fall in the first category, a number of occupational groups that are yet to be professionalized such as journalists, schoolteachers, craft artists and translators belong in the second group. Apparently, translation is accepted as an occupation rather than a profession, not appearing at the top of the professional prestige ladder (Katan, 2011, pp. 65, 84). Rather, it is a "quasi-profession" struggling to attain full professional status (Kang& Shunmugam, 2014, p. 191; Dam& Koskinen, 2016, p. 2; Dam& Zethsen, 2016, p. 175)[2].

As Paloposki (2016) points out, the sociology of professions, which is mainly interested in theorizing professions, has dealt with professionalization from different perspectives, including the functionalist/trait theory, the power approach and the historical approach. Of all these, the most prevalent theory has been the trait theory and when professionalization is studied by disciplines other than sociology itself, generally a comparative or historical viewpoint has been used with a focus on the trait theory. The trait theory, emerging in the 1950s, aims to identify specific factors (traits, criteria) for an occupation to be accepted as a profession (Dam& Zethsen ,2011, p. 978).

According to the trait theory, in order for an occupation to achieve the status of profession, a number of criteria should be met and this process is defined as professionalization. Millerson (1964) enlists the traits required on the way to professionalization as "the use of skills based on theoretical knowledge, education and training in these skills, the competence of professionals measured by examinations, a code of conduct to ensure professional integrity, performance of a service that is for the public good and a professional association that organizes members" (as cited in Yılmaz-Gümüş, 2018, p. 45).

Pym et al. (2012, p. 80) define professionalization as a process covering several organizational and occupational traits at the end of which an occupation upgrades its status. This process principally

[2] Acknowledging that translation is not a full-fledged profession yet, the label *translation profession* is used in this study as an umbrella term referring to translation and interpreting due to the tendency in TS literature.

requires the fulfilment of several attributes, namely education facilities for the training of the specialized skill, formation of professional organizations and code of ethics and regulation of minimum fees and salaries. They further clarify the steps for professionalization following Wilensky's (1964) framework and state that in order for an occupation to upgrade its status, the occupation should be done full-time by the workers; it should have its own training institutions founded; professional organizations that help to define the essence of the skills and legal support for the regulation of code of ethics should be established, and control of the borders of the job territory should be present, which helps for the separation of the competent professionals from the incompetent ones (as cited in Pym et al. 2012, p. 81). In the same way, Godbout (2012) explains critical points in professionalization, using the studies of Wilensky (1964) and Ritzer& Walczak (1986) and draws an outline of the steps for an occupation to be a full-fledged profession. The core elements of this process may be summarized as follows:

> a)a new occupation emerges, often as a breakaway from an existing occupation group;
>
> b)training requirements for the new occupation are established;
>
> c) a professional association is formed;
>
> d)a campaign for political recognition in the form of licensing or certification begins;
>
> e)a formal code of ethics is adopted;
>
> f) authority for self-regulation is awarded by the state;
>
> g)public acknowledges the legitimacy of the new occupation as a profession (as cited in Godbout, 2012, p. 1).

In short, it would not be wrong to assert that all these studies basically focus on similar traits or criteria to define the process of professionalization. The first trait is linked to the acquisition of the required skills to perform the profession, namely education or training facilities. The second trait acknowledged in the previous research is the formation of professional organizations which unite members of the profession. The final trait can be referred to as the regulation mechanism or processes that cover 'the competence of professionals measured by examinations' in Millerson's (1964, as cited in Yılmaz-Gümüş, 2018) classification and 'defining the essence of the skills and legal support for the regulation of code of ethics and control of the borders of the job territory' in the definition of Pym et. al. (2012) or 'the adoption of formal code of ethics and formation of authority for self-regulation awarded by the state' in the framework of Godbout (2012). The scope of the present study is the investigation of the status of the translation profession in Turkey from the perspective of the sociology of professions following these three basic traits, namely education facilities, professional associations and the regulation processes for delineating the borders of the job territory.

3. An analysis of the status of translation profession in Turkey from the perspective of professionalization

The professionalization process of translation in Turkey is investigated in this section with a focus on the status of the translator education, professional translator associations, current legislations concerning translators and regulations on translation market in Turkey, and recent developments regarding legal processes for delineating the national standards and borders of the translation profession and the attempts for the establishment of a translator certification system.

3.1. Translator education

The establishment of education based on theoretical knowledge and training of specialized skills and expertise generally emerge as the first trait attributed to professionalization. Godbout (2012, p. 2) further defines this criterion as "work, in the form of a skilled service or advice, performed by members of the profession requires extensive university training in a discipline grounded in a body of knowledge based on theory." Dam& Zethsen (2011, p. 986) claim that professions requiring a high level of education, expertise or specialized knowledge appear at the top of the prestige scale.

Translation appeared as a branch of science towards the middle of the 1900s around the world and so did academic translator training (Bildik, 2015, p. 54). In Turkey, translation and interpreting education started as a four-year undergraduate program in 1982 in one of the long-established universities in the country, the Hacettepe University, which was followed by the Boğaziçi University in 1983. The 2020 Guide of the Center for Assessment, Selection and Placement in Turkey lists 49 universities (state and foundation-funded universities combined, Kirghizstan and the Turkish Republic of Northern Cyprus included) offering four-year undergraduate programs of translation and interpreting in several languages, including English, French, German, Russian, Arabic, Chinese, Bulgarian, Farsi and Kirghiz[3]. Since 2012, associate degrees under the program name 'Applied English/Spanish/Russian and Translation' have also been enlisted in the Guide of the Center for Assessment, Selection and Placement. In addition to offering associate and bachelor degrees, some of the universities also provide master's and doctorate programs. Currently, university-based training is the main and only source of formal workforce provider to the market (PMDGAD 2015, pp. 9-11; Tekgül, 2008, p. 63; Yılmaz-Gümüş, 2018, p. 50).

Although university-based training is the only source of formal workforce for translators and interpreters in Turkey, the unregulated market conditions weaken the role of a university degree in translation as a powerful professional signal for translation graduates. On the other hand the proliferation of translation and interpreting programs may pose a problem on the way to professionalization since the number of graduates may exceed the relative demand on the job market. Over 4.000 graduates are estimated to complete the undergraduate and associate degree programs each year; however, this number seems to be higher than the number of translators employed (Yılmaz-Gümüş, 2018: 58). The increasing number of translation and interpreting programs brings about another problem in terms of the quality of translation education. Some of these programs may fail to meet real market demands because of the lack of qualified teaching staff and effective curriculum content, as is mentioned by Öner (2012, pp. 60-61). As globalization and technological developments directly affect the needs of the translation market and shape the profile of the profession, academic programs need to update their program content in accordance with the expectations of the changing market. The significance of designing competence-based translation programs and taking market needs into consideration has been discussed in many studies concerning translator education in Turkey recently (Eser, 2013; Gılıç, 2020; Köktürk&Türkmen, 2020; Öner-Bulut, 2019; Ören, 2020; Türkmen, 2019), which is promising in terms of the quality of the curriculum content of translation and interpreting programs.

[3] The 2020 Guide Of The Center For Assesment, Selection And Placement (n.d.), Consulted on 20 February, 2020. Retrieved from, https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=11013 >.

3.2. Professional translator association(s)

Formation of professional associations (used as a generic term here) is another step in the process of professionalization. Translator associations do not have a long history in Turkey. Table 1 enlists translator associations in Turkey based on the chronological order of establishment. The Conference Interpreters Association of Turkey [*Türkiye Konferans Tercümanları Derneği* (TKTD)] established in 1969 is the oldest translator association. Adopting the standards and code of ethics of the International Association of Conference Interpreters, TKTD aims at uniting conference interpreters in Turkey and optimizing the quality of working conditions for interpreting (Türkiye Konferans Tercümanları Derneği, n.d.)[4].

Established in 1992, The Translators' Association of Turkey [*Türkiye Çevirmenler Derneği* (TÜÇED)]is a member of the International Federation of Translators (FIT) and one of the oldest associations admitting several categories of members in the translation market. The categories include practicing translators both as individual taxpayers or employees in organizations, translation agency owners and language-related professionals in the tourism sector (Türkiye Çevirmenler Derneği, n.d.)[5].

The association has attempted to make some significant contributions to the translation profession, like submission of a bill of law for the establishment of a national chamber of translators to the Grand National Assembly of Turkey, translation profession reports of the PMDGAD and the efforts for the abolishment of the public notary endorsement for translations produced by sworn translators. Recently, the Federation of International Translators and Translation Agencies [*Uluslararası Çevirmenler ve Çeviri Kuruluşları Federasyonu* (TUÇEF)] was established in cooperation with TÜÇED. The two organizations work cooperatively for similar goals (Uluslararası Çevirmenler ve Çeviri Kuruluşları Federasyonu, n.d.)[6].

Another association that is a member of FIT is the Translation and Interpreting Association of Turkey [*Çeviri Derneği*], established in 1999. Membership is open to anyone having professional involvement/experience in any translation field, who is a translator, interpreter, academician, proofreader, a translation company owner or publisher (Çeviri Derneği, n.d.)[7].

The one and only association having the authority to uphold the rights of members within the law is the Translators' Association of Turkey [*Çevirmenler Meslek Birliği* (ÇEVBİR)], established in 2006. It is one of the 27 legally-established professional associations in Turkey. ÇEVBİR is a member of the European Council of Literary Translators' Association (CEATL) and principally works for improving the status and working conditions of literary translators and setting up ethical principles in the publishing industry (Çevirmenler Meslek Birliği, n.d.)[8].

---

4 Türkiye Konferans Tercümanlari Derneği [The Conference Interpreters Association of Turkey]. (n.d.). Consulted on 22 February, 2020, Retrieved from, https://www.tktd.org/

5 ürkiye Çevirmenler Derneği [The Translators' Association of Turkey]. (n.d.). Consulted on 22 February, 2020,. Retrieved from, http://www.tuced.org.tr/

6 Uluslararası Çevirmenler ve Çeviri Kuruluşları Federasyonu. [Federations of International Translators and Translation Agencies] (n.d.) Consulted on 22 February, 2020. Retrieved from, http://www.tucef.org/.

7 Çeviri Derneği [The Translation and Interpreting Association of Turkey]. (n.d.). Consulted on 26 February, 2020. Retrieved from, <http://www.ceviridernegi.org/

8 Çevirmenler Meslek Birliği [Translators' Association of Turkey]. (n.d.). Consulted on 26 February, 2020. Retrieved from, http://cevbir.org.tr/

The Association of Playwrights and Translators [*Oyun Yazarları ve Çevirmenleri Derneği* (OYÇED)] was established in 2006. OYÇED intends to observe the rights of playwrights and translators and increase the popularity of theatre in Turkey (Uysal 2017, pp. 143,144).

The Association of Translation Companies [*Çeviri İşletmeleri Derneği* (ÇİD)] was established in 2007 and is a member of the European Union of Association of Translation Companies (EUATC). ÇİD acts as an umbrella organization for the translation companies in Türkiye ÇİD has initiated several important projects like Academy-Sector Cooperation Project, Director School Program and Human Resources Development Program for the improvement of the translation market and increasing the quality standards of the translation companies in Turkey. Academy-Sector Cooperation Project is aimed at strengthening the connection between academic institutions and translation market. Members of the association has visited translation and interpreting programs around the country and given seminars on various topics within the project (Türkiye Çeviri İşletmeleri Derneği, n.d.)[9].

The Certified Translation Federation [*Yeminli Çevirmenlik Federasyonu* (TURÇEF)] was founded in 2014 and is an umbrella federation for several regional agencies and local translation offices. Like TÜÇED and TUÇEF, it carries out projects for the regulations on the translation market such as removing the Public Notary Endorsement on legal documents (Yeminli Çevirmenlik Federasyonu, n.d.)[10].

Conker (2020, p. 56) states that there are three associations of sign language interpreters in Turkey. The Association of Sign Language Interpreters [İşaret Dili Tercümanları Derneği (IDTD)] is the oldest association founded in 2010. It is a member of The World Association of Sign Language Interpreters (WASLI) and The European Forum of Sign Language Interpreters (EFSLI). The association has prepared a code of ethics that is in accordance with those of WASLI and EFSLI. The other associations are The Association of Sign Language and Sign Language Interpreters [İşaret Dili ve Tercümanları Derneği (TIDTED)][11] founded in 2016, and The Association for the Deaf, Sign Language Interpreters and Trainers [İşitme Engelliler İşaret Dili Tercümanları ve Eğitmenleri Derneği (İEİDTED)] founded in 2017[12].

Finally, The Turkish Union of Translation Students [*Türkiye Çeviri Öğrencileri Birliği* (TÜÇEB)] was founded in 2010 and has united the students of the translation and interpreting departments all around the country. TÜÇEB has been organizing workshops focusing on specific themes. These organizations give the learners of different translation and interpreting programs the opportunity of sharing ideas on various topics as future translators (Türkiye Çeviri Öğrencileri Birliği, n.d.)[13].

As a result, sufficient numbers of translator associations have been established to improve the status of the profession and advocate the rights of translators working in various fields of translation in Turkey. However, when the total number of translators (approximately over 10.000) is taken into consideration, the number of translators represented by these associations seems to be low. This was

9 Çeviri İşletmeleri Derneği [The Association of Translation Companies]. (n.d.). Consulted on 26 February, 2020,. Retrieved from, https://cid.org.tr/

10 Yeminli Çevirmenlik FederasyonU [The Certified Translation Federation]. (n.d.). Consulted on 26 February, 2020, Retrieved from, https://www.turcef.net/

11 şaret Dili ve Tercümnaları Derneği [The Association of Sign Language and Sign Language Interpreters] (n.d.). Retrieved from, http://www.tidted.org/

12 İşitme Engelliler İşaret Dili Tercümanları ve Eğitmenleri Derneği [The Association for the Deaf, Sign Language Interpreters and Trainers](n.d.). Retrieved from, http://www.ieid.org.tr/index.html

13 Türkiye Çeviri Öğrencileri Birliği [The Turkish Union of Translation Students]. (n.d.). Consulted on 22 February, 2020. Retrieved from, http://tuceb.org/

also reported by Pym et al. (2012). Eruz (2012, p. 18) highlights the necessity and importance of increasing the number of members of the translation associations to strengthen translator associations' potential and power in the translation market.

Name of the organization	**Year of establishment**	**Membership of a wider organization**	**Aims to bring together**
The Conference Interpreters Association of Türkiye (TKTD)	1969	-	conference interpreters
The Translators' Association of Türkiye (TÜÇED)	1992	FIT	translators and translation agencies
The Federation of International Translators and Translation Agencies (TUÇEF)			in cooperation with TÜÇED, established as a federation to bring together local and national translator associations
The Translation and Interpreting Association of Türkiye	1999	FIT	all actors of professional involvement in translation
The Translators' Association of Türkiye (ÇEVBİR)	2006	CEATL	holders of a translated work covered by the law on Intellectual Property Rights
The Association of Playwrights and Translators (OYÇED)	2006	-	holders of a play, translation or adaptation of a play
The Association of Translation Companies (ÇİD)	2007	EUATC	translation companies
The Turkish Union of Translation Students (TÜÇEB)	2010	-	translation and interpreting students
The Association of Sign Language Interpreters (IDTD)	2010	WASLI EFSLI	sign language interpreters
The Certified Translation Federation (TURÇEF)	2014	-	regional agencies representing local translation agencies
The Association of Sign Language and Sign Language Interpreters (TIDTED)	2016	-	sign language interpreters

The Association for the Deaf, Sign Language Interpreters and Trainers (İEİDTED)	2017	-	sign language interpreters and trainers

Table 1: Translator associations in Turkey in chronological order of establishment

3.3. A general overview of the translation market in Turkey in terms of current legislations and regulations

Taking a general look at the translation industry in Turkey on the basis of current legislations and regulations will be helpful to better analyze the current situation of the translation profession. The Prime Ministry Directorate General for Administration Development (PMDGAD) has published two reports (2011, 2015) giving information on the translation profession and industry in Turkey. According to the 2015 report, the size of the translation industry in the country is about 800 million dollars, and the number of "qualified translators" is around 10.000 (approximately 20.000 people are estimated to be engaged in doing translation though not as a full-time occupation), 2.500 of them are employed in civil service, and the number of interpreters is roughly 3000.

> There are a number of legislations involving translators. These entail
>
> a) Turkish Criminal Law Nr 5237;
>
> b) Code of Civil Procedure Law Nr. 6100;
>
> c) The Law on Intellectual Property Rights;
>
> d) Notary Public Regulations.

The Turkish Criminal Law Nr. 5237 includes expertise or interpretation contrary to truth; the related article is as follows:

ARTICLE 275-(1) In case of declaration of opinion contrary to the truth by the expert(s) appointed by the judicial bodies or person(s) or a committee authorized to carry out legal investigation or hear witnesses under oath; the offender is punished with imprisonment from one year to three years.

(2) The provisions of the first subsection are applied in case of *false interpretation of statements or documents by an interpreter* who is appointed by the person(s) or a committee mentioned in the first subsection" (Turkey-Legal Gazette, 2004, article 275; emphasis added).

One other legislation is the Code of Civil Procedure Law Nr. 6100. Article 263(1) and (2) of the Code of Civil Procedure Law Nr. 6100 involve the conditions in which *an interpreter* is assigned in courts: if the witness does not know Turkish, he testifies through *an interpreter,* and if the witness is deaf, mute and illiterate, he testifies through a sign language expert. As with the related article of the Turkish Criminal Law, Article 375 (1-f) enlists "*a deliberate declaration of opinion to the truth by the expert or the interpreter*" as one of the reasons for reopening of proceedings (PMDGAD 2015, 22-23; emphasis added[14]).

The Law on Intellectual Property Rights appeals to the protection of translated works and rights of translators because the law accepts translated works as the unique results of a creative activity just like

14 Translations are mine unless otherwise attributed.

authors' works, and translators' rights and works are protected just like authors' within the law (Esteves 2005, para.1; Tahir-Gürçağlar, 2011, p. 85).

Although the Law on Intellectual Property Rights seems to observe translators' rights as owners of creative works, it may pose a challenge for translators in certain cases. Translators may face some contradictory situations depending on related articles of the Turkish Criminal Code and the Press Law. In cases when the original work includes "criminal" or "illegal" content and when the author is abroad or not subject to Turkish laws, translators may be prosecuted as the owners of the work, which causes reactions of some of the translator associations in Turkey (Çeviribilim 2006, para. 5).

The last legislation to be discussed is the Notary Public Regulations. Article 96 of the regulation calls for the requirements to become a sworn translator and the registration of sworn translators in notaries. In Turkey, the only way to become a sworn translator is taking an oath before a notary public. Translations are only considered official with the signature of the notary's sworn translator together with the notary stamp. Only Turkish citizens can become sworn translators; therefore, there is no need to prove fluency in Turkish. On the other hand, candidates have to officially present their knowledge of the foreign language, either with a diploma or other documents accepted by the notary. A notary can only work with registered translator(s). Pym et al. (2012, pp. 25-26) explain the ways translated documents are officially certified around the world. In some countries, the state administrative institutions test translators, and the ones passing the test can deserve the title "sworn" or "authorized"; yet, in some others, only educational qualifications or translator certification act as a marker to receive the title. In Turkey, being a translation and interpretation graduate is not a requirement to be a sworn translator and the professional qualifications of the applicant who wants to be a sworn translator are not evaluated on the basis of an assessment system testing translation competence. As a result, the notary system in sworn translation is criticized (Uysal, 2020).

As a sub-field of sworn translation, legal translators, who will participate in the translation procedures of the judicial system, also have to take an oath before the justice commission of a province court. These translators are registered on a list, and this way, they become entitled to do translations in courts, police departments and land registry offices of the related province (Hanisch, 2017, para.1-3).

Although parts of these laws/codes involve translators, obviously they are limited in scope and are not aimed at meeting sector needs. The most salient problems the translation industry and translators face in Turkey may be exemplified as low-pricing, lack of solidity, unregulated market conditions (especially, freelance translators who are forced to work non-contractual and invoice-free) and inefficient employee personal rights for translators at government institutions. The lack of certification or other signals for earning credibility on the market also have negative effects for translators (Yılmaz-Gümüş, 2018, p. 60). The absence of relevant regulations, regulation authority/ies for translators and related certification procedures are claimed to be the main reasons for these problems (Bildik, 2015, p. 136; Ersoy& Erkurt, 2014, p. 133; Küçükyağcı & Avcı, 2011, pp. 30-33; Uysal, Odacıoğlu & Köktürk, 2015, pp. 262-263).

On the other hand, there have been a number of significant attempts in increasing the credibility of the profession and regulating the market in the last decade. One of them is a bill of law submitted to the Grand National Assembly of Turkey, which was prepared by the contributions of some translator associations (Yılmaz-Gümüş, 2018, p. 51) (see sub-section 3.4 for a more in-depth description of the bill of law).

Presence of a translators' chamber would solve an outstanding problem resulting from the absence of a specific regulation. In order to establish a translation company/office, application to the local Chamber of Commerce is a requirement; no other requirement/criterion related with translation facilities is sought for currently. This brings about unregistered translation offices (Kobya& Karabacak, 2015). The establishment of a translators' chamber is expected to lead to a degree of control over market entry.

Another important contribution came from the VQI. Thanks to the Coordination Group initiated by the VQI, the National Professional Standard for Translators/Interpreters was introduced in 2013, which was developed into the draft versions of national qualifications for specific fields of translation. The next step will be the advent of certification procedures. As this applies to an essential attribute of professionalization, the establishment of legal guidelines delineating the standards and territory of the profession, this development will be dealt with in more detail in the following section (Sub-section 3.4).

3.4. Recent legal processes for delineating the borders of the translation profession territory

Linked to the attribute of regulation processes for the translation profession, recent works of VQI for translation profession within the NVQS should be mentioned as attempts to delineate the borders of the profession by establishing the national standards and qualifications for the profession and the translator certification system. Millerson (1964, as cited in Yılmaz-Gümüş, 2018) mentions the essence of evaluation of the competence of professionals measured by examinations. Pym et. al. (2012) highlights the importance of specifying the required skills to perform the job and establishment of the legal support for the regulation of the code of ethics and control of the borders of the job territory. Similarly, Godbout (2012, p. 5) briefly defines this criterion as "the establishment of a legal authority to control access to the profession." When such organizing body is formed, it is expected that standards of performance for the profession are enforced by a governing body that has the power to decide who is admitted to the profession; in this way, a degree of market control could be achieved.

As mentioned in Section 3.3., the translation market is not controlled by any legal authority in Turkey currently and is open to anyone speaking a foreign language (Yılmaz-Gümüş, 2018, p. 51), which is the case for most countries (Katan, 2009). The lack of such a legal authority has been accepted as one of the most critical problems the translation market in Turkey is facing today. In 2012, a bill of law concerning the establishment of national and local chambers of translators was submitted to the Grand National Assembly of Turkey. With the legal status and jurisdiction they possess, professional chambers differ from other professional associations in Turkey. They can act as the legal authority to impose sanctions. Therefore, the establishment of a translators' chamber is believed to have a critical role in the regulation of the translation market in Turkey, acting as a gatekeeper to decide who will or will not be admitted in terms of natural and legal persons, improving working conditions of translators in different fields and protecting their rights legally, and taking measures for ethical conduct, etc. (PMDGAD 2015, p. 51; Uysal, 2017a, p. 148; Yılmaz-Gümüş, 2018, p.52).

Although there has not been noteworthy progress since the submission of the bill of law for a translators' chamber, there have been some recent developments in terms of delineating the borders of the job territory: the inclusion of the translation profession within the NVQS of the VQI and the establishment of certain legal instruments as a result of this regulation process.

VQI was set up as a state-awarded institution in 2006 to organize a NVQS compatible with the European Union (EU). VQI briefly defines the scope of the qualification system as follows:

> Having a national qualifications system that enhances the quality of education and training and strengthens the link between education and employment is among the priority needs for Turkey. Therefore, Turkey is committed to providing the Turkish Qualifications Framework which will be in harmony with the European Qualifications Framework (EQF) and will also meet the education and training needs of all individuals through lifelong learning support and ensure the development of qualifications required by the labour market (VQI 2015a, i).

To achieve reliable certification systems, a three-stage process, which is maintained with the contributions of various stakeholders related to the professions, is followed. The process may essentially be summarized as the establishment of the National Professional Standards, the National Qualifications, and the Certification Procedures for an occupation or a profession, respectively (Uysal 2017a, pp. 155-162). The EQF is used as a reference tool in the process of developing the National Professional Standard and the National Qualifications. One of the most important strengths of this system is that it aims to encompass personal qualifications that have been gained in various types of learning contexts, formal education, non-formal education and all types of lifelong learning procedures. This feature of the system complies with one of the EU policies, encouraging citizens for lifelong learning. Another significant feature of the system is that the EQF has been used as a reference point in forming both the standard and the qualifications. This will allow for the comparison of certificates with qualification systems of other countries and international mobility for professionals. That is why the system is expected to go beyond national boundaries (VQI, n.d., p. 4).

The NVQS and the legal instruments formed within this system are evaluated as a response to the attribute of the legal regulations in this study in two ways: First, the National Professional Standard and the National Qualifications documents can be regarded as the legal instruments delineating the required skills to perform the job. Second, establishing a certification system can act as an evaluation system for the competence of professionals (which is mentioned in Millerson's definition, 1964). That way, the standards of performance could be established, which in turn may act as a control mechanism for the borders of the job territory (which is provided in the classifications of Pym et al., 2012 and Godbout, 2012).

3.4.1. The legal instruments for the establishment of the national standards and qualifications of translation profession

Godbout (2012, pp. 2, 5) mentions the necessity of an entity delegated by the state to control access to the profession and adds that members of the profession should constitute this entity so that they can control the criteria for admission to the profession. The most common way to set a threshold for admission to the profession is through licensing or certification, the latter generally being a voluntary, non-exclusive practice. In this respect, it would not be wrong to say that VQI bridges the very gap concerning the regulation and certification procedures for the translation market in Turkey. VQI included the translation profession in its list of professions to be integrated into the NVQS in 2012, and initial works for the development of the National Professional Standard for Translators/Interpreters started with the contributions of the Coordination Group, including representatives of different stakeholders in the translation market in Turkey like academics from university-based translation programs, translator associations, leading state institutions employing translators and translation companies. In January 2013, the standard was introduced (VQI, 2015b).

Table 2 illustrates the basic components of the National Professional Standard for Translators/Interpreters.

Translation profession is situated at level 6 of the EQF in the National Professional Standard for Translators/Interpreters. The standard does not differentiate translation and interpretation or their subfields because it is aimed at applying to the general basics of both fields. The Standard is basically comprised of the following categories:
Description of the profession Definition of the profession Position of the profession in international classification systems Regulations related to health, security and environment Other legislation related to the profession Working environment and conditions Other requirements related to the profession
Profile of the profession Duties, procedures and performance criteria Tools, instruments and equipment used Knowledge and skills Attitudes and behaviors
Measurement, assessment and certification

Table 2: The components of the National Professional Standard for Translators/Interpreters in Turkey

Following the establishment of the standard, the draft versions of the National Qualifications for Liaison Interpreting, Conference Interpreting, Community Interpreting, Sign Language Interpreting, Specialized Translation and Localization were announced by the VQI in January 2019. When the drafts are finalized, a certification system for the above-mentioned fields of translation will be developed on the basis of the agreed qualifications. Table 3 indicates the main components of the National Qualifications for Specialized Translation as an example.

Qualification Title: The National Qualification for Specialized Translation
The Reference Code: 18UYxxx-6
Level (according to EQF): 6
Purpose: The purpose of this national qualification is to define necessary qualifications, knowledge, skills and competencies the candidates should possess, to give candidates the opportunity to certify their professional qualifications through a valid and reliable certificate and to be a reference point for the higher education system and examination and certification institutions, thereby increasing the quality in the profession.
The Qualification is based on the National Professional Standard for Translators/Interpreters (Level 6)
Entry Requirements: C1 level (according to the CEFR) in the target language. The candidate is also expected to choose from a number of subfields suggested (e.g. Science, Maths, Architecture…or Language, Culture, Philosophy...or Law, International Relations, Management and etc.) and submit a dossier including work experience and qualifications.

The Structure of the Qualification (Compulsory or/and Voluntary Units and Grouping Alternatives for Those Units): There are3 compulsory units for specialized translation A1: Occupational Health and Safety A2: Work Organization and Preparation for Translation A3: Translating a Document, Checking and Assessing One's Own Translation
Assessment and Evaluation: Section A1 can be done in a separate session but A2 and A3 must be done successively. A certificate of success for each and every section, valid for 6 months, is given but in order to receive "Specialized Translator Certificate" the candidate is expected to succeed all sections.
Certificate Validity Period: 5 years for all qualifications
Inspection Procedure: The translator is subjected to an inspection at the end of the second year s/he has received the certificate.
Renewal Procedure for the Certificate: The translator is expected to submit a required document showing his/her work performance in this 5-year period, ensuring mandatory professional development and continuing competence of members of the profession.
Contributory Institutions for Developing the Qualification: Generally, names of universities and professional associations taking part in the process of developing the qualification are included in this part.
The Sector Committee Verifying the Qualification: The related committee of the VQI is included in this part.

Table 3: The components of the National Qualification for Specialized Translation (Draft Version), VQI (2018)

3.4.2. Translator certification procedures within NVQS

The final step of the NVQS is the accreditation of certifying bodies. Certifying bodies can be defined as the institutions accredited by the Turkish Accreditation Agency within "EN ISO/IEC 17024:2012-General requirements for bodies operating certification of persons" standard and approved by VQI (VQI, 2015a, p. 6). VQI defines this certification process as

> Bodies with TS EN ISO/IEC 17024 accreditation, which comply with the required criteria, are assigned by the VQI as "Authorized Awarding Bodies" to undertake assessment, evaluation and certification activities for the national qualifications. Authorized Awarding Bodies assess the individuals who wish to be awarded a VQI Vocational Qualification Certificate in the relevant qualification and issue certificates for those who become successful (VQI, 2015a, p. 7).

When assessment and evaluation procedures of different qualifications are analyzed, it can be argued that the system is designed to make a comprehensive evaluation of several translation sub-competencies. To illustrate (see Table 3 above), unit A2 in the National Qualification of Specialized Translation consists of two tasks: '*Making a work organization*' and '*Making a preparation for the translation'*. In this unit, candidates are expected to define the types and functions of the texts they were introduced to, possible semantic shift units in these texts, whether they will need to use footnote strategy, express and exemplify the information they will need in the translation process, produce a related terminology list and explain the term *translation memory*, its function, use and importance for the translation work. In addition to these, candidates are required to explain the steps of the work organization and justify their choices during the process.

In Unit A3, which covers the tasks of '*translating a document'* and '*checking and assessing one's own translation'*, candidates are required to produce a coherent and comprehensive translated text in accordance with the specialized area, purpose of translation and target language. Since the use of

computer-assisted translation tools is allowed, they should be able to demonstrate an adequate performance in using these tools and state all types of resources they refer to during the test. Moreover, being able to make justifications for translation strategies used while translating is a significant marker for the assessment. Therefore, candidates should be able to explain and exemplify problems they have coped with during the translation process, such as terminology problems, problems in analyzing the text, units/parts where more than one translation alternatives could be used. Additionally, they should be able to express part(s) of the text they have difficulty in translating due to the information gap and what solutions they can offer to come up with the problem and for which parts consulting a reviewer is essential.

4. Discussion and conclusion

The present article has discussed the degree of professionalization of translation on the basis of the sociology of professions, which covers the attributes that an occupation should exhibit in order to be a full-fledged profession. The attributes of professionalization covered in this study are the establishment of education facilities, translator associations, and legal regulations that help to delineate the standards of the profession and the borders of the territory of the profession.

The recent report on translation profession (PMDGAD, 2015, pp. 50-51) states that the size of the translation industry around the world is 15 billion dollars and the translation market in Turkey receives a share of 800 million dollars (including translation in civil service, private sector and EU acquis) out of this global sum. Especially, with globalization and increasing economic, political and cultural relations, the translation industry in Turkey has been proliferating. Therefore, the need for the translation profession and qualified translators is becoming more and more evident and Turkey seems to be a promising country on the way to the professionalization of translation.

Turkey has well-established university-based translation and interpreting programs, offering associate, bachelor, master's and doctorate degrees in several language combinations. However the increasing number of translation and interpreting programs may pose a problem on the way to professionalization because the number of graduates may exceed the relative demand on the job market. Furthermore the number of qualified teaching staff should be increased through well-established graduate programs and the curriculum content should be updated and developed in accordance with the new demands of the job market.Universities are the only licensing bodies with the authority to give a certificate of translation and interpreting currently, but market regulations should be strengthened in order to increase the effect of academic training as a signalling device for translation and interpreting graduates.

The presence of several translator associations, representing translators in different fields (though the number of members seems to be low) and translation companies and agencies show that the attribute of the formation of professional associations has been met successfully in Turkey. All these associations are organized on the basis of a specific code of ethics, and they all work for improving the status of the profession and advocating the rights of translators; yet, in the absence of a legally recognized umbrella organization (generally, under the name of a chamber, federation or union) which controls access to the profession, establishes the code of conduct members of the profession are expected to obey, holds the power of imposing sanctions in a breach of ethics and works as an appeal mechanism to solve the problems of translators, the translation profession seems to be far away from being a full profession. As Katan (2009, p. 113) also puts forward, the translation profession is "almost

totally unregulated"; therefore, anyone can practice the trade; there is no agreed or policed (national/international) professional code of conduct or quality control, and there is no one practicing body or association to refer concerning the translator and translation profession. Lack of a translators chamber or guild seems to be the main challenge for the professionalization of translation as claimed in numerous studies (Kang, 2015; Kang& Shunmugam, 2014; Kafi et. al. 2018; Setton& Liangliang 2011). Like in most other countries, such an organization does not exist in Turkey; consequently, it may be concluded that the attributes of the presence of a state-awarded self-regulation authority is not fully applicable yet.

However, there is a state-awarded organization responsible for regulating the national standards, qualifications, and certification procedures of the profession. The necessity of establishing a certification system for the professionalization of translation has been discussed in many studies (Budin 2013; Chan 2008, 2013; Pym et. al. 2012; Uysal 2015, 2017a, 2017b). VQI has been working for the implementation of a NVQS with the aims of increasing the quality of the workforce, setting standards to evaluate members of a profession, and certifying competencies of individuals gained in different learning contexts. Within the system of VQI, the basic standards for the translation profession and qualifications for members of the profession in the areas the sector is primarily in need of such as specialized translation, localization, community interpreting, conference interpreting, liaison interpreting and sign interpreting have been developed. The next step in the process will be the accreditation of certifying institutions and training institutions (universities), and this will be followed by the formation of the certification system for several subfields of translation based on the qualification documents.

For Turkey, there is still a way to go for translation to be a full-fledged profession. On the other hand, there has been considerable progress to improve the translation profession in recent years. It seems that establishment of regulative authorities and regulations that specify the needs of translators, translation industry and entry to the market and development of a certification system are the keys for the professionalization of translation. Above all, there is a need for the cooperation of all stakeholders to overcome these deficiencies. Translator associations, translator-training institutions, translation service providers, translation users, legislators and other stakeholders should work together on the way to the professionalization of translation.

This study presents qualitative data on the status of the translation profession in Turkey, making an in-depth analysis by considering the the traits of the professionalization process in the sociology of professions. Further research may include ways to manage the cooperation of stakeholders to help improve working conditions of translators, protect their rights, and raise awareness of the profession and implications to overcome the obstacles on the way to the professionalization of translation.

References

Abraham-Barna, C. G. & Abraham-Barna, T. (2016). Current trends in the translation market. *Studii de Ştiintaşi Cultura, 12*(3), 33-44. Retrieved from, https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=430163.

Arı, S. (2014). *Çeviri Sosyolojisi.* İstanbul: Aylak Adam.

Bildik, C. (2015). *Akademik çeviri eğitimi ve çevirmen Yeterlilikleri* (Master's Thesis). University of İstanbul, İstanbul, Turkey.

Budin, G., Krajcso, Z., & Lommel, A. (2013). The transcert project: ensuring that transnational transator certification meets stakeholder needs. *Translation and Interpreting,* 5(1), 143- 155. Retrieved from, http://www.transint.org/index.php/transint/article/view/237.

Chan, A. L. J. (2008). *Information economics, the translation profession and translator certification* (Doctoral thesis). University of Rovira i Virgili, Tarragona, Spain.

Chan, A. L. J. (2013). Signal jamming in the translation market and the complementary roles of certification and diplomas in developing multilateral signaling mechanisms. *Translation and Interpreting, 5*(1), 211-221. Retrieved from, http://www.trans-int.org/index.php/transint/issue/view/21.

Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translation Studies. *Hermes- Journal of Language and Communication Studies, 42*, 13-22. Retrieved from, https://doi.org/10.7146/hjlcb.v22i42.96844.

Conker, N. (2020). Sign language interpreting in the Turkish public service domains in the 21st century. *Journal of Translation Studies, 29,* 42-60. Retrieved from, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1346800.

Çeviribilim (n.d.) Çevirmen yargılama ilkelliğine son verilsin [Blog post]. Consulted on February 20, 2020. Retrieved from, http://ceviribilim.com/?p=336>.

Dam V. H. & Zethsen, K. K.. **(**2016). "I think it is a wonderful job" - On the solidity of the translation profession. *The Journal of Specialized Translation, 25.* Retrieved from, https://www.jostrans.org/issue25/art_dam.php.

Dam V. H. & Zethsen, K. K**.** (2008). Translator status: A study of Danish company translators. *The Translator,* 14(1), 71-96. Retrieved from, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2008.10799250.

Dam V. H. & Zethsen, K. K. (2009). Who said low status: A study on factors affecting the perception of translator status. *The Journal of Specialized Translation, 12*, 2-36. Retrieved from, https://www.jostrans.org/issue12/art_dam_zethsen.pdf

Dam V. H. & Zethsen, K. K. (2011). The status of professional business translators on the Danish market: A comparative study of company, agency and freelance translators. *Meta, 56*(4), 976-997. Retrieved from, https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2011-v56-n4-meta0154/1011263ar/

Dam V. H. & Zethsen, K. K**.** (2016). The translation profession: centres and peripheries. *The Journal of Specialised Translation,* 25, 2-13. Retrieved from, https://www.jostrans.org/issue25/art_intro.pdf

Ersoy, H. and Erkurt, G. Ş. (2014). Kültür planlayıcısı olarak çevirmenin ve çevirinin erek kültür/toplumda sosyal değişimlere etkisi ve bu bağlamda geliştirilmesi gereken devlet politikaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(33), 120-134. Retrieved from, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi33_pdf/1dil_edebiyat/ersoy_huseyin_vd.pdf

Eruz, S. (2012). Çeviri derneği ve Türkiye'de çevirmenlik mesleğinin statüye kavuş(a)maması üzerine on üç yıllık gelgitli bir öykü. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri.* İstanbul. 17-23. Consulted on October 11, 2019. Retrieved from https://www.ab.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf

Eser, O. (2013). *Çeviri eğitiminde edinç kavramının değerlendirilmesi* (Phd thesis). University of İstanbul, İstanbul, Turkey.

Esteves, L. M.R. (2005). Intellectual Property and Copyright: The Case of Translators. *Translation Journal, 9*(3). Retrieved from, http://accurapid.com/journal/33copyright.htm

Gılıç, R. Z. (2020). Çeviri eğitimine yönelik yeti temelli çeviri süreci ilişkisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, *21*, 915-932. DOI: 10.29000/rumelide.843015.

Godbout, M. (2012). *Looking to the sociology to trace a more successful path towards the professionalization of translation*. Paper presented in the Eight Symposium on Translation, Interpretation and Terminology. Havana, Cuba. (11-13 December 2012).

Godbout, M. (2016). Lack of status- are translators the authors of their own misfortune? *Circuit* 131. Consulted on July 24, 2019. Retrieved fromhttps://www.circuitmagazine.org/dossier-131/lack-of-status-are-translators-the-authors-of-their-own-misfortune>.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

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.

Hanisch, A.. (2017). Official sworn translators in Turkey [blog post], October 17, 2017. Consulted on July 27, 2019. Retrieved from, https://yellali.com/blogs/article/558/official-sworn-translators-in-turkey

Hlavac, J. (2013). A cross-national overview of translator and interpreter certification procedures. Translation and Interpreting 5(1), 32-65. Retrieved from, http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/184

Inghilleri, M. (2005). The sociology of Bourdieu and the construction of the 'object'in translation and interpreting studies. *The translator*, *11*(2), 125-145

Kafi, M., Khoshsaligheh, M.&Hashemi, M.R. (2018). Translation profession in Iran: Current challenges and future prospects. *The Translator, 24*(1), 89-103. Retrieved from, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13556509.2017.1297693

Kang, M.S. & Shunmugam, K. (2014). The translation profession in Malaysia: The translator's status and self-perception. *Journal of Language Studies, 14*(3), 191-2015. Retrieved from, http://ejournals.ukm.my/gema/article/view/5829/2956

Kang, M.S.. (2015). *A Comparative Study of the Translation Profession in Malaysia and Korea*. (PhD dissertation), University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

Katan, D. (2009). Translation theory and professional practice: A global survey of the great divide. *Hermes 42,* 111-154. Retrieved from, https://tidsskrift.dk/her/article/view/96849

Katan, D. (2011). Occupation or profession: A survey of the translators' world. *Translation and Interpreting Studies* 4(2), 187-209 https://doi.org/10.1075/tis.4.2.04kat

Kobya, S. and Karabacak, F. (Eds). (2015). *Çeviri kitabı*. İstanbul: Universal. Consulted on June 25, 2019. Retrieved from, https://www.cevirikitabi.com/cevirmenler-ne-isler ceviriyor/turk-ceviri-sektoru-kimlik-karti/

Köktürk,Ş.&Türkmen, G. (2020) . Çevirmen edinci ve bileşenleri önerisi. International Journal of Languages Education and Teaching, 8(1), 188-197. DOI : 10.29228/ijlet.39606

Massardo, I. and Van Der Meer, J. (2017). The translation industry in 2022. The Netherlands: TAUS BV, De Rijp. Consulted on August 15, 2019. Retrieved from,

https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2734675/Reports,%20ebooks/The%20Translation%20Industry%20in%202022.pdf

Nimdzi 100. (2018). The size and the state of the language services industry, including ranking of top 100 LSPs by revenue. Consulted on August 15, 2019. Retrieved from, https://www.nimdzi.com/wp-content/uploads/2018/03/2018-Nimdzi-100-First-Edition.pdf

Öner-Bulut, S. (2019). Integrating machine translation into translator training: towards 'human translator competence'?. *TransLogos 2(2),* 1-26. doi: http://dx.doi.org/10.29228/transLogos.11

Öner, S. (2012). Çevirmenlik "mesleği"-çeviri eğitimi ilişkisi bağlamında Türkiye'de çeviri alanına bakış. İstanbul. 17-23. Consulted on October 11, 2019. Retrieved from https://www.ab.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf

Ören, T. (2020).Türkiye'de Çeviribilim Bölümlerinde Teknoloji Edincini Kazandırmaya Yönelik Derslerin İncelenmesiİstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi - *Istanbul University Journal of Translation Studies 12*, 77-108 DOI: 10.26650/iujts.2020.12.0005

Paloposki, O. (2016). Translating and translators before the professional project. *The Journal of Specialized Translation, 25.* Retrieved from, https://www.jostrans.org/issue25/art_paloposki.php

Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C. & Chan, A.L.J. (2012). *The status of the translation profession in the European Union, studies on translation and multilingualism, Final Report.* Brussels: The European Commission's Directorate- General for Translation. Consulted on September 25, 2019. Retrieved from, https://www.ocpe.nl/wp-content/uploads/2013/02/The-Status-of-the-translation-profession-in-the-EU.pdf

Pym, A., Orrego-Carmona, D. & Torres- Simon, E. (2016). Status and technology in the professionalization of translators. Market disorder and the return of hierarchy. *The Journal of Specialized Translation 25.* Retrieved from, https://www.jostrans.org/issue25/art_pym.php

Romaine, M. & Richardson, J. (2009). State of the translation industry 2009, smarter, more casual. My Gengo. Consulted on July 18, 2019. Retrieved from, https://workfortranslators.files.wordpress.com/2009/10/mygengo_state_of_translationindustry_2009.pdf

Ruokonen, M. (2013). *Studying translator status: Three points of view*. HaasteenaNakökulma, Perspektivet Som Utmanig, Point of View as Challenge, Perspektivitat als Hearusforderung. VAKKI-Symposium XXXIII 7-8 February 2013. Vaasa: VAKKI, 327-338.

Ruokonen, M. (2016). Realistic but not pessimistic: Finnish translation students' perspectives of translator status. *Journal of Specialized Translation, 25,* 33-53. Retrieved from https://www.jostrans.org/issue25/art_ruokonen.pdf

Seguinot, C. (2007). Translation and the changing profession: a cross-disciplinary perspective. *Translation, Terminologie, Redaction. 20*(1), 171-191. Retrieved from, https://www.erudit.org/en/journals/ttr/2007-v20-n1-ttr2280/018502ar/

Sela-Sheffy, R. (2016). Professional identity and status. In Angelelli, Claudia V. & Baer, Brian James (Eds.), *Researching Translation and Interpreting (*131-145). Milton Park and New York: Routledge.

Setton, R., & Liangliang, A.G. (2011). Attitudes to role, status and professional identity in interpreters and translators with Chinese in Shanghai and Taipei. In R. Sela-Sheffy&M. Shlesinger (Eds.) *Identity and Status in the Translational Professions* (89–117). Amsterdam: John Benjamins.

Stejkal, J. (2004). Certification of Translators and Interpreters: Seminar on Standards and Certifications in the T&I Industry. Consulted on August 02, 2019. Retrieved from, http://www.jtpunion.org/getattachment/O-profesi-Akce/Odborne/Neco-ke cteni/Credentialing-of-Translators-and-Interpreters-An-I/IMG-ppt certif.ppt.aspx

Stejkal, J. (2005) Survey of the FIT committee for information on the status of the translation & interpretation profession. Consulted on August 02, 2020. Retrieved from, http://www.uta.org.ua/data/loads/fit_survey_report-2005-07.pdf.

Svahn, E., Ruokonen, M. & Salmi, L. (2018). Boundaries around, boundaries within: Introduction to the thematic section on the translation profession, translator status and identity. Hermes – Journal of Language and Communication in Business, 58, 7-17. Retrieved from, https://www.jiaotongbakercentre.org/2019/01/02/new-publication-hermes-journal-of-language-and-communication-in-business-no-58/

Tahir-Gürçağlar, Ş. (2011). Çevirinin ABC'si. İstanbul: Say.

Tekgül, D. (2008). Türkiye'de Çeviri Eğitimi Veren Üniversite Bölümleri In *Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler* (60-63). İstanbul: Sel.

The Prime Ministry Directorate For Administration Development [PMDGAD]. (2015). *The translation profession in Turkey, Research* Consulted on July 12, 2019. Retrieved from, http://www.ankaced.org/images/cevirmenlikraporu.pdf

The Prime Ministry Directorate For Administration Development [PMDGAD]. (2011). *The translation profession in Turkey, Research Report*.Consulted on July 12, 2019. Retrieved from, http://www.konsolostercume.com/Turkiyede%20Cevirmenlik%20Meslegi%20-%20Arastirma%20Raporu.pdf

Turkey Legal Gazette. (2004). *Criminal Code.* Consulted on June 21, 2019. Retrieved from, http://www.shb.gen.tr/uploads/mevzuat/CRIMINAL_CODE.pdf

Türkmen, B. (2019). Çeviri eğitiminde teknoloji ve dijital medya. Ankara: Gece Kitaplığı.

Uysal, N.M., Odacıoğlu, C. and Köktürk, Ş. (2015). Meslekleşme açısından Türkiye'de çevirmenliğin mevcut durumu, sorunlar ve çözüm önerileri *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(36), 257-266. Retrieved from, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36_pdf/1dil_edebiyat/uysal_muge_cemodacioglu.pdf

Uysal, N.M. (2017a). *Çevirmenlikte meslekleşme ve çevirmen sertifikasyonu*. Ankara: Gece Kitaplığı

Uysal, N.M. (2017b): *Türkiye'de Çevirmenlik Mesleği ve Çevirmen Sertifikasyon Sistemi* (Doctoral Thesis). Sakarya: University of Sakarya.

Uysal, N.M. (2020). Çevirilerin resmi olarak onaylanması: Ülkemizde yeminli tercümanlık müessesesi ve dünyadaki yeminli/tasdikli çeviri uygulamaları üzerine genel bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *18*, 709-724. Retrieved from, https://doi.org/10.29000/rumelide.706503

Venuti, L. (1986). The translator's invisibility. *Criticism*, *28*(2), 179-212.

Vigier, F. J. & Way, C. (2009). Comparing European Qualifications in the Realm of Official Translating and Interpreting. In Ian Kemble (Ed.) *The Changing Face of Translation: Proceedings of the Eighth Annual Portsmouth Translation Conference (*143-153). University of Portsmouth. Retrieved from, http://www2.port.ac.uk/media/contacts-and-departments/slas/events/tr08-vigier.pdf

Vocational Qualifications Institution [VQI]. (n.d). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Tanıtım Broşürü. Consulted on September 12, 2019. Retrieved from, https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/tyc_brosur.pdf)>

Vocational Qualifications Institution [VQI]. (2015a). Vocational Qualifications System. Consulted on September 12, 2019, <https://myk.gov.tr/TRR/File6.pdf >

Vocational Qualifications Institution [VQI]. (2015b). Ulusal Meslek Standardı, Çevirmen Seviye 6. Consulted on October 11, 2019. Retrieved from, file:///C:/Users/pc/Downloads/12UMS02746%20Rev%2000%20%C3%87evirmen%20(1).pdf

Vocational Qualifications Institution [VQI]. (2018). Ulusal Yeterlilik, Özel Alan Çevirmeni, Seviye 6 Consulted on June 25, 2019. Retrieved from, <https://www.myk.gov.tr/index.php/en/haberler/34-meslek-standartlar-dairesi-bakanl/3466-cevirmenlik-alanna-ait-6-adet-taslak-yeterlilik-goeruee-ckt>.

Wolf, M. & Fukari, A. (Eds.). (2007). *Constructing a Sociology of Translation.* Amsterdam: John's Publishing Co.

Yılmaz-Gümüş, V. (2018). Solidity and professionalization of translation: Turkey as a case in point. *Hermes-Journal of Language and Communication in Business*, *58,* 44-60. Retrieved from https://tidsskrift.dk/her/article/view/111661

54. Enriching program evaluation through insiders' opinions: An American university graduate program[1]

Kadir Vefa TEZEL[2]

APA: Tezel, K. V. (2021). Enriching program evaluation through insiders' opinions: An American University graduate program. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 861-874. DOI: 10.29000/rumelide.949718.

Abstract

Assessing the quality of education is a vital stipulation for all graduate programs that aim to secure and bolster their current rank among similar programs. Program evaluation is usually carried out by parties not directly related to a program. In other words, outsiders evaluate programs. Insiders who have first-hand experiences and impressions formed on those experiences are typically excluded from the evaluation process. Inclusion of the perspectives of insiders into the gathered data in program evaluation, however, would certainly add depth and enrich reports produced at the end of program evaluation studies. Another important point is the limitation of traditional curriculum evaluation studies due to the fact that they do only one of the four types of evaluations that exist in the literature. Including the views of insiders in the evaluation process and choosing a data collection tool that will enable multiple types of evaluation to be done in a single effort will also contribute to a more comprehensive assessment of graduate programs. In order to carry out such a program evaluation, this study conducted an evaluation based on the impressions of insiders about the aspects related to the quality of education provided in an American university graduate program. The participants were all faculty members and students in the program. The results showed that both groups expressed positive opinions about the majority of the dimensions directly related to the quality of the education provided in the program. It was also determined that there were areas that were not primarily related to the quality of education which needed improvement, but that most of those areas would become areas of high satisfaction with little effort.

Keywords: Program evaluation, graduate education program, survey research, questionnaire

Programın parçası kişilerin görüşleriyle zenginleştirilmiş program değerlendirmesi: Bir Amerikan üniversitesi yüksek lisans programı*

Öz

Eğitimin kalitesini değerlendirmek, benzer programlar arasında mevcut sıralarını korumayı ve güçlendirmeyi amaçlayan tüm lisansüstü programlar için hayati bir koşuldur. Program değerlendirmesi genellikle bir programla doğrudan ilişkili olmayan taraflarca yapılır. Bir başka deyişle, program değerlendirmesini dışarıdan gelen kişiler yapar. Programın parçası olan ve onunla ilgili ilk elden deneyimlere ve bunlara ilişkin izlenimlere sahip olan insanlar ise genellikle

1 Bu çalışma yazarının doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Universitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Bolu, Türkiye), vefa2000@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2636-1221 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949718]

değerlendirme sürecinin dışında tutulurlar. Oysa program değerlendirmesinde toplanan verilere programın parçası olan kişilerin bakış açılarının dâhil edilmesi, program değerlendirme çalışmalarının sonunda üretilen raporlara kesinlikle derinlik katacak ve onları zenginleştirecektir. Bir başka önemli konu da geleneksel program değerlendirme çalışmalarının alan yazında var olan dört tür değerlendirmeden sadece bir türünü yapmasından kaynaklanan sınırlılıklarıdır. Bir programın parçası olan insanların görüşlerini de içeren ve birden çok değerlendirmenin tek seferde yapılmasını mümkün kılacak bir veri toplama aracı seçmek, lisansüstü programların daha kapsamlı bir değerlendirilmesine önemli katkılarda bulunacaktır. Bu tür bir program değerlendirmesini gerçekleştirmek amacıyla, bu çalışmada bir Amerikan üniversitesinin yüksek lisans programında verilen eğitimin kalitesi ile ilgili yönleri hakkında programın parçası olan insanların izlenimlerine dayalı bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar programdaki tüm öğretim üyeleri ve öğrencilerdir. Sonuçlar, her iki grubun da programda verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgili boyutların çoğu hakkında olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir. Eğitim kalitesiyle öncelikli olarak ilgili olmayan ancak iyileştirilmesi gereken alanların da olduğu, ancak bu alanların çoğunun çok az bir çabayla yüksek memnuniyet duyulan alanlara dönüşeceği de belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Program değerlendirme, lisansüstü eğitim programı, tarama araştırması, anket

1. Introduction

Educational institutions strive to enhance the quality of education they give because they gain recognition and establish a good reputation for themselves in return. Quality is not a dimension that offers itself readily to assessment in education. It is assessed through a process of collecting and assessing relevant data to make evaluative judgments about a program referred to as program evaluation in which data are collected, analyzed, and interpreted to make judgments as to whether to continue a program as it is, modify it, or terminate it (Craven, 1980). Programs are evaluated to determine the quality of education given in them (Herman et al., 1987) and necessary improvements are subsequently made to improve educational quality.

Program evaluation is generally carried out by external parties such as accreditation agencies who are not parts of the program. These people or groups focus on aspects of programs like the number of students, the amount of research conducted by faculty members, and the program's regional and national ratings in their reports. Evaluation reports prepared by those parties are limited in terms of comprehensiveness for three main reasons: first, people who prepare them are outsiders who are invited and sometimes financially compensated to conduct the evaluation. These people do not possess first-hand experiences or opinions about the program. Using their expertise, they make use of the available data and a set of criteria or standards to judge how well the program fares. Even though such reports are without a doubt valuable for stakeholders to make decisions, they lack crucial data, the inclusion of which would provide information that would certainly surpass the extent of traditional evaluations. Those crucial data would significantly contribute to the comprehensiveness of program evaluation reports because they would consist of the opinions of people who are the parties that are directly involved in those programs; these people are faculty and students. They are the insiders. No other party can make more truthful value judgments that are inherently related to the internal aspects of a program than these parties. The inclusion of the opinions of these parties is essential to make healthier decisions to develop or improve a program.

Second, program evaluations are limited in scope. In the usual approach to program evaluation, only one kind of evaluation is usually conducted. Brown (1995, pp. 219-224) states that the four approaches in doing language program evaluation are product-oriented, process-oriented, static characteristic, and decision facilitation approaches. The limitations of these approaches lie in the fact that product-oriented evaluation is summative and examines how well the goals of a program are achieved. Process-oriented evaluation is formative and takes a snapshot of current practices in an existing program to determine whether making changes are necessary. Static characteristic evaluation examines how effective a program is in terms of the facilities it has to offer such as library holdings, and the like. Decision facilitation approach is used to furnish information for decision-makers to make informed decisions.

This study was designed to show that it is possible to collect data to do more than one type of evaluation in a single evaluative effort. Thus, it is product-oriented as it aimed to find out to what extent the program's goals were achieved. It is process-oriented as it aimed to collect information that was useful in determining the changes to be made to improve program. It is static as it collected information on the existing facilities and faculty. It also has decision facilitation features because the collected data were reliable and could readily be used to aid administrators to make decisions.

Third, fiscal cost is a significant concern in evaluative studies. Keeping expenditures at reasonable levels is one of the desired goals for evaluation studies. In routine evaluation studies, budgets have to be formed to cover the expenses that arise in different phases of the evaluation. Unlike the usual practice, this study was conducted by one evaluator to keep the fiscal expenses at the lowest possible limit.

2. Review of literature

It is customary for departments to conduct evaluations to assess the current level of satisfaction with the program and identify the areas that need improvement. As such reports contain sensitive information, departments use these reports for program improvement purposes and do not make them public because they do not want their weaknesses to be known by others. For those interested in the subject, this course of action results in finding only a limited number of evaluation studies in the professional literature. This is a serious limitation because researchers who look for actual evaluation reports end up finding very few studies but numerous books and articles on how to conduct program evaluation. Regarding graduate program evaluation Clark (1976, pp. 85-93) remarks that the three common ways are reputational rating, accreditation, and individual program evaluation studies.

2.1.Reputational rating approach

Pioneered by Hughes (1925), the term "reputational rating" refers to the evaluation of a program by field experts. According to Conrad and Blackburn (1985), a criterion is selected prior to conducting a reputational rating study. Faculty quality is the primarily considered criterion. Experts are then asked to rate a program using that criterion. Reputational ratings are generally conducted on a wider scale in an academic field and a list of universities ranked according to the criterion is created afterwards. Consequently, top-ranked universities in the prepared list receive more financial aid, hire well-known scholars as faculty members more easily, and become the primary choice of students. Their graduates also find better jobs in the job market.

The reputational rating approach is important in program evaluation in that it is the first in using faculty quality as the evaluation criterion by directly obtaining the opinions of insiders in program evaluation. Hughes' approach received criticism because it only sought the opinions of faculty members who were the staff of universities such as Harvard and Yale which were already considered high-quality schools by the public and did not include the opinions of a greater number of scholars who worked in all other universities. Hughes' approach was improved by Keniston who made the approach credible by using experts as raters in assessing scientific, scholarly, and artistic quality in educational programs (Diamond & Graham, 2000, p. 22).

A truly large-scale reputational study of 2.699 graduate programs was conducted in 1982. This study went beyond the usual faculty quality criterion and included criteria such as the assessment of university libraries, graduate student profiles, and numbers of faculty members (Webster, 1983) to widen the typical scope of such studies. In their present format, reputational ratings are still used to rank graduate programs in the United States.

2.2. Accreditation

Accreditation is another way of assessing quality in graduate programs in which the quality of education in a program is reviewed by a competent organization, using a set of quality standards (Hamalainen, 2003, p.298). Accreditation is beneficial for schools because it helps them determine what they need to do in order to improve and maintain quality in education (Millard, 1983) and ensures the allocation of funds (Semrow, 1981). Accredited schools and their programs are favored by the public because diplomas from those schools provide better-paying jobs and living conditions.

Accreditation is criticized because accreditation organizations employ quantifiable criteria such as student enrolment figures which inform stakeholders as to what degree something exists if it does, but they fail to explain the reason/s for their presence or absence (Millard, 1983). The lack of a common format that includes a set of standard procedures is also a problem in accreditation studies (Hamalainen, 2003, pp. 292-293).

To overcome this problem, Stufflebeam (2001, p. 72) recommends the use of evaluation checklists. These lists are useful in guiding evaluations and standardizing them. Some well-known checklists are the "Qualitative Evaluation Checklist" (Patton, 2003) and the "Key Evaluation Checklist" (Scriven, 2005) which are available with an array of other evaluation checklists free of charge at https://wmich.edu/evaluation/checklists.

2.3. Individual program evaluations

Individual program evaluations are conducted for departmental evaluation purposes and as such their results are not commonly made public as they consist of information on the strengths and weaknesses of programs which administrators keep for themselves. In a rare exception to this tendency, Fradd and Lee (1997) shared the results of an individual program evaluation conducted to identify the aspects of the program that needed to be modified to address the needs of the students as best as possible.

Another rare individual program evaluation study that publicized its results was conducted by Kayla, Wheeless, and Howard (1981) who decided to develop a valid and reliable questionnaire that would capture the opinions of students doing graduate studies in the United States. The researchers

developed a questionnaire that consisted of 39 items to collect information on six crucial aspects of any graduate program. This study is important in the sense that the instrument was reliable and could be used confidently to capture the opinions of participants on six different aspects instead of a single criterion.

As stated in the introduction, this study aims to present a comprehensive, practical, and financially feasible format to do program evaluation by gathering the impressions of insiders to assess the quality of a graduate program. To that end, it used a set of questionnaires specifically designed to collect data primarily on the quality of education given in a graduate program in addition to other aspects not directly related to educational quality with the intention to do a more comprehensive program evaluation than the limited single-focus evaluation studies and sought answers to the following questions:

1. What are the opinions of the faculty members and students about the common aspects of the program?

2. What are the opinions of the faculty on the faculty-specific aspects of the program?

3. What are the opinions of the students on the student-specific aspects of the program?

3. Method

3.1. Research design and data collection tool

Qualitative and quantitative designs are used in evaluation studies (Worthen and Sanders, 1987; Patton, 1987, 1990). Dabbs (1982) states that qualitative research refers to meanings, concepts, definitions, characteristics, metaphors, symbols, and descriptions of things whereas quantitative research refers to counts and measures of things. According to King et al. (1987), the conventional approach to program evaluation is quantitative. In this approach, information about an educational program is expressed in numerical terms. Interpretations based on quantitative data inform stakeholders on the absence or presence of a feature in a program and its extent. Sonquist and Dunkelberg (1977) remark that in program evaluation the survey method is used.

This study, which aims to evaluate educational quality in a graduate program, collected data from multiple insider parties, staying in the quantitative paradigm and using the survey method. It employed a quantitative data collection survey tool named the Graduate Program Self-Assessment (GPSA) questionnaires which were designed to collect quantifiable data which were of primarily qualitative nature. According to Nunan (1992, pp. 140-142), the most common types of surveys which are convenient tools for recording conditions and people's attitudes at a single point in time are questionnaires and interviews.

Using the survey method, the data were collected at an American university. To protect the identity of the school and not hurt its reputation, the name of the university will be kept confidential. The GPSA questionnaires allow data triangulation which was done by cross-checking the data obtained from the groups to strengthen the findings and allow the collected data to be used to do the four types of evaluation stated by Brown (1995). There are separate questionnaire booklets for each group which include identical and group-specific items. The validity of the questionnaires was established by Clark

(1974); Clark et al. (1976), and Rowshan (1988). A reliability study was conducted by Clark et al. (1976) as well.

3.2. Data collection in the GPSA questionnaires

In order to obtain a comprehensive snapshot of the quality of education in the program, all participants were included in the sample. The participants were five faculty members and sixteen students who were taking courses in the program at the time of data collection.

All five faculty members filled out and returned the questionnaires with a return rate of 100%. Of the distributed sixteen student questionnaires, ten were returned which represented a 63% return rate. As any return rate over 50% is acceptable (Glastonbury & MacKean, 1991, p. 235), these percentages indicated satisfactory return rates.

3.3. Data analysis

The questionnaires were sent to the Educational Testing Service (ETS) for data analysis. ETS conducted descriptive analyses and the results were mailed to the researcher. The participants expressed their opinions on 16 aspects of the program by responding to a total of 105 items. 47 of those sought the opinions of the two groups on the eight common aspects of the program. The faculty responded to 28 additional items, while the number of additional items was 30 for the student group.

Five different types of response choices are given to respondents to answer the items in the questionnaires. These types are given in the order of their frequency of usage along with the research questions they are used in. Type 1 offers four choices which are (1) disagree strongly, (2) disagree with reservations, (3) agree with reservations, and (4) agree strongly. This type was used in answering all research questions in this study. Type 2 offers four choices which are (1) poor, (2) fair, (3) good, and (4) excellent. This type was used in obtaining the participants' impressions on the research questions 1 and 3. Type 3 offers two choices which are (1) yes and (2) no. It was used in answering the research questions 2 and 3. Type 4 offers five choices which are 1) want much more emphasis, (2) want some more emphasis, (3) want the same emphasis, (4) want some less emphasis, and (5) want much more emphasis. This type was used in answering the research question 1. Type 5 offers three choices which are (1) never, (2) occasionally, and (3) frequently. It was used in answering the research question 2.

4. Findings

In the descriptive analyses by ETS, mean scores were calculated to find the similarities and differences between the opinions of the two groups. A four-point scale is used in the interpretation of the mean scores of the groups. Those points and their referent explanations are (1) poor, (2) fair, (3) good, and (4) excellent. According to Clark et al. (1976, p. 54), a mean score of 3.00 or above is "very good". Mean scores below that number indicate areas that require attention.

Having furnished this information essential for the interpretation of the findings, the answers to the research questions will be presented in the tabular form first, followed by necessary explanations.

Research question 1: Faculty and student opinions on the common aspects of the program

To answer this research question, faculty and student opinions were elicited on eight common aspects of the program. Those aspects and the mean scores of the groups are presented in Table 1.

Aspect of program	Faculty mean score	Student mean score
1. Environment for learning	3,00	3,36
2. Scholarly excellence	3,10	3,30
3. Quality of teaching	3,35	3,28
4. Faculty concern for students	3,05	3,17
5. Curriculum	2,83	2,71
6. Departmental procedures	2,65	2,88
7. Available resources	2,17	2,71
8. Faculty and student perceptions on the program purposes	varying opinions	varying opinions

Table 1. Faculty and student opinions on eight common aspects of the program

Three types of response choices were given to both groups in stating their opinions on those common aspects of the program. Type 1 was used to elicit the opinions of both groups on aspects 1, 2, 3, 4, and 6 of the program. Type 2 was used for aspects 5 and 7. Type 3 was used to obtain the opinions of the groups on aspect 8 of the program.

Aspect 1: Environment for learning

Five items were used to obtain the opinions of faculty members and students on the learning environment aspect of the program. The items were used to elicit the groups' opinions on how supportive the program was for students, whether there was mutual respect between faculty and students, how helpful students were towards each other, and whether the department was open to novelty and different opinions. The faculty mean was (M= 3.00) and the student mean was (M= 3.36). These mean scores indicated that both parties rated this aspect of the program as "very good".

Aspect 2: Scholarly excellence

Six items were used to elicit the opinions of both parties on three main points which were faculty excellence, student capabilities, and the extent of intellectual stimulation. The means showed that both groups rated this aspect as "very good". Faculty mean was (M=3.10) and student mean was (M=3.30).

Aspect 3: Quality of teaching

Six items were used to obtain the opinions of both groups on two major points which were openness of faculty members to new ideas and their helpfulness to students, and students' opinions on the teaching methods and grading procedures faculty members used and faculty members' levels of preparation for classes. The means of both parties were "very good". Faculty mean was (M= 3.35) and student mean was 3.28.

Aspect 4: Faculty concern for students

In this category four items were used to elicit the opinions of the parties on issues such as the extent of faculty concern in students' professional development, faculty members' making themselves accessible to students, and faculty members' awareness of students' needs, concerns, and suggestions. The means of the groups were once again "very good"; faculty mean was (M=3.05) and student mean was (M=3.17).

Aspect 5: Curriculum

Six items were used to elicit the opinions of both parties on curriculum related issues such as the variety of the offered courses, the flexibility and opportunities to pursue available to carry out individual projects in the program, and interaction with related departments.

The mean scores of both parties were below 3.00. Faculty mean was (M=2.83) and student mean was (M=2.71). As the mean scores of both parties show, curriculum was an area of concern for both parties: no member of the faculty believed that the program's interaction with other programs or related disciplines was excellent. Excellent rating on this aspect of the program was given by a very small percentage of students (10%). As for the extent of the program's interaction with other programs, different opinions were expressed by the groups: the percentage of *good* rating was 60% in the faculty group while it was 30% in the student group. *Fair* rating by faculty was 20% and by students it was 10%. Poor rating percentages were also considerable. Faculty percentage was 20% and that of the students was 10%. The percentage of students who did not express their opinions on this aspect was high by 40%.

Aspect 6: Departmental procedures

Eight items were used to obtain the opinions of both groups on departmental policies and procedures. Once again, the means of both parties were below 3.00. Faculty mean was (M=2.65) and student mean was (M=2.88). The analysis showed that finding employment for students following graduation, student-centered advising, student participation in departmental decisions, and evaluation of students by the department were dimensions not given priority in the program.

Aspect 7: Available resources

Seven items were used to elicit the opinions of the groups on the availability of university facilities and the adequacy of resources in the program. This is another aspect where the means of both parties indicated problems. Faculty mean was (M=2.17) and student mean was (M=2.71). Even though these mean scores were low, it is necessary to state that the data on this aspect merely provided information on the sufficiency of available resources, not on a quality-related dimension of the education given in the program.

Aspect 8: Faculty and student perceptions on program purposes

The participants responded to five items to express their opinions. Their opinions are presented in percentages in Table 2 below.

Faculty (degree of emphasis)					Students (degree of emphasis)				
much	some	same	some	none	much	some	same	some	none

	more	more		less		more	more		less	
1.Preparing scholars and researchers	20	40	40	0	0	10	0	60	20	0
2.Preparing teachers	0	0	60	40	0	0	20	50	10	0
3.Preparing other practitioners	0	80	20	0	0	20	0	30	0	0
4.Preparing students for more advanced study	20	20	40	20	0	0	40	40	10	0
5.Providing personal enrichment	20	40	40	0	0	30	20	30	10	0

Table 2. Faculty and student perceptions on the program purposes

Program purpose 1: Preparing scholars and researchers

Less than half the faculty (40%) and more than half the students (60%) were satisfied with the attention currently given to this goal of the program. 60% of the faculty stated that more emphasis on this purpose would be appropriate; of those faculty members, 40% expressed the need for some more emphasis and 20% wanted much more emphasis as was the case by 10% of the students. Students were the only party that demanded less emphasis. This opinion was voiced by 20% of the students.

Program purpose 2: Preparing teachers

The percentages of the groups that wanted the same emphasis on this purpose to continue were 60% for faculty and 50% for students. Students were the only group that wanted some more emphasis by 20%. As for lesser emphasis, both faculty and students expressed this opinion by 40% and 10% respectively.

Program purpose 3: Preparing other practitioners

A considerable percentage of faculty (80%) expressed the need for more attention in this respect. 20% of students wanted much more emphasis. Maintaining the same emphasis was expressed faculty and students at percentages of 20% and 30% respectively. 50% of students did not respond to this item.

Program purpose 4: Preparing students for more advanced study

An equal percentage of members in both groups (40%) expressed the opinion that the current emphasis should continue. The percentages of members in both groups that wanted more emphasis were 20% for faculty and 40% for students. The percentage of faculty that believed much more emphasis should be placed on this program purpose was 20%. There were also members in both groups who stated that lesser emphasis should be given to this purpose; the percentages were 20% for faculty and 10% for students.

Program purpose 5: Providing personal enrichment

Less than half the members of both groups, faculty (40%) and students (30%), stated that no changes needed to be made in this regard. 40% of faculty and 20% of students believed some more emphasis

would be better. The percentages of members of both groups who believed much more emphasis on this purpose would be appropriate were 20% for faculty and 30% for students. 10% of students believed placing some less emphasis on this purpose would be adequate.

Research question 2: Faculty opinions on the faculty-specific aspects of the program

To answer this research question, faculty members' opinions were elicited on four aspects of the program. The aspects and faculty mean scores are given in Table 3.

Aspect of program	Faculty mean score
9. Faculty work environment	2,87
10. Faculty program involvement	2,30
11. Faculty research activities	33%
12. Faculty professional activities	48%

Table 3. Faculty opinions on the faculty-specific aspects of the program

Three different response choices were given to faculty members to state their opinions on the faculty-specific aspects of the program. For aspect 9, Type 1, for aspect 10, Type 5, and for aspects 11 and 12, Type 3 were given.

Aspect 9: Faculty work environment

Nine items were used to elicit the opinions of faculty on this faculty-specific aspect of the program which asked faculty members to share their views on their satisfaction with the objectives and procedures, academic freedom, participation in decisions, and personal relationships with colleagues in the department where the program was offered. The low faculty mean score of (M=2.87) indicated that faculty members did not find the work environment conducive to performing at the level they desired.

Aspect 10: Faculty extent of program involvement

Eight items were used to elicit the perspectives of faculty on this aspect of the program to determine the extent they were involved in the program such as teaching courses, participating in departmental examinations, and directing independent studies and theses. ETS's evaluation of this aspect is based on a scale in which 3.00 is the highest possible mean. The faculty mean (M=2.30) indicated an overall satisfaction by group members.

Aspect 11: Faculty research activities

Six questions were directed at faculty members to determine the extent of research activities they were engaged in such as awards they had received, editorial and refereeing responsibilities in scholarly journals, and financial support they had received for their research or other scholarly activities. Faculty mean was 33%. This low mean indicated that the group members were not actively involved in research activities besides teaching courses.

Aspect 12: Faculty professional activities

Five questions were asked to determine the extent faculty members were conducting professional activities such as serving on any national or advisory committees, serving as officials in local or national professional organizations, and being the recipients of awards for outstanding professional performance. The mean was 48%. This low mean showed that faculty members were performing professional activities at a slightly lower level than the median 50%.

Research question 3: Student opinions on student-specific aspects of the program

To answer this research question, students' opinions were sought on four aspects of the program which are given below in Table 4 along with student mean scores.

Aspect of program	Student mean score
13. Student satisfaction with program	3,32
14. Assistantship and internship experiences	-
15. Resource accessibility	2,38
16. Student accomplishment in the last twelve months	37%

Table 4. Student opinions on the student-specific aspects of the program

Three different response choices were given to students to elicit their views on the four student-specific aspects of the program. For aspect 13, Type 1, for aspects 14 and 15, Type 2, and for aspect 16, Type 3 response choices were given.

Aspect 13: Student satisfaction with the program

Four items were used to obtain student opinions on their satisfaction with the program, willingness to recommend the program to others, knowledge they had acquired in the program, and the level of professional readiness. The mean was (M=3.32). This score showed that student satisfaction with the program was high.

Aspect 14: Assistantship and internship experiences

Six questions were directed at the students to elicit their opinions on this aspect. Three students responded to the questions on this aspect whereas ETS required at least five respondents to conduct data analysis. Thus, no analysis was conducted due to the low number of respondents.

Aspect 15: Resource accessibility

Five items were used to elicit student opinions on the accessibility of services offered to students by the university. Student mean was (M=2.38). It is necessary to emphasize that this low score does not indicate a dimension directly related to the quality of education given in the program.

Aspect 16: Student accomplishment in the last twelve months

Fifteen items were used to determine the individual professional activities students were engaged in prior to the administration of the questionnaire.

The mean was 37%. This low mean does not necessarily indicate a problem: As students were in the process of honing their professional knowledge and skills, these results may be interpreted as indicators of the beginning of their professional lifelong journey. Table 5 presents all items and students' responses to them.

	Yes	No	Omit
1. Attended meeting of a scholarly or professional society	100		
2. (Co)authored a paper accepted for presentation at a scholarly/professional meeting	10	90	
3. (Co)authored a paper submitted for publication in a scholarly/professional journal		90	10
4. Demonstrated artistic skills or products in a public performance or exhibit	20	80	
5. Prepared detailed proposal or plan for master's thesis or other major project	30	70	
6. Carried out an independent research or creative project	90	10	
7. Cooperated in research or creative project with a student or faculty member	50	40	10
8. Held a fellowship, training grant, or scholarship	10	90	
9. Developed professional skills thru clinical, field work, internship experiences	30	70	
10. Talked with professionals in field about other graduate programs or career plans	70	30	
11. Pursued independent reading or practice in the field beyond courses	90	10	
12. Operated independent enterprise or business		100	
13. Won a prize or an award for a product or an activity related to field	10	90	
14. Served on a department or university-wide committee	20	80	
15. Participated in department or program planning (e.g. review of the curriculum)	20	80	

Table 5. Student accomplishment in the last twelve months

5. Discussion and conclusion

Programs may be evaluated by employing qualitative or quantitative designs. In this study, the traditional quantitative approach was used. However, to elicit the opinions of insiders on aspects that were directly related to the quality of education given in the program to present a more in-depth picture and carry out program evaluation in a time-saving and cost-effective manner using a single evaluator, this study used the GPSA questionnaires which are quantitative by nature to elicit insiders' views on the quality of education given in an MA program in an American university. Reliable and valid questionnaires that collect quantifiable data on the qualitative aspects of a program not only allow the inclusion of insiders' opinions in the evaluation but also allow decision-makers to compare them as well. Therefore, the use of such questionnaires would be beneficial to more accurately assess the quality of education in a program by identifying its strengths and weaknesses.

Collecting data from multiple insider parties, namely, faculty and students, allowed data triangulation to be made, provided a basis for the researcher to make comparisons between the two groups, and strengthened the reliability of the findings in this study.

Faculty and students are the real insiders and no other party can provide more essentially significant information to assess the quality of education in a program. Their opinions are crucial and have to be

obtained because data obtained from insiders give first-hand information on the actual implementation of a program. External agency evaluations, on the other hand, rely solely on quantitative data to make evaluative judgments about a program. If evaluations are based on the opinions of all parties involved in a program, the obtained data will stand out in terms of direct relevance and guide the decisions to be made better. For programs that intend to carry out evaluations through external evaluation agencies, using questionnaires such as the one used in this study and combining the findings with traditional types of evaluation reports will increase the usefulness of the evaluations and enable decision-makers to make more informed decisions regarding the termination or modification of existing practices and introduction of new ones in the light of the more comprehensive information obtained.

For program aspects 1, 2, 3, 4, and 8, faculty and student mean scores indicated that both parties' evaluative opinions on program aspects related to the quality of education were very good. Data analysis revealed areas of concern as well. The low mean values expressed by both parties for aspects 5, 6, 7, 9, 11, 12, and 15 of the program initially attracted attention as potentially important problem areas. However, the examination of those means showed that they were not about parts of the program that were directly related to the educational quality in the program. To be precise, those scores indicated causes of discomfort and inconvenience to the insiders. Providing solutions to those problems would allow the program to continue in a problem-free way. For program aspect 16, the responses to the items indicated that the low means were not directly related to the quality of education in the department either.

Regarding the insiders' dissatisfaction with some aspects related to the quality of education in the program, of the seventy-five statements faculty members responded to, thirty items (40%) were rated below 3.00. However, eighteen of those items were in the 2.51-3.00 range. This means 60% of the items in which faculty expressed dissatisfaction was very close to becoming "very good". As for the dissatisfaction of students with the program, the analysis showed that of the seventy-seven items they responded to, the number of items in which dissatisfaction was expressed was eighteen (23%). Nine of those items (50%) were also very close to becoming "very good". These results indicate that major modifications were not necessary to improve scores in those items.

Departments do not commonly make the evaluation results of their programs public because weaknesses reported in those reports impact student enrolment and the programs' reputation negatively. It is possible to make evaluation results public as this study has done without negatively affecting the reputation of programs by not disclosing the identities of universities, their programs, and the courses offered in them. Even though keeping evaluation reports confidential is a perfectly understandable course of action, the lack of a substantial number of such reports causes uncertainty on the part of educators who want to identify the strengths and weaknesses of their programs locally by themselves. This scarcity creates demand for external bodies for program evaluations and keeps the demand alive. Not many departments are financially capable of hiring external agencies to conduct evaluations for their programs. It is the hope of this researcher that program evaluation studies such as this one will increase in number in the future because this would allow interested parties to locate and access concrete evaluation reports instead of a vast array of books or chapters on how program evaluation should be conducted.

References

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development.* Heinle & Heinle.

Clark, M. J. (1974). *The assessment of quality in Ph.D. programs: A preliminary report on judgments by graduate deans* (GRE Board Research Report No.72. 70a). Educational Testing Service.

Clark, M. J., Hartnett, R. T., & Baird, L. L. (1976). *Assessing dimensions of quality in doctoral education: A technical report of a national study in three fields.* Educational Testing Service.

Clark, M. J. (1976). The meaning of quality in graduate and professional education. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students.* (85-102). Ballinger Publishing Co.

Conrad, C. F., & Blackburn, R. T. (1985). Program quality in higher education: A review and critique of literature and research. In John C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 1, (283-308). Agathon Press.

Craven, E. G. (1980). A concluding perspective. *New directions for institutional research, 27* (3), 105-116.

Dabbs, J. M. Jr. (1982). *Making things visible. Varieties of qualitative research.* SAGE. 31–63.

Diamond, N., & Graham, H. D. (2000, July/August). How should we rate research universities? *Change, 10*, 21-33.

Fradd, S. H., & Lee, O. (1997). Teachers' voices in program evaluation and improvement: A case study of a TESOL program. *Teaching and Teacher Education, 6* (13), 563-577.

Glastonbury, B., & MacKean, J. (1991) Survey methods. In G. Allan & C. Skinner (Eds.), *Handbook for research students in the social sciences* (225-247). The Falmer Press.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation? *European Journal of Education, 3* (38), 292-300.

Herman, J. L., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon C. T. (1987). *Evaluator's handbook* (2nd Ed.). SAGE Publications, Inc.

Hughes, R. M. (1925). *A study of graduate schools of America.* The Miami University Press.

Kayla, C. A., Wheeles, V. E., & Howard, R. D. (1981). *Student evaluation of graduate progress in selected southern universities* (ED 211021). ERIC. Morgantown: Office of Institutional Research, West Virginia University.

King, J. A., Morris, L. L. , & Fitz-Gibbon C. T. (1987). *How to assess program implementation.* SAGE Publications, Inc.

Millard, R. M. (1983). The accreditation association: Ensuring the quality of programs and institutions. *Change,* 33-37.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. SAGE.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). SAGE.

Patton, M. Q. (2003). *Qualitative evaluation checklist*. Retrieved March 18, 2021, from Western Michigan University, Evaluation Center Web site: http://www.wmich.edu/evalctr/

Rowshan, C. (1988). *Student, alumni, and faculty perceptions of quality-related characteristics of the PHD. in English (Rhetoric and Linguistics) at IUP* [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. Indiana, PA.

Scriven, M. (2005). *Key evaluation checklist*. Retrieved March 18, 2021, from Western Michigan University, Evaluation Center Web site: http://www.wmich.edu/evalctr/

Semrow, J. J. (1981). A brief history and background of the accreditation process. *North Central Association Quarterly, 56*, 383-393.

Sonquist, J. A., & Dunkleberg, W. C. (1977). *Survey and opinion research: Procedures for processing and analysis*. Prentice Hall.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation, 22* (1), 71-79.

Tezel, K. V. (2006). *A study of an American university master's program in TESOL: Multiple perspectives in program evaluation* [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. Ankara, Turkey. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Webster, D. S. (1983). America's highest ranking graduate schools, 1925-1982. *Change 15*, 14-24.

Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* White Plains.

55. A critical inquiry into in-service EFL teachers' intercultural self-efficacy beliefs and experiences

Zeynep Gülşah KANİ[1]

Seda YILMAZTÜRK[2]

APA: Kani, Z. G.; Yılmaztürk, S. (2021). A critical inquiry into in-service EFL teachers' intercultural self-efficacy beliefs and experiences. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 875-893. DOI: 10.29000/rumelide.949723.

Abstract

This paper examines the intercultural self-efficacy beliefs and experiences of university EFL teachers from socially and linguistically diverse backgrounds working at English language preparatory schools in İstanbul. Adopting a mixed-methods case study design under a critical interpretivist theoretical framework, the study included both quantitative and qualitative data collected through an intercultural self-efficacy beliefs and experiences scale and via interviews with interculturally experienced participants from Turkish, Western and Middle Eastern backgrounds. Descriptive statistical and thematic analyses revealed that the teachers had intercultural experiences mostly in their workplaces and that they developed positive attitudes toward diversity in the classroom though they were concerned about intercultural language teaching in practice due to the time constraint. The teachers highlighted some of the features that could be regarded as a part of having intercultural competence: being respectful and willing to communicate with diverse people, accepting diversity, discussing the different and unknown, and displaying humour. Their accounts of intercultural experiences were indicative of a complex, layered and overlapping view of culture influenced by several discourses, the most frequently referred ones of which were 'individualism' and 'collectivism'. In the light of the study, we offer implications and new insights into 'non-monocentric' cultural threads through the eyes of language teachers as one of the key actors in classrooms, where local praxes and discourses may have more impact than national or international ones.

Keywords: Culture, identity, discourse, intercultural studies, in-service EFL teachers

Hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası öz-yeterlik inançları ve deneyimleri üzerine eleştirel bir araştırma

Öz

Bu makale, İstanbul'daki İngilizce hazırlık okullarında çalışan, sosyal ve dilsel olarak farklı geçmişlere sahip üniversite İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası öz-yeterlik inançlarını ve deneyimlerini incelemektedir. Eleştirel yorumlayıcı bir kuramsal çerçeve altında karma yöntemli bir vaka çalışması tasarımını benimseyen çalışma, kültürlerarası öz-yeterlik inançları ve deneyimleri

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), zgulsahkani@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1316-0658 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949723]

[2] Öğr. Gör., Istanbul Gelişim Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ölçme ve Değerlendirme Birimi (İstanbul, Türkiye), syilmazturk@gelisim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2485-2326

ölçeği aracılığıyla ve Türk, Batı ve Orta Doğu kökenli kültürlerarası tecrübeli katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanan hem nicel hem de nitel verileri içermektedir. Betimsel istatistiksel ve tematik çözümlemeler öğretmenlerin daha çok işyerlerinde kültürlerarası deneyimler yaşadıklarını ve zaman kısıtlaması nedeniyle uygulamada kültürlerarası dil öğretimine ilişkin endişe duymalarına rağmen sınıfta çeşitliliğe karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler kültürlerarası yeterliliğe sahip olmanın bir parçası olarak görülebilecek bazı özellikleri vurguladılar: saygılı ve çeşitli insanlarla iletişim kurmaya istekli olmak, çeşitliliği kabul etmek, farklı ve bilinmeyeni tartışmak ve mizah sergilemek. Kültürlerarası deneyimlerle ilgili açıklamaları, en sık atıfta bulunulanı 'bireycilik' ve 'toplumculuk' olan çeşitli söylemlerden etkilenen karmaşık, katmanlı ve iç içe geçen bir kültür görüşünün göstergesiydi. Çalışmanın ışığında, yerel uygulamaların ve söylemlerin ulusal ya da uluslararası olanlardan daha fazla etkiye sahip olabileceği sınıflarda, anahtar oyunculardan biri olarak dil öğretmenlerinin gözünden, 'tekmerkezci olmayan' kültürel konulara ilişkin çıkarımlar ve yeni içgörüler sunuyoruz.

Anahtar kelimeler: Kültür, kimlik, söylem, kültürlerarası çalışmalar, hizmet içi İngilizce öğretmenleri

Introduction

Successful communication could be achieved not only by means of linguistic knowledge but also through an understanding of different historical, social and cultural contexts. In the varied contexts of English use(s), it is urgent to approach culture as an emergent, complex, and moving entity between and across local and global settings. There have been different approaches to intercultural communication within English language teaching, depending on how culture and communication are viewed. It is well known that everyone perceives the world differently and that the language they use influences their perceptions. In other words, language symbolises and creates culture at the same time. While the relationship between these concepts has been discussed according to different perspectives, a more critical understanding of culture has prevailed in the last two decades. A number of researchers (House, 2002; Phipps & Guilherme, 2005; Kirkpatrick, 2007; Holliday, 2011; Yulita, 2013; Nugent and Catalano, 2013) have highlighted that language is not culturally neutral. In intercultural communication, every individual has their own purposes and cultural identities, and these ideological dimensions of communication cannot be ignored. In this critical perspective, therefore, culture and language are described as emergent and dynamic entities. Moreover, boundaries between culture and language are less delineated, as the use of English in local and global settings is believed to create constant and dynamic change (Baker, 2011).

While local and global settings are crucial in terms of the individual's understanding of culture, English language teachers in such settings are the key role models who could establish an interculturally sensitive language teaching context by introducing different points of view to their students. Hence, there has been a spurring interest in exploring language teachers' (inter)cultural awareness and intercultural language teaching beliefs through mostly competency-based frameworks in the literature (see section 1.2 for a review). Nevertheless, there is a growing need for more in-depth, situated and contextualised mixed-methods studies as complementary to the use of competency-based models, which are found to be restrictive as they do not uncover ideologies and context-specific discourses (Holliday, Hyde & Kullman, 2010).

One of the goals of critical cultural awareness is to reveal the ideologies that learners have and provide them with opportunities to critically evaluate these ideologies which may cause intercultural conflicts in communication (Yulita, 2013). Moreover, as Nugent and Catalano (2013) propose, educators must scaffold learners through developmentally important practices which lead them to reflect on their prejudiced ideas, stereotypes, and judgements about intercultural contexts in line with the spread of English use(s). These suggestions deserve considerable attention since the use of English as an international language has brought the need for an in-depth understanding of cultural contexts in communication and forces educators to think beyond the specific and fixed notions of cultural discourses. Therefore, in this mixed-methods study, with an understanding of different perspectives on intercultural communication, we adopt a more critical and non-essentialist position of culture which is fluid and blended with different interhuman exchanges beyond the knowledge of specific 'cultures' and beyond the clear division of 'our' culture and 'their' culture at the centre of competency-based models. After drawing on the related frameworks about culture and intercultural communication in relation to language learning and teaching, we will review intercultural studies on English language teachers' beliefs, attitudes, and experiences around the world and in Turkey.

Different perspectives on culture

There have been changing perspectives of culture in language learning and teaching processes throughout the years. Kramsch (2013) concludes that there are two main cultural perspectives in language teaching: modernist and postmodernist perspectives. In the modernist perspective, he mainly discusses 'Big C culture' and 'Little c culture'. The 'Big C' culture is regarded to be about literature, history, and institutions, which are aimed to be promoted by schools as national heritage to the learners (Kramsch, 2013). Indeed, it has got a nation-related aspect which is also closely related to the moral values. However, he criticises it since students are equipped with stereotypes of foreign 'cultures' in this way. Unlike the 'Big C' culture, the 'Little c' culture, which is also called as 'small cultures' by Holliday (1999), has been described with a focus on communication and interaction in social settings. In this regard, not only visible elements of culture such as history, art, and literature, but also speakers' everyday actions are to be integrated and interpreted in the learning process. Kramsch (2013) highlights the belief of 'one language is one culture' among language teachers and states that while teaching the rules of grammar, they are also requested to include the rules of sociolinguistic use of language. It is also criticised as this concept of teaching focuses on native speakers' acts as culture and still highlights stereotypes, typical customs, and the beliefs of native speakers with the lack of in-depth understanding.

Along with the globalised world, the nation-oriented perspective of culture as definable common beliefs and values between different communities has evolved into a more multi-layered and dynamic perspective as a result of the understanding of shared practices. Kramsch (2013) stresses the fact that the interpretation of incidents may change according to the interactions with others constantly. Therefore, he defines culture as a dynamic and discursive entity which is not restricted to boundaries of nations from the postmodernist perspective of culture regarded as a social semiotic construction.

Similarly, Holliday (2011) criticises culture if it is viewed from an essentialist perspective, which classifies individuals' behaviours depending on their 'cultures' in which they live. In this view, nation plays a great role in individuals' 'cultures' as physical territories. Thus, the essence of who they are is believed to be shaped by the stereotypes which come out in many predetermined beliefs. However, Holliday (2011) argues that although the role of nation is inevitable, it is not the only source of cultural

information, and that there are a variety of underlying factors for every individual. He also states that even though intercultural studies criticise the essentialist views, they still rely on this perspective and end up with neo-essentialism, in which nation-based culture still forms the main view in defining culture even if diversity is accepted on the surface. In the intercultural context, there is still a concern of comparing 'our' culture with 'their' culture. On the other hand, critical cosmopolitanism, a postmodernist perspective, does not accept these certainties and attempts to show the complexity of the unequal world that is affected and shaped by ideologies. Critical cosmopolitanism views culture from a non-essentialist perspective. It asserts that culture is complex, and it does not have certain boundaries as in the essentialist view. Diversity is believed to play the key role in cultural realities. Unlike the essentialist perspective, it draws attention to the inequality between Centre-Periphery and adopts a more interpretivist view.

With the shifts in the view of English use(s) from Centre to Periphery, there has also been a call for moving towards a more inclusive and interculturally sensitive English language teaching (ELT) (Liddicoat & Scarino, 2013; Newton et al., 2010; Witte, 2014). After a discussion of a range of cultural perspectives in consideration of pursuing this call, we turn to a review of intercultural studies in the literature, with different approaches to cultural realities.

Intercultural studies in international and local contexts

With the globalisation and advances in technology, the world has become a smaller place, and this brings closer relationships among diverse cultural communities and individuals than ever. Therefore, in recent years, there has been an interest in intercultural communication in ELT. A considerable amount of literature has been published on intercultural language teaching studies all around the world. These studies mainly include intercultural communication competence (ICC) models.

A bulk of research have been reported on teacher's intercultural language teaching beliefs (Altan, 2018; Arcagök and Yılmaz, 2020; Atay et al., 2009; Beutel and Tangen, 2018; Kaça, 2015; Çetin-Köroğlu, 2016; Çubukçu, 2013; Demircioğlu & Çakır, 2015; Ersoy, 2013; Hayden, Rancic & Thompson, 2000; Israelsson, 2016; Keranen & Bayyurt 2006; Lázár, 2011; Lin, 2018; Oranje and Smith, 2018; Polat & Ogay-Barka, 2014; Sercu, 2005, 2006; Smolcic & Arends, 2017; Türkyılmaz-Sinclair, 2019; Young and Sachdev, 2011). To start with, Beutel and Tangen (2018) researched the impact of intercultural experiences on shaping pre-service teachers' preparedness to engage with diverse students in Australia and found a positive relationship between the variables. Hayden et al. (2000) investigated the characteristics of being 'international' from the teachers' and 18-year-old students' perspectives. The results showed that being international in general means international mindedness, thinking flexibly, respecting others and showing tolerance. Similarly, Demircioğlu & Çakır (2015) explored the intercultural competence of language teachers by comparing Turkey and countries such as the UK, the USA, New Zealand, and Spain. It was concluded that all the teachers thought intercultural language teaching was crucial due to globalisation and that ICC had to be included in language teaching. Most of the teachers considered that ICC was more significant than linguistic competence. Teachers also reported that the adoption of intercultural teaching provided positive changes in students' intercultural competence. In Sweden, Israelsson (2016) examined the interpretation of the concept of IC by six English teachers at upper secondary schools for adults through semi-structured interviews, and suggested that they lacked theoretical background and central guidance regarding the integration of IC into the ELT pedagogy.

Lázár (2011) inquired two Hungarian pre-service English teachers' beliefs about their role in the ICC development, and the factors that influenced their beliefs. Lin (2018) also examined pre-service teachers' intercultural development with the participation in a pen-pal project. The participants who were from the USA were paired with Turkish pre-service teachers. After the project, they reported that they developed an intercultural competence and gathered an understanding about their pen pals' 'cultures', and were able to compare and contrast the similarities and differences of these 'cultures'. While it was noted that not all of them were able to realise learning and teaching were affected by ideologies such as societal norms and politics, they could engage in internalised dialogue. Like Lin (2018), Smolcic & Arends (2017) explored the perspectives of pre-service teachers' intercultural learning and their reflections about it. The findings of the study showed that the pre-service teachers showed cultural self-awareness, awareness of the complexity of cultural identity, empathy, and emerging critical cultural awareness.

Sercu (2006) conducted an international study into teachers' willingness to teach ICC in Belgium, Bulgaria, Greece, Mexico, Poland, Spain and Sweden, and found that they had an overall positive disposition. However, she reported that there was a discrepancy between their beliefs and practices (Sercu, 2005). Similarly, Oranje and Smith (2018) administered a questionnaire to reveal the relationship between teacher beliefs and practices related to intercultural language teaching (ILT) in New Zealand, and reported an apparent mismatch between beliefs and practices, with teachers being positively disposed towards ILT, albeit not practising the approach in their classrooms. Young and Sachdev (2011) also confirmed the results of the studies indicating a mismatch between classroom priorities and beliefs about ICC due to little emphasis in international syllabi, in testing, and in textbooks.

In the Turkish context, similar to the aforementioned studies, more recently, Çetin-Köroğlu (2016), Altan (2018), Türkyılmaz-Sinclair (2019) and Arcagök and Yılmaz (2020) identified various codes regarding the intercultural sensitivities of Turkish pre-service EFL teachers. The latest cited one associated a high level of ICC with voluntary work in a non-governmental organisation. Keranen & Bayyurt (2006) examined how Turkish pre-service EFL teachers and Mexican in-service EFL teachers communicate about their 'cultures' and their reflections about different cultural exchanges. The researchers explored the building of intercultural awareness through telecollaboration. The study reported that students seemed to show some kind of cultural understanding, yet the researchers were concerned about the superficiality of culture learning. Similarly, Çubukçu (2013) investigated the intercultural sensitivity among pre-service teachers and revealed that they gave importance to showing sympathy and tolerance for others. Moreover, pre-service teachers were found to be eager to attain culture learning aims into their teaching practices and curriculum. Likewise, Polat and Ogay-Barka (2014) investigated Turkish and Swiss pre-service teachers' intercultural competence levels. It was a comparative study, and the findings revealed that pre-service teachers from Switzerland had higher intercultural competence than pre-service teachers in Turkey. However, all of them were found to be most competent in showing cultural empathy, flexibility, open-mindedness, social initiative. Furthermore, Ersoy (2013) examined Turkish teacher candidates' cross-cultural experiences through the Erasmus exchange program and found out that they faced some problems regarding cultural differences, and about the language use in the countries they visited. The findings showed that the teacher candidates understood the importance of learning the English language, and of learning about cultural differences and thus, the importance of cultural awareness.

Atay et al. (2009) revealed that EFL teachers had positive attitudes towards the development of the ICC, while in practice they did not often integrate cultural elements into their teaching. In a similar vein, Kaça (2015) conducted a more multi-faceted study into EFL instructors' beliefs and practices of cultural content in the ELT classroom through the English as an international language lens. He used a case study research design including the use of a questionnaire on their beliefs, the observation of classroom practices and interviews, and found out that most of the teachers regarded teaching culture vital in ELT for its potential as a motivational tool to communicate with 'native' speakers of English rather than for its value of paving the way for intercultural communication. On the contrary, in practice, specific external factors such as the exam-oriented system and curricular restraints prevented them from including such cultural elements in the classroom.

Despite a considerable amount of research relating to intercultural communication and beliefs, not many studies have been published from a critical intercultural communication perspective in the Turkish context. In this vein, more attention needs to be paid to in-service teachers' intercultural self-efficacy beliefs and experiences through a multi-faceted lens and beyond competency-based models. Therefore, the aim of the present study is to investigate both the intercultural beliefs and experiences of in-service teachers by making thick descriptions from a critical perspective. In line with this aim, the study seeks to address the following research questions:

RQ1. What are the intercultural self-efficacy beliefs and experiences of in-service English language teachers at universities?

RQ2. What insights can we gain into their views of culture and identity in relation to their intercultural exchanges?

Methodology

Research design

The present research has been designed as a descriptive case study. Case studies attempt to portray what is happening in a particular situation by especially giving emphasis on thick descriptions of participants' experiences, feelings and ideas about incidents (Geertz , 1973). They are both detailed and descriptive, blending objective and subjective data (Dyer, 1995). The events and situations have been spoken by participants themselves; however, what they have stated about incidents are evaluated and interpreted by the researcher's point of view. In this respect, the current research attempts to show an in-depth analysis of participants' both beliefs and experiences on intercultural communication. As Holliday (2011) proposes, while presenting the findings, critical interpretivism has been employed in this research to display the hidden aspects of participants' beliefs through thick descriptions. Thick descriptions attempt to investigate the big picture to see the unexpressed, and it goes deeper to analyse. It is described as the analysis of all the aspects of the social discourse by focusing on its complexity. It enables us to make meaning of the incidents and find the hidden and suspend a priori descriptions.

Participants

The participants were in-service English language teachers who work at English language preparatory schools in İstanbul. These instructors had Turkish, Middle Eastern and Western backgrounds. In the first phase of the research, the teachers were chosen according to *purposive sampling* which is regarded

as the main feature of qualitative research (Cohen et. al., 2007). The teachers who met the scope of the research which is specifically English language teachers working at preparatory schools were selected. On the other hand, in the second phase of the research which was online interviewing, the teachers were chosen by volunteer sampling. It is used in cases where participants are interested in taking part in the research study or happen to be interested from a course (Cohen et. al., 2007). In this study, the intercultural self-efficacy scale were sent to the teachers, and 42 participants completed the survey. The ones who would like to participate in the interview about their intercultural experiences took part in the interviews. 10 teachers who were from different countries and who had intercultural experiences were interviewed. We followed the necessary ethical procedures and obtained the participants' consents, providing them with the information about the study, and acknowledging their right to withdraw from the study at any time. We used the acronym IST for in-service teachers and gave them numbers to maximise confidentiality and anonymity.

Data collection tools

In the first phase of the research, data were collected through the Multicultural Efficacy Scale (MES) which was developed by Guyton & Wesche (2005). The confirmatory factor analysis, and the reliability analysis that has resulted in Cronbach alpha of .83 point out that the MES has a good potential for researching the factors within the scale to be mentioned below. It was developed to measure the efficacy of language teachers in the multicultural education settings across the Unites States. Therefore, some changes have been made to adjust it to the purpose of the study which is to investigate English language teachers' intercultural self-efficacy beliefs and their intercultural experiences in the Turkish EFL context. The scale consists of 4 parts: instructors' intercultural experiences, attitudes towards diversity, intercultural self-efficacy beliefs and their strongest belief about intercultural language teaching. Attitudes or beliefs may not necessarily mean that the teachers apply them in their teaching practices. Therefore, the self-efficacy part of the survey can provide a better understanding of their prospect for teaching in an intercultural context, as efficacy has been indicated to be one powerful characteristic of successful teaching (Cochran-Smith, 1991; Zeichner, 1993).

In this mixed-methods study, with the aim of understanding in-service language teachers' both intercultural efficacy beliefs and intercultural experiences, online interviewing was used as a complementary instrument to the quantitative part to provide a richer and in-depth analysis. Volunteers took part in the online interviews about their intercultural experiences, and semi-structured questions have been addressed to explore how they interpret cultural discourses, their interactions and language teaching practices. Interviews allow the participants to share their experiences and interpretations of the events from their point of view (Cohen et al., 2007: 349). Moreover, it makes it possible to learn what they think, value, and prefer. The interview has comprised semi-structured questions which could disclose their personal beliefs and prompt them to talk about their intercultural experiences, any problems they have faced, their beliefs on teaching diverse students and on working with diverse colleagues, and their intercultural teaching practices.

Prior to the interviews, two pilot interviews have been conducted to find out whether there is a need for changing the wording and to test the clarity of the questions. After the pilot interviews, we have added some follow-up questions to get more detailed answers from participants and asked the participants to engage with a narrative which reflects two prevailing concepts: 'individualism' and 'collectivism' discourses causing intercultural communication problems in the relationship of two

friends from different cultural backgrounds. Another material which they looked at during the interviews was a reading and vocabulary lesson from an English language teaching coursebook. The topic of the reading was the stereotypical images of the West and the East. The reading text aimed at pushing the learners to think outside the box and look at the things from a big picture perspective. The text was basically a criticism of stereotypes. Thanks to the pilot interviews, we could make thick descriptions on the interviewees' approaches to culture, teaching practices, and stereotypical beliefs about other people who are different from them.

Data analysis

The scale about their intercultural experiences and self-efficacy beliefs was distributed via Google Forms to the instructors. The results were collected via Google Forms' Excel document. The percentage and the frequency of each item in the survey were calculated by Microsoft Excel. Moreover, all the online interviews were transcribed, and Braun and Clarke (2012) approach to thematic analysis was adopted in that data were systematically coded through reading and rereading. In this way, the responses for the questions were grouped, and possible generalisations were made through the constant comparison method (Miles and Huberman, 1994; Butler-Kisber, 2018). We compared the results of the survey with the interviews in that both have been complementary tools that broaden our insights into the research questions.

We have also drawn on three important principles for analysing the interviews through the lens of critical intercultural awareness: "put aside established descriptions; seek a broader picture; look for the hidden and unexpressed things" (Holliday, 2011 p. 27). Putting aside these dominant preoccupied ideas about cultural interactions through thick descriptions is essential for searching for the hidden and underlying meanings. Furthermore, critically uncovering the relationship between ideologies and intercultural discourses has been the key component throughout the data analysis.

Results

Results will be presented in two sections. First, as an answer to the RQ1, the results from the survey and from the interview questions related to in-class materials for intercultural language teaching will be explicated on to reveal the participants' intercultural experiences and self-efficacy beliefs. Then, a thicker description of their accounts of cultural identity and discourses influential in their intercultural exchanges will follow as an answer to the RQ2.

EFL instructors' intercultural experiences and self-efficacy beliefs

The frequential statistical data in Table 1 reveal that English language instructors' intercultural experiences mostly depend on the interactions with their students and colleagues. Besides, it is obvious that TV shows and movies are the other sources for their intercultural experiences.

Table 1. English language instructors' intercultural experiences

	never	rarely	occasionally	frequently
Diverse people lived in my neighbourhood when I was a child growing up.	26,2 %	35,7 %	28,6	9,5%

In the past, I chose to watch TV shows and movies about people different from me.	2,6%	17,9 %	33,3%	46,2%
I interact with diverse students in my teaching context.	4,8%	9,5%	28,6%	57,1 %
I share personal experiences with my diverse students.	4,8%	26,2 %	38,1%	31%
I share cultural experiences with my diverse students.	4,8%	19%	38,1%	38,1%
In my workplace, I interact with people different from me.	-	9,5%	38,1%	52,4%
I share personal experiences with my diverse colleagues.	2,4%	19%	45,2%	33,3%
I share cultural experiences with my diverse colleagues.	-	28,6 %	38,1%	33,3%

The results are congruent with the follow-up interviews. The participants provided examples of their intercultural experiences related to their students and colleagues. In-service teacher (IST) 1 mentioned his intercultural experiences in diverse workplaces: "Most of the workplaces where I used to work, I had colleagues from different parts of the world as I worked in cosmopolitan cities such as Dubai, London and İstanbul." Like IST1, IST9 explained his intercultural interactions with his colleagues: "Addressing people in a formal context (i.e., an office) changes *from culture to culture,* and non-Turkish colleagues might have problems about their existing habits in this new professional context. That's why I tried to help a colleague by *explaining cultural differences in addressing people in such a context*."

His views of culture reflected a comparison between cultural descriptions attributed to certain national groups as discrete and concrete entities. Nevertheless, his accounts also included the professional context as an example of 'small culture'. Likewise, IST7 exemplified her intercultural experiences at the university where she has worked, drawing on Centre and Periphery discourses with a distinction between 'native' and 'non-native' speakers: "I have colleagues who are *native speakers of English* and international students, most of whom are from the Middle East. So, I have teacher-student interactions with the students and professional interactions with colleagues. One of the colleagues is also my close friend."

Table 2 below illustrates English language instructors' attitudes towards diversity. It is striking that 73,8 % of the survey participants strongly agree that classroom library should reflect different sociocultural and linguistic backgrounds. Moreover, 57,1 % of the participants strongly agree that English language teachers are facilitators for students to share different sociocultural experiences, and coursebooks and textbooks should include cultural resources. More than half of the participants believe that English language teachers are to adapt lesson plans that reflect intercultural encounters. Congruent with the previously stated attitudes towards diversity, 42,9 % of them do not agree that discussing ethnic traditions and beliefs at school leads to disunity and arguments between students from different cultural backgrounds. However, 42,9 % of the participants do not think that including perspectives of diverse groups while teaching is essential.

Table 2. English language instructors' attitudes towards diversity

	agree strongly	agree somewhat	disagree somewhat	disagree strongly

English language teachers should adapt lesson plans to reflect the intercultural encounters between people.	45,2%	54,8%	-	-
English language teachers should provide opportunities for students to share different sociocultural experiences.	57,1%	42,9%	-	-
Discussing ethnic traditions and beliefs in school leads to disunity and arguments between students from different cultural backgrounds.	9,5%	21,4%	42,9%	26,2%
It is essential to include the perspectives of diverse groups while teaching English.	7,1%	14,3%	35,7%	42,9%
Curricula and textbooks should include the contributions of most, if not all, cultural resources in our ELT context.	57,1%	35,7%	4,8%	2,4%
The classroom library should reflect different sociocultural and linguistic backgrounds.	73,8%	23,8%	-	2,4%

In line with the presented data in Table 2, most of the participants talked about the importance of the teacher role and in-class materials for reflecting diversity. IST3 emphasised the interaction between university teachers and students- local or international: "As teachers, we should have some conversations, talk more about these cultural issues by means of speaking activities and reading texts. Additionally, foreign students and colleagues should share their experiences with the other students". Similarly, IST1 expressed the relationship between his previous intercultural experiences and his classroom practices: 'I share my own experiences of *different cultures, the countries that I visited*. I also *put the students in multinational groups* so that they can share different things with one another.' A nation-based view of culture was evident in his words.

IST4 also drew attention to the teacher role to encourage intercultural exchanges among students by group and pair work, and she especially highlighted the necessity of grouping in consideration of different nationalities:

> When we have pair or group work activities, we should group them by choosing from different nationalities. Being partners with other nationalities is the advantage of diverse classes. They share the same language and learn from each other by finding common points, and they interact with each other. Interaction is the most important thing in language classrooms.

In addition to the role of teacher for promoting diversity, coursebooks and materials have been found as valuable resources in some of the interviews as well. According to IST6, the coursebook is a good choice to raise students' awareness on cultural issues: "There are some books that are deliberately dedicated to teaching cultural differences all around the world. It mostly depends on the coursebook." Some of the participants strongly believe that coursebooks are more than enough in language classes as IST2 asserted: "The materials that I have been using now are OK. The coursebook we are teaching has cultural issues, and it is more than enough. Especially, at this low level, the cultural issues in the coursebook are enough." However, IST7 does not believe that the coursebooks are culturally neutral and equal, and she highlights that it is not enough to solely depend on the course book: "Cultural resources are prepared from a highly essentialist perspective in the coursebook. I believe it promotes the domination of the Western countries with positive depictions. The book does not introduce other

cultures extensively." Likewise, IST10 believes that many coursebooks are culturally bland and exemplifies the materials to be used to raise awareness on cultural issues as multinational media- TV, newspapers, and the Internet. IST5 also stated that while coursebooks seem enough, there is a need for more authentic materials such as scenes from TV series, films, some parts from newspapers to engage students in more real-like experiences.

When it comes to the English language instructors' self-efficacy beliefs about language teaching, a high percentage of participants are reported to believe that they could do these things reasonably well, as indicated in Table 3.

Table 3. English language instructors' intercultural self-efficacy beliefs

	I do not believe I could do this very well	I could probably do this if I had to, but it would be difficult for me	I believe that I could do this reasonably well if I had time to prepare	I am quite confident that this would be easy for me to do
I can provide instructional activities to help students to develop strategies for dealing with intercultural encounters.	7,1 %	14,3 %	50%	28,6 %
I can adapt instructional methods to meet the needs of learners from diverse groups.	2,4%	19%	47,6%	31%
I can develop materials appropriate for intercultural contexts.	4,8%	21,4 %	47,6%	26,2 %
I can develop instructional methods that dispel myths about diverse groups.	16,7%	23,8 %	45,2%	14,3 %
I can analyse instructional materials for potential stereotypical and/or prejudicial content.	7,1%	9,5%	50%	33,3 %
I can help students to examine their own prejudices.	2,4%	16,7 %	35,7%	45,2 %
I can present diverse groups in our society in a manner that will build mutual respect.	9,5%	21,4 %	28,6%	40,5 %
I can develop activities that increase the self-confidence of diverse students.	4,8%	14,3 %	45,2%	35,7 %
I can provide instruction showing how prejudice affects individuals.	11,9%	7,1%	33,3%	47,6 %

I can plan instructional activities to reduce prejudice toward diverse groups.	4,8%	21,4 %	52,4%	21,4 %
I can identify cultural biases in commercial materials used in teaching.	9,5%	2,4%	45,2%	42,9 %
I can help students work through problem situations caused by stereotypical and/or prejudicial attitudes.	11,9%	7,1%	42,9%	38,1 %
I can get students from diverse groups to work together.	2,4%	9,5%	47,6%	40,5 %
I can identify school practices that may harm diverse students.	4,8%	14,3 %	38,1%	42,9 %
I can identify solutions to problems that may arise as the result of diversity.	7,1%	14,3 %	52,4%	26,2 %
I can identify the societal forces which influence opportunities for diverse people.	7,1%	23,8 %	38,1%	31%
I can identify ways in which various groups contribute to our society.	9,5%	9,5%	54,4%	28,6 %
I can help students understand the perspective of ethnic and cultural groups different from their own.	4,8%	11,9 %	38,1%	45,2 %
I can help students view history and current events from diverse perspectives.	7,1%	9,5%	57,1%	26,2 %
I can involve students in making decisions and clarifying their values regarding intercultural issues.	7,1%	7,1%	45,2%	40,5 %

One of the striking points in the table is that most of the teachers (57,1 %) think that they can help their students view historical and current events from diverse perspectives if they had time to prepare. Another important point is that 54,4% of the participants have reported to identify the ways in which various groups contribute to the society. Similarly, more than fifty percent of them believe that they can plan instructional activities to reduce prejudice toward diverse groups, and that they can identify solutions to the problems that may arise because of diversity. Moreover, half of the participants believe that they can provide instructional activities to help their students to develop strategies for dealing with intercultural encounters, and they can analyse instructional materials for potential stereotypical and/or prejudicial content. Overall, English language teachers are quite confident about including intercultural issues in their teaching practices.

In the interviews, some of the participants have talked about the problems which they have faced in diverse classes and the ways which they have dealt with them. IST1 mentioned a problem that he had faced in a groupwork task: "Sometimes, some students do not accept to work with students from specific nationalities. They do not feel close to each other. I do not push them to work together. If I push them, I know that they might hate each other. Therefore, in some tasks, I try to find some common things." IST6 also stated a cultural problem that he had faced: "For some countries, it is not okay for girls and boys to sit together. They bring that culture with them to the classroom, and they decide not to sit close to other people. Especially, girls don't sit with boys. I was able to force them to do the activity for a few weeks, but after some time they did not want to do that."

Some of the participants talked about stereotypical information and concluded that it is necessary to see the things from another side, or with a different perspective. These recommendations are in line with the findings of the survey. To exemplify, IST5 mentioned some of her friends' stereotypical views about her home country, Turkey. It was believed to be a part of the Eastern world and was viewed with full of wrong information. This made her uncomfortable, and she tried to correct the things they generalised to all the people living in that country. Because of that, during the lessons she preferred to talk about stereotypes and let students think about whether they were true for everybody or not. Moreover, IST3 from a Western society, who regarded culture as a discrete national entity, narrated how she underwent a change in her views after coming to Turkey:

> *Every culture* is different, and it is hard to deal with it in the beginning, but in time, you can get along with it. I faced a cultural shock. No matter how prepared you are to that new culture, you may find a lot of things you have not expected. I came with a lot of beliefs about Turkey because of media. I was thinking Turkey would be preservative, but I found out that it was closer to Western culture. I have changed my beliefs with my own experiences, by living in Turkey, and spending time.

As for the part about their strongest belief about intercultural teaching as in Table 4, two of the given statements were among the most significant beliefs. First and foremost, nearly half of the participants viewed cultural differences as a resource rather than an explaining structure or a set of restricting rules. In addition to seeing cultural differences as a resource, a high percent of the participants reported the necessity of respecting individual differences to diminish intercultural problems.

Table 4. The major purpose of intercultural teaching

	Percentage	**Frequency**
If every individual learned to accept and work with every other person, then there would be no intercultural problems.	33,3%	14
If cultural differences are viewed as a resource rather than an explaining structure or a set of confining structures, there would be a harmony in the society.	42,9%	18
All cultural groups are entitled to maintain their own identity.	9,5%	4
All cultural groups should be recognized for their strengths and contributions.	11,9%	5
Some groups need to be helped to achieve equal treatment before we can reach the goals of a democratic society.	2,4%	1
Total	100%	42

In complementary to the survey, the interview data obtained through their engagement with a narrative have also contributed to thick description regarding the survey choices of the participants and broadened our knowledge about their perspectives on cultural issues in relation to real-life experiences in intercultural settings and regarding cultural discourses.

EFL instructors' accounts of culture, identity, and communication

The interviews consisted of the semi-structured questions, a narrative regarding an intercultural exchange between two people representing the West and the East, and in-class materials related to

intercultural settings. The story and the materials which the participants reflectively engaged with prompted more insights into their real-life experiences as they expanded on their views of culture and cultural identity in this way. Cultural complexity and discourses of 'collectivism' and 'individualism' were the most outstanding themes that describe their real-life experiences of interculturality and cultural identity.

Cultural complexity

The participants were asked to define how they view culture and their cultural identities, and cultural complexity emerged as one of the main themes out of the interviews. The sub-themes which were evident in their accounts of the complex and subtle process of developing their cultural identities are "the fluidity of culture, contextual variables, changing realities from context to context and from time to time, the role of religion and of nation in their cultural identities, and their interplay with culture."

Drawing on her experiences in different countries, IST3 acknowledged that her interactions with people from different cultural backgrounds contributed to her understanding of culture. She drew attention to the blurred lines among cultural spaces and overall contextual variables, which affected her cultural identity. It may be inferred from her response that cultural realities change from context to context and from time to time, and so is her cultural identity:

> It is shaped through my life experiences and affected by my interactions with different nationals. I've learnt to accept more. I don't think that I will be surprised and shocked by *any other culture* anymore. Turkey is a very good experience because here I saw how people respect each other, and how things are smooth although there are differences. You feel like everyone is respecting one another, which is not the case in a European country I have been to. They do not accept differences that much. I try to understand and accept any culture.

As obvious in her words, she could establish empathy with the cultural groups in the periphery and sought for ways to understand local people's sensitivities, which could result from the fact that she was caring for the others and that she wanted to be accepted by others at the same time. She may have felt more attachment or closeness to the country she lived in now as a member of a 'non-western' context. While IST3, from a Middle Eastern background, had a view of culture enclosed within geographical and national boundaries, she associated some values such as openness and willingness to accept differences with a specific country, Turkey, in comparison to Europe. She was critical of the 'Western' cultural discourse as she identified:

> *"Western"* does not mean all the time good things like civilization, and modernity. When you learn about *other cultures*, for example, *minorities' cultures*, you get more interested in them. I love them more. I accept them more. I understand how much we are small in this space. All these experiences define my culture. Nation's role in my cultural identity is about the way of respecting. When you are in a new country, you learn what annoys people and what touches their ego.

Like IST3, IST1 also asserted that his cultural identity was dynamic and heterogenous. His intercultural experiences seemed to affect his cultural identity, although he prioritised the role of nation and history over his experiences in the make-up of his background: "Culture is what is inherited from the ancestors, the mixture of history and geography. My cultural identity is somehow mixed. I have to admit that I have a strong background, but I am flexible, too. I am an international citizen, so it means I have *an international culture*. Nation also plays a great role."

IST6 attributed a great role to nation as well. Nevertheless, in addition to what the previous participants emphasised, he mentioned the role of education and religion in his cultural identity. It might be concluded from his response that nationality, religion together with his experiences and interactions shaped his cultural identity:

> Your cultural identity is your nationality, your religion, your education, and your family. It is the people you hang out with because in a long term they're going to influence the way you think and behave. I would say cultural identity is affected by almost anything you read, you see, you hear. And nationality absolutely. Religion plays a very important role here. The more educated you are, the more broad-minded you are in terms of cultural differences.

IST5 thought along the same lines as IST6 and highlighted the role of nation too. However, she also mentioned that she was affected by the Centre countries' cultural artefacts and instances because of her English language learning experiences:

> *My culture* is *Turkish culture*. Nation plays a great role in *my culture*, and my nationality is not an individualist one. Everything and everybody are connected to each other. There is a chain reaction. However, once I start learning English, my perspective on culture has changed in a way. I was listening to English songs, watching TV series and movies in English. Everything I have done to learn English has contributed to my culture. I believe that there are cultural differences, and that it is something good. You also find similarities between them, so you can be a part of that society or culture. Similarities and differences are important while communicating. They give you clues about the context of the conversation, and about the people you are going to talk to.

Different from other participants, IST2 specified the huge impact of his religion on his cultural identity, whereas he did not find nation as influential as religion:

> It is a mixture of Arabian and Middle Eastern. This is me. I am also open minded because of spending three years in America. I saw how people are dealing with each other, but I am a Muslim after all. I care much about my religion. That is why I am much affected by this. Religion is important in my culture identity. My nation plays some role in my culture identity but not as much as religion.

IST7, on the other hand, suggested that while nation is indispensable part of her culture, her experiences and education shaped her cultural identity. It was clear that she felt a belonging to several cultural realities at the same time:

> I can't ignore the impact of my nationality on my identity. The place I was born into and the family I was raised in are the essentials of my identity. However, the education I received and the realities I discovered by myself made me who I am today. I might not be the same person in the future as I am not the person who I was in the past. Culture is not restricted to geographical boundaries. Within myself, I am a member of many cultures. Therefore, differences are inevitable, and respect is a must to live peacefully.

IST10 did not place his cultural identity under any of the previously mentioned categories. He defined it in a more unique point of view. Similar to IST5, he believed that differences are a resource for interactions:

> I treat "my culture" with humour and parody, as I try to do with all cultures even at the risk of offending those who take such things seriously. For me, an important part of university education and, indeed, of life-education is to learn and teach how to look at things from different

> perspectives. I also believe cultural differences are usually a good source of debate and discussion and humour.

In addition to the participants' accounts of culture, identity and intercultural communication, there was another recurrent theme that emerged out of their reflection on the critical narrative during the interviews: 'individualism' and 'collectivism' discourses.

Individualism and collectivism

More than half of the participants related 'individualism' to Centre, Western, and European countries, while Eastern countries were reported to be 'collectivist'. This essentialist discourse was evident in IST2's accounts:

> Individualism is related to *European and American cultures*. They are not the same as the Middle Eastern communities that are collectivist. The west is individualist. In fact, I was much affected by *the Western culture* because I travelled to America when I was young. At the same time, I am also affected by my own religion. That's why when I turned back to Egypt, I got married and started a family. I cannot say that I am one hundred percent western. I am western only in the decision that are connected to my own life and business. Before making a decision, I have to consult my family. This is the good part.

While the West has been associated with taking decisions on one's own, IST5 identified her home country as one of the 'collectivist' countries, and she stated that she was happy with being a part of a 'collectivist' society from time to time. Approaching the terms in a more critical way than the others, IST3 rejected the association of the West with positive things such as modernity, civilization, technology:

> Individualism is having your own choices, decision, and it is being autonomous, while collectivism is being a part of group, and sharing with other people. I see it from the point of capitalism and socialism. You cannot be completely individualist or collectivist. We shouldn't lean on one side. Many people believe the strong division of west and non-west. They all the time see the west, civilization, modernity, technology, improvement, and then comes the non-west. It is thought that what comes from the west is modern, but it is not always true. The west world says: "You need development, knowledge. I am from the west, and I can provide them to you." It caused colonisation. It is another word for colonisation. They used it as an excuse for colonisation. "Get rid of your culture, and identity!", they say.

These extracts displayed how the extent to which the participants' views of these cultural discourses differ in terms of criticality. Their views could be considered to have been shaped through their process of developing a self through their exploration of cultural realities, artefacts, arenas, and interactions as detailed in the previous section.

Discussion and conclusion

The findings of the study on the intercultural beliefs and experiences of in-service English language teachers at universities showed that they frequently interacted with their diverse colleagues and students, and that they shared their personal and cultural experiences with each other. Their intercultural experiences were also formed by TV and movies. In the interviews, they all mentioned their experiences in different countries and the ways they were affected by their interactions and experiences in these countries. People they met, their lifestyles, the institutions where they worked,

and their colleagues shaped their understanding of culture. These participants emphasised being respectful and willing to communicate with diverse people, accepting diversity, discussing the different and the unknown, and displaying humour in their accounts of such experiences. These features have been regarded as a part of having intercultural competence which have also been shown to increase through communication with diverse people and as a sign of being international in the studies by Beutel and Tangen (2018), Demircioğlu & Çakır (2015), Hayden et al. (2000), Lin (2018), Smolcic & Arends (2017), and Polat and Ogay-Barka (2014), who explored the perspectives of pre-service or in-service teachers' intercultural learning. These teachers showed cultural self-awareness, awareness of the complexity of cultural identity, empathy, and emerging critical cultural awareness and supported intercultural language teaching in terms of awareness raising.

In the present study, we also found that a high percentage of the participants showed positive attitudes towards the inclusion of diversity and intercultural exchanges. Curricula, coursebooks, and the classroom library were found important to represent such diversities and cultural differences. The role of the teacher to provide these opportunities was also emphasised both in the interview and in the survey. Moreover, the participants were reasonably confident in raising intercultural awareness and dealing with the diversity in their teaching practices as found in the studies by Atay et al. (2009), Kaça (2015) and Çubukçu (2013). Nevertheless, due to the time and curriculum limitations, there was a discrepancy between their beliefs about their capability to provide, analyse, adapt and develop instructional activities and methods to help students to develop strategies for dealing with intercultural encounters and stereotypical or prejudicial content and their practices as in the studies by Sercu (2005; 2006), Oranje and Smith (2018), and Young and Sachdev (2011).

During the interviews, they highlighted that teachers play a crucial role in providing intercultural communication. One of the striking conclusions from the interviews was that teachers especially put students in groups with those who are culturally different from each other to make them interact with diverse classmates in English. Another conclusion drawn from the survey was that a high percentage of English language teachers thought that the purpose of intercultural language teaching is viewing cultural differences as a resource rather than a restricting structure and aimed at incorporating these differences in their classroom practices with a variety of in-class and extracurricular activities.

The findings from the interview also displayed that culture had a complex dimension and that nation played a great role in most of the participants' cultural identities. A variety of elements such as religion, education, family, ancestors, history, and experiences were reported to form the cultural identities of the participants. Some of them mentioned that they belonged to several cultural realities. In conclusion, many of them perceived cultural realities not confining but emergent and expressive as suggested by Holliday (2011; 2016), Kramsh (2013) and Yulita (2013). Nevertheless, when the dichotomous terms of individualism and collectivism were considered, their opinions differed in that while some of the participants associated them with the positivist perspective, which perceives West as the best and as symbolic of civilisation and individualism, some of the participants did not relate these terms to any countries. Their intercultural experiences paved the way for looking from a 'small culture formation on the go' perspective (Holliday, 2013: 56), while they were under the influence of prevailing national or other structures at the same time.

Overall, the study presented a critical and in-depth analysis of how university EFL teachers of diverse backgrounds approached the interplay between language teaching and the discourses of the intercultural, with the focus on their intercultural self-efficacy beliefs, reported practices, and

experiences. It contributed to a 'decentred' understanding of cultural issues through the eyes of these key actors of the language classroom as one of emergent, overlapping and interacting 'small cultures', where local praxes and discourses may have more impact than national or international ones.

Implications

The study provided several implications for researchers who investigate cultural issues such as identity, intercultural communication, and intercultural language teaching from a critical interpretivist perspective. Theoretically, they can also draw on a critical perspective of culture as fluid, dynamic, heterogenous and complex, and offer more insights into cases of teacher and student groups in different parts of the world. Methodologically, they can go beyond the mainstream competency-based studies and use a mixed-methods design, employing several prompters such as a narrative, and course materials to effectively engage with teachers' reflection on real-life experiences in various contexts. Further small-scale studies into the in-class experiences of teachers and students in diverse course designs could also yield fruitful interpretations and implementations for promoting more teacher-constructed practical theory.

References

Altan, M. Z. (2018). Intercultural sensitivity: A study of pre-service English language teachers. *Journal of Intercultural Communication*, *46*, 1-17.

Arcagök, S., and Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, *30*(1), 1-18.

Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, *10*(3),123-135.

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, *11*(3), 197-214.

Beutel, D. A., & Tangen, D. (2018). The Impact of intercultural experiences on preservice teachers' preparedness to engage with diverse learners. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(3), 168-179.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), The handbook of research methods in psychology (pp. 57-71). Washington: American Psychological Association.

Butler-Kisber, L. (2018). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-based perspectives (2nd Edition)*. London: Sage.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, *61*(3), 279–310.

Çetin-Köroğlu, Z. (2016). Measuring English language teacher candidates' intercultural sensitivity: A key element to foster intercultural communicative competence. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 3*(1). 43-52.

Çubukçu, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *International Journal of Human Sciences, 10,* 832-843.

Demircioğlu, Ş., & Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *Journal of language and linguistic studies, 11*(1), 15-32.

Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology.* Oxford: Blackwell.

Ersoy, A. (2013). Turkish teacher candidates' challenges regarding cross-cultural experiences: The case of Erasmus exchange program. *Education and Science, 38*, 155-166.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: Selected essays. New York, NY: Basic Books.

Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, *7*(4), 21-29.

Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. (2000). Being international: student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, *26*(1), 107-123.

Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics, 20*, 237-264.

Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students.* Oxon: Routledge Applied Linguistics.

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology.* London: SAGE.

Holliday, A. (2013). *Understanding intercultural communication: Negotiating a grammar of culture.* London: Routledge.

Holliday, A. (2016). Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and threads. *Language and Intercultural Communication*, *16*(3), 318-331.

House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In Knapp K. & Meierkord C. (Eds.), *Lingua franca communication* (pp. 245-267). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Israelsson, A. (2016). *Teachers' perception of the concept of intercultural competence in teaching English* (Unpublished master's thesis). Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Kaça, E. (2015). *Teachers' beliefs and practices of cultural content in the ELT classroom: A multifaceted analysis through the EIL lens* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Northern Cyprus Campus, Kalkanlı-Güzelyurt, Turkish Republic of Northern Cyprus.

Keranen, N., & Bayyurt, Y. (2006). Intercultural Telecollaboration: In-service EFL teachers in Mexico and pre-service EFL teachers in Turkey. *TESL-EJ, 10*(3), 1-50.

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(1), 57-78.

Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *ForumSprache*, *5*, 113-128.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning.* Oxford, England: Wiley Blackwell.

Lin, M. (2018). "I don't even know where Turkey is.": Developing intercultural competence through e-pal exchanges. *Journal of Global Education and Research, 2*(2), 68-81.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Newton, J., Yates, E., Shearn, S., & Nowitzki, W. (2010). *Intercultural communicative language teaching: Implications for effective teaching and learning.* Wellington, New Zealand: School of Linguistics and Applied Language Studies.

Nugent, K., & Catalano, T. (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *NECTFL Review*, *75,* 15-30.

Oranje, J. L., & and Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, *22*(3) 310-329.

Phipps, A. M., & Guilherme, M. (2004). *Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication.* Clevedon: Multilingual Matters.

Polat, S. & Barka, T. O. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. Eurasian Journal of Educational Research, 54, 19-38.

Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Sercu, L. (2006). Foreign language teachers and intercultural competence teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, *151*, 15-32.

Smolcic, E., & Arends, J. (2017). Building teacher interculturality: Student partnerships in university classrooms. *Teacher Education Quarterly*, *44*(4), 51-73.

Türkyılmaz-Sinclair, S. (2019). A case study exploring the intercultural sensitivity levels of native English and native Turkish language instructors teaching at universities in Turkey and the U.S.A. respectively (Unpublished master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Turkey.

Witte, A. (2014). *Blending spaces: Mediating and assessing intercultural competence in the L2 classroom.* Boston, MA: De Gruyter.

Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, *20*(2), 81-98.

Yulita, L. (2013). Critical pedagogy: Stereotyping as oppression. In S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education* (pp. 204-220). Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing.

Zeichner, K. M. (1993). *Educating teachers for cultural diversity.* East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

56. A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics

Çiğdem KARATEPE[1]

Mustafa CİVELEK[2]

APA: Karatepe, Ç.; Civelek, M. (2021). A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 894-910. DOI: 10.29000/rumelide.953259.

Abstract

The teaching of pragmatic features in the field of ELT has received more attention recently. Many studies indicated that English textbooks fail to represent the features of pragmatics. Yet, textbooks are a valuable source of information for students, so it is vital for teachers to be able to enrich the textbook activities for teaching pragmatics. However, to what extent teachers can achieve this has not been investigated yet. Moreover, no studies have been found investigating the views of EFL teachers on the teaching materials for pragmatics instruction. To fill in this gap, a dialogue activity aiming to teach requests was modified based on the relevant literature. The modified activity was presented to the attention of 100 Turkish EFL teachers. Then, the views of EFL teachers on the modified activity were investigated through a questionnaire and semi-structured interviews. The study also aimed to question if teachers were willing to adapt textbook activities for more effective pragmatics instruction. The results indicated that teachers found the modifications useful for pragmatics instruction. Furthermore, no statistically significant difference was found between those who had taken a course on pragmatics during their teacher training and the ones who had not. It was found that teachers regarded material adaptation for the instruction of pragmatics as a must. Even so, they admitted that none of them had made such adaptations as they thought they were not equipped with a satisfying level of knowledge on pragmatics.

Keywords: Pragmatics instruction, ELT material adaptation, speech acts, requests

İngilizce öğretmenlerinin edimbilim öğretimi için materyal uyarlaması konusundaki görüşleri üzerine örnek bir inceleme

Öz

İngiliz dili eğitimi alanında son zamanlarda edimbilimsel dil öğelerinin öğretimi daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Alandaki araştırmalar, İngilizce ders kitaplarının edimbilimsel öğeleri sunma konusunda yetersiz kaldığını göstermiştir. Ders kitaplarının öğrenciler için önemli bir bilgi kaynağı olması nedeniyle, öğretmenlerin ders kitaplarındaki edimbilim aktivitelerini zenginleştirebilmeleri önemlidir. Ancak, öğretmenlerin bunu ne ölçüde başarabileceği henüz araştırılmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin edimbilim öğretim materyalleri hakkındaki görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boşluğu doldurmak için, ilk olarak amacı ricaları

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ozlem1@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2902-6656 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 1.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953259]

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Programı (Bursa, Türkiye), mustafacivelek179@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4304-4252

öğretmek olan bir ders kitabı aktivitesi alanyazın taranarak zenginleştirilmiştir. Sonra bu aktivite 100 Türk İngilizce öğretmeninin dikkatine sunulmuştur. Ardından öğretmenlerin görüşleri hakkında bilgi, bir anket ve yarı yapılandırılmış mülakat aracılığı ile toplanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin edimbilim öğretimi için ders kitabı aktivitelerini uyarlama konusunda istekli olup olmadıkları da sorgulamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin ders kitabı aktivitesinde yapılan değişiklikleri edimbilim öğretimi için faydalı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca akademik eğitimleri sırasında edimbilim hakkında bir ders almış olan katılımcılar ile almayanlar arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler edimbilim öğretimi için materyal uyarlamanın bir zaruret olduğunu düşünmektedirler. Yine de, edimbilim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için, katılımcıların tamamının bu tür uyarlamalar yapmadıklarını kabul etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Edimbilim öğretimi, ingilizce materyal uyarlaması, söz eylemleri, ricalar

1. Introduction

In educational contexts where English is taught as a foreign language, textbooks play a vital role. During the last three decades, textbook and curriculum writers have highlighted the communicative aspect of language (Ren & Han, 2016). Yet, they seem to have failed to emphasise the importance of pragmatic competence within communicative competence (Karatepe, 1998; Taguchi, 2011, 2015; Wyner & Cohen, 2015).

Pragmatic competence has two important aspects: a) learner's ability to interpret messages within a given context of situation, and b) learner's ability to use language appropriately within a given context of situation (Lo Castro, 2003; Ren & Han, 2016). Blum-Kulka et al. (1989) argued that "Even fairly advanced language learners' communicative acts regularly contain pragmatic errors, or deficits, in that they fail to convey or comprehend the intended illocutionary force or politeness value" (p. 10).

For instance, making a request requires both knowing how to perform a request in its less face-threatening form and having the ability to use one's knowledge of vocabulary and grammar appropriately in a given context of situation (Bialystok, 1993). Such forms are usually conventionalised and cannot be produced simply by manipulating one's grammatical knowledge. Thus, learners have to learn about these conventional forms because politeness is often expressed via conventional formulae, such as 'Bless you' in English, 'Geçmiş olsun' in Turkish and 'Gute besserung' in German. Second/ foreign language learners cannot produce these forms simply by manipulating their repertoire of grammar and vocabulary (Bardovi-Harlig, 2012).

Like many other social functions of language, forms of requests have been conventionalised. That is, they have become fixed formulaic expressions, such as 'if you do not mind ('zahmet olmazsa' in Turkish)'. As a result, it is not a realistic expectation that a learner can use such conventionalised language forms by making use of his/her knowledge of lexico-grammatical resources (Karatepe, 1998, 2001). Any attempt could result in a pragmatic failure, which can potentially decrease the success of communication (Thomas, 1983). Furthermore, there is always a possibility that learners may transfer from their mother tongue by creating odd forms. Moreover, they may gradually become so accustomed to using these odd forms that it would be almost impossible to make them stop using these non-standard forms though they come to realise that these are not appropriate and acceptable (Selinker, 1972; Wyner & Cohen, 2015).

Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor (2003) argue that learners need support to learn pragmatic skills, due to the complexity in its nature. Unfortunately, any activity to increase learners' pragmatic competence is regarded as "an optional extra in a textbook syllabus" (Harwood, 2014, p.7). Many studies have been conducted to show that pragmatics lends itself to classroom teaching (Kasper, 1997; Taguchi, 2015). However, most features of pragmatics have not been included in textbooks. Even if they are included, these are misrepresentations and fail to exemplify real language use. McConnachy and Hata (2013) complained that textbooks presented stereotypical representations of pragmatic features. In addition, Vallenga (2004) found that a very limited number of speech acts are included in textbooks. Cohen and Ishihara (2013) also reported that textbooks fell short of representing pragmatic use of language.

Due to the shortcomings of textbooks regarding pragmatic aspects of the language, teachers are required to make materials adaptation for more effective pragmatics instruction. Numerous pragmatic awareness-raising exercises were suggested in the literature to enhance pragmatic instruction in EFL contexts (Crandall & Basturkmen, 2004; Hillard, 2014; Ishihara, 2010; McConachy, 2009; Siegel, 2016; Siegel et al., 2018). These suggestions can be useful while adapting materials for teaching pragmatics. However, no studies were found investigating the views of EFL teachers' opinions about the pragmatic awareness exercises recommended in the literature. Therefore, this paper aims to investigate the views of EFL teachers on such exercises that are recommended in the literature. Also, it aims to find out their practices regarding material adaptation for pragmatics instruction.

2. Literature review

2.1. Pragmatics in EFL textbooks

Although researchers and teachers complain about the shortcomings of textbooks, they are still the most convenient resources for language teaching and learning (Tatsuki, 2019; Tomlinson, 2012). The studies which focused on the extent to which features of pragmatics have been covered reported many shortcomings. For instance, many textbooks cover only a few speech acts (Ishihara, 2010; McConnachy & Hata, 2013; Ren & Han, 2016; Wyner & Cohen, 2015). Even when a speech act is included in a textbook, it only "provide[s] a very narrow range of expressions for achieving the speech acts they cover". (McConnachy & Hata, 2013, p. 295).

In many cases, the expressions which are given as examples are unsuitable or they can only be used in particular contexts. Unfortunately, neither the students nor the teachers are provided with satisfying information on these issues. As a result, teachers end up teaching archaic expressions or expressions which could only be used in specific situations.

The most important problem in terms of pragmatics teaching and learning is that textbooks tend to present language in a decontextualised way (Karatepe & Yılmaz, 2018; McConnachy & Hata, 2013; Yılmaz & Karatepe, 2013). Unfortunately, it is not uncommon to find a list of speech act expressions given in a list in many textbooks. Without a context, language is reduced to a sentence level-grammar. That is, learners see the expressions stripped of their socio-cultural variables which are related to what to say, when, and whom, and how cultural norms influence the chosen language. This reductionism limits learners' exposure to the features of pragmatics in a contextualised way (Yılmaz & Karatepe, 2013). Wyner and Cohen (2015) argues that this leads learners to overuse one or two particular strategies and its verbalisation regardless the context of situation. Moreover, the lack of choice in

learners' repertoire causes transfer of L1 forms (Karatepe, 1998, 2001, 2016). Since textbooks usually fail to supply satisfying information on pragmatics, which creates an impression on learners and teachers that learning pragmatics is an optional task (Ren & Han, 2016).

2.2. Requests in textbooks

The speech act of request attracted great attention from researchers in the field of cross-cultural and interlanguage pragmatics (Economidou-Kogetsidis, 2011; Eslami & Liu, 2013; Karatepe, 2001, 2016; Nugroho & Rekha, 2020). As a result, some studies examined the presentation of requests in course books. For instance, Fernández Guerra and Martínez Flor (2003) examined three proficiency-level textbooks in terms of the presentation of requests and the use of requests in three American films. After the analysis of the textbooks and films, they commented that the requests were presented in isolation at sentence level in textbooks and no instances of authentic conversations were found. Additionally, they reported that direct requests are mostly presented in textbooks. They, therefore, argued that decontextualised direct request strategies in textbooks confine learners' pragmatic competence.

Similarly, Petraki and Bayes (2013) underscored the insufficient presentation of all types of requests in textbooks. Additionally, they documented that textbooks fail to introduce an adequate number of examples to show how contextual variables impact the request strategy. They also emphasized that most textbooks lack meta-pragmatic explanations and fail to provide learners with the opportunity to practice. Due to the face-threatening nature of the speech act of request, the presentation of mitigating devices in textbooks was also analysed (Campillo, 2007). The findings revealed that textbooks overlooked most of the mitigating devices and brought attention to a few such as *please*.

Overall, the studies examining the presentation of requests in textbooks encountered various shortcomings that can be listed as follows:

1. The presentation of requests at sentence level rather than in a contextualised way at discourse level (Fernández Guerra & Martínez Flor, 2003; Usó-Juan, 2007)

2. The lack of authentic language samples (Fernández Guerra & Martínez Flor, 2003; Petraki & Bayes, 2013)

3. The lack of meta-pragmatic explanations (Petraki & Bayes, 2013)

4. The underrepresentation of mitigators (Campillo, 2007)

5. The inadequate representation of all types of requests (Barron, 2018; Petraki & Bayes, 2013)

It has been noted that such shortcomings of textbooks regarding the presentation of the speech act of requests may bring about pragmatic errors which can potentially cause unpleasant situations in interaction (Petraki & Bayes, 2013; Wong, 2002). Petraki and Bayes (2013) stated that the effectiveness of EFL courses regarding pragmatics instruction is based on teachers' knowledge and their enthusiasm to benefit from other resources to design materials.

2.3. Adaptation process of an activity in EFL teaching

Teachers are expected to adapt materials and modify textbook activities. Turkish EFL teacher training programmes include an elective course on Material Development in ELT (www.yok.gov.tr). However, it is just one semester and it has got a wide range of topics to cover such as material adaptation for teaching vocabulary, grammar, other 4 skills, and cultural issues. The materials for teaching pragmatics seem to be optional or perhaps do not exist at all.

Tatsuki (2019) reports that publishers publish textbooks with resources that will facilitate teachers' decisions on how to select the right ones for their learners. Developing their materials or modifying existing materials benefit teachers in four ways:

> (1) contextualisation- creating a better fit between the context and the materials,
>
> (2) individual need – addressing the diversity among learners and their needs,
>
> (3) personalization- giving materials a personal touch that can increase learner engagement and appreciation, and
>
> (4) timelines – creating materials that respond to local and global events, increasing the relevance of the lesson (Tatsuki, 2019, p. 323).

Their desire to create teaching materials to suit their learners' needs can motivate teachers, which would result in job satisfaction and increase self-confidence. Yet, are all they qualified to do this?

Bardovi- Harlig and Mossman (2017) suggest that teachers consciously look for authentic examples of appropriate and inappropriate language use examples. This way, they can create their corpus of specific language use. Learners can examine these and understand how language is used in particular situations. They explain that teachers first select a specific routine expression, and look for authentic use of these expressions to form a corpus. Then, it is recommended to prepare activities to enable learners to notice the use of target forms in specific contexts. After this step, Bardovi-Harlig and Mossman (2017) suggest creating activities to encourage learners to use these expressions.

Understandably, it is not an easy task for EFL teachers to create or modify activities for teaching pragmatics since non-native English teachers do not feel confident to decide whether an expression is appropriate or not (Cohen, 2016), and it is difficult to form a corpus for each pragmatic routine. Although plenty of pragmatic awareness-raising exercises have been suggested in the literature, there is still a huge gap in the field regarding the views of EFL teachers on such exercises and their practices related to material adaptation for teaching pragmatics. It has been underscored that teachers' beliefs have a vital role in their instructional practices (Carter & Doyle, 1995; Johnson, 1994). Thus, we adapted a textbook activity in accordance with the recommendations made in the literature and asked the views of EFL teachers on pragmatic awareness-raising exercises. Another aspect of this paper focused on EFL teachers' opinions regarding materials adaptation for teaching pragmatics. To this end, the present research is an attempt to answer the following research questions:

1. What are the views of EFL teachers on the modifications made to a textbook activity for pragmatics instruction?

2. Is there a statistically significant difference between the views of EFL teachers who had been taught about pragmatics and the ones who had not on the modified version of the activity?

3. To what extent do EFL teachers adapt textbook activities for more effective pragmatics instruction?

4. Methodology

The data was collected by means of a questionnaire and an interview protocol. The study was based on a mixed methodology with a more dominant qualitative aspect (Johnson, 2007). The following sections will present details about the research methodology.

4.1. Participants

The participants were 100 Turkish EFL teachers (21 male and 79 female) who were teaching English to different age groups in Turkey (see Table 1). The participants were accessed via "snowball sampling" (Cohen et al., 2007, p. 116). The sample consisted of both novice and experienced teachers. However, the majority (%72) were inexperienced teachers with 0-3 years of teaching experience. Their age ranged from 22 to 49. The EFL teachers who had been taught about pragmatics during their academic studies (43%) were outnumbered by the ones who had not (57%).

Table 1. *Information about participants*

Workplace	Female	Male
Primary school	13	1
Middle school	15	6
High school	20	7
University	10	2
Private language course	4	1
Freelance	17	4
Total	79	21

4.2. The modification procedure of the textbook activity

A dialogue activity from an EFL textbook, which was published by the Turkish National Ministry of Education, was adapted by the authors. The purpose of the original activity was to enable learners to recognize and perform appropriate requests. Before the adaptation process, the shortcomings of the activity in terms of teaching pragmatics were first determined by the researchers by reviewing the relevant literature (McConachy, 2009; Ishihara, 2010, 2011; Tran & Yeh, 2020; Yılmaz & Karatepe, 2013). Then, the modifications were made to the activity considering the recommendations that were presented in the previous research (Crandall & Basturkmen, 2004; Ishihara, 2010; McConachy, 2009; McConachy & Hata, 2013; Schmidt, 1990; Siegel, 2016; Siegel et al., 2018; Yılmaz & Karatepe, 2013).

When the original activity was examined, it was determined that its content was presented in a decontextualised way. However, the importance of presenting language material in a context has been emphasised by different studies (McConnachy,2009; Yılmaz & Karatepe, 2013). To overcome this constraint, two of the five contextualisation strategies *personalisation* and *individualisation*, described by Yılmaz and Karatepe (2013), were employed. Yılmaz and Karatepe (2013) underscored that implementing such strategies enabled learners to relate lesson content to their lives which makes the learning process more meaningful for learners. A close look at the activity revealed that learners are not provided with sufficient information about the contextual factors which affect the language use in the dialogue. McConachy (2009) also marked this issue as one of the major shortcomings of textbooks. Siegel (2016) argued that contextual information enables learners to understand the pragmatic dimensions. As a result, the modified activity also included information about the contextual factors, such as where the interaction takes place, the relationship between the interlocutors, and the background of interlocutors, etc.

When the dialogue is thoroughly examined, it was realized that the original activity was unsatisfactory in terms of presenting various pragmatic language samples. What is more, the original dialogue seems like a list of requests in isolation. According to Ishihara and Cohen (2010) and the Center for Advanced Research on Language Acquisition (2015), a speech act set consists of three elements: attention getters (alerters), head act (the request itself), and supportive moves (explanatory sentences for the request). However, the original activity is insufficient in terms of presenting requests within a speech act set and other types of pragmatic language samples such as conversation openers, softeners, etc. Thus, the original dialogue was enriched with additional conversation openers, direct and indirect requests, supportive moves, idiomatic expressions, and softeners, etc.

The original activity did not have any aim to increase learners' meta-language skills. In order to compensate for this, learners were asked to underline the requests they recognised in the dialogue. This exercise was based on Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis (see also McConnacy, 2009).

In the following part of the modification process, some discussion questions about the requests presented in the dialogue were added to increase learners' meta-pragmatic awareness (e.g. *Why do you think David used different request forms in each situation?, Do you think David is being polite or impolite? Why?, Would you behave in the same way? Why?*). These questions were developed in accordance with the recommendations made by McConachy (2009), Crandall and Basturkmen (2004), and Siegel et al. (2018). The discussion questions presented in the modified activity can be defined as referential questions that explore learners' thoughts and perceptions about the presented requests. Thus, answers are unknown to the teacher. Brophy and Good (1991) put forward the characteristics of a good teacher question as clear, brief, natural, purposeful, sequenced, and thought-provoking. While designing the discussion questions, Brophy and Good's (1991) description of a good question was taken into account.

In the next stage of the modification process, a comparative stage was added to enable learners to create a dialogue for the same situation in their mother tongue and some "comparative questions" (McConachy, 2009, p. 122) were added (e.g. *What are the differences between the two dialogues?, Why do you think these differences occur between the two languages?*). Such exercises are expected to enable learners to recognize the differences in the pragmatic norms of the target culture and learners' own. Recognition of such differences can make learners more aware of possible pragmatic errors due to pragmatic transfers from their L1.

The next stage of the modification process lead learners to focus on the other language items, namely conversation openers (e.g. *How is it going?*), idiomatic expressions (e.g. *What's up, what about you*) supportive moves (e.g. *I know you're too busy nowadays*), and softeners (e.g. *kind of, a little, please*).

In the production stage of the modified activity, a few Discourse Role-Play Tasks (DRPT) were added. While performing these, learners were asked to use various pragmatic language items such as 'conversation openers', 'attention getters', 'supportive moves', and 'softeners'. The additional DRPT exercises were enriched by means of visuals so that learners could understand the context of situation better. With the help of these visuals, it was aimed that learners' schemata would be stimulated and the interaction would be more intriguing for them (Siegel, 2016).

In the final part of the adapted activity, learners were asked to discuss the appropriateness of requests produced by their peers in DRPTs. Such reflective discussions may be useful to foster learners' meta-pragmatic awareness (McConachy & Hata, 2013). Furthermore, such exercises provide learners with the opportunity to receive feedback from both their peers and the teacher.

4.3. Instruments and data collection procedure

The participants were requested to fill in a questionnaire with 19 statements after examining the original textbook activity and its modified version. They were contacted via email and *WhatsApp* and asked if they would volunteer to support our study. Those who agreed to do so were sent the link of the questionnaire which was made as a Google Document and a supplementary file where they saw the original activity and its modified version. After the completion of the questionnaire, they were contacted and asked to take part in the interview protocol. Following this, interviews were conducted with 12 participants to elicit further information on their specific views on the adapted activity.

4.3.1. The questionnaire

The questionnaire was designed by the researchers. The questionnaire included items for each modification made to the original textbook activity. It aimed to collect information about the participants' views on the modifications explained above. Additionally, the questionnaire also consisted of a part seeking demographic information about the participants such as their age, gender, academic background regarding pragmatics, years of experience, workplace, etc.

The initial version of the questionnaire consisted of 29 statements. In order to establish both content and face validity, expert judgement was employed. The questionnaire, the original textbook activity, and the modified version of the activity were given to five experts in the field. Three of these experts are lecturers in the ELT department of a Turkish university. Two of these lecturers had a PhD degree in Pragmatics. The other lecturer has been teaching Materials Development and Evaluation course for many years. One of the experts is a native-speaker English teacher who used to teach in Turkey. She is currently teaching English for Academic Purposes at a private language institution in the UK. The other expert had an MA degree in ELT and has been teaching at a public university for years. After consulting their opinions, the items related to the overall look of the modified activity (e.g. *sequence of the activities, the layout*) were found irrelevant for the purpose of this research. As a result, the number of items in the questionnaire was reduced to 19. Furthermore, the presentation of the terminology related to pragmatics (e.g. head act) was revised and rewritten. Such changes made the questionnaire items easy to understand for the teachers who did not know much about the field of pragmatics. The

final version of the questionnaire was given to 8 EFL teachers who were not the actual participants of the study and they were asked to evaluate the questionnaire items in terms of their clarity. All the teachers agreed on the clarity of the statements.

4.3.2. The interview protocol

"A semi-structured interview" (Cohen et al., 2007, p.361) was conducted with 12 participants on the phone. While half of the interviewees took a pragmatics course during their academic studies, the others did not. The second author contacted them and recorded the conversations on another smartphone. The interviews lasted from 12 to 16 minutes. All interviewees were asked the same open-ended questions. This increased the "comparability of the data" (ibid., P. 353). These questions aimed to "…elicit descriptions of specific situations and actions" (ibid., P. 355) regarding teaching and learning pragmatics and requests in the Turkish EFL context. In addition, the interview protocol aimed to find out to what extent EFL teachers make similar adaptations for teaching pragmatics.

4.4. Data analysis procedure

SPSS 26 was used to calculate the reliability score of the questionnaire and it was found highly reliable (Cronbach's α= .89). In order to analyse the questionnaire data regarding the first research question, descriptive statistics for each item were calculated. The skewness and kurtosis values were found between -1.5 and +1.5 which means the data was normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, an independent samples t-test, which is a parametric test, was run so as to find out the difference between the views of teachers who took a pragmatics course during their university education and those who did not. Interview findings were also used to get in-depth information about the research questions 1 and 2. In order to answer the research question 3, only the interview data was used. For the interview data analysis, the recorded interviews were partially transcribed and the recurring themes were identified.

5. Results

In this part, the results of the data obtained from the questionnaire and the interviews will be presented. In order to investigate the views of EFL teachers on pragmatic awareness-raising exercises in the adapted activity, descriptive statistics of each questionnaire item were calculated. Descriptive statistics demonstrated that the majority of the participants (96 %) agreed that the adapted version of the activity could enable students to learn requests better (Item 2). In addition, the first item had the highest mean score (4.76). That is, all the participants supported the view that requests should be presented in a contextualized way. Interview results also demonstrated that EFL learners have positive opinions about the contextualisation strategies, namely *personalisation* and *individualisation* (Karatepe & Yılmaz, 2018) employed in the adapted version of the activity as seen in Table 2.

Table 2. *The opinions of EFL teachers about the contextualization strategies in the modified activity*

Themes	Frequency
Individualisation provides learners with a more engaging and safe learning environment.	5
Individualisation enables learners to learn from their peers.	5
Personalisation makes the lesson content more meaningful for learners.	4
Personalisation enables learners to relate the lesson content to their lives.	6
The use of contextualization strategies prepares learners for the lesson content.	8

Descriptive statistics of the questionnaire items regarding the changes made to the textbook dialogue are presented in Table 3 where numbers indicate that most of the participants' opinions are in favour of the modifications made to the dialogue. Furthermore, most of the interviewees stated that pragmatic items such as conversation openers, idiomatic expressions, supportive moves, etc. both help learners gain pragmatic awareness and make the dialogue sound more natural. However, few interviewees claimed that those modifications made the dialogue a lot more complex than the original activity.

Table 3. *The opinions of EFL teachers about the modifications made to the dialogue*

Item	Percent (%)			M	SD
	D	N	A		
3. I believe exposing students to direct and indirect request-making strategies in the same activity will not be a problem.	6.0	25.0	69.0	3.92	0.95
7. In my opinion, including supportive moves in the dialogue increases students' awareness about how to make a request.	2.0	7.0	91.0	4.45	0.71
8. I believe including pragmatic items in the dialogue such as conversation openers increases the awareness of students about appropriate conversation behaviour.	0	8.0	92.0	4.64	0.62
9. I believe including pragmatic items, such as idiomatic expressions increases the awareness of students about pragmatic language use.	6.0	3.0	91.0	4.44	0.85
10. In my opinion, including pragmatic items, such as conversation openers make the dialogue sound more authentic.	1.0	4.0	95.0	4.44	0.85
11. I think including idiomatic expressions makes the language of the dialogue sound more natural.	2.0	6.0	92.0	4.63	0.91

In order to explore the opinions of EFL teachers about the dialogue-related pragmatic awareness-raising exercises added to the activity in the modification process, descriptive statistics of the relevant questionnaire items were presented in Table 4.

Table 4. *The opinions of EFL teachers about the dialogue-related pragmatic awareness-raising activities*

Item	Percent (%)			M	SD
	D	N	A		
4. I believe helping students notice the difference between direct and indirect requests in the activity increases their awareness of appropriate language use.	2.0	8.0	90.0	4.50	0.73
5. I think focusing on the modal verbs in the interrogative structure of the requests in the dialogue will enable students to be more aware of their use in a request.	3.0	12.0	85.0	4.37	0.81
6. I think focusing on the politeness markers such as 'please' in the dialogue will help raise students' awareness of appropriate language use.	2.0	8.0	90.0	4.58	0.72
12. I think asking discussion questions about the use of different requesting strategies helps students learn different request strategies.	1.0	3.0	96.0	4.55	0.70
13. I believe comparing the performance of requests in Turkish and English help students recognize the social and cultural norms of English.	11.0	18.0	71.0	4.50	0.65

As Table 4 shows, a greater number of participants demonstrated positive attitudes towards the dialogue-related pragmatic awareness-raising exercises such as bringing attention to the difference between direct and indirect requests (M=4.50), focusing attention on the use of modal verbs in head acts (M=4.37), emphasizing the use of politeness markers (M=4.58), asking discussion questions associated with different request making strategies (M= 4.55), and cross-checking the use of requests in Turkish and English (M= 4.50). In addition, this is supported with the information elicited through the interviews. That is, the majority agreed that such exercises could benefit learners' pragmatic competence. Yet, a few expressed their hesitations about the use of Turkish to teach pragmalinguistic features of English. Finally, a small number of the interviewees claimed that such exercises made the lesson content more complex for their learners.

In order to investigate EFL teachers' opinions about the modifications made to the production stage of the activity, descriptive statistics of the associated questionnaire items were shown in Table 5.

Table 5. *The opinions of EFL teachers about the modifications made to the production stage*

Item	Per cent (%)			M	SD
	D	N	A		
14. I think using Discourse Role-Play Tasks at the end of the activity enables teachers to check learners' comprehension of different requesting strategies.	1.0	6.0	93.0	4.57	0.65
15. I think using Discourse Role-Play Tasks at the end of the activity provides students with the opportunity to practice.	1.0	5.0	94.0	4.62	0.63
16. I think the visuals presented with Discourse Role-Play Tasks enable learners to understand the context of situation.	4.0	8.0	88.0	4.42	0.80
17. I believe discussing the appropriateness of requests produced by students enables learners to learn from their peers.	3.0	10.0	87.0	4.36	0.85

18. I believe discussing the appropriateness of requests produced by students raises their consciousness about language use.	5.0	8.0	87.0	4.33	0.90
19. I believe discussing the appropriateness of requests produced by students provides them with effective feedback from their peers and the teacher.	2.0	14.0	84.0	4.36	0.83

As Table 5 demonstrates, the majority of EFL learners agree that DRPTs are valuable tools so as to check learners' comprehension (M=4.57) and enable learners to practice (M= 4.62). Moreover, they also agree that presenting DRPTs with pictures helps learners comprehend the context of situation (4.42). Additionally, the qualitative findings indicate that DRPTs are the most favoured exercise among the others in the adapted activity since such exercises enable learners to practice different requesting strategies in various contexts. However, they also argue that including DRPTs in crowded language classrooms would be difficult. In addition, questionnaire findings documented that the participants also had mostly positive attitudes towards discussing the appropriateness of requests performed by learners in DRPTs.

In order to investigate whether there is any statistically significant difference between the views of EFL teachers who had been taught about pragmatics and the ones who had not, an independent samples t-test was run. The t-test results revealed that there was no statistically significant difference between the opinions of EFL teachers who had been taught about pragmatics (M= 4.49) and the ones who had not (M= 4.41), about the modifications made to the textbook activity ($p= 0.402> 0.05$).

Another aim of this research was to explore to what extent EFL teachers adapt activities for pragmatics instruction. Qualitative findings revealed that none of the interviewees thought textbook activities were effective enough to teach pragmatic aspects of the language. Interestingly, it was also seen that none of them has made such adaptations for teaching pragmatics more effectively. Nevertheless, they expressed some reasons for not making such modifications. The reasons stated during the interviews are presented in Table 6.

Table 6. *The reasons why EFL teachers do not adapt materials for pragmatics instruction*

Reason	Frequency
Lack of knowledge regarding pragmatics	9
Heavy workload	4
Test-oriented education system	3
Lack of time	2
Learners' low proficiency level	3

As Table 6 indicates, interview findings reveal that the majority of the interviewees do not think they are capable of making material adaptation for pragmatics instruction due to their inadequate knowledge. In addition to this, other reasons are heavy workload, a test-oriented education system, lack of time, and learners' low language proficiency.

6. Discussion

This paper sought to investigate the views of EFL teachers on an adapted textbook activity for pragmatics instruction. Both qualitative and quantitative findings revealed that EFL teachers had positive views on the modifications made to the activity. In other words, they demonstrated highly positive attitudes towards the pragmatic awareness-raising exercises recommended in the field. For illustration, nearly all of them agreed that requests should be presented in a contextualized way. They stated that contextualization strategies employed in the modified version of the activity were valuable tools to prepare learners for the actual lesson content. Similarly, Hadley (2003) commented that contextualization strategies enabled learners to relate the lesson content to their experiences. The significance of contextualization for language education was also underlined in the previous studies (Karatepe & Yılmaz, 2018; Opp-Beckman & Klinghammer, 2006; Yılmaz & Karatepe, 2013).

Furthermore, the EFL teachers expressed positive opinions about the additions made to the dialogue. The researchers attempted to make it richer by adding a variety of components as explained previously. The EFL teachers declared that the original textbook dialogue seemed a poor representation of pragmatic aspects of the language. They also remarked that the original textbook dialogue did not sound natural. In line with this finding, the lack of authenticity in textbook dialogues was also underscored by EFL teachers in Japan (Ishihara, 2011). Furthermore, Tran and Yeh (2020) stated that EFL textbook dialogues tend to present lexico-grammatical patterns in the sentence level and fail to emphasize the social use of speech acts presented.

The EFL teachers also expressed positive attitudes towards the additional dialogue-related pragmatic awareness-raising exercises. Such exercises can be listed as focusing on the use of direct and indirect requests in the dialogue, focusing attention on the use of modal verbs and politeness markers, discussing the use of different request-making strategies, and comparing the use of requests in Turkish and English. These exercises have also been recommended in the previous research as useful methods to foster learners' pragmatic language use (Crandall & Baturkmen, 2004; Ishihara, 2010; McConachy, 2003; Siegel et al., 2018).

Similarly, they praised the changes made to the production stage of the activity. DRPTs were found to be the most favoured exercise in the modified version of the activity. They commented that DRPTs were practical tools to enable learners to practice the newly-learnt language features as recommended in the literature (Crandall & Baturkmen, 2004; McConachy & Hata, 2013; Siegel, 2016). Furthermore, they articulated that discussing the appropriateness of requests produced by the learners in DRPTs could be effective to foster learners' appropriate language use and provide them with feedback. Furthermore, no statistically significant difference was found between the views of EFL teachers who took a course on pragmatics and the ones who did not.

The current research also aimed to find out EFL teachers' practices regarding materials adaptation for teaching pragmatics. The findings indicated that they were aware of the importance of pragmatics in language teaching, and they agreed that the features of pragmatics were under-represented in textbooks. They, nevertheless, seemed to be reluctant to modify an activity for this purpose. They gave several reasons for this, namely lack of time, heavy workload, learners' proficiency level, and exam-oriented system. However, the most important reason was that they did not feel confident enough to modify a textbook activity to teach pragmatics. Even those who took the pragmatics course admitted to that. Cohen's (2016) findings also indicated that non-native language teachers fall short in terms of pragmatic instructional practices. Moreover, Yıldız-Ekin and Atak-Damar (2013) documented

that EFL teacher training programs fail to equip prospective teachers with the necessary knowledge and skills for pragmatics classroom practices.

7. Conclusion

This paper aimed at finding out the views of a group of EFL teachers on a dialogue activity, which was modified in accordance with the recommendations made in the field. Due to the shortcomings of EFL textbooks regarding pragmatic language presentation and instruction, it has become compulsory for EFL teachers to make material adaptations to provide learners with effective pragmatics instruction. Several pragmatic awareness-raising exercises were recommended in the field for teaching pragmatics.

The findings showed that EFL teachers possessed positive views on the modifications made to the textbook activity. In other words, they found pragmatic awareness-raising exercises recommended in the field useful for pragmatics instruction. Additionally, no significant difference was found between the views of EFL teachers who had taken a course related to pragmatics and the ones who had not.

The results also indicated that topics related to teaching the features of pragmatics were not fully represented in teacher training programmes (Ishihara, 2011; Glaser, 2018; Karatepe, 1998, 2001, 2016). Since even the teachers who had taken a pragmatics-related course did not feel confident enough to make materials adaptation, a specific aspect of creating/adapting materials for the purpose of teaching pragmatics could be integrated into the existing courses in teacher training programmes. This component needs to focus specifically on the teaching of the features of pragmatics such as a speech act, or a conversational management skill, or the use of a formulaic expression. Student teachers should be equipped with the knowledge of pragmatics to qualify fully as professionals.

Ishihara (2011) underscored the vital role of subject-matter knowledge for teaching pragmatics. In order to modify existing materials to add features of pragmatics, teachers need to know about pragmatics. However, it is not easy to put this knowledge into practice in the process of materials modification. Teachers need to gain a linguistic perspective of language. At present, Turkish EFL teacher training programmes fail to give student teachers this perspective.

End notes

1. An earlier version of this study was presented at IVth International Conference on Research in Applied Linguistics (ICRAL2020). 24- 26 Oct., 2020, Bursa, Turkey.

2. We would like to thank our colleagues; without whose assistance, we could not have carried out this study.

References

Bardovi- Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research, *Annual Review of Applied Linguistics* , Vol. 32 , pp. 206 – 227. DOI: https://doi.org/10.1017/S0267190512000086

Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching pragmatics*. Washington, DC: US Department of State, Office of English Language Programs.

Bardovi-Harlig, K., & Mossman, S. (2017). Corpus-based materials development for teaching and learningpragmatic routines. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 250–267). New York: Routledge.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In C. Pratt & A. Garton (Ed.), *Systems of representation in children: Development and use* (pp. 211– 233). London: Wiley.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1991). *Looking in classrooms* (5th ed.). New York: HarperCollins.

Campillo, P. S. (2008). Examining mitigation in requests: A focus on transcripts in ELT coursebooks. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 207-222). Springer, Dordrecht.

Carter, K., & Doyle, W. (1995, June). Preconceptions in learning to teach. In *The Educational Forum* (Vol. 59, No. 2, pp. 186-195). Taylor & Francis Group.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (2015). Pragmatics and speech acts. University of Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition. Retrieved from www.carla.umn.edu/speechacts/index.html

Cohen, A. D. (2016). The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(4), 561-585.

Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2013). Pragmatics. In Tomlinson, B. (Ed.) *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury.

Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.

Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT journal*, *58*(1), 38-49.

Economidou-Kogetsidis, M. (2011). Please answer me as soon as possible: Pragmatic failure in nonnative speakers' e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3193-3215.

Eslami, Z. R. & Liu, C. (2013). Learning Pragmatics through Computer-Mediated Communication in Taiwan. *Iranian Journal of Society, Culture, & Language*, 1(1), 52-73

Fernández Guerra, A., & Martínez Flor, A. (2003). Requests in films and in EFL textbooks: A comparison. *ELIA, 4, 17-34*.

Ishihara, N. (2011). Co-constructing pragmatic awareness: Instructional pragmatics in EFL teacher development in Japan. TESL-EJ, 15 (2). Retrieved from http://www.teslej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a2/.

Ishihara, N. (2010). Adapting textbooks for teaching pragmatics. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Ed.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 145-166). Edinburg: Pearson Education.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). Describing speech acts: Linking research and pedagogy. In N. Ishihara & A.D. Cohen (Ed.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 56-74).Edinburg: Pearson Education

Glaser, K. (2018). Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, *45*(2), 119-131.

Hadley, A.O. (2003). *Teaching Language in Context*. (3rd Ed.). Boston: Heinle&Heinle.

Harwood, N. (2014). Content consumption and production: three levels of textbook research. In Harwood, N. (Ed.) *English Language Teaching Textbooks: Content, consumption, production*. Basingstoke: Palgrave & MacMillan.

Hilliard, A. (2014). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*. Vol. 4: 2-13.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4): 439-452.

Johnson, R. B. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Karatepe, Ç. (1998). *Teaching pragmalinguistics in teacher training programmes*. PhD dissertation, University of Liverpool. Liverpool, UK.

Karatepe, Ç. (2001). Pragmalinguistic awareness in EFL teacher training. *Language Awareness,* 2(3), 178-188.

Karatepe, Ç. (2016). Indirectness in requests in complaint letters to the higher institution by Turkish EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 354-361. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.050

Karatepe, Ç., & Yılmaz, D. (2018). Promoting structured reflectivity in teacher education: An innovative approach. *Journal of Teacher Education and Educators*, *7*(1), 57-74.

Kasper, G. (1997). Can pragmatics be taught. In *Plenary speech presented at the Annual TESOL Convention (March, the 32nd conference, international), Orlando, Florida*.

Lo Castro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Michigan, USA: The University of Michigan Press.

McConachy, T. (2009). Raising sociocultural awareness through contextual analysis: Some tools for teachers. *ELT journal*, *63*(2), 116-125.

McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal, 67*(3), 294–301.

Nugroho, A., & Rekha, A. (2020). Speech acts of requests: A case of Indonesian EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, *5*(1), 1-16.

Opp-Beckman, L., & Klinghammer, S. J. (2006). *Shaping the way we teach English: Successful practices the world*. Publication Office of English Language Programs, Department of State: Washington, DC.

Petraki, E., & Bayes, S. (2013). Teaching oral requests: An evaluation of five English as a second language coursebooks. *Pragmatics*, *23*(3), 499-517.

Ren, W. & Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*. 1-11.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, *11*(2), 129-158.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X73, 209-231.

Siegel, J. (2016) Pragmatic activities for the speaking classroom. *English Teaching Forum*, pp.12-19. Retrieved from http://www.americanenglish.state.gov/english-teaching-forum

Siegel, J., Broadbridge, J., & Firth, M. (2019). Saying it 'just right': teaching for pragmatic success in ELT. *ELT Journal*, *73*(1), 31-40.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching 48*(1), 1–50.

Tatsuki, D. (2019). Instructional material development in L2 pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 322–337). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351164085-21

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, *4*(2), 91-112.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2): 143-179.

Tran, T. M. T., & Yeh, A. (2020). Keeping it Real: Vietnamese-English Pragmatic Representations in EFL Textbook. *International Journal of Language and Literary Studies*, *2*(1), 1-20.

Usó-Juan, E. (2007). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: Focusing on modifiers. In: Alcón E, Safont MP (eds) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, Amsterdam, pp 223–243

Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ*, *8*(2), 25-38.

Wong, J. (2002) "Applying" conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40: 37-60.

Wyner, L., & Cohen, A. D. (2015). Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *5*(4), 519-556.

Yıldız-Ekin, M. T. & Atak-Damar, E. (2013). Pragmatic awareness of EFL teacher trainees and their reflections on pragmatic practices. *ELT Research Journal*, 2.4, 176–190.

Yılmaz, D. & Karatepe, Ç. (2013) Contextualisation in the primary classroom: A neglected issue in teacher education. In Strelova, O., Hıristov, I., Mortan, K. , Peeva, P., Sam, R., Sam, N., Galay, E. & Atasoy, E. (2013) *The Science and Education at the Beginning of the 21st Century in Turkey*. Vol.3, pp.57-70, Sofia: St Klimenk Ohridski University Press.

57. The effect of family characteristics on communication apprehension during online EFL courses in the Covid-19 remote education period

Emrah DOLGUNSÖZ[1]

APA: Dolgunsöz, E. (2021). The effect of family characteristics on communication apprehension during online EFL courses in the Covid-19 remote education period. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 911-923. DOI: 10.29000/rumelide.953846.

Abstract

The covid-19 pandemic has caused a dramatic transformation in education systems in which face-to-face education was canceled to protect public health in many countries. Homes of the learners turned into classrooms and families have found themselves in the middle of formal education more than ever before. This study aimed to examine the effect of family size on English as a Foreign Language (EFL) communication apprehension (CA) during online foreign language courses. 223 learners of EFL participated in the quantitative part while 37 learners were interviewed for the qualitative procedures. The initial quantitative results indicated a low to moderate oral participation rate in the online EFL courses. The further quantitative findings showed that the number of members in a family predicted CA in online language courses. In the second part of the study, the qualitative results revealed that younger members of the family interrupted the online courses most. Other distractors related to family life were external noises (i.e. guests, street noise) and domestic responsibilities (i.e. cooking, cleaning, working). Parents and elder members of the family were found to have a minimal effect on CA during online courses. The results were discussed in terms of remote education, family, and CA along with pedagogical implications.

Keywords: Emergency remote education, EFL, communication apprehension, family

Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi İngilizce dersleri sırasında aile özelliklerinin iletişim kaygısı üzerindeki etkisi

Öz

COVID-19 salgını, birçok ülkede halk sağlığını korumak için yüz yüze eğitimin iptal edildiği eğitim sistemlerinde ciddi bir dönüşüme sebep olmuştur. Bu dönüşümle birlikte öğrencilerin evleri birer sınıf haline geldi ve aileler kendilerini daha önce hiç olmadığı kadar örgün eğitimin ortasında buldular. Bu çalışma, çevrimiçi yabancı dil dersleri sırasında aile birey sayısının Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) iletişim endişesi (CA) üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel kısma 223 öğrenci katılırken, nitel prosedürler için 37 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İlk nicel bulgular, çevrimiçi İngilizce derslerinde düşük ila orta düzeyde sözlü katılım oranı olduğunu göstermiştir. Diğer nicel bulgular ise, bir ailedeki üye sayısının çevrimiçi İngilizce derslerindeki iletişim endişesine etki ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde ise, elde edilen nitel bulgular çevrimiçi İngilizce dersler esnasında öğrencilerin en çok ailenin en küçük bireyleri tarafından rahatsız edildiklerini ortaya çıkarmıştır. Aile hayatıyla ilgili diğer rahatsızlıklar

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), edolgunsoz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1277-2177 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953846], ETİK: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu, 26.02.2021, 2021/47.

ise dışarıdan gelen gürültüler (konuklar, sokak gürültüsü vb.) ve ev içi sorumluluklardır (yemek pişirme, temizlik, iş vb.). Ebeveynlerin ve yaşça büyük üyelerin çevrimiçi İngilizce derslerde iletişim endişesine pek fazla etkisi olmadığı göülmüştür. Sonuçlar, pedagojik çıkarımlarla birlikte uzaktan eğitim, aile ve iletişim endişesi açısından tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Acil uzaktan eğitim, yabancı dil olarak İngilizce, iletişim kaygısı, aile

1. Introduction

Recently, the Covid-19 outbreak caused an obligatory transformation in education systems. On a global scale, educational institutions had to cancel face-to-face formal education and had to adopt a brand-new online education system. This new pedagogical practice was called "emergency remote education" (ERE) (Hodges et. al., 2020) in which formal institutions carried on their curricula, syllabi, and weekly class hours on online platforms. Indeed, online education is not a new pedagogy, but remote education is a different form of online education that is applied in emergencies. Due to its emergent nature, remote education is less organized and less well-designed when compared to regular distant education practice. ERE is continuing and unfortunately, a deadline is unpredictable. In this period, foreign language learning is one of the most affected fields of education; in this context, it is learning English as a foreign language (EFL). EFL success requires pure communicative practice and proficiency comes with practice and social interaction. Instead of the advantages of face-to-face classroom practice, EFL learners are now experiencing several disadvantages of ERE. One of these drawbacks is attending online courses from their homes in which they live with other family members. In this extraordinary context, it is still unclear how family life and online language pedagogy interact. Especially in crowded families, learners were thought to suffer from lacking a private room or intervention of family members during online EFL courses. This study aimed to explore the effect of family size on communication apprehension (CA) which would easily affect active classroom performance. Since Covid-19 persists without a certain deadline, the current study was significant as the results might reveal valuable insights on family life and online EFL learning success.

2. Communication apprehension in foreign language education

Anxiety refers to the common subjective feeling of uneasiness, discomfort, and worry often manifesting itself with some physiological symptoms such as muscular tension, fatigue, and restlessness (American Psychiatric Association, 2013). In this respect, foreign language anxiety (FLA) can be defined as a specific type of general anxiety that emerges in a foreign language learning context (Brown, 2007). The consensus was that FLA caused low foreign language learning performance and success (MacIntyre, 1999; Horwitz, 2001). According to the affective filter hypothesis, a filter is raised in learner's minds that blocks linguistic input in the case of FLA (Krashen, 1982). One of the most common constructs of FLA is communication apprehension (CA). In general, CA emerges during or before the communication with other people which deteriorates social interaction (Beatty and Andriate, 1985). As a component of FLA, CA also emerges in foreign language communication which shows itself with the unwillingness to communicate, nervousness while communicating in a foreign language, and avoiding to communicate in a foreign language (Jung and McCroskey, 2004; Lucas, 1984).

CA plays an important role in the foreign language classroom environment due to its debilitating effects. CA directly affects classroom performance and participation in foreign language lowering the rate of classroom participation and success (Aida, 1994; Onwuegbuzie et al., 2000; Saito, 1996). CA interferes with comprehension and production of a foreign language by disrupting language learning gains and causing slow progress. Language learners suffering from CA commonly avoid communication, do not actively participate during courses, and feel nervous when they are required to communicate in a foreign language (MacIntyre and Charos, 1996; Cheng, Horwitz and Schallert, 1999). CA under the FLA umbrella has been a popular topic of research for decades; however, we still do not have abundant evidence of how CA manifests itself in online platforms. Especially in the Covid-19 period, research on CA in the EFL setting is obligatory since FLA was proven to emerge in online educational contexts (Russell, 2018). Underlying reasons of CA vary, but in ERE, this study hypothesized that family characteristics might be a factor that may amplify foreign language CA since learners attend online courses from their homes in which they live with several other family members. This study aims tofind answers for the following research questions:

1. What is the online course participation rate, CA levels, and family size of EFL learners? Does family size predict CA levels?

2. What are the opinions of EFL learners on family size and their online EFL classroom performance and success?

3. Method

Design

An explanatory sequential design was adopted for this study in which quantitative data collection and analysis were followed by the qualitative procedures which were used to explain the initial quantitative results (Creswell and Clark, 2011). This design was suitable for the current research since CA in ERE online EFL courses is quite a new and unknown field. Therefore, initially obtaining quantitative data and then examining these findings through semi-structured interviews was preferred for more reliable data.

Participants

223 EFL undergraduates (80 males, 133 females) in English Language Departments in three different state universities voluntarily participated in the quantitative part of the study. The age range of the participants was between 18 to 26. All students were attending online courses from their homes for nearly a year due to the Covid-19 pandemic.

Out of 223 participants, 40 learners whose family size and CA levels were above average were invited for the semi-structured interview. 37 of them (27 women, 10 men) accepted the invitation and voluntarily participated in the interviews.

Instruments

The quantitative part of this study relied on Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz, Horwitz and Cope (1986). This 5-point Likert scale was known as the most common instrument for measuring FLA due to its popularity, reliability, and practicality (Aida, 1994; Horwitz

et al., 1986; MacIntyre, 1999; Arnold, 2007). The scale consisted of 33 items and 3 main constructs as communication apprehension, fear of negative evaluation, and test anxiety. Since the current study aimed to examine CA only, the entire scale was not administered but rather 19 items related to CA were applied. 19 items related to CA were previously administered by Arnold (2007) and yielded successful results. The same items were also used for this study (see Appendix 2). The entire FLCAS was originally developed in English for American culture and has been translated into several languages for participants from different cultures to avoid any misunderstanding which is an advised practice (Horwitz, 2016). For this study, 19 items related to the CA component were translated into Turkish in blind sessions by 3 translators. The translated versions were later compared and unified. The translated version was piloted to 10 students to ensure validity. The scale was administered online in the participants' native language due to Covid-19 restrictions.

The qualitative procedure included a semi-structured interview. The interview questions were prepared in accordance with the possible effect of family size on course participation and CA. The questions included general questions about family life and members, room availability at home, and house comfort during online courses (see Appendix 1 for interview questions). The interviews were also online and recorded due to Covid-19 restrictions. It was conducted in the native language of the participants.

Data analysis

Mean CA levels, family size, and participation rates were analyzed via descriptive statistics. The effect of family size on CA levels was examined through simple linear regression. Simple linear regression can be defined as an extended form of correlation that allows the investigation of the relationship between two continuous variables and to examine the predictive effect of an independent variable on the dependent variable (Matthews, 2014). It was adopted for this study since the predictive effect of family size on CA was the main focus of the current study.

For the analysis of the qualitative data, the recorded interviews were transcribed verbatim by the researcher(s). A content analysis was administered to determine the themes. The 6-step thematic analysis method was adopted in the content analysis: (1) Repeated readings were made by the interviewer and the coder. (2) A basic code list was prepared depending on the "family size" theme. (3) Relationships between codes were determined. (4) The transcriptions were examined for participant quotations. (5) The relationships between the theme and codes were determined. (6) The findings were presented in the form of an informative narrative.

4. Findings

Quantitative Findings: Participation rate, CA and Family Size

We initially asked learners about their online classroom active participation rates. Figure 1 below illustrated the results.

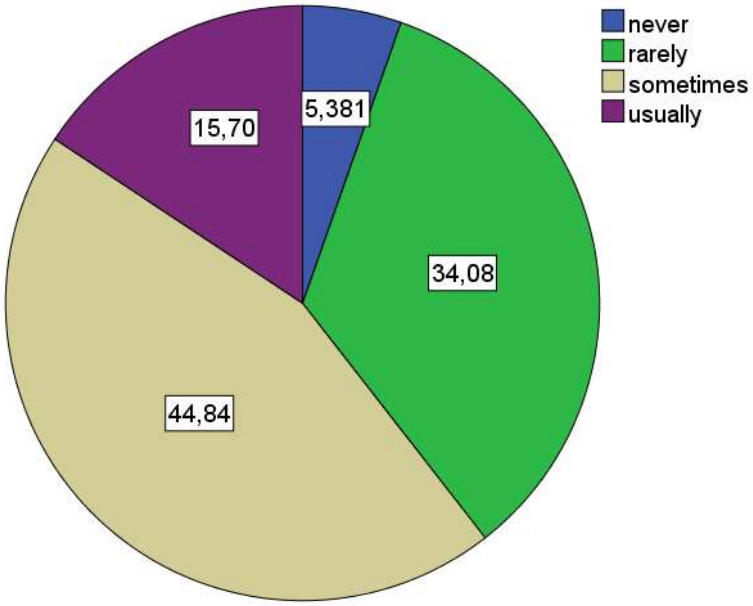


Figure 1. Online Classroom Participation Rates

The results showed that only around 16% (N=35) of the participants usually participated and spoke English during the online EFL courses. Nearly half of the learners (45%, N= 100) mentioned that they participated sometimes. 34% of the participants (N=76) reported that they rarely participated and spoke English during the courses. Only 5% (N=12) of the learners never participated. Depending on these initial findings, it could be inferred that course participation rates were not high; most learners preferred to stay silent and to speak English only when needed or asked during online English courses.

Secondly, confirming the "moderate to low" participation rates, descriptive findings showed that the mean CA level was 59.4 (SD= 18.1) which was slightly above average (57). Mean family size was also found to be 4,58 (SD=1.43). Depending on these findings, most participants were remaining silent in most of the courses with a CA level above average and had a slightly larger family than a normal elementary family of four members. Hence, it was hypothesized that family size might be a factor increasing CA levels and lowering learner participation rates. To see any predictive effect of family size on CA levels, a simple linear regression was adopted.

Thirdly, the results of the Pearson correlation indicated that there was a significant positive association between family size and CA levels, $r(223) = .142$, $p = .034$). A simple linear regression was calculated to predict CA levels based on the family size. A significant regression equation was found ($F(1,221) = 4.575$, $p = .034$), with an R^2 of .020. Participants' CA level was found to have increased by 1.79 points for each additional family member. To illustrate, 5 additional family members had the potential to increase CA by around 9 points.

Quantitative findings showed that participants mostly remained silent and did not speak English sufficiently during the online courses. They generally had medium-sized families and a CA level slightly above average. Regression results indicated a significant effect of family size on CA levels. Although this effect was not large as expected, family size could be regarded as a factor besides many

other CA factors. For a deeper analysis, family size as a predictor of CA was examined with qualitative procedures.

Qualitative Findings: Family Size and CA during Online EFL Courses

The analysis of the semi-structured interview revealed 3 major categories related to family size. At home, the learners were reluctant to turn on their mics and participate in the online course mainly due to house issues (external distractors), distraction by family members (internal distractors), and domestic responsibilities. Table 1 below showed frequencies and percentages related to these categories and codes.

Table 1. Major Problems at home

Problems	*f*	%
House issues	**17**	45,9
External Noise from neighbors, street and surroundings	6	16,2
Guests	7	18,9
Room problems	4	10,8
Distraction by Family Members	**36**	97,2
Younger siblings	17	45,9
Elder siblings	2	5,4
Device sharing problems	6	16,2
Overlapping online courses	8	21,6
Parents	1	2,7
Elder relatives	2	5,4
Domestic responsibilities	**19**	51,3
Housework, cooking, cleaning, shopping	16	43,2
Working to support the family	3	8,1

According to Table 1, during online courses, the learners reported that they were most disturbed by distraction or noise caused by family members. It was followed by domestic responsibilities such as cleaning the house or cooking. House issues such as environmental noises or incoming guests were least effective in engaging oral communication during online courses. About external noises regarding house issues, participants commented:

> *We live on the second floor. Our house is very close to the street and it looks to the street. There are constant car noises and voices of people. It is disturbing (S14, translated by the author).*

> *Our apartment is a bit crowded and there is a constant noise level, I am a little afraid of speaking during courses. Our upper neighbor is always making a lot of noise (S17, translated by the author).*

Participants also commented on guests and room problems in the house:

> *Many guests frequently come to our house... my phone does not connect internet in other rooms, and the guests usually sit in the room where I can connect internet... when guests come, I don't talk in online courses, I just listen (S5, translated by the author).*
>
> *There is a lot of noise in the house. Thanks to our relatives and guests, we are living 10 people at home every day. I always have to warn everybody to turn on my microphone in class. But it doesn't work very well, they keep making noise (P11, translated by the author).*
>
> *I don't have my private room; we share it with my sister. She wakes up late, and when I have early morning classes, I have to be silent all the time not to wake her up (S14, translated by the author).*
>
> *I am already excited during the lessons, I don't have my private room at home, I have to use the living room… the sounds from other rooms disturb me. It annoys me when someone opens the door, wants to take something from the room. For example, once my mother went in saying something, I just turned off the microphone (S19, translated by the author).*

Our qualitative results showed that the participants mostly complained about distractions caused by family members. They were disturbed by the younger siblings most and commented:

> *For example, my little brothers are very problematic for me. They usually play at home, play with balls or toys, I warn them all the time but they never listen to me. Whenever I am about to turn on my microphones, there are always noises. I turn it off so that my friends won't hear it (S5, translated by the author).*
>
> *I have 2 younger siblings with 6 and 2 years old, both of them are very naughty. They usually make too much noise. They even cannot realize I am in an online course (S9, translated by the author)*
>
> *I have a younger brother. I say "come on, I will attend the online course, please leave me alone." But he is too young to understand. He does not go away. They are constantly making noises and shouting with my other brother. They always keep coming into my room making me nervous during online courses (S13, translated by the author).*
>
> *Yes, too much ... I have a 5-year-old brother, he is making a lot of noise, he is always next to me, always… he always wants me to take care of him, if not he is shouting, trying to get my attention (S6, translated by the author).*

Participants also reported their complaints about device sharing problems and overlapping online courses with other family members:

> *I don't have a computer, my little brothers use the computer to play games and when I want to use it, they fight and make lots of noise. That's why I always have to attend by phone silently (S20, translated by the author).*
>
> *Sometimes we have online courses at the same time as my siblings, we experience confusion with the devices, one of the devices may not have a charge or is broken. Then I miss the lesson or I cannot benefit from the course (S3, translated by the author).*
>
> *Both my sister and my brother attend online classes… but they are teachers, not students. We go to the furthest rooms not to hear each other… voices sometimes mix up with each other, I have to talk very quietly at those times (S24, translated by the author).*
>
> *My mom and dad are teachers… they work online from home and I also have a twin. Sometimes we all access the internet at the same time and the network is slowing down, and my voice lags when I turn on the microphone (S15, translated by the author).*

The participants mentioned minor complaints about their parents, elder siblings, and grandparents:

> *I have my grandmother at home, I have to take care of her, we go to the hospital periodically. Hospital appointments sometimes correspond to my online courses, then I cannot attend. Even if I attend classes from the hospital, I just listen. I usually forget to listen to the recorded lectures later (S8, translated by the author).*

Many participants also commented on their domestic responsibilities and having to work to support the family:

> *I have responsibilities such as washing, cooking, and cleaning. Sometimes, when there is no time, I attend online courses while cooking, of course, I cannot turn on the microphone. Sometimes when I am at the course, my mother calls me to come to wash the dishes. During the lesson, they sometimes say "heat the food" or "come and prepare the table" (S7, translated by the author).*
>
> *Housework affects my afternoon lessons very much. My mind is always in the kitchen. In fact, I am more worried that food will not be available during Ramadan. We do it with my mother, but I am generally more active. I have my name on the screen during the classes, but my mind is not there. My mother is not very good at housework (S10, translated by the author).*
>
> *The kitchen part of the house is completely on me. My mother and sister are working. I attend morning classes without breakfast. When my brother wakes up, I prepare breakfast for him. In most of the afternoon lessons, I listen to lessons in the kitchen as I prepare the food. Sometimes I attend classes from the kitchen with the microphone, but I'm generally a listener, I do not participate (S16, translated by the author).*
>
> *We have a small shop next to our house, very close. Most of the time my parents cannot take care of them alone, sometimes I have to go. When I am in the shop, I cannot attend with the microphone, especially the customers come. I'm just listening to the lesson in the shop. I do not connect with the microphone so that the teacher would not ask me to speak because I do not know what to do if the customer comes while I am talking (S12, translated by the author).*
>
> *I cannot attend online courses much because I work… I go to work in the morning and come back home at around 7:30 pm. I usually try to listen to recorded lectures in the evenings (S34, translated by the author).*

Considering the qualitative findings, it could be proposed that EFL learners most affected by younger members of the family flowed by domestic responsibilities and general house issues.

5. Discussion

The results of this study revealed that the obligatory pedagogical transformation due to the Covid-19 pandemic nested several problems regarding family size and student oral EFL performance in online language courses. The initial quantitative findings showed that family size predicted CA in online EFL courses proposing that EFL learners with larger families were reluctant to turn on their microphones and actively participate in English. The further qualitative investigation opened up new components regarding family size. The majority of the participants complained about distractors and noise caused by their younger siblings and overlapping online courses causing device sharing problems. Many participants also mentioned complaints about private room problems, guests, and external noises in the apartment or from the street. Another focus of disturbance was domestic responsibilities such as cleaning, cooking, and working.

In this respect, the quote from Eder (2020, p.169) was significant to mention:

> *Remote education also necessitates an environment and atmosphere that is conducive to effective teaching and learning. But when living spaces do not allow for some peace and quiet time and family situations (such*

> *as forced furlough, unemployment, or caring responsibilities) is an additional stress factor, the quality of education experience could suffer and potentially cause frustration to both learners and educators (p.169).*

Firstly, language learners needed an optimized remote education environment to benefit best from online courses. Recent studies on ERE showed that family life was considered as one of the difficulties that emerged in ERE along with fatigue, boredom, internet issues, and the lack of interaction with other students (Dhawan, 2020; Romaniuk and Łukasiewicz-Wieleba, 2020). These emerging and unpredicted ERE difficulties might cause anxiety among learners. The current results confirmed these results indicating that as the distractors at home increased, their anxiety and nervousness also elevated causing them to show unwillingness to participate and communicate in courses. As the number of distractors and noise from outside and inside the house increased, their communication apprehension also increased. According to Tran and Moni (2015), the family was one of the five stakeholders of foreign language anxiety confirming the current findings because an increasing number of family members would naturally increase noise and distractors which learners would not want other students to hear during online courses.

Language instructors should not be mistaken for thinking that communication apprehension did not manifest itself in online settings. The current findings showed that family might be a factor increasing CA along with many other factors in ERE confirming Pichette, 2009 and Russell, 2020 who proposed that online language learners could experience the same high levels of anxiety as face-to-face students in traditional classrooms. Especially in crowded families with several members at school age, communication apprehension elevated as these family members had different pedagogical needs. Intrusions related to family members while online courses were in progress such as parents, spouses, or little children interrupting courses can be found on a video file from St J. D.S.G. Pietermaritzburg (2020). This study revealed that younger family members interrupted language courses most and became the focus of complaints. Problems in sharing a room and devices especially when multiple online courses overlap, language learners had more difficulty in participating in courses and engaging in oral communication. Learners were also found to be more distracted by guests who overpopulate the house during online course times. One interesting positive finding was that elder siblings and parents had minimal effect on communication apprehension. Hence, it could be inferred that parents and elder siblings easily adapted ERE throughout 1 year period.

The final factor inflating CA in online language courses was domestic responsibilities that learners needed to fulfill. These responsibilities were a matter of complaint among the participants who noted that they needed to schedule their time in accordance with these responsibilities. It was not surprising to have these results as TÜİK (2019) reported that the rate of children in the 5-17 age group who helped their families with housework was 45.5% in Turkey. Furthermore, this proportion was 40% for males and 51.3% for females. 43.5% of this age group were supporting their family with various domestic works such as doing shopping, washing dishes, cleaning, tidying, ironing, cooking, and caring for younger siblings. In this regard, this rate and age might be higher for more crowded families in which parents were working all day and leaving the housework for the elder members. In the context of this study, the learners were not satisfied with this situation emphasizing that this workload caused them to benefit less from online language courses.

6. Conclusions and pedagogical implications

The current study aimed to shed light on family issues and online EFL learning during ERE. The findings showed an undeniable effect of family members on course performance and communication apprehension. Considering the current results, several pedagogical implications were as follows:

- Language instructors should keep thinking deeper regarding the fact that learners suffering from CA avoid engaging in online classroom activities (Horwitz et al., 1986, p. 131). This becomes more important in the period of ERE since learners may have several intrusions from family members and noise during the online language courses.

- Considering CA triggers at home, language instructors may provide more warm-up activities for learners at the beginning of online courses before learners are required to engage in oral participation. According to Payne (2020), these warm-up activities can help to decrease cognitive load and create a basis for a less anxious environment. Group interaction may also help students overcome their feelings of social isolation and loneliness during the pandemic. Rather than directing questions to learners, instructors may think to encourage small group discussions first and then ask their ideas individually. Group discussions may help learners to suppress CA.

- Instructors may encourage learners to involve in relaxation activities (Horwitz et al., 1986) such as deep breathing exercises accompanied by soft music even during the online courses for a few minutes.

- In case of low classroom participation rate, instructors should avoid searching blame with their course content but should keep in touch with students. During the ERE period, there may be several stressors during online courses. Showing support and encouragement with e-mails, WhatsApp or any other platforms may help to decrease CA over time as such interactions were proven to be beneficial in the study by Russell and Murphy- Judy (2020). Instructors can also create google classrooms, WhatsApp, or Facebook groups to promote interaction and to provide a student support system in which learners can discuss the online language learning progress.

- Students can be encouraged to register for foreign language learning apps and websites such as Busuu, Mixxer or and Speaky. In this way, learners would practice and cope with their CA outside the online course schedule.

- Finally, instructors should not avoid getting in contact with students and families when it is needed. The instructor's intervention may create a unifying effect on family and increase their awareness during ERE.

References

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal,* 78 (3), 155–168.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. p. 189.

Arnold, N. (2007). Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study. *System*, 35(4), 469-486.

Beatty, M.J., Andriate, G.S. (1985). Communication apprehension and general anxiety in the prediction of public speaking anxiety. *Communication Quarterly,* 33 (3), 174–184.

Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education, US

Cheng, Y., Horwitz, E.K., Schallert, D.L., (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning,* 49 (3), 417–446.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 49, no. 1, pp. 5–22

Eder, R. (2020). The remoteness of remote learning: A policy lesson from COVID19. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 168-171.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.

Horwitz, E.K., (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.

Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014). *Psychological Reports*, 119(1), 71–76

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J., (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70 (2), 125–132.

Jung, H.Y., McCroskey, J.C. (2004). Communication apprehension in a first language and self-perceived competence as predictors of communication apprehension in a second language: A study of speakers of English as a second language. *Communication Quarterly*. 52 (2), 170–181.

Krashen, S. (1982). *Principles and second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.

Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*. 17 (6), 593–598.

MacIntyre, P.D. (1999). *Language anxiety: A review of the research for language teachers*. In: Young, D.Y. (Ed.), Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. McGraw-Hill College, Boston, pp. 24–46.

MacIntyre, P.D., Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*. 15 (1), 3–26.

Matthews, D. E. (2014). *Linear regression, simple*. Wiley StatsRef: Statistics Reference Online.

Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., Daley, C.E. (2000). Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*. 94 (1), 3–15.

Payne, J. S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. *Foreign Language Annals*, 53(2), 243-249.

Romaniuk, M. W., & Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of students. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 807-812.

Russell, V. (2018). *Assessing the effect of pedagogical interventions on success rates and on students' perceptions of connectedness online.* In S. Link & J. Li (Eds.), Assessment across online language

education (pp. 49–70). Sheffield, UK: Equinox. CALICO Series: Advances in CALL Research and Practice.

Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352.

Russell, V., & Murphy-Judy, K. (2020). *Teaching language online: A guide to designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses*. New York: Routledge

Saito, Y., 1996. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*. 29 (2), 239–249.

St John's D.S.G. Pietermaritzburg. (2020, April 15). When online teaching goes wrong … lockdown 2020 [Video file]. https://www.youtube.com/watch?v=3w1sejUgI50

Tran, T. T. T., & Moni, K. (2015). Management of foreign language anxiety: Insiders' awareness and experiences. *Cogent Education*, 2(1), 992593.

Türkiye İstatitik Kurumu. (2020). *İstatistiklerle Aile, 2019*. Retrieved from https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33730 in March 19th, 2021.

Appendices

Appendix 1. Semi-Structured Interview Questions (Translated)

1. Derselere aktif katılımın nasıl? Kendinizden memnun musunuz?

2. Evde kaç kişi yaşıyorsunuz? Ev yeterince geniş mi? Online derslere nereden katılıyorsunuz? Kendinize ait odanız var mı? Bu durum derse katılımınızı etkiliyor mu? Gürültü olur diye mikrofon açmadığın oluyor mu? Varsa ne gibi rahatsız edici sesler ve gürültüler olabiliyor?

3. Anne ve babanız derse herhangi bir şekilde engel teşkil ediyormu? Derste olduğunuzun farkındalar mı? Yeterince hassasiyet gösteriyorlar mı? Ders esnasında rahatsız edici gürültü yada ses yapıyorlar mı?

4. Kardeşlerin var mı? Onlar da okuyorlar mı? Bu derse katılımınıza herhangi bir engel teşkil ediyor mu? Laptop vs gibi cihazları (varsa) paylaşıyor musunuz? Ne gibi zorluklar olabiliyor?

5. Genel ev rutininiz nasıl? Derslere katılmak dışında ne gibi ekstra görevleriniz ve sorumluluklarınız var ev içinde? Bu durum derse aktif katılımınızı ve motivastonunuzu etkiliyor mu? Rahatça derse girip katılabiliyor musunuz? Diğer aile üyeleri sürekli sizden bir sorumluluk yerine getirmenizi istiyorlar mı?

Appendix 2. FLCAS Communication Apprehension with Demographics (Translated)

Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?

Kendinize ait bir odanız var mı?

Online derslere hangi oranda söz hakkı alarak aktif katılıyorsunuz ve İngilizce konuşuyorsunuz?

(1) Online İngilizce derslerde İngilizce konuşurken kendimden asla tam olarak emin olamıyorum.

(2) Online İngilizce derslerde hata yapmak beni endişelendiriyor.

(3) Online İngilizce derslerde hoca bana söz hakkı verdiğinde titriyorum.

(4) Hocanın İngilizce ne dediğini anlamamak beni korkutuyor.

(5) Online İngilizce derslerde hazırlıksız ve aniden İngilizce konuşmam gerektiğinde paniğe kapılıyorum.

(6) Online İngilizce derslere katılımım düşük; kendi isteğimle söz hakkı alarak katılmıyorum.

(7) Online İngilizce derslere iyi hazırlanmış olsam bile derste endişeli hissediyorum.

(8) Online İngilizce derslerde İngilizce konuşurken kendime güvenemiyorum.

(9) Online İngilizce derslerde hoca söz hakkı verdiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.

(10) Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.

(11) Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmak beni strese sokuyor.

(12) Online İngilizce derslerde diğer derslerime göre daha gergin hissediyorum.

(13) Online İngilizce derslerde İngilizce konuşurken gerginim ve kafam karışıyor.

(14) Hocanın söylediği her kelimeyi anlamadığım zaman strese giriyorum.

(15) Online İngilizce derslerde İngilizce konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum.

(16) Anadili İngilizce olanların yanında gergin hissediyorum.

(17) Online İngilizce derslerde hazırlık yapmadığım sorular sorulduğunda strese giriyorum.

(18) Online İngilizce derslerde İngilizce konuşurken kendimi rahat ve stressiz ifade edemiyorum.

(19) Online İngilizce derslerde İngilizce konuşmaktan korkuyorum.

58. Where is reality? Is It In the painting?: The representation of problematised reality in Peter Ackroyd's *Chatterton*[1]

Zeynep Rana TURGUT[2]

APA: Turgut, Z. R. (2021). Where is reality? Is It In the painting?: The representation of problematised reality in Peter Ackroyd's *Chatterton*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 924-934. DOI: 10.29000/rumelide.954200.

Abstract

The detective fiction genre undergoes a radical change along with the thematic and structural innovations brought about by postmodernism in the second half of the twentieth century. The most recognisable changes are inconclusive endings with no resolution; eager characters and vain engagement in certain incidents though there is no crime to be investigated, and the reader's newly assigned role i.e. that of the detective. The aim of this paper is to explore Peter Ackroyd's *Chatterton* with regard to the changing features of the detective genre. *Chatterton* is not labelled a pure example of detective fiction despite various use of thematic and structural elements exclusive to this genre. Ackroyd reshapes and employs the conventional components of detective fiction according to his authorial needs. Thus the focus of this paper is on Ackroyd's reformulation of traditional detective fiction in *Chatterton*. The emphasis is on structural and thematic affinities and differences between traditional and contemporary detective novels. The analysis is mainly based on the intertextual representation of the perception of the real and the unreal.

Keywords: Peter Ackroyd, Chatterton, postmodernism, detective fiction, real vs unreal

Gerçek nerede? Resimde mi?: Peter Ackroyd'un *Chatterton* adlı romanında sorunlu gerçekliğin temsili

Öz

Polisiye roman türü, yirminci yüzyılın ikinci yarısında postmodernizmin getirdiği tematik ve yapısal yeniliklerle birlikte köklü bir değişime uğrar. En tanınabilir değişiklikler çözümsüz sonuçsuz sonlardır ve soruşturulacak bir suç olmamasına rağmen bazı olaylarda dedektif rolünü üstlenmiş karakterlerin boşuna uğraştığı vakalar ve okuyucunun yeni atanan rolü, yani dedektif rolü olmuştur. Bu makalenin amacı, Peter Ackroyd'un *Chatterton* adlı romanını dedektif türünün değişen özellikleri açısından incelemektir. *Chatterton*, bu türe özgü tematik ve yapısal unsurların çeşitli kullanımına rağmen, saf bir dedektif kurgu örneği olarak tanımlanmamıştır. Ackroyd, polisiye kurgunun geleneksel bileşenlerini yazarının ihtiyaçlarına göre kullanır ve yeniden şekillendirir. Dolayısıyla bu makalenin odak noktası, Ackroyd'un *Chatterton*'daki geleneksel dedektif kurgusunu yeniden formüle etmesidir. Vurgu, geleneksel ve çağdaş polisiye romanları

---

1 This article was created from the third chapter of my PhD. Dissertation titled "Postmodern Rewriting of Detective Fiction: Reformulating the Convention of Traditional Detective Fiction in *The Collector*, *Chatterton* and *When We Were Orphans"*

2 Dr. Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), rana.selimoglu@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2048-966X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.954200]

arasındaki yapısal ve tematik yakınlıklar ve farklılıklar üzerindedir. Analiz ise esas olarak gerçek ve gerçek olmayan algısının metinlerarası temsiline dayanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Peter Ackroyd, Chatterton, postmodernism, polisiye kurgu, gerçek-gerçek olmayana karşı

1. Introduction

What is reality? How can reality be discovered? Is there an objective reality on which all can agree? These are the questions that have been answered differently as a consequence of the different perceptions of people and writers in different periods. For seventeenth and eighteenth century reality is accepted as the reflection of the ideal world: "mechanical world which consists of physical particles in motion is the ultimate reality" (Abrams, 1993b: 7). Artists, authors and poets either imitate nature or works of the past and that is the reason why art is accepted as a form of objective imitation and it is considered to be objective. In the Romantic period, however, nature is again used as the source but this time mixed with the artist's power of imagination which makes the work highly subjective. In the second half of the nineteenth century realism prevails which represents life and social world as what it is, in other words it attempts to recreate reality as it is (Abrams, 1993a: 174). However, after the first world war with modernism changes are observed in the subjects, forms and styles in literature and as well as other arts (Abrams, 1993a: 118). The concept of reality is believed to be subjective as well as relative; and it could be found in the "dark places of one's psychology" (Woolf, 1990: 90). Although finding out reality is the key issue in traditional detective fiction so as to resolve the case or find out the actual culprit, the complexity of deciding what is real or not in defining reality in postmodernism and postmodern works has been a major concern. In his book *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice* Bressler points out that as Derrida and other poststructuralists suggest, there is no such thing as objective reality. They believe that all definitions and depictions of reality are subjective and are the creation of the human mind. Reality itself is relative and depends on the nature and variety of cultural and social influences on a person's life. Thus, it is perceived and interpreted differently by different viewpoints (2007: .234). The idea is parallel to that of postmodern writers whose understanding of reality is based on interpretations. Peter Ackroyd's *Chatterton* is one of the examples of postmodern novel where reality is problematised. There is also a series of unresolved strange coincidences which the main character Charles meets when he is in search of the truth behind the actual identity of the figure in the painting he has found. Ackroyd's novelistic techniques, his use of time, space and characters help to keep the discussion between real and unreal alive.

Peter Ackroyd's works include various postmodern techniques like pastiche, historiographic metafiction, intertextuality and parody which is one of the reasons why he is introduced as a postmodern writer. Although Peter Ackroyd is introduced as a postmodern writer, when the author is asked about his preferred novelistic techniques, the answer is brief in that, Ackroyd states that the English language is his only medium in the construction of his idiosyncrasy. In one interview, Susana Onega asks Ackroyd if his way of mingling the visionary and the pantomimic is postmodern, Ackroyd states that:

> No, it's English. It's a completely different thing. This combination of high and low, farce and tragedy, is something which is innate in the English tradition. Dickens, of course, is the great example. Shakespeare, too. And you talk about pantomime and vaudeville. That's also a very innately English sensibility at work. And as far as I am concerned, it's just part of the inheritance

> that goes back as far as a thousand years. It's nothing really to do with postmodernism (qtd. in Lewis, 2007: 180-181).

At the very beginning of his article "Abandoning the Postmodern? The Case of Peter Ackroyd" Aleid Fokkema gives a list of writers and questions whether such writers as Angela Carter, D.M. Thomas, Alasdair Gray and Peter Ackroyd are accepted as being within the canon of British postmodernism as representatives of the new generation or not. In their works they deal with "historiography, language and the body of the texts, the absence of origins, the issue of representation and the plurality of worlds" (1993: 168). Although Peter Ackroyd in most of his interviews rejects being labelled a writer of any particular movement, most of his works are read from a postmodern point of view due to the points mentioned above.

Chatterton, which was published and shortlisted for the Booker Prize in 1987, is an example of Peter Ackroyd's postmodern fiction. In her book *The Politics of Postmodernism*, Linda Hutcheon claims that "Peter Ackroyd's *Chatterton* offers a working example of a postmodern novel whose form and content de-naturalize representation in both visual and verbal media in such a way as to illustrate well the deconstructive potential of parody" (1989: 95). Susana Onega also defines *Chatterton* as "Ackroyd's most 'metafictional' historiographic metafiction" (1998: 34). Obviously, *Chatterton* might also be read as a postmodern detective novel. Classical detective fiction, which has a clear structure, is suitable for the postmodern writers to reshape and subvert the form in accordance with their needs. Kathleen Belin Owen puts forth in her article "The Game's Afoot: Predecessors and Pursuits of a Postmodern Detective Novel" that people can think of "postmodernism as inventing such deconstructive inversion, but these inversions actually find their beginnings within the very tradition of British ratiocinative detective fiction" (1997: 73). Postmodernist writers confuse the reader's mind by giving the role of the detective to them; the open endings which are inconclusive are also confusing. In other words, a postmodern detective story is demanding on the part of the reader as they need to interpret the text. In *Chatterton*, there is no murder whose perpetrator needs to be caught but there are other crimes such as literary forgery and plagiarism that are explicitly committed by all the characters in the novel. However, finding who the forgers are and why they attempt forgery are not the cases to be solved. Ackroyd's authorial intention in adding crimes like forgery and plagiarism is to reveal the duality and ambivalence between the real and the unreal. The main issue that makes the work a detective fiction is the enigmatic case to be solved that is finding the truth about the famous poet and the title character, Thomas Chatterton. The painting pictures the mysterious death of the poet, Chatterton. In the article titled "The Game's Afoot: On the Trail of the Metaphysical Detective Story" Patricia Merivale and Susan Elizabeth Sweeney mention *Chatterton* as a research novel which is the subgenre of metaphysical detective story "in which finding the "missing person" characteristically leads, as in other instances of fictional stalking, to discovering that we are him or her" (1999: 20). Merivale and Sweeney define metaphysical detective story as "a text that parodies or subverts traditional detective story conventions..." (1999: 2). Sometimes roles that are attributed to the detectives are transferred to the reader, or sometimes all the clues are collected in order to solve a case but these clues never contribute to finding the truth as happens in *Chatterton* and there is also no resolution at the end.

Chatterton consists of fifteen chapters that are divided into three parts. The novel's time span covers three different centuries: the eighteenth, nineteenth and twentieth, and in each century, an author plays an important role. The title character, the famous poet Thomas Chatterton, lives in the eighteenth century and he is the key figure throughout the novel. In the nineteenth century another author, George Meredith, poses as the model of Henry Wallis, who is painting Chatterton's death-bed

scene. In the twentieth century Charles Wychwood, another writer, finds this painting by coincidence and decides to look deeper into it, as the drawn figure is the one whom he has been searching for years. The figure in the painting belongs to an eighteenth century poet, Thomas Chatterton. Charles and his close friend, Philip, start doing research to unveil the secret behind the painting. While in search of the secret behind the painting, they discover that the painter of the picture is another poet albeit from the nineteenth century, George Meredith. So three authors from three different centuries come together by means of a painting: Thomas Chatterton, George Meredith and Charles Wychwood. Charles is the one who is quite sure that he is able to understand the relation between the painter and the poet and what happened to the person portrayed in this painting. Although he has not been writing and earning almost nothing for a long time, this problem-solving game could be an inspiration for him to write again and earn money.

2. Real vs unreal: The investigation starts with the painting

Peter Ackroyd starts the novel first with an encyclopaedic biography of Thomas Chatterton and the reader is informed about the short life of the poet and the reason for his death. This biographical information is followed by short extracts from the novel that introduce the key characters of each century and from that point on the discussion between the real and the unreal starts. In the second extract it is George Meredith who talks about his modelling for Henry Wallis's painting: "'Yes, I am a model poet', Meredith was saying. 'I am pretending to be someone else'" (Ackroyd, 1987: 2). Meredith, who feels uncomfortable while trying to pretend to be someone else, wonders who would be immortalised as a result of this painting: "But will it be Meredith or will it be Chatterton?" (Ackroyd, 1987: 3) In the first chapter of the novel Charles finds the painting and takes it to his house but his son Edward's immediate reaction to it is quite strange. He says: "It is a fake" (Ackroyd, 1987: 14) and he repeats the statement whenever he sees the painting. However, it seems quite real to Charles. The discovery of it initiates the discussion between real and unreal and from that moment onwards the novel's plot turns out to be a detective story. In her book titled *Writing History as a Prophet: Postmodernist Innovations of the Historical Novel* Elizabeth Wesseling emphasizes the "double story" that the detective novel has. Before the story begins the crime has already been committed and the detective deals with solving the mystery behind it. "The detective relates the crime which has been committed before the narrative within the novel begins, but the major plot deals with the unravelling of the crime" (1991: 90). Apart from plagiarism and forgery, there is no crime in the traditional detective sense committed by anybody in *Chatterton* but the way Charles examines the figure in the painting implies that this painting has something mysterious about it as if a series of events have already taken place before. That is the reason why Charles and his close friend Philip follow the almost identical investigation method of Arthur Conan Doyle's Sherlock Holmes and Dr Watson. In the novel, Charles often calls Philip "Holmes" which means they will search for the truth behind the painting with the sensibility of detectives: "This is the mystery, Holmes. Once I've solved it, I'm a rich man" (Ackroyd, 1987: 18). In the novel there are many intertextual references ranging from Blake to T.S. Eliot and self-quotations from Chatterton and Meredith. Arthur Conan Doyle's *Sherlock Holmes* is also another intertext as Ackroyd attributes Sherlock Holmes' and Dr Watson's roles to his characters Philip and Charles. However, Ackroyd's characters' social, educational and cultural backgrounds show incompatibility with fictional predecessors. *Sherlock Holmes represents urban life by wearing a deerstalker cap and using the train carriage and hansom cab as his means of transportation. By creating such a man of the city, Doyle wants to show a significant change in Victorian society in which aristocratic country estates no longer have the same effect in making the significant decisions it is rather "industrialists of Birmingham, Manchester and Bradford" who are the effective voice of*

making important decisions (Paul 1991: 46). As a character, Holmes is the exact representation of the hero of his society because he is "strong, masculine and man of action" (Smith, 1996: 120). Sherlock Holmes is the representative of aristocracy who "works not to live but lives to work" (Rzepka, 2005: 47). His companion Dr Watson is as clever as Holmes and is a well-educated and cultured man whereas "both men [Charles and Philip] had come from poor London families, and on occasions Charles amused Philip with this extravagant parodies of an 'upper class' accent" (Ackroyd, 1987: 22). Compared to Holmes and Dr Watson, Charles and Philip are too weak and insufficient to solve a mystery. Charles's illness is also a handicap for him. However, like Charles, Philip also senses something awkward about the painting while he is "looking at the face on the canvas" (Ackroyd, 1987: 21) and they both take part in the research. It should be Thomas Chatterton whose portrait he has in his own house. However, in Charles's painting Chatterton looks older which is surprising because according to the records: "Thomas Chatterton, the faker of medieval poetry and perhaps the greatest literary forger of all time. Born in 1752 and, died by his own hand in 1770" (Ackroyd, 1987: 21). If he died at a young age, he cannot be the figure in Charles's painting, thus, Charles believes that there should be some clues about the past. Like a careful detective, Charles continues his research on Chatterton and eventually comes to the conclusion that Chatterton invented his own death scenario. Charles explains this to Philip: 'If he was born', he was saying, 'I mean - if this is right. If he was born in 1752, and the portrait was painted in 1802, that would make him fifty years old.' He looked at the middle-aged man depicted on the canvas. ...'which would mean - that Chatterton didn't die' (Ackroyd, 1987: 23). For Charles "Chatterton faked his own death" (Ackroyd, 1987: 23). From that point on his aim is to prove it. He puts the painting on the wall and says: "We're going to investigate you" (Ackroyd, 1987: 41). Then he points to the figure in the painting and talks to him: "We're going to find your secrets" (Ackroyd, 1987: 42). His starting point is the antique shop where he trades his books with the painting. He obtains the vendor's name and address then an in-depth study of Philip and Charles on the painting starts which Charles calls "the quest": "'The quest begins on Saturday,' Charles said excitedly. 'Oh do not ask what is it. Let us go and make our visit!'" (Ackroyd, 1987: 45). The investigation continues in Bristol with some documents collection. Philip and Charles's investigation taking place in the streets is reminiscent of American hard-boiled detective fiction in which the setting moved from the classical story's rural location to American cities and streets that were full of crime and evil (Holzapfel, 1996: 17). As a result of the investigation, Charles and Philip find some documents and in these documents a different scenario about Chatterton's death is written. According to this scenario, Charles seems to be right because it explains that at the age of eighteen, Chatterton fakes his suicide which was advised by his bookseller Samuel Joynson so as to continue to write fake poems by using the names of dead poets. In order to be sure of his findings, Charles continues his investigation by showing a page from the Chatterton documents to one of his friends, Andrew Flint, who "has acquired a reputation both as a novelist and a biographer" (Ackroyd, 1987: 65). During his university years Flint was interested in palaeography, so Charles believes that Flint would give a date about the inscription of the document. When he examined the document with its paper and handwriting, Flint says it is "the Durham watermark" and he continues:

> The punctuation and the capitals have been rationalised but, on the other hand... Is that a pun? Gracious me. On the other hand, there is no real contrast between the thick and the thin strokes. Do I dare to give a date? ...Yes I dare. Expertocrede, dear Charles, and not me. But I would suggest before 1830. (Ackroyd, 1987: 74)

Flint also added that the Durham watermark was not used before 1790, so Charles gets really excited as he is right about his discovery about Chatterton. However, in the final chapter, another scenario

about Chatterton's death appears. Chatterton tries to cure himself of gonorrhoea with arsenic and a phial of laudanum but he kills himself accidentally. Although there is biographical information at the very beginning of the novel which is informative enough to have an idea of the short life of Thomas Chatterton, with Charles's suspicious approach to the poet's death, the reader begins to question the truthfulness of this biographical information as well. Ackroyd gives different death scenarios of Chatterton but defining the real one is really difficult, so what Ackroyd tries to show is the ambiguity of reality. For Elizabeth Wesseling in her book titled *Writing the History as a Prophet*, *Chatterton* reveals the progression of literary history that is like an intricate maze of plagiarisms where the present feeds off the past and, vice versa, the past gives life to the present and she adds "the novel invents several different versions of Chatterton's life, all of which reinforce the idea that there are no clearcut, unambiguous origins" (1991:136). At this point it is possible to discuss *Chatterton* as a historiographic metafiction due to the novel's paradoxical, yet vivid and believable combination of fictive and historical as Hutcheon termed (1989: 14-15). Ackroyd represents Chatterton with historical/biographical data at the beginning but later draws a poet figure who is in need of plagiarism because of his lack of creativity. In addition to this, his alternative deaths make the reader question the truth. By doing so, Ackroyd suggests that biography and history do not always reveal one single truth but they can create alternatives. He even supports the idea that "there is no history any more" through his character, Charles's friend, Andrew Flint. "There is no history any more. There is no memory. There are no standards to encourage permanence - only novelty, and the whole endless cycle of new objects" (Ackroyd, 1987: 150).

3. Other characters contribute in the discussion of real and unreal

In the novel, Ackroyd's writer, critic and painter characters keep the discussion on real and unreal alive. Surprisingly, being unaware of each other, these characters are linked by a common motivation which is artistic creation and fame. Yet none of them has originality in their works as they all plagiarise in the name of inspiration. What they actually have in common are plagiarism and forgery. Thomas Chatterton is painted by Henry Wallis with the poet George Meredith's modelling. Charles Wychwood tries to write a biography about Chatterton with the documents he collected while his friend Andrew Flint writes about the life of George Meredith. Sarah Tilt writes about the *Art of Death* in English painting. Although they live in different times, there is a connection among these writers and painters and through this connection the real and the fictive come together. First Thomas Chatterton is called "the greatest literary forger of all time" (Ackroyd, 1987: 21) then Chatterton's painting by whoever the painter is inspires Charles to write the life of the poet although he is not sure about the reliability of the information that he found about Chatterton. However, it is not important whether the information is true or not for Charles because when it comes to creativity or writing "reality is the invention of unimaginative people" (Ackroyd, 1987: 39). When Harriet, a novelist whom Charles works for, asks a further question on this definition: "Can we imagine the reality?" Charles's answer is: "'Oh yes', he said, "it's a question of language. Realism is just as artificial as surrealism, after all.'…The real world is just a succession of interpretations. Everything which is written down immediately becomes a kind of fiction'" (Ackroyd, 1987: 40). In fact, here Ackroyd talks about the self-reflexive fiction which reflects or refers to itself as a work of fiction rather than pretending it is offering something from the real world (Nicol, 2009: 35). For Hutcheon, a self-reflexive text suggests that "narrative does not derive its authority from any reality it represents, but from the cultural conventions that define both narrative and the construct we call reality" (1989: 36). That is the reason why there is no single reality and the reality is based on interpretations. The poet George Meredith also believes that reality is hidden in the words. He is questioning if he is real or not in the painting

and as a result he comes to the conclusion that "he is a forgery but his writing is not" (Ackroyd, 1987: 141) and he adds that "there is nothing more real than words. They are reality. ...I said that the words were real, Henry, I did not say that what they depicted was real" (Ackroyd, 1987: 157) which means that it is the language that is interpreted.

Another plagiarist is Harriet who plagiarises the plots of another writer, Harrison Bentley, and this is understood by Philip during his research in the library and later he tells this to Charles. However, for her, stealing from other writers is normal. During a conversation with Charles, Harriet claims almost all writers steal. "They'll steal any..." (Ackroyd, 1987: 100). Then Charles completes her sentences: "Anything, that's right" and he continues: "It is called the anxiety of influence" (Ackroyd, 1987: 100). *The Anxiety of Influence* written by Harold Bloom is another intertextual reference in *Chatterton*. In the book Bloom puts the emphasis on the inner life, in the psychology of the poet rather than on the content of his work. Poets are not secluded, isolated beings, instead they are living in the very heart of the society. They are subject to various physical and mental societal influences. They are naturally inspired by the poetry written before them. Yet, this feeling of deep admiration and appreciation triggers anxiety among present poets because it leads to the fear of inability to create something original. In the preface of his book titled *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*, Bloom explains what he means by "influence" and "anxiety":

> The anxiety may or may not be internalized by the later writer, depending upon temporal, spiritual, psychological - all of them ultimately defensive in their nature. What matters most (and it is the central point of this book) is that anxiety of influence comes out of a complex act of strong misreading, a creative interpretation that I call "poetic misprision". What writers may experience as anxiety, and what their works are compelled to manifest, are the consequence of poetic misprision, rather than the cause of it (1997: xxiii).

Bloomian anxiety of influence "must be true of novelists, too" says Harriet and she admits that "there are resemblances between her books and other writers" (Ackroyd, 1987: 101). In *Chatterton* it is Philip who has the "anxiety of influence". Since Philip's first attempt in composing a novel ended after the first forty pages, he gives up the idea of writing because he believes he could not go beyond the styles of the authors whom he admires. The point Philip defends is that inspiration should carry the author and the artist beyond the limited horizons of imitation; otherwise it is not possible to be original in the fields of literature and arts. Yet, when Philip recognises the similarities between Harrison Bentley and Harriet's works, he cannot criticise her as he believes "there were a limited number of plots in the world (reality was finite, after all) and no doubt it was inevitable that they would be reproduced in a variety of contexts" (Ackroyd, 1987: 70). There can no longer be original texts since literature is intertextual. This is the very idea of Luis J. Borges in "The Library of Babel" as he states the "certainty that everything has already been written" (1998: 118). John Barth also perceives the literature of this time as "literature of exhaustion" and continues in a time in which all literary forms are used up, a literary text can only be written "by an author who imitates the role author" and can be nothing but an imitation of another literary text (1982: 12). Both critics, who share the same opinions with Philip in *Chatterton*, come up with the idea that literature is nothing but a re-writing or recycling of other texts.

The final forger figure is Stewart Merk who is the painter of Seymour's last paintings. However, although these writers and painters imitate or plagiarise others, it is not possible to say that their works are unreal because they exist in a way. However, in that case multiple interpretations are possible depending on readers'/gazers' assessment of the content of the work of art. At the end of the novel Philip gives a brief summary of the book: "Everything just seems to take place, he had said, and

there's not even any momentum. It's just, well, it's just velocity. And if you trace anything backwards, trying to figure out cause and effect, or motive, or meaning, there is no real origin for anything. Everything just exists. Everything just exists in order to exist" (Ackroyd, 1987: 232). This is Ackroyd's way of looking at history in that even history can be interpreted so there is no need to search for a cause and effect relationship in anything or it is unnecessary to look for a meaning because everything just happens.

After finishing examining all documents he and Philip found, Charles decides to write about Thomas Chatterton. One day he gets a piece of paper and starts writing his preface immediately.

> Thomas Chatterton believed that he could explain the entire material and spiritual world in terms of imitation and forgery, and so sure was he of his own genius that he allowed it to flourish under other names. The documents which have recently been discovered show that he wrote in the guise of Thomas Gray, William Blake, William Cowper and many others; as a result, our whole understanding of eighteenth century poetry will have to be revised (Ackroyd, 1987: 126-127).

Charles suddenly stops as he does not know how he is going to continue. He realises that all biographers described Chatterton differently and because of these differences first Charles feels annoyed but later it is fine for him as he thinks "if there were no truths, everything was true" (Ackroyd, 1987: 127). Then Charles closes his eyes and continues writing although he runs out of ink. He "presses deeper into the paper in order to print the outlines of his words" (Ackroyd, 1987: 127). After a phone break, Charles goes back to his desk to continue writing but unfortunately his words "faded, leaving only a few hollows and striations behind" (Ackroyd, 1987: 128) and he tries to remember what he has already written but he cannot. What Charles wrote remains a mystery like the reality of Chatterton's life and death. Charles gets worse day by day and he dies without fulfilling his aim of revealing the secret behind Chatterton's life. After his death, his friend Philip decides to write about Chatterton which was his friend's dream " ... I tried writing my own novel but it didn't work, you know. I kept on imitating other people, - but now, this - with Charles's theory - I might be able to - ..." (Ackroyd, 1987: 232).

After Charles's death, Vivien gives the painting to Harriet who takes it to the Cumberland gallery in order to understand if it is real or not. It is understood that it is fake but as Harriet wants to hear that it is real, she starts questioning the meaning of real. "What is real and what is not real, don't you think?" (Ackroyd, 1987: 200). She knows that the expert Stewart Merk is a forger so Cumberland can solve the problem with the painting. However, while Merk is trying to fix the painting, he realises that there is more than one layer in it. "There are so many different layers…There's definitely another painting behind this one, and there may be more" (Ackroyd, 1987: 205). The scene which is set in the gallery is about deciphering a second picture behind the first layer of the canvas. Reality is in the layers of the painting but as is seen, there is a multiplicity of reality because of the abundant number of layers. Hence, Ackroyd achieves a multi-layered palimpsestic narrative not only through words but also through images. It can also be interpreted that there are many alternatives but unfortunately they cannot help to reach the finalisation. The layers in the painting also reminds the reader of the poststructuralist concept of "signifieds'" relations with other "signifieds". Derrida claims that the signified cannot orientate or make permanent the meaning of the signifier because the relationship between the signifier and the signified is both arbitrary and conventional. In accordance with this, signifieds often function as signifiers. In short, although structural theorists believe that reality and meaning are understood by language through the inseparable signifier and signified, in deconstruction there is no stabilised truth and reality is relative because of the relation of signifieds

with other signifieds (Bressler, 2007: 119). In *Chatterton*, the painting is the signifier which has more than one signified. Thus, there is no single interpretation of it; it is interpreted from different perspectives and this creates the multiplicity of reality, truth and meaning.

4. The narrative style and the use of space

Compared to detective fiction from Poe to hard-boiled one, *Chatterton* is quite different in its narrative style. Poe's invention is the presence of a narrator as a story teller and confidant in his stories. This anonymous narrator who would be the forerunner of other narrator characters of other detective story writers tells the story. Doyle aims to create a companion like Dr. Watson to provide a narrator, who tells the story with a clear, descriptive language, in his stories. It is widely believed that Dr Watson is similar to Poe's anonymous narrator. "Poe's unnamed, faceless narrator would later be transformed and given flesh and blood by Sir Arthur Conan Doyle as Sherlock Holmes's Doctor Watson" (Smith 1996: 56). Unlike the classical novels whose first person narrator solves the problem, hard-boiled ones involve the reader as a detective as its detective is the private eye (Holzapfel, 1996: 21). In *Chatterton* it is possible to see the multiplicity in narrative as well. There are shifts from the third person omniscient narrator to the first person in chapter six and then to the omniscient narrator again which present the reader with different points of view. In chapter six, where Thomas Chatterton introduces himself, he tells the reader how he managed to become such a popular poet in Bristol. He combines several sources and adds his style and produces his own poetry: "I reproduc'd the Past and filled it with such Details that it was as if I were observing it in front of me: so the Language of ancient Dayes awoke the Reality itself for, tho' I knew that it was I who composed these Histories, I knew also that they were the true ones" (Ackroyd, 1987: 85). For Linda Hutcheon in chapter six which is narrated by Chatterton himself "telling us how he 'reproduced the Past' by mixing the real and the fictive in a way reminiscent of the technique of *Chatterton*" (1989: 97), Charles wants to create his own reality by combining biographical information with what he got from the past documents, however, what he acquires blurs his mind: "In any cases he noticed that each biography described a quite different poet: even the simplest observation by one was contradicted by another, so that nothing seemed certain" (Ackroyd, 1987: 127).

Another element which changes from period to period is the use of space. Poe gives the first examples of the "1ocked room" mysteries in his stories. In this kind of mystery, the place is important because when it is examined it looks impossible to tell that the crime was committed there as the place is sealed or locked. "The Murders in the Rue Morgue" is the first example. In this story two women are murdered in a locked room and when the room is opened the key is still in the lock inside. To Smith there are two advantages of using locked room mystery. "The advantages of the locked room mystery is that it provides two puzzles to be solved – how was the crime committed as well as who was the criminal" (1996: 57). In the Golden Age of detective fiction events generally take place in an English country house where all characters gather sometimes for a celebration or a party, in short, they have a reason to be there (Paul 1991: 86-88). In hard-boiled novels, the setting moved from the classical story's rural location to American cities and streets. In *Chatterton* there are shifts not only in narration but also in time and space. It combines three different stories of three successive centuries but the protagonists of each story are connected to each other and this connection meets on a single space, which is the painting. Since one of the concerns of postmodernist authors is to carry the past to the present for the past which is loaded with cultural heritage is regarded as central to their poetics. Therefore, past and present are commonly seen co-existent in postmodern fiction. Likewise, Ackroyd's fictional painting included three different authors from different centuries. Past and present are

intertwined as represented at the end of the book with Charles's last utterances: "I will not wholly die, then. Two others have joined him – the young man who passes him on the stairs and the young man who sits with bowed head by the fountain – and they stand silently beside him. I will live for ever, he tells them. They link hands, and bow towards the sun" (Ackroyd, 1987: 234). Charles dies, and his position in the hospital bed is nearly the same with the pose in Wallis' Chatterton picture. When Charles's son Edward visits the Tate Museum to see the Chatterton painting once more, he realises that the figure in the painting is like his father. "Edward had not yet chosen to look closely at the man lying upon the bed but now, when he did so, he stepped back in astonishment: it was his father lying there" (Ackroyd, 1987: 229). When Charles first saw the Chatterton painting, he never thought that he would be identified with the figure in the painting but now he is in the painting his search remains inconclusive.

5. Conclusion

Although Peter Ackroyd's novel Chatterton is not in the category of detective fiction, it may be read as a detective novel becuase it contains the characteristics of this genre. Therefore, the article deals with the structural and thematic similarities and differences between the traditional detective novel and its postmodern version. The main analytical part lays emphasis on intertextual representation of the idea of real and unreal.

After reading Chatterton, one can deduce that throughout the novel reality is defined and refined many times, and thus, the discussion on the real and the unreal is kept alive perpetually. The idea inferred from this discussion might be that there is no single reality; reality is multiple due to countless number of perceptions and interpretations. Even the so-callled factual historical and biographical data can be perceived by each person in a different way. Hence, it is obversed that reality can be hidden either in one of the palimpsest layers of a paninting or in a line of a poem written by one of the poets mentioned in the novel.

References

Abrams, M. H. (1993a). *A glossary of literary terms*. Harcourt Brace&Company.

Abrams, M.H.. (1993b). *The Norton anthology of English literature*. Norton&Company, 6(2).

Ackroyd, P. (1987). *Chatterton*. Grove books.

Barth, J. (1982). *The literature of exhaustion and the literature of replenishment*. Lord John Press.

Bloom, H. (1997). *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford University Press.

Borges, J. L. (1998). The library of Babel, *Collected fictions*. (Trans. A. Hurley). Penguin.

Bressler, C. E. (2007). *Literary criticism: an introduction to theory and practice*. Pearson.

Fokkema, A. (1993). Abandoning the postmodern? the case of Peter Ackroyd. In T. D'haen& H. Bertens

(Eds.), *British postmodern fiction*. Rodopi B.V., 167-179.

Holzapfel, A. M. (1996). *The New York trilogy: whodunit?: tracking the structure of Paul Auster's anti-*

detective novels. Peter Lang.

Hutcheon, L. (1989). *The politics of postmodernism*. Routledge.

Lewis, B. (2007). *My words echo thus: possessing the past in Peter Ackroyd*. University of South Carolina Press.

Merivale, P. &Sweeney, E.S. (Eds.) (1999). *Detecting texts: the metaphysical detective story from Poe to postmodernism*. University of Pennsylvania Press.

Nicol, B. (2009). *The Cambridge introduction to postmodern fiction*. Cambridge University Press.

Onega, S. (1998). *Peter Ackroyd*. Northcote House Publishers Ltd.

Owen, K. B. (1997). "The game's afoot": predecessors and pursuits of a postmodern detective novel". In J. H. Delameter&R. Prigozy (Eds.) *Theory and practice of classic detective fiction*. Greenwood Press, 73-84.

Paul, R. S. (1991). *Detective fiction, popular theology and society*. Southern Illinois University Press.

Rzepka, C. J. (2005). *Detective fiction*. Polity Press.

Smith, J. R. (1996). *Detective fiction*. Kendal/Hunt Publishing Company.

Wesseling, E. (1991). *Writing history as a prophet: postmodern innovations of the historical novel*. John Benjamin Company.

Woolf, V. (1990). Modern fiction. In D. Lodge (Ed.) *20th c. literary criticism*. Longman, 1990, 86-91.

59. Polisiye romanda doğa ve mit: *Baztán Üçlemesi*[1]

Zeliha DURAN[2]

APA: Duran, Z. (2021). Polisiye romanda doğa ve mit: *Baztán Üçlemesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 935-952. DOI: 10.29000/rumelide.949942.

Öz

İspanyol edebiyatında polisiye roman, diğer ülke edebiyatlarında olduğu gibi erkek yazarların kaleminden doğar ve erkek bakış açısıyla gelişimini sürdürür. XX. yüzyılın ortalarında tam anlamıyla edebiyat dünyasında tanınırlık kazanır. 1970'li yıllarda önce siyasi bir kimlikle varlık gösterir. 1975 yılında Franco'nun ölümünün ardından kadın yazarlar da polisiye roman türünde eserler vermeye başlarlar. 1980'li yıllarda feminist hareketin İspanya'da etkinliğini arttırmasıyla birlikte polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısı kadın yazarlar tarafından kurgulanan kadın dedektiflerle kırılmaya başlar. Bu çalışma, İspanyol yazar Dolores Redondo tarafından 2013-2014 yılları arasında yazılan *Baztán Üçlemesi* üzerinden polisiye roman türünün süregelen cinsiyetçi yapısının kırılma noktalarını incelemektedir. *El Guardián Invisible* (2013), *Legado en los Huesos* (2013) ve *Ofrenda a la Tormenta* (2014) romanlarından oluşan Baztán Üçlemesi, Bask mitolojik figürleriyle beslenerek kurgulanır. Üçlemenin kahramanı kadın dedektif Amaia Salazar, Bask mitolojisindeki dişi tanrıça Mari/Maya ile özdeşleştirilir. Bu özdeşleşimin yanı sıra anne rahmine dönüşe işaret eden mağara, orman ve nehir alegorileri anlatı boyunca tekrarlanır. Kültürel ekofeminist bir yaklaşımla Batı düşünce sisteminin temelini oluşturan ikilikler ağındaki değerler sorgulamaya açılır. Kadın ve doğa arasında kurulan bağ onaylanarak kadının doğaya benzeşimi annelik üzerinden yüceltilir. Anaerkilliğe işaret edilerek toprak ana metaforu canlandırılır ve kadın kimliği yeniden tanımlanır. Böylece kurgulanan kadın dedektif üzerinden İspanyol edebiyatında polisiye romanın süregelen cinsiyetçi yapısı kırılır ve tür, yeniden yazıma uğrar.

Anahtar kelimeler: İspanyol edebiyatı, polisiye roman, ekofeminizm, *Baztán Üçlemesi*

Nature and myth in detective novel: *The Baztán Trilogy*

Abstract

Detective novel in Spanish literature arises from the pen of the male writers as in other countries' literatures and continues to develop from a male gaze. In the middle of the XXth century it gains proper recognition in the literary world. In the 1970s it first appears with a political identity. After the death of Franco in 1975 female writers also begin to write detective novels. In the 1980s with the feminist movement's gaining momentum in Spain, the sexist structure of detective novel begins to be broken with female detectives created by the female writers. This study examines the breaking points of the ongoing sexist structure of the detective novel genre through *the Baztán Trilogy* written by Dolores Redondo between 2013-2014. The construction of *the Baztán Trilogy*, composed of *The*

---

1 Bu makale, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı, İspanyol Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı bünyesinde tamamlanan "Çağdaş İspanyol Polisiye Romanında Kadın Kimliğinin Oluşumu" başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol Dili ve Edebiyatı ABD (Burdur, Türkiye), zduran@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1996-7214
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949942]

Invisible Guardian (2013), *The Legacy of the Bones* (2013) and *Offering to the Storm* (2014), is nurtured by Basque mythological figures. The protagonist of the trilogy, female detective Amaia Salazar, is identified with the female goddess Mari/Maya of the Basque mythology. In addition to this identification some allegories such as forest, river and cave which point to return to the mother's womb are repeated throughout the narrative. The components of dualities that form the basis of the Western thought undergo a questioning through cultural ecofeminist approach. Affirming the connection established between woman and nature, the affinity of woman with nature is glorified through motherhood. By pointing to matriarchy, metaphor of mother earth is animated and female identity is redefined. Thus, the ongoing sexist structure of the detective novel in Spanish literature is subverted through the fictional female detective and the genre undergoes a rewriting.

Keywords: Spanish literature, detective novel, ecofeminism, *the Baztán Trilogy*

Giriş

Dedektiflik figürünün ilk arketipi olarak XIX. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan Sherlock Holmes, sıradan insan zayıflıklarından ve tutkularından uzak bir adamdır. Birçok bilim dalında yetkin olan, asla hata yapmayan, olayları saf analitik mantıkla çözen ve akılla özdeşleşen Sherlock Holmes, kusursuzluk örneği olarak sivrilir. Sherlock Holmes romanlarıyla rasyonalite ve üst orta sınıf erkeklik yüceltilir ve yayılır (Munt, 1994: 2).[3] XX. yüzyılın ilk yarısında polisiye romanın altın çağının yaşandığı dönemde Amerika'da ortaya çıkan hard-boiled polisiye roman alt türüyle birlikte Sherlock Holmes romanlarında yüceltilen erkek, bu sefer tanrılaştırılır ve her şey haline gelir. Şiddetin, vahşetin ve zulmün bolca görüldüğü hard-boiled romanlarda kurgulanan dedektifler tehlikeye açık, cesur, bağımsız, zeki, içki ve sigara içen, genellikle yalnız erkeklerdir. Erkeğin akılla özdeşleştirilerek üstün tutulduğu bu romanlarda kadın cinsi önce karanlık, bölücü ve anlaşılmaz, daha sonra da erkek egemenliğini tehlikeye sokan taraf olarak varlık gösterir. Yoğun bir erkeksiliğin hâkim olduğu hard-boiled türündeki romanlarda kadın, her zaman kontrol altında tutulması gereken *tehlikeli ötekidir* (Reddy, 2003: 194). Bu romanlarda kadın, kurban, bir erkeğin yardımcısı, sekreter veya *femme fatale* olarak stereotipleşir. Dolayısıyla erkek yazarların kaleminden doğan ve hegemonyaları altında gelişen polisiye roman, cinsiyete dayalı bir yapıdadır; bu romanlarda toplumsal cinsiyet kimlikleri önceden belirlenmiş olup, "dedektif" biyolojik cinsiyetinden bağımsız bir şekilde sembolik olarak erkek pozisyonunu, "kurban" yani kadın, bedene indirgendiğinden dolayı dişil pozisyonu temsil etmektedir (Bedore, 2008: 21). Erkeğin akılla, kadının ölümle özdeşleştirildiği bu roman türüyle mevcut toplumsal cinsiyet kimlikleri yeniden kurularak sağlamlaştırılır ve sürdürülür.

1960'larda ikinci dalga feminist hareketin edebi alanda etkisini göstermesiyle birlikte kadın yazarlar romanlarında erkek dedektife denk kadın dedektif figürleri yaratmaya başlarlar ve mizojinist bir yapıyla doğup gelişen polisiye roman türünün dayandığı cinsiyet politikalarını sorgulamaya açarlar. 1960'larda yazmaya başlayan kadın yazarlar öncelikle XX. yüzyılın başında kurgulanmış, mevcut toplumsal cinsiyet kimliklerinin sürdürülmesine katkı sağlayan kadın dedektif stereotiplerine karşı eleştirel bir tutum benimserler. Erkek dedektife denk düşecek şekilde kurguladıkları sigara ve içki içen, cesur, bağımsız, zeki ve başarılı kadın dedektif figürleriyle XX. yüzyılın ilk yarısında Agatha Christie'nin yarattığı Miss Jane Marple karakteriyle stereotipleşen evde kalmış, yaşlı kız kurusu kadın dedektif figürünü geride bırakırlar. 1980'li yıllara gelindiğinde feminist polisiye roman altın çağını yaşar (Munt, 1994: 196). Bu dönemden itibaren kadın polisiye roman yazarları, polisiye romanın erkek

[3] Bu makalede kullanılan çeviri eserler dışında İngilizceden ve İspanyolcadan Türkçeye yapılan bütün çeviriler tarafıma aittir.

egemen yapı olarak en dirençli olduğu hard-boiled alt türüne toplumsal cinsiyet farkındalığını sokma girişiminde bulunurlar. Carolyn Gold Heilbrun, yaratılan bu kadın dedektiflerin Amerikalıların bağımsız, tek başına hareket eden, adalet ve kanun yerine sadece işiyle ilgilenen maço özel dedektif figürüyle İngilizlerin daha naif, yasalara bağlı ve genellikle amatör olan dedektif figürünün birleşiminden oluşturulduğunu ileri sürer (2002: 420). Feminist öğretiler paralelinde kurgulanan, pasifliği bırakıp harekete geçen bu kadın dedektifler erkekleri hayatlarının ilk sırasına koymazlar. Evlilik fikriyle baştan çıkmazlar. Evliliği, bağımsızlıklarını engelleyici bir unsur olarak görürler. Genelde ailelerinden kopmuş, çocuksuz olan bu kadınlar, etraflarındaki genç kadın veya kız çocuklarına akıl hocalığı yaparlar. Polisiye roman aracılığıyla sağlamlaştırılan ve sürdürülen erkek egemen otoriteye bir karşı duruş olarak erkeklere benzer şekilde argo bir dil kullanırlar, gerekli hallerde silah veya fiziksel güç kullanırlar ve cinsel hayatlarını özgür bir şekilde yaşarlar. Soruşturma sırasında tehlikeye atılmaktan çekinmeyen, silah kullanan, kendine yeten bu kadın dedektiflerin yer aldığı polisiye romanlarda ele alınan konular kadın zulmüyle ilişkilendirilir. Romanlarda anlatının merkezinde taciz, tecavüz, kürtaj, çocuk istismarı veya aile içi şiddet gibi feminizmin üzerinde durduğu konular yer alır. Dolayısıyla çağdaş dönemde kadın yazarlar tarafından kurgulanan feminist polisiye romanlarla birlikte türün erkek egemen anlatı aşkınlığı reddedilir. Kurgulanan kadın ve erkek dedektif kimlikleriyle toplumsal cinsiyet kimliklerinin yapaylığına işaret edilir. Androjenlik kavramına vurgu yapılarak ataerkil sistemin temel dayanağı olan ikilikler ağının kurgusallığı ve değiştirilebilir olduğuna dikkat çekilir. Çağdaş dönemde yazan ve türün cinsiyetçi yapısını kıran yazarlardan biri İspanyol yazar Dolores Redondo'dur. Bu çalışmada Redondo'nun 2013-2014 yılları arasında yazdığı ve ekofeminist bir yaklaşım sergilediği düşünülen *Baztán Üçlemesi*'ni incelemek ve elde edilen veriler üzerinden polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısının kırılma noktalarını tespit etmek hedeflenmiştir.

Ekofeminizme kısa bir bakış

Terim olarak ekofeminizmi ilk olarak 1974 yılında feminist aktivist Françoise d'Eaubonne, *Le Féminisme ou la Mort* adlı kitabında kullanır. Ekofeminizm, kadınların egemenlik altına alınmalarıyla doğanın egemenlik altına alınmasının bir bütün oluşturduğu ilkesine dayanır (Donovan, 2016: 399). Buna göre kadınlara yönelik baskı ile doğaya yönelik baskı arasında bir bağlantının olduğu ve bu ikisinin özgürlüğünün birbirine bağlı olduğu düşünülür. Her ikisinin de baş düşmanı ataerkil sistemdir; çünkü ataerkil sistem, temelindeki hiyerarşik ikilikler ağıyla erkeği ve kültürü merkeze koyarken kadını ve doğayı ikincil ve edilgen olarak konumlandırır. Dolayısıyla feminizmi ve ekolojik yaklaşımı bir araya getiren ekofeminizmde temel amaç "tarihi süreçte kadınlar ve doğa arasında kurulan bağlantıları ortaya koymak ve ortaya koyulan bu bağlantıların eleştirisiyle ataerkil tahakkümü zayıflatmak" olarak ortaya çıkar (Özdemir&Aydemir, 2019: 269). Val Plumwood bu durumu şu şekilde ifade eder:

> "Tüm ekolojik feminist konumların temel bir özelliği, Batı'da olumsuz bir kültürel değer yüklenen ve kadınların değersizleştirilip ezilmesinin başlıca temelini oluşturan kadın-doğa bağlantısına olumlu bir değer yüklemesidir. Ekolojik feministler kadınların, kadınlığın ve doğanın statüsünü kültürel açıdan yeniden değerlendirmeye çalışırlar; bu yeniden değerlendirme, Batı kültüründe bunlar arasındaki tarihsel bağlantının hem kadın kimliğinin hem de erkek ve insan kimliğinin inşasını nasıl etkilediğini dikkate almak zorundadır." (2020: 20)

Plumwood, Batı'daki bu ikilikler ağının, dişilliği doğaya bağlayıp edilgin hale getirmesinin yanı sıra genelde erkeklerden ve beyazlardan oluşan bir seçkinler grubunun doğa alanını dışlayıp tahakküm altına almalarıyla bir efendi modeli oluşturduklarını ileri sürer ve ekler: "İşte bu yüzden kadınları

doğaya bağlayan eski geleneği reddetmekle yetinmeyip, yerine hiçbir şey koymamak çoğunlukla alternatif bir efendi modelini ve insanın doğayla ilişkilerini sessizce onaylayıp kadını da bu modelde eritmek demektir" (2020: 40). Dolayısıyla birbiriyle sıkı bir bağlantı içinde olduğu anlaşılan doğa ve kadının erkek egemenliğinden kurtulması için mevcut ikilikler ağının incelenip yeniden değerlendirilmesi zorunlu hale gelir.

Ekofeministler, Karen Warren'ın ifade ettiği üzere kadın ve doğanın tahakkümü arasında bir ilişki olduğu; bu tahakkümü anlamak için ilişkinin özünü anlamak gerektiği; feminist eylemin ekolojik, ekolojik sorunlara getirilen çözümlerin de feminist bakış açısına sahip olması gerektiği noktalarında birleşirler (aktaran Demir, 2013: 16). Fakat kadının tahakküm altına alınışı ve doğanın tahribi arasındaki ilişkinin özü noktasında farklı düşünceler ileri sürerler. Buna göre bazı ekofeministler kadın ve erkek arasındaki farka vurgu yaparak ekoloji ve kadın arasında bir ilişki kurarlar. Kültürel ekofeminizm olarak da bilinen bu yaklaşıma göre kadın ve erkek, doğa ve kültür, öz itibariyle birbirinden farklıdır; buna göre kadın doğayla, erkek ise kültür ve medeniyetle ilişkilidir. Kadın, biyolojisi itibariyle doğaya benzemektedir; doğa gibi besleyici, koruyucu ve hayat vericidir. Buradan hareketle "bugün, doğa anaya karşı saldırıya geçen ve kadınların da baskı altında tutulmasını destekleyen modern kültüre karşı, öz itibariyle doğaya yakın olan kadınlar mücadele etmeli; kültürün erkek egemen değerlerine karşı kadınsı değerlerle karşı çıkılmalıdır" (Demir, 2013: 19) düşüncesi öne çıkar. Konuyla ilgili söylemlerinde özcü bir yaklaşım taşıyan Mary Daly, erkek kültürünü reddederek kadın kültürünü benimser ve ataerkil dönem öncesinde var olan anaerkil dönemi işaret ederek kadınların özgürleşmelerinin onların bu eski dünya ile yeniden temasa geçmeleriyle sağlanacağını ileri sürer (aktaran Tong, 2006: 430). Benzer şekilde Susan Griffin de kadın ve doğa arasındaki derin bağdan bahseder ve şöyle der:

> "Kendimizin bu dünyadan yapıldığını biliyoruz. Bu dünyanın da bizim bedenlerimizden yapıldığını biliyoruz. Çünkü kendimizi görüyoruz. Ve bizler doğayız. Bizler doğayı gören doğalarız. Doğa kavramına sahip doğalarız." (1978: 226).

Kültürel ekofeminist görüşte kadın doğayla özdeştir. Bu nedenle bu anlayışta tarih öncesi dönem önem kazanır. "Kültürel ekofeminizmin toplumsal ekolojik anlayıştaki hedefi, eril alana dahil edilen rasyonalite kategorilerini dışlayarak, ana tanrıça inançları, mitler ve ruhsallığı ön plana çıkartmaktır" (Yılmaz Aslantürk, 2018: 318). Buna göre Pelin Kümbet'in de belirttiği gibi birçok ekofeminist modern çağ öncesine ait Gaia ve Doğa Ana kavramlarından ilham almış ve bu imgeleri yeniden canlandırmaya çalışmışlardır (2012: 181). Bu makalede inceleme nesnesi olan *Baztán Üçlemesi*'nde de tarih öncesi dönem ön plana çıkar. Üçlemenin kahramanı kadın dedektif ile Bask mitolojisindeki dişi tanrıça Mari/Maya arasında bir özdeşleşim kurulur. Kurulan bu özdeşleşimle kadın/doğa benzeşimi onaylanır. Annelik kavramı üzerinden kadın/doğa benzeşimi vurgulanır ve yüceltilir. Dolayısıyla üçleme, kültürel ekofeminist bir yaklaşım sergileyerek polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısını kırar ve tür içinde bir yeniden yazıma olanak tanır.

Baztán Üçlemesi'nin incelenmesi

Dolores Redondo'nun satanizmin gölgesinde işlenen gerçek bir bebek cinayetinden[4] esinlenerek 2013-2014 yılları arasında yazdığı *Baztán Üçlemesi*[5], polisiye romanın police procedural[6] alt türündedir.

[4] Dolores Redondo, üçlemeyi 2011 yılında çıkan bir haber üzerine kurgular. Habere göre on dört aylık Ainara isimli bir kız bebek, tarikata üye olan anne babası tarafından kurban edilerek öldürülmüştür. Cinayet otuz yıl boyunca gizli kalmış, otuz yılın ardından gelen bir ihbar üzerine ortaya çıkmıştır. İhbarı yapan kişi, Ainara'nın kurban edildikten

Üçlemenin kahramanı Amaia Salazar, Navarra Özerk Polis Teşkilatı'nda polis dedektifidir. James adında Amerikalı bir heykeltıraşla evli olan ve Pamplona'da yaşayan Amaia, Quantico'da FBI'ın ajan okulunda eğitim almış başarılı bir polistir. Baztán vadisinde küçük bir kasaba olan Elizondo'da doğar fakat yaşadığı travmatik çocukluktan sonra oradan uzaklaşır. Amaia'nın anne ve babası, 1865 yılında kurulan Navarra'nın en eski fırınlarından olan Mantecadas Salazar'ı işletirler. Babası öldükten, annesinin de çalışamaz duruma gelmesinin ardından işletmenin başına Amaia'nın büyük ablası Flora geçer. Víctor ile evli olan Flora, dominant, sert ve sivri dilli bir kadındır. Freddy ile evli, uyumlu ve daha ılımlı bir kadın olan Amaia'nın diğer ablası Rosaura ise Flora'nın yanında aile fırınlarında çalışır.

Otuzlu yaşlarındaki genç polis dedektifi Amaia Salazar annesi tarafından hiç sevilmez. Anne sevgisinden mahrum kalarak büyümesinin yanı sıra annesi tarafından öldürülmeye çalışılır. Annesiyle olan travmatik ilişkisinden dolayı TSSB yani travma sonrası stres bozukluğuyla mücadele eder. Dokuz yaşında annesi tarafından uğradığı öldürülme girişiminden sonra babası, Amaia'yı doktor tavsiyesiyle evden uzaklaştırır ve kardeşi Engrasi'nin yanına gönderir. O günden sonra halasıyla yaşayan Amaia, sadece hafta sonları kendi ailesinin yanına gider ve onlarla birlikte geçirdiği birkaç saatin ardından korku içinde tekrar halasının evine döner. Çocukken annesinin tam uyumak üzereyken üzerine eğilip onu öldüreceğini fısıldamasının yarattığı travmadan dolayı karanlıkta uyumaktan korkar, kâbuslar görür ve yalnız uyumamak için bazen saatlerce uyanık bekler. FBI tecrübesi ve Elizondolu olması nedeniyle Elizondo'da işlenen seri cinayet soruşturmasının başına getirilince köklerine, çocukluğuna ve travmalarına geri dönmek, onlarla yüzleşmek zorunda kalır.

Üçlemede işlenen cinayetler kahramanın kendi içine yapacağı bir yolculuğu zorunlu kılar. Üçlemenin birinci romanı *El Guardián Invisible*'de (*Görünmez Muhafız*) cinayetlerin, doğduğu yerde işlenmesinden dolayı soruşturmanın başına getirilen Amaia, üçlemenin ikinci romanı *Legado en los Huesos* (*Kemiklerin Mirası*) ve üçlemenin son romanı *Ofrenda a la Tormenta*'da (*Fırtınaya Adak*) birbirine bağlı şekilde işlenen ve kahramanı da içine alan seri cinayetlerin devam etmesiyle soruşturmanın başında kalmaya ve kendi içine yolculuk yapmaya devam eder. *El Guardián Invisible*'de Baztán nehrinin kenarına atılan ergenliğe yeni girmiş genç kız cesetlerinin faili Amaia'nın büyük ablası Flora'nın kocası Víctor'dur. *Legado en los Huesos*'da kilisedeki kutsal eşyalara karşı bir saldırı düzenlenir. Paganlara ait olduğu düşünülen bir ayin sonrası bırakılan mairu-beso[7] (kutsal emanet), yapılan DNA incelemesi sonucunda

---

sonra Lesaka yakınlarında tarikat üyelerinin kaldığı büyük bir konağın yakınlarına gömüldüğü bilgisini vermiştir. Haberin detayları için bakınız:
https://www.abc.es/deportes/abcp-guardia-civil-investiga-asesinato-201110300000_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F

5 Kısa bir sürede büyük bir kitle tarafından okunan ve birçok farklı dile çevrilen *Baztán Üçlemesi* sinemaya da uyarlanmıştır. Üçlemenin birinci romanı 2017 yılında, ikinci romanı 2019 yılında, üçüncü romanı ise 2020 yılında gösterime girmiştir.

6 Police procedural alt türünde soruşturmayı yürüten kişi Polis Teşkilatı'na bağlıdır ve belirli kurallar çerçevesinde olayları çözer. Leroy L. Panek, polislerin 1950'lerden önce polisiye romanlarda daha çok yan karakterler olarak kurgulandıklarını fakat 1950'lerden sonra yavaş yavaş bu durumun değişmeye başladığını ifade eder. İkinci Dünya Savaşı ve Vietnam Savaşı'ndan sonra Amerikan toplumunda yaşanan sosyopolitik ve sosyokültürel değişimlerin polisiye roman yazarlarının romanlarında gerçek polislere ihtiyaç duymalarına sebep olduğunu ve police procedural alt türünün bu şekilde ortaya çıktığını ileri sürer. Aynı şekilde police procedural polisiye roman alt türünün, Lawrence Treat'ın 1945 yılında yayımlanan *V As in Victim* romanıyla Joseph Wambaugh'un 1973 yılında yayımlanan *The Chairboys* romanı arasındaki süreçte yavaş bir şekilde gelişim gösterdiğini; 1980'lerden sonra tam anlamıyla yayıldığını belirtir (Panek, 2003: 155-156).

7 Mairu-beso Baskça bir terimdir ve Bask kültürüyle alakalıdır. Mairu, vaftiz edilmeden ölen ve evin yakınlarına gömülen bebeklere verilen isimdir. Mairu-beso, vaftiz edilmeden ölen bu bebeğin kolu anlamına gelmektedir. Bask geleneğinde vaftiz edilmeden ölen bu bebekler evin yakınlarında itxusuria adı verilen bir yere gömülürler. İnanışa göre bu bebeklerin ruhları, ev halkını korumaktadır.

Amaia'nın atalarının kemiklerine ait çıkar. Kilisede düzenlenen ikinci saldırıda bırakılan kemikler ise Amaia'nın varlığından bu olay sayesinde haberdar olduğu ikizine ait kemiklerdir. Romanın sonunda bu eylemlerden sorumlu olan kişilerden birinin kimliği ortaya çıkar fakat bu kişinin Amaia'nın annesini yattığı hastaneden kaçırmasıyla soruşturma tamamlanamaz. *Ofrenda a la Tormenta*'da bölgede gerçekleşen ani bebek ölümleri soruşturmaya dâhil olur ve diğer cinayetlerle bağlantılı oldukları anlaşılır. Anlatının sonunda bütün cinayetlerin Amaia'nın annesinin de üyesi olduğu bir tarikattan kaynaklandığı ortaya çıkar. Amaia'nın annesi intihar ederek ölür. Dolayısıyla üçleme boyunca suçun araştırılma hikâyesi, polis dedektifinin geçmişi hakkındaki sır perdelerini kaldırmasına, kendisi ve ailesi hakkında bilmediklerini öğrenmesinin hikâyesine dönüşür.

Baztán Üçlemesi'nde Bask bölgesinin kültürel yapısını oluşturan Hristiyanlık öncesi dönemde var olmuş pagan inançlar ve ağızdan ağıza aktarılan efsaneler ön plana çıkar. Kurgu, Bask bölgesinin coğrafyası, gelenekleri, inançları, kısacası Bask folklorik unsurlarıyla şekillenir. Bask bölgesi anaerkil bir geleneğe sahiptir. Dolores Redondo, bir dergi röportajında anaerkil bir topluma ait olmanın tarih boyunca Bask kadınlarının güçlü, cesur ve erkeklerle saygı çerçevesinde eşit bir şekilde yaşamalarına olanak sağladığını belirtir. Dünyaca ünlü İspanyol antropolog, etnograf ve tarihçi Julio Caro Baroja, *En Los Pueblos del Norte*'de Estrabon, Justino ve Trogo Pompeyo gibi isimlerin klasik metinlerine dayanarak bölgede anasoylu bir toplum geleneğinin varlığından bahseder. Aynı şekilde Basklı antropolog, etnograf ve rahip José Miguel de Barandiaran, ardından filozof Andrés Ortiz de Osés, dişi tanrıça Mari'nin etrafında şekillenen Bask mitolojisindeki dişi tanrıçaların öneminden yola çıkarak anaerkil bir Bask kültürünün varlığından söz eder (aktaran Valle Murga, 1982: 125). Bu bağlamda üçlemede uzamsal olarak anasoylu bir gelenekle öne çıkan Bask bölgesinin kullanılması, kültürel ekofeminist yaklaşımın kurtuluşu anaerkil dönemde araması düşüncesiyle örtüşür.

Anaerkillik, üçlemede kurgulanan aile yapılarıyla da vurgulanır. Tarih boyunca kadın kimliği annelik ve evlilik üzerinden tanımlanır. İkinci dalga feminizmde evlilik ve aile kavramı ataerkinin temel dayanakları olarak görüldüğü için eleştirilir. Evliliğin ve ailenin, kadını kamusal alandan uzaklaştırıp domestik alana hapsettiği düşünülür. Çağdaş dönem İspanyol edebiyatında kadın yazarlı polisiye romanlarda bu düşünce etkisini sürdürür. Özellikle Franco'nun ölümünden sonra 1980'li yıllarda kadın yazarlı polisiye romanlarda kurgulanan kadın dedektif, bağımsızlığını riske edecek her şeyden olduğu gibi evlilik ve aile kavramlarından da uzak durur. 1990'lı ve 2000'li yıllarda değişen düşünce ve toplum yapısıyla birlikte bu romanlarda evlilik ve aile, dedektifin şüpheyle yaklaştığı fakat kimliğiyle bütünleştiremediği kavramlara dönüşür. Fakat XXI. yüzyılda yazılan feminist polisiye romanlarda kadın dedektif, artık eskisi gibi yalnız değildir. Romanlarda herhangi bir topluluğa ait bir birey olarak varlık gösterir. *Baztán Üçlemesi*'nde bu topluluk ailedir. Üçlemede Amaia Salazar'ın hem kendi ailesi hem de eşiyle kurduğu aile anlatının merkezindedir. Dedektifin içinde bulunduğu bu aile yapıları ataerkilliğin uzantısı olmaktan uzaktır. Her iki aile de anaerkildir. Bu ailelerde kadınlar baskındır, güçlüdür ve başarılıdır. Bunun karşısında erkekler ya psikolojik olarak hadım edilmişlerdir

ya da Amaia'nın kocası James gibi yeni maskülen[8] bir yapıya sahiptirler. Aile yapılarının anaerkil oluşu, anlatıda uzamsal olarak kullanılan Bask bölgesinin anaerkil geleneğiyle de örtüşmektedir.[9]

Amaia, James ile olan evliliğinde geleneksel ataerkil aile modelinden uzaktır. Kadın dedektif, evlilikle birlikte mesleğini bırakıp domestik alana hapsolmaz, bağımsızlığını riske atmış olmaz. Bilakis, James'in yeni maskülen yapısı, her koşulda Amaia'yı desteklemesi ve yanında olması evlilik ve aile kavramlarını geleneksel polisiye romandakinin aksine kadın dedektifin kimliğini tamamlayan önemli unsurlara dönüştürür. Amaia'nın kendi ailesinde de kadınlar güçlü kişiliklere sahiptir. Amaia'nın babası anlatı boyunca sadece geçmişe giden zaman sıçrayışlarında var olur ve erken yaşta ölerek aile içinde silik bir figür olarak yer alır. Amaia'nın annesi Rosario'nun eşi üzerinde hadım edici bir etkisi vardır. Rosario, Amaia ve ikizine hamileyken tuhaf davranışlar sergiler. Geceleri tek başına evden çıkıp ayinlere katılır ve sabaha karşı eve döner. Kocası merak edip nerede olduğunu sorduğunda ise doğru düzgün cevap vermeyi reddederek onu tersler. Hamileliğinden dolayı böyle olduğunu düşünüp ona bir yardımcı almayı teklif ettiğinde ise çılgına döner ve kocasını, evi terk etmekle tehdit eder. Juan, Rosario'dan bir çocuk gibi korkar: "Gizliden gizliye korkuyordu; baskın bir anne karşısındaki korkak bir erkek çocuğu gibi" (Redondo, 2016: 61). Anlatı boyunca dedektifin üzerindeki etkisi sürekli hissedilen annesi Rosario'nun aksine babası Juan'ın adı sadece bir kere geçer ve anlatıda hayalet bir figür olarak kalır. Kocası üzerinde ezici bir güce sahip olan Rosario ise üçlemenin sonuna kadar kadın dedektifin hem gerçek anlamda hem de sembolik anlamda mücadele ettiği büyük bir güce dönüşür.

Amaia'nın büyük ablası Flora da kendi ailesi içinde güçlü ve baskın bir karakterdir. Kocası Víctor üzerinde hadım edici bir etki[10] yaratır. Bu haliyle Flora, Judith Fetterley'in ileri sürdüğü *castrating bitch* (hadım edici kadın) figürüne dönüşür. Fetterley, hadım edici kadın stereotipinin çok karşılaşılan edebi stereotiplerden biri olmasına rağmen kültürel gerçekliğin aslında kadınların erkekleri dişileştirmesi değil, erkeklerin kadınları erilleştirmesi olduğunu belirtir (1978: xx). Fetterley'in ifade ettiği gibi kadınlar, ataerkil toplum içinde erkekler gibi düşünmeye ve erkek bakış açısıyla özdeşleşmeye yönlendirilirler. Bu kadınlar, kadın nefretini de içinde barındıran erkek egemen sistemi ve değerleri olduğu gibi kabul ederler. Hadım edici kadın stereotipindeki Flora da kocası Víctor'u psikolojik olarak hadım eder ve onun seri katile dönüşmesinin sebeplerinden biri olur. Seri katil Víctor, romanda gelenekselliği temsil eder. Víctor'un cinayetleri işlemesinin sebebi, Flora'yı memnun etmek istemesi ve gelenekselliğe olan takıntısıdır. Öldürdüğü genç kızlar üzerinde uyguladığı ritüeller de geleneksellik takıntısına gönderme yapar. Öldürdüğü genç kızların kadınsı kıyafetlerini çıkarır, genital bölgelerindeki kılları tıraş eder, avuçlarını gökyüzüne açık bir şekilde konumlandırır. Kasıklarına bölgenin geleneksel tatlısı olan txantxigorri koyar ve cesetleri Baztán vadisinde nehir kenarına bırakır. Bu ritüellerle kadın olma yolunda ilerleyen genç kızları bir daha hiç büyümemek

---

8 Yeni maskülen erkek figürü (nueva masculinidad), çağdaş dönemde değişen toplum yapısıyla birlikte ortaya çıkan yeni bir erkek kimliğidir. Yeni maskülen erkek, dominant ve otoriter erkek figüründen oldukça uzaktır. Bu erkek figürü sevgisini, samimiyetini ve doğallığını daha iyi ifade edebilen erkektir. Ebeveyn olarak despotluktan ve ataerkil/sert babalıktan uzaktır. Temel hedefleri cinsiyet farkı gözetmeksizin çocuklarına nasıl daha iyi insanlar olabileceklerini öğretmektir. Böylece duygusal maçoluğu yeniden üreten geleneksel erkeklik modelinde olan baba figürü ortadan kalkmış olacak ve gelecek kuşaklar bu yeni maskülen erkek figürünün ne anlama geldiğine dair gerçek ve yakın referanslarla şekilleneceklerdir (Checa Salazar&Cid del Prado Rendón, 2003: 39).

9 Üçlemenin yazarı Dolores Redondo röportajlarında kendi aile yapısının da anaerkil oluşunu dile getirir. Denizci olan babasının ve çevresindeki diğer erkeklerin evden uzun süreli uzak kalmak zorunda oluşlarından dolayı Bask kadınlarının çocukların bakımıyla, bahçeyle ve hayvanlarıyla tek başlarına uğraştıklarından bahseder (Sainz Borgo, 2019; Arenas, 2015).

Burada hadım etmek, penisi kesmek anlamında değil; psikolojik olarak karşıdaki kişinin yaşam enerjisini emmek, tüketmek anlamında kullanılmıştır.

üzere çocukluklarına geri gönderir. Víctor, bu genç kızların süslenmelerinden, erkeklerle olan ilişkilerinden ve kadınsı davranışlarından rahatsız olur ve onları öldürür. Bu tutumuyla Batı düşünce sisteminin ikilikler ağındaki kültür/doğa ikiliğinden kültürle özdeşleşen ve doğanın dengesini bozan Víctor, ataerkil toplumdaki kadın düşmanlığını temsil eder. Bu düşünce yapısını Judith Fetterley'in söylemine denk düşecek şekilde hadım edici eril kadın figüründeki Flora da benimser. Ailece yemek yedikleri sırada cinayetlerden konu açılınca Flora, öldürülen genç kızları suçlayıcı şekilde konuşur. Genç kızların davranışlarından dolayı ölümü hak ettiklerini ifade eder:

> "Bu kızlar o tiplerden diyorum; giyimlerinden, konuşmalarından ve davranışlarından bıktım. Ortalık malı gibiler; erkeklerle olan davranışları utanç verici. Size yemin ederim ara sıra meydandan geçerken onları görüyorum, yollu kadınlar gibi vücutlarının yarısı erkeklerin üzerinde; sonlarının böyle olmasına şaşırmıyorum." (Redondo, 2017: 365)

Flora, söylemiyle erkek bakış açısını benimser, ataerkil sistemin kadınlar için uygun gördüğü ve belirlediği kuralların savunuculuğunu yapar. Ataerkinin kadın düşmanlığını benimser ve başka kadınların ölümüne sebep olur. Fakat diğer yandan Flora'nın gücünü Víctor'a karşı, yani gelenekselliğin/ataerkinin kendisine karşı da kullanmış oluşuyla ataerkil sistemin altı oyulur. Sistemin kendisi yüzünden ortaya çıkan bu kadın figürü yine sistemin baltalayıcı figürlerinden birine dönüşür.

Flora, kocası Víctor'un üzerindeki ezici gücünden başka Amaia'nın ekibinden polis dedektifi Montes'i de etkisi altına alarak soruşturma sürecinde onu manipüle eder. Dişiliğini kullanarak Montes'i baştan çıkarıp soruşturmanın seyri hakkında bilgi alır ve katil kocası Víctor'un polisler tarafından yakalanmasını engeller. Fakat anlatının sonunda Víctor'u Flora'nın kendisi öldürür. Kocasının katil olduğunu bilmesine rağmen yıllarca susup sonunda öldürmesinin sebebi Víctor'un kurbanlarından biri olan Anne Arbizu'nun Flora'nın herkesten gizlediği kendi kızı olmasıdır. Bu haliyle Flora, erkek yazarlı polisiye romanlardaki *femme fatale* kadın stereotipini temsil eder. Fakat erkek yazarlı polisiye romanlarda süregeldiği gibi cezalandırılıp ölmez; çünkü üçlemede, *femme fatale*, erkeği baştan çıkaran tehlikeli öteki olmaktan daha çok ataerkinin kendi eliyle yarattığı bir canavar olarak yansıtılır. Böylece ataerkil sistem eleştirilir ve ataerkinin kendi kendini tüketmeye mahkûm olduğuna işaret edilir.

Amaia'nın yanında büyüdüğü halası Engrasi de güçlü bir kadındır. Elizondo'da yalnız yaşayan, arkadaşlarıyla sık sık poker oynayan ve tarot falı bakan Engrasi, mistik güçlere sahip sıra dışı bir kadındır. Sahip olduğu güçlü sezgileriyle Amaia'yı koruyan ve ona gelecekle ilgili bilgiler veren Engrasi, Clarissa P. Estés'in "bütün içgüdüsel sistemin besleyici kökünü simgeler" dediği yaşlı kadın arketipine benzer: "Bu yaşlı kadın, akılcılığın dünyası ile mitosun dünyası arasında durmaktadır" (2020: 42-44). Engrasi, anlatı boyunca Amaia'yı kötülükten korur ve mitolojik güçlere sığınarak dişil geleneği muhafaza eder. Bask mitolojisi hakkında Amaia'ya bilgiler verir ve sezgileriyle onu yönlendirir. Böylece Bask mitolojisindeki dişi tanrıça Mari ile Amaia arasında etten kemikten bir köprü görevi görür. Engrasi aracılığıyla vurgulanan sezgi, sembolik bir anlam kazanır ve dişil gücü yansıtır. Estés'in içgüdüsel sistemin besleyici kökünü simgelediğini söylediği yaşlı kadın arketipi olarak varlık gösteren Engrasi karakteriyle kültürel ekofeministlerin toplumsal ekolojik anlayışta mitleri ve ruhsallığı ön plana çıkarma hedefleri örtüşmektedir.

Engrasi aracılığıyla ön plana çıkan sezgi ve içgüdü kavramları, erkek yazarlı polisiye roman geleneğinde kadınla özdeşleştirilir. Erkek dedektif saf analitik mantıkla ve profesyonelce olayları çözerken sezgi ve içgüdü kadın cinsiyle özdeşleştirilip değersizleştirilir. *Baztán Üçlemesi*'nde bu durum ters yüz edilir. Amaia, soruşturmalarını akılcı yöntemlerle profesyonelce çözer. Çözüm bulamadığı ve tıkandığı zamanlarda akıl almak için FBI'da bulunduğu sırada tanıştığı özel ajan

Aloisius Dupree'ye başvurur. *El Guardián Invisible*'de seri cinayetlerin soruşturmasında akıl danışmak için Dupree'yi arar. Olayları baştan sonra anlatır ve ondan gelecek ipucunu bekler:

> "Dedektif Salazar, çok dedektif tanıyorum ve şüphesiz ki sen hayatımda tanıdığım en iyi dedektifsin. Seni bu kadar iyi yapan şey polis tekniklerini harika bir şekilde uygulaman değil. Buradayken bunu birçok kez konuşmuştuk, hatırlıyor musun? Seni sıra dışı bir dedektif yapan, amirinin seni bu soruşturmanın başına geçirmesine sebep olan şey, sahip olduğun harika iz sürme yeteneğindir. İşte bu, dostum, sıra dışı dedektifleri sıradan polislerden ayıran şeydir. Bir sürü bilgi verdin, FBI ajanlarının yapacağı gibi öznenin profilini çizdin ve soruşturmada adım adım ilerledin… Ama bana içinden ne hissettiğini söylemedin dedektif, içgüdülerin sana ne söylüyor?" (Redondo, 2017: 317)

FBI özel ajanı Dupree, Amaia'nın harika ve çok başarılı bir dedektif oluşunu, onda kendiliğinden hep var olan bir iz sürme yeteneğiyle ilişkilendirir. Sıra dışı dedektifleri sıradan polislerden ayıran bu yetenek, temel içgüdüdür. Bu bağlamda bilimsel verilerin yanı sıra içgüdülere göre hareket etmek dedektifi üstün kılan bir özelliğe dönüşür. Ekibin diğer erkek dedektiflerinden Iriarte aracılığıyla da sezgilerin ve içgüdünün önemi vurgulanır:

> "Bu bir çeşit ilksezi, içgüdüsel bir his gibi, bilirsin ben öyle ilk görüşte edindiğim izlenimle yargıda bulunmam ama seziler benim işimde çok önemlidir. Bence çoğu kez temel bir nedene dayanmadığı için başkalarının bizi kaygılandıran şeylerini görmezden geliyoruz fakat sezdiğimiz ama önemsememeye karar verdiğimiz bu duygu, zaman içinde nedenleriyle yüklü bir şekilde geri döner ve bazılarının sezi, içgüdü, ilk izlenim dediği ve aslında vücut dili, yüz ifadeleri ve küçük yalanlarla desteklenmiş bilimsel temellere dayanan bu şeyi önemsemediğimiz için pişman oluruz." (Redondo, 2017: 382-383)

Özel ajan Dupree ve polis dedektifi Iriarte gibi üçlemenin önemli erkek karakterleri aracılığıyla daha önce polisiye romanlarda sadece kadınlarla özdeşleştirilerek gündeme gelen ve küçümsenen içgüdü ve sezgi, *Baztán Üçlemesi*'nde yeniden anlamlandırılmıştır. Son derece başarılı olan ve erkeklerden oluşan bir ekibin başında olan kadın dedektifi sezgiye ve içgüdüye erkek dedektifler yönlendirmektedir. Buna göre bu iki kavram, polisiye roman geleneğinde süregelen cinsiyetçi anlamından arınır. Kadın dedektifi üstün kılan bir ayrıcalık olarak yansıtılır ve kadın/sezgi ilişkisi onaylanarak yüceltilir.

Baztán Üçlemesi, polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısının temelini oluşturan Batı felsefesinin kökenini, yani düalist düşünce sistemini sorgulamaya açar. Bu düşünce sisteminin temelinde doğayla özdeşleştirilen ve değersizleştirilen kadın kimliğini yeniden anlamlandırmaya ve kültürel ekofeminist bir yaklaşımla kadının doğayla özdeşleşimine olumlu bir değer yüklemeye çalışır. Kadın/doğa arasındaki süregelen cinsiyetçi ilişkinin farklı bir bakış açısıyla yeniden yorumlanacağına ve ikili ilişkiler ağında verilen değerin tersine çevrileceğine kahramanın adının Bask mitolojisinde geçen dişi tanrıça Mari/Maya (Maya-A/maia) ile benzeşmesiyle daha anlatının başında işaret edilir.

Üçlemede karşımıza çıkan tanrıça Maya veya diğer adıyla Mari, Bask mitolojisinde güneşin, rüzgârın, suyun ve toprağın sahibi ana peridir (Ortiz Osés, 1984: 10). Dişi tanrıça Mari, teke, at, kuzgun, akbaba, fırtına, beyaz bulut, gökkuşağı, yanan ağaç veya ateş topu gibi değişik şekillerde ortaya çıkar. Toprağın içinde, büyük ve derin mağaralarda, uçurumlarda, derin yarıklarda ve dar boğazlarda yaşar. Toprağın kişileştirilmiş sembolüdür. Diğer mitolojilerdeki ana tanrıçalarla bağlantılı olan Mari, verimliliğin ve doğurganlığın tanrıçasıdır (Aranzadi, 1981: 2). Aynı zamanda dört âlemin ve dört elementin büyücüsü olarak bilinmektedir (Ceruti, 2011: 36-37). Basklıların sözlü halk geleneklerinden

olan ve günümüze kadar ulaşan efsanelerine göre Mari, dağların zirvelerindeki, uçurumlardaki mağaralarda yaşar. Bask mitolojisine göre Amboto dağlarının zirveye yakın yerinde bulunan ve "Mari'nin Mağarası" olarak geçen yer, toprak ananın pagan temsillerinden biri olan tanrıça Mari'nin daimi evlerinden biridir (Panizo Büyükkoyuncu, 2009: 7). Efsaneye göre Mari'nin üçlemede de karşımıza çıkan ve yine kadınlarla özdeşleştirilen lamia[11], sorgiña/belagile[12] gibi büyü yapan, erkekleri kandıran veya tuzağa düşüren yardımcıları vardır (Ceruti, 2011: 38-39). Dolayısıyla üçlemede Bask mitolojisindeki dişi tanrıça ve dişi figürlerin kullanımıyla toprak ana metaforunu yeniden canlandırma girişimi, kültürel ekofeministlerin tarih öncesi dönemdeki doğa ana imgesini yeniden canlandırma amacıyla örtüşür; dişi tanrıça Maya-Amaia benzerliğinden yola çıkılarak kadın dedektif üzerinden kadın kimliğinin çerçevesini belirleyen değerler yeniden tanımlanır. Bunun yanı sıra efsanelerde geçen lamia, sorgiña veya belagile üzerinden *femme fatale*, tehlikeli veya ölümcül kadın gibi olumsuz şablonlara sokulmaya çalışılan kadın kimliği, *Baztán Üçlemesi*'nde polis dedektifine yardım eden doğaüstü figürlere dönüşerek erkek bakışının yarattığı anlam tersine çevrilir. Böylece anaerkil toplumun izlerini silmeye çalışan ataerkil toplumun efsanelerde, mitlerde kısacası kültürü şekillendiren bütün kaynaklarda kendi çıkarlarını koruyacak şekilde betimledikleri kadın kimliği ters yüz edilir.

Kahramanın adı gibi soyadı da (Salazar) belirli bir anlam çerçevesinde kurgulanmıştır. Üçlemede sık sık Orta Çağ'da cadı olarak suçlanıp Engizisyon mahkemeleri tarafından yakılarak öldürülen kadınlardan bahsedilir. Fatmagül Berktay, Barbara Ehrenreich'in *Cadılar, Büyücüler ve Hemşireler* adlı kitabının son sözünde Batı'da etimolojik ve tarihsel olarak kadın, cadı, ebe ve şifa verici kelimelerinin birbiriyle bağlantılı olduğuna işaret eder ve Orta Çağ'da şifa veren kadınlara olumsuz anlamda cadı sıfatının takıldığından bahseder (1987: 73-74). Kayıtların incelenmesi sonucunda cadı olarak yakılanların büyük bir kısmının kadın olduğu ortaya çıkar. "Kimlerin cadı olarak damgalanıp katledildiğine baktığımızda, bunların kendine güvenen ve bağımsız hareket edebilen güçlü kadınlar oldukları anlaşılıyor" (Berktay, 1987: 75). Böylece erkekleri, güçleri ve bağımsızlıklarıyla tehdit eden kadınların cadılıkla suçlanıp yakıldıkları gerçeği ortaya çıkar. Dolores Redondo da aynı şekilde bir röportajında erkeğin himayesi altında yaşamak istemeyen, ormanda tek başına yaşamayı tercih eden veya toplumdan uzak kalmak isteyen kadınların cadı olarak damgalandıklarından bahseder. Bu kadınlar, kendi hayatları ve bedenleri hakkında kendi başlarına karar almak istemiş bağımsız kadınlardır. Bu nedenle Redondo'ya göre Avrupa toplumunda cadı analizinin, kadının bağımsızlığının temeli olarak, hak ettiği yere konması gerekir (Sainz Borgo, 2019). Fakat dikkati çeken asıl önemli nokta, cadılık bahanesiyle öldürülen bu kadınların aslında Kilise'nin ileri sürdüğü gibi şeytanla işbirliği içinde olmaktan dolayı değil, Hristiyanlık öncesi kadının değerli olduğu ve saygı gördüğü pagan inançları sürdürüyor olmaları, özetle doğaya tapıyor olmalarından dolayı cezalandırıldıkları gerçeğidir:

---

11 Lamialar mağaralarda, kuyularda veya nehirlerde yaşayan dişi yaratıklardır. Ceánuri, Orozco ve Elanchove'de lamianın ufak tefek, alnının ortasında tek gözü olan bir kadın olduğuna inanılır. Genelde çamaşır yıkamakla veya taranmakla meşguldürler. Kendilerine adaklar sunulmasını isterler; eğer bir çiftçi lamialar için yiyecek bırakırsa lamialar bu yiyecekleri geceleri yer ve karşılık olarak da çiftlikte yarım kalmış işleri tamamlarlar veya tarlayı ekerler. Lamiaların ortadan kaybolmalarına kimi yerlerde öküzlerin sürüldüğü pulluğun, kimi yerlerde de tenha yerlerde kurulan keşiş kulübelerinin sebep olduğuna inanılır (Barandiaran, 2014: 69-71).

12 Bask mitolojindeki güçlü ve karanlık yanları olan cadı kadın yaratıklardır. Bir diğer anlamları da doğumun bekçisidir; çünkü bebeklerin doğumlarını yöneten yaratıklardır. Geceleri uyanık geçiren bu yaratıklar genellikle mağaralarda yaşarlar. Güçlerini, gece yarısından sabah ilk horoz ötüşüne kadar kullanabilirler. Dişi tanrıça Mari'nin yardımcılarındandır. Mari'nin emirlerini yerine getiren bu yaratıklar inanışa göre País Vasco'daki çok eski köprüleri inşa edenlerdir. Hristiyan keşiş kulübelerinin kurulmaya başlanmasıyla birlikte yok olmaya başladıklarına inanılır (Barandiaran, 2014: 72-76).

> "Kilise konseyleri, bu dönemde cadılık inancını kâh salt batıl inanç ve paganlık kalıntısı olarak görüyor, kâh bastırılması gereken güncel ve gerçek bir tehdit olduğunu ilan ediyorlardı. Kilisenin bu dönemdeki esas uğraşı, eskil pagan inanç ve pratiklerinin zayıflatılması ve Kilisenin otoritesini zayıflatan "sapkınlığa" karşı mücadele edilmesiydi. Bir anlamda günümüzün "kurtuluş teolojisi"ne benzetilecek sapkın hareketler, kurulu toplumsal düzenin yıkılmasını ve yerine daha eşitlikçi bir düzen geçirilmesini öneriyorlardı." (Berktay, 2010: 58)

Orta Çağ'da kadınların cadılıkla suçlanarak yakılıp öldürülmelerine üçlemede sık sık yer verilmesi, anlatının temelindeki kadın/doğa ilişkisi üzerinden hedeflenen amaçla örtüşür. "Bilinen medeniyetlerin varlığından asırlar önce birçok toplum toprak ananın varlığına inanıyor ve anaerkil bir toplum düzeni içinde yaşıyordu" (Uçar Özbirinci, 2012: 7). Barışçıl yapıdaki anaerkil dönemde doğurganlığından ve verimliliğinden dolayı kadın ve doğa kutsal kabul ediliyordu. Toprağa bağımlı olmayan, güneş ve gökyüzüyle özdeşleştirilen bir tanrıya tapan ataerkil toplumun anaerkil toplumu ele geçirmesiyle birlikte başlayan süreç, anaerkil toplumun izlerini silmeye çalışarak bugünlere kadar gelir. "Ataerkil düzen gücünü korumak için kadını ezmiş ve yine toplumları bir arada tutan mitlerde, destanlarda, efsanelerde ve masallarda kadını kendi amaçları doğrultusunda tekrardan yazmıştır" (Uçar Özbirinci, 2012: 8). *Baztán Üçlemesi* bu bağlamda akıl/beden, kültür/doğa, erkek/kadın, eyleyen/kaynak, bütün/parça, Tanrı/insan gibi uzayıp giden ikilikler ağını sorunsallaştırarak polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısının köklerini sorgulamaya açar.

1600'lü yıllarda İspanya'da Alonso de Salazar isimli bir Engizisyon sorgucu rahip, büyücülükle ve cadılıkla suçlanıp yakılacak olan birçok kadının hayatını kurtarır. Salazar sayesinde İspanya, diğer Avrupa ülkelerinden daha erken bir dönemde cadı avcılığına son verir. Salazar sayesinde cadı avı resmi olarak tamamen yasaklanmaz fakat suçlanan kişiler hakkında net kanıtlar talep edilir ve suçlamanın gerçek olup olmadığı hakkında araştırma yapılması zorunlu hale gelir. 1609-1623 yılları arasında Logroño'da sorguçluk yapan Salazar, yaptığı derin araştırmaların sonucunda Bask bölgesinde cadılığın olmadığını ileri sürer (Henningsen, 1978: 581-582). Dolayısıyla rahip Salazar, aslında yüzyıllar önce doğaya ve doğal olarak kadının gücüne inanan insanların savunuculuğunu yapmasından dolayı anlatı için önem kazanır. Cadıların avukatı olarak bilinen sorguç Salazar'a benzer şekilde ama farklı bir yolla polis dedektifi Amaia Salazar da aynı soruna karşı savaşır. Üçleme boyunca Amaia ve "modern dedektif" olarak nitelendirilen rahip Salazar arasında sık sık ilişki kurulur. Rahip Salazar'ın bir sene boyunca Baztán vadisinde yerel halkla birlikte yaşayıp, gözlemler yaparak bu bölgede satanizm veya büyücülük gibi şeylerin olmadığını, Baztán'da yaşananların farklı bir tabiattan kaynaklandığını belirtmesinden bahsedilir (Redondo, 2017: 316; Redondo, 2016b: 94-95). İşaret edilen bu farklı tabiat, anlatıda kadın dedektifin düzeni sağlamak için savaştığı ataerkil sistem olarak karşımıza çıkar. Üçlemedeki suçlular, kötülüğe hizmet eden karanlık güçlerden maddi ve manevi güç almak adı altında genç kızları, kadınları ve kız bebekleri kurban eden erkek egemen bir tarikattır. Kadınların delirmelerine sebep olan, tehditle korkutup sindiren, kullanan ve öldüren bu tarikat mizojinist bir yapıdadır. Bu nedenle soruşturmanın başına kadın polisin getirilmesi onları daha da huzursuz eder ve kahramanın kendi ailesini de çemberin içine sokarlar. Polis dedektifinin annesini hastaneden kaçırırlar, onu dedektife karşı bir silah olarak kullanırlar ve sonunda intihar etmesine sebep olurlar. Dolayısıyla yüzyıllar önce rahip Salazar'ın mücadele ettiği şeyin devamı olarak kurgulanan "suçlu" ataerkil sistemin karşısında şimdi bir kadın Salazar durmaktadır.

Ana Dolores Verdú Delgado, feminist teologlar ve ekofeministler arasındaki ilişkiye değindiği makalesinde, kadın gücüne dayanan eski dini sembollerin kadınların psikolojik bağımsızlığına ve cinsiyetler arasındaki eşitliğe teşvik etmesi ihtimalini taşımasından dolayı dişi tanrıçaların, kadınların kendi değerlerini doğrulama ve iyileştirmede dişil arayışın bir parçası olarak tekrar ortaya

çıktıklarından bahseder (2012: 76-77). Aynı makalede feminist teolog Ivone Gebara'nın da sözlerine yer verir ve dişi tanrıçalar aracılığıyla köklere dönmekle bir yeniden doğuşa işaret edildiğinden bahseder: "Anne rahmine, toprağa geri dönmek ve oradan bütün kardeşlik için temel şart olan ilkel enerjiyi dışarı çıkarmak zorundayız" (Verdú Delgado, 2012: 78). Bu bağlamda *Baztán Üçlemesi*'nde karşımıza çıkan dişi tanrıça Mari, orman, nehir ve anne rahmine dönüşe işaret eden mağara metaforlarıyla kadın kimliğinin yeniden doğuşunun, diğer bir deyişle yeni bir kadın kimliği yaratmanın yolları aranmaktadır.

Amaia'nın *El Guardián Invisible*'de soruşturma nedeniyle doğduğu topraklara, Elizondo'ya dönmesi, kadın kimliğinde yeniden doğuş için zorunlu olan köklere dönme yolculuğunda sembolik bir anlam kazanır. Üçlemede laytmotif olarak karşımıza çıkan mağara metaforu da köklere dönüşe işaret eder. Bask mitolojisinde dişi tanrıça Mari'nin mağaralarda yaşadığına inanılır. *El Guardián Invisible*'de Mari'nin hamile kalmak için adak sunulan mağarasına çıkan Amaia, *Legado en los Huesos*'da FBI özel ajanı Dupree'nin yönlendirmesiyle soruşturmanın düğüm noktasını çözmesi için tekrar aynı mağaraya yönlendirilir:

> "—Görünenden çok daha fazlası olduğunu hissediyorum Dupree, ama işin kötüsü şu ki nereden başlayacağımı bilmiyorum.
>
> —Evet, biliyorsun dedektif Salazar; başlayacağın nokta…
>
> —Başlangıç— diye Amaia tamamladı cümleyi bıkkınlığını ifade ederek.
>
> —Hayır— diye kesti sözünü Dupree kuru bir şekilde.
>
> —Bedenin bir parçasının kesildiğini bildiğim ilk cinayet buydu, öncesinde benzer şekilde başka cinayetler de olabilir ama… onun babası… katili, intihar etmeden önce bana bir not bıraktı ve soruşturmayı başlatan bu oldu.
>
> —Tamam ama başlangıcı neydi? Diye tekrar sordu Dupree neredeyse fısıltıyla.
>
> Amaia ürperdi ve Mari'nin mağarasına giden dar patika yola geçtiği sırada yağmurluğunu çizen dikenli çalıları hisseder gibi oldu. Altın bilekliklerinin çınlaması, beline kadar inen altın sarısı uzun saçları, bir kraliçenin veya bir cadınınkine benzer yarım gülüşü ve sesi: "Şuradaki mağaralardan birine elinde bir paketle giren ama eli boş çıkan bir adam gördüm" (…)
>
> —Gördün mü nasıl da bildin. Şimdi Baztán'a geri dönmen lazım.
>
> Amaia birden şaşırdı.
>
> —Aloisius, iki gündür zaten buradayım.
>
> —Hayır dedektif Salazar, hala geri dönmedin." (Redondo, 2016: 172-173)

Sürekli yağmurun yağdığı, ormanların, nehirlerin ve mağaraların hâkim olduğu Baztán bölgesi anlatıyla bütünleşerek dişil gücün metaforu haline gelir. Dolayısıyla Dupree'nin ısrarla vurguladığı "Baztán'a geri dönmek" ifadesi de köklere dönüşe işaret ederek sembolik bir anlam kazanır.

Amaia, Mari'nin mağarasına ilk çıkışında mağaranın önünde adının Maya olduğunu söyleyen esrarengiz bir kadınla tanışır. Kadın, eliyle uzaktaki mağaralardan birini işaret ederek bir adamın oraya elinde bir paketle girip paket olmadan çıktığını söyler. Soruşturmanın düğüm noktasını oluşturan o mağarada, soruşturmanın ilerleyen günlerinde öldürülen kadınların kesilmiş kolları bulunur ve işlenen bütün cinayetlerin birbiriyle bağlantılı olduğu ortaya çıkar. Amaia, kesilen kolların kimlere ait olduğunu tespit etmek için bölgede işlenen kadın cinayetlerini araştırmak ve bu kadınların kimliğini tespit etmek zorunda kalır. İşlenen bu kadın cinayetlerinin hepsinde kolların kesik

olmasının daha önce nasıl fark edilmediğine şaşırır. Yardımcısı polis dedektifi Jonan, kadın cinayetlerinin üzerinde çok durulmadan hızlıca dosyaların kapandığını, hele de katilin itirafından veya intiharından sonra bu sürecin çok daha hızlı gerçekleştiğini söyler: "Bu kapalı bir konu ve ailelerin hissettiği utanç onların sadece susmalarına yarıyor" (Redondo, 2016: 199). Dupree'nin Amaia'yı yönlendirdiği, davayı çözmesi için dönmek zorundasın diye ısrarla vurguladığı başlangıç, dişil gücün; mağarada bulunan bedenlerinden ayrılmış kadın kolları ise bütün/parça ikiliğinde kadını temsil eden taraf olan "parça"nın yani kimliksizleştirilen, ötekileştirilen ve sessizliğe mahkûm edilen kadınların alegorisine dönüşür.

El Guardián Invisible'de halasının ve kız kardeşinin anlattıklarından etkilenip görmek amacıyla çıktığı, *Legado en los Huesos*'ta ilkinde soruşturmanın bir parçası olarak sonrasında annesinin elinden oğlunu kurtarmak için gittiği mağara, *Ofrenda a la Tormenta*'da anne rahmine geri dönüşün metaforu olarak karşımıza çıkar.

> "Mağaranın dışı ve karanlık ağzı birkaç metre yukarıda; tamamını oradan göremiyordu. Solunda yanıltıcı bitki örtüsüyle kaplı dik ve derin uçurumun; arkasında geldiği patika yol ve sağında taştan, üstü boş adak masası. (…) Yalnızlıkla kuşatılmış bir halde etrafına bakındı. Eğildi ve yumuşak zeminden biçimsiz bir kenarı söktü. Kıyafetine sürerek üzerindeki çamuru temizledi ve iki adım ilerleyip temiz taş masanın üzerine yerleştirdi. Sonrası yok. (…) Yüzü sırılsıklam öylece hareketsiz bir şekildeyken gözlerindeki ağır yağmur damlalarının keskinliğini hissetti… Amaia Salazar kafasını eğdi. Vücudu, mağlup olmuş bir şekilde öne doğru çökerken kirpiklerinde asılı kalan damlalar gözyaşı okyanusuna sürüklenerek düştü. Dizlerinin üzerinde kaydı. Yüzü taşa yapışmış bir halde elleriyle gözlerini kapatarak masanın üzerine yığıldı. (…) Ne zeminin sertliğini ne de su ve çamurdan sırılsıklam olmuş pantolonunu hissediyordu. Anne kucağı gibi yüzünü içine sokmaya çalıştığı kayadan gelen mineral kokusunun farkında değildi. Ama en eski kutsanma ve teselli hareketi olan, başının üzerinde duran o yumuşak ve sıcak eli hissediyordu." (Redondo, 2016b: 249)

Toprak kökenli mağara anne rahmini temsil eder. İnsanın doğadaki ilk evi olan, can veren ve koruyan mağara, kadına ait bir yerdir. Mağaranın topraktan oluşu ise kökene dönmeye işaret eder. "Yeni bir üye bu tapınağa karanlığın ve içedönük bilgeliğin sesini duymak için gelir" (Gilbert&Gubar, 2016: 147). Amaia da yenik düştüğünde, başarısız olduğunda, anne rahmini andıran mağaraya sığınır. Annenin rahmindeki bir bebek gibi ıslak ve çamurlu haliyle kayanın üzerine uzanır ve kendini, toprak ananın şefkatine teslim eder. Amaia'nın köklerine döndüğü, sığındığı ve cevap aradığı mağara, metaforik olarak öz benliğe, dişil güce işaret eder. "Böylelikle, erkek yazar gecenin bir vakti dünyanın sınırına doğru gider ve balinanın karnına ulaşır ya da karanlığın ejderhalarını kesmeye veya onlar tarafından kesilmeye doğru yol alırken, kadın yazar da Adrienne Rich'in "kadın hafızasının krater açılmış gecesi" adını verdiği yere doğru, bu karanlığı yeniden canlandırmak, kaybedenleri geri getirmek, yeniden yaratmak, hamile kalmak ve doğurmak için yola düşer" (Gilbert&Gubar, 2016: 153).

Polisiye romanda bozulan toplum düzeni, *Baztán Üçlemesi*'nde bozulan doğa düzeni olarak ifadesini bulur. Doğanın bozulan dengesiyle işaret edilen ise anaerkil toplumu tahakküm altına alarak kadını kimliksizleştiren, ikilikler ağında doğanın karşısında durup kültürle özdeşleşen ataerkil toplumdur. *El Guardián Invisible*'de nehir kenarına bırakılan genç kız cesetleri, *Legado en los Huesos*'ta mağarada bulunan bedeninden ayrılmış kadın kolları, *Ofrenda a la Tormenta*'da mahzen mezarda bulunan kurban edilmiş kız bebeklerinin kemikleri, erkek egemenliği karşısında aşağılanan ve parçalanan kadın kimliğini temsil etmektedir. Dolayısıyla bu cansız kadın bedenlerinin bulunduğu nehir, mağara ve yer altındaki mahzen dişil güce işaret eden anne rahminin metaforlarına dönüşür. Parçalara

ayrılmış, tanınmaz hale gelmiş, kimliksizleşmiş bu kadın bedenlerinin kimlere ait olduğunu bularak onlara sembolik anlamda yeniden kimlik kazandıran polis dedektifi Amaia Salazar'dır. Böylece Amaia, başından beri işaret edilen, dişil gücün, dişil enerjinin sahibi toprak ana, dişi tanrıça Mari ile bütünleşir. Anlatıda bu özdeşleşme Engrasi'nin cümleleriyle de ifade edilir:

> "Bu, senden büyük bir özveri ve saygı bekleyerek seni savaşa iten talepkâr rahibe. Sana hayranlık duyuyor ve düşmanlarına karşı seni bir silah olarak kullanacak. Onun için bir silahtan, dengeyi sağlamak adına eski çağlarda verdiği savaşta onun hizmetinde kötülüğe karşı yolladığı bir askerden başka bir şey değilsin. Canavarların, yüzyıllardır vadinin derinliklerinde uyuyan güçlerin uyanmasına izin veren korkunç bir eylemle bozulan ve şimdi bastırılmasına yardım etmek zorunda olduğun denge. (…) O ne iyi ne kötü; doğanın gücü, adil denge, toprak ananın kendisi kadar zalim ve acımasız olabilir." (Redondo, 2016: 210)

Üçlemede Amaia'nın içinden geçip anne rahminin metaforu olan mağaraya gitmek için kullandığı, bazen birden içine dalıp güç aradığı yer olan orman da dişil sembollerden biridir:

> "İnsanlar tarafından uğradığı değişimden önce dağlarında kayın ağaçları, alt kesimlerde meşe ağaçları, ortalarında fındık, alıç ve kestane ağaçlarıyla kaplı olan büyük Baztán ormanı, şimdi neredeyse tamamen diğer ağaçların arasında despot bir şekilde hüküm süren kayın ağaçlarıyla kaplı. (…) Ormanın büyüklüğü onda korku ve sersemlik yaratsa da her zaman ait olma hissi uyandıran gizli bir gurur kaynağıydı. Onu sevdiğini biliyordu ama onun sevgisi, uzaklıkta ve sessizlikte beslenen saygılı ve bakir bir aşktı." (Redondo, 2017: 85)

İnsanın ilk başlarda karşısında savunmasız kaldığı ve taptığı doğanın zamanla tahakküm altına alınmasına benzer şekilde doğayla özdeşleştirilen kadın da aynı şekilde ötekileştirilir. Baztán ormanının yapısını değiştiren insan tahribi vurgusuyla bu erkek egemen tahakküm sistemine işaret edilir. Fakat Amaia için orman, hala aitlik hissi duyduğu gizli bir gurur kaynağı olarak orada durmaktadır. Ağaçlar ve orman, üçlemedeki diğer dişil sembol ve metaforlar gibi öze dönüşe, öz benliğe işaret ederler. "Uzaklıkta ve sessizlikte beslenen aşk" ifadesiyle kadının kültür içinde özünden, içgüdülerinden, kısacası kendi kimliğinden uzaklaşması ifade edilmekte ve orman metaforuyla bu öze dönüşün sağlanması amaçlanmaktadır. Clarissa P. Estés, ormanı, kadının geriye dönüşünün, "evine dönüşünün" araçlarından biri olarak ele alır: "Ev, yağlanmış yatağında kayan bir eklem kadar kolay çalışan, bozulmamış içgüdüsel hayattır, orada her şey olması gerektiği gibidir, bütün gürültüler kulağa haklı görünür; ışık güzeldir; kokular bizi alarma geçirmez, tersine sakinleştirir" (2020: 315). Doğa karşısında erkeğin "zaferi" olarak karşımızda duran kültür içinde öz benliğine yabancı düşen kadın için orman, Estés'in deyimiyle besleyici bir iç dünyaya dönüşür:

> "Orada sadece derin düşünceye değil öğrenmeye de; unutulmuş, kötüye kullanılmış ve gömülmüş olanı açığa çıkarmaya da zaman vardır. Orada geleceği hayal edebilir ve psişenin yara izlerinden oluşan haritalarını gözden geçirerek neyin neye yol açtığını ve daha sonra nereye gideceğimizi öğreniriz." (2020: 315)

Orman, kadını kısıtlandığı domestik alandan kurtaran özgürlük alanıdır. Kadının asıl evidir; bir sığınaktır. Amaia için annesi tarafından kaçırılan oğlunu ararken bir rehbere dönüşür. Oğlu kaçırılınca Amaia, yardımcısı polis dedektifi Jonan ile birlikte içgüdülerinin yönlendirmesiyle koşar adım ormanın içine dalar. Orman, Amaia'nın içini rahatlatan bir güce sahiptir. Ormanın derinliklerinde koşarken birden durur. Jonan elindeki feneri etrafta gezdirir ve kaybolduklarını söyler. Şimdiye kadar çıkmış olmaları gereken yol gözükmemektedir. Amaia birden karanlığa doğru döner ve "Yardım et bana!" diye haykırır (Redondo, 2016: 536). Jonan'ın tuhaf bakışlarına aldırmadan ormanın derinliğindeki karanlıktan tekrar çaresizce yardım ister. Jonan elindeki feneri yere indirir ve

şaşkın bir şekilde Amaia'nın ne yapmak istediğini anlamaya çalışır. Amaia dua eder gibi gözlerini kapatır ve olduğu yerde sessizce bekler. Tam o anda bir ıslık sesi duyulur; ıslığın sesi o kadar yakından ve güçlü bir şekilde gelir ki Jonan korkudan elindeki feneri yere düşürür. Amaia'nın daha önce dişi tanrıça Mari'nin mağarasından aşağı inerken duyduğu ıslıkla aynı olan bu ses, Bask mitolojisindeki Basajaun'un sesidir.[13] Ormanın koruyucu gücü olan Basajaun'un tehlike anında ıslık çalarak insanları uyarıp tehlikeyi haber verdiğine inanılır. Anlatıda Amaia'ya yardım eden doğal bir güç olarak kullanılan motiflerden birine dönüşür. Basajaun'un ıslığını duyar duymaz Amaia'nın çaresizliği yerini kararlılığa bırakır ve bir yöne doğru kendinden emin bir şekilde tekrar koşmaya başlar. Basajaun'dan geldiğine inanılan kısa ıslıkları takip ederek ormandan çıkış yoluna ulaşmayı başarır. Amaia, ormanın sakinleştirici gücü ve doğanın koruyucu gücü olan Basajaun sayesinde yolunu bulur ve ormanı geçip mağaraya giderek oğlunu annesinin elinden kurtarır. Bu bağlamda orman ve doğanın koruyucu güçleri sayesinde yolunu bularak oğlunu kurtarması sembolik bir anlam kazanır. Amaia, Estés'in deyimiyle "evinin yolunu bulabilmeyi" başarmıştır.

Üçlemede laytmotif olarak karşımıza çıkan dişil sembollerden biri de Baztán nehri ve sık sık yağan yağmur aracılığıyla işaret edilen sudur. Greta Gaard, yaradılış mitlerini ileri sürerek kadın, su ve doğanın iç içe olduğunu açıklar ve bunları, yaradılışın kutsal kaynakları olarak değerlendirir. Aynı şekilde Hristiyanlık öncesi pagan kültürlerde doğa anaya geçişin sağlandığına inanılan kuyuların varlığından söz eder (2001: 160). Kadına ve doğaya olduğu gibi suya yüklenen olumlu anlam ve kutsallık zaman içerisinde değerini kaybeder. Hristiyanlıkla birlikte yeni doğan bir bebeğin temiz sayılması için vaftiz edilmesi gerekir. Bu, kadının bebeğine hayat veren, içinde taşıdığı suyun kirli olduğu anlamına gelir. Amaia'nın rüyasında, betimlerden efsanede geçen dişi tanrıça Mari'nin yardımcılarından olduğu anlaşılan sivri dişli, ördek ayaklı lamialar hep bir ağızdan Amaia'dan "Nehri temizle!" "Suçu temizle!" şeklinde istekte bulunurlar (Redondo, 2016b: 253). Nehrin kirlenmesiyle vurgulanmak istenen, doğayla birlikte değersizleştirilen kadın kimliğidir. Kadınları öldürüp kollarını kesip mağaraya atan, genç kızları öldürüp nehir kenarına bırakan, kız bebekleri öldürüp yer altı mahzenine koyan erkek egemenliğini temsil eden tarikatın sorumlularını yakalamasıyla Amaia, nehri temizlemiş olur. Su, mağara metaforu gibi öze dönmeyi, hayat vermeyi ve yeniden yaratmayı sembolize ederek kadının özündeki güce işaret eder. Suyun doğaya hayat vermesi ile kadının insanlığa hayat vermesi benzeştirilir. Bu benzeşim Amaia'nın oğlu Ibai'yi doğururken uykuyla uyanıklık arasında gördüğü rüyayla da vurgulanır:

> "—Hiçbir şey yapamıyorum! Diye bağırdı deliye dönmüş bir şekilde.
>
> —Nehri temizle! Diye bağırdı seslerden biri.
>
> —Nehir.
>
> —Nehir.
>
> —Nehir. Diye hep bir ağızdan bağırdı diğerleri.
>
> Ümitsiz bir şekilde sudan yükselen haykırışların nereden geldiğini anlamaya çalıştı. Baztán'ın kapalı gökyüzü, çıkıntılı kayaların üzerinde oturmuş uzun saçlarıyla oynayıp, iğne keskinliğindeki dişleri ve kalın kırmızı dudaklarından şiddetle fışkıran ayini tekrarlarken bir yandan da ördek

[13] Ormanın efendisi olan Basajaun, ormanın derinliklerinde veya herkesçe bilinen yerlerdeki mağaralarda yaşayan Bask mitolojik figürlerinden biridir. İnsana benzer bir yapıda olan Basajaun, tüylerle kaplıdır. Sürülerin koruyuculuğunu yapar. Fırtına öncesi çaldığı ıslıkla çobanları yaklaşan tehlikeye karşı uyarır. Bulunduğu veya yakınlarında olduğu ağıllarda kurtlar sürüye yaklaşamazlar. Bazen korkunç olarak tasvir edilse de bazen de insanların tarımı, demirciliği ve değirmenciliği öğrendiği kişi olarak yansıtılır (Barandiaran, 2014: 76-77).

> ayaklarını suyun üstüne vuran kadınları aydınlatan gümüş rengi ay ışığının geçmesine izin verecek kadar açıldı.
>
> —Nehri temizle.
>
> Nehir, nehir, nehir." (Redondo, 2016: 46)

Kadın/su benzeşimi üzerinden kadın/doğa ilişkisine olumlu bir anlam atfedilir. Dolayısıyla nehir, Amaia'nın Baskçada "nehir" anlamına gelen Ibai adını verdiği oğlunu doğurmasıyla temizlenir. Bu bağlamda annelik, feminist polisiye roman geleneğinde dişil güce işaret ederek yeni bir anlam kazanır. Kadın dedektif kimliğini içkinlikten aşkınlığa taşır. "Bebeği karnında büyümeye, korkusunu isimlendirmeye cesaret edip onu James ile paylaşmaya başladığından beri (…) yıllarca sonsuza kadar kaybettiğini sandığı güvene, toprak, kök ve yuva hissine sahip olduğunu anlamıştı" (Redondo, 2016: 21). Annelik, vücudun içindeki doğal, yaratıcı ve canlı gücü deneyimleme isteği olarak tanımlanır. Üçlemede aynı zamanda anneliğin idealleştirilmesi ve ataerkil zihniyet tarafından sınırlarının çizilmesi de eleştirilir. Amaia, Mari'nin mağarasından dönerken yola aniden çıkan hamile genç bir kadına tam çarpmak üzereyken yolun ortasında durur. Kadına yardımcı olmak ve evine bırakmak için arabasına alır ve sohbet etmeye başlarlar:

> "—Peki anneliğe ve hamileliğe nasıl uyum sağlıyorsunuz? Böyle bir soru soruyorum çünkü ben mesleğimle iyi bir anne olmayı birleştirme konusunda çok güçlük çekiyorum.
>
> Kızın onu nasıl kararlılıkla izlediğini fark etti.
>
> —Görünüşe göre siz de onlardan birisiniz?
>
> (…)
>
> —Ne demek istediğinizi anlamadım?
>
> —Hani şu nasıl anne olunacağına başkalarının karar vermesine izin veren kadınlardan biri. (…) Bakın, annelik son derece içgüdüsel ve doğal bir şeydir, o kadar kural, kontrol ve tavsiye çoğu zaman anneleri sadece bunaltır.
>
> —İyi bir anne olmak için endişelenmek normal— diye cevapladı.
>
> —Tabii ki ama bu endişe daha fazla kitap okumakla ortadan kalkmayacak. Siz beni dinleyin Amaia, siz o küçük için en iyi annesiniz (…).
>
> —Görünüşe bakılırsa bu konuda uzmansınız.
>
> —Öyleyim; tıpkı sizin gibi." (Redondo, 2016: 442-443)

Genç kadının arabadan indikten sonra oturduğu yere bıraktığı cevizden onun aslında Mari'nin yardımcılarından biri olan belagile olduğu anlaşılmaktadır. İnanışa göre ceviz, belagilenin gücünü sembolize eder (Redondo, 2016: 376). Amaia ve hamile genç kadın arasında geçen diyalog, anneliğin içgüdüsel olarak kadının doğasına uygun olduğu görüşünü doğrular. Her kadının bu bilgiye doğuştan sahip olduğu vurgulanır ve ataerkinin anneliğin sınırlarını belirleyişi eleştirilir. Böylece bir kere daha kadın/doğa benzeşimi onaylanır ve annelik üzerinden yüceltilir. Buna göre polisiye roman geleneğinde de bir sapma söz konusu olur ve annelik ve dedektiflik kimliği kadın dedektif için bütünleşir.

Sonuç

İspanyol yazar Dolores Redondo tarafından 2013-2014 yılları arasında yazılan *Baztán Üçlemesi*, polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısının temelini oluşturan düalist düşünce sistemini sorgulamaya

açar ve bu ikilik ağında doğayla özdeşleştirilip tahakküm altına alınan kadın kimliğini yeniden anlamlandırmaya ve kadın kimliğine olumlu bir değer yüklemeye çalışır. Buna göre üçlemenin kadın dedektifi Amaia Salazar, erkek polislerden oluşan bir ekibin başındadır ve FBI eğitimiyle onlardan çok daha tecrübeli ve başarılıdır. Erkek polislerin çözemedikleri davaları bile çözüme kavuşturarak polisiye romanın akılla özdeşleştirilen erkek dedektif figürünü yerinden eder. Bunu yaparken erkek dedektiflere öykünerek onlardan birine dönüşmez. Dedektiflik ve kadınlık kimliği arasında bir mücadele vermez. Polisiye roman geleneğinde bir erkek pozisyonu olarak görülen dedektiflik mesleğini sürdürürken kadının doğaya benzeşiminde başat rol oynayan annelik kimliğine de sahiptir. Anlatı boyunca ön plana çıkarılan ve Amaia Salazar kurgusunu polisiye roman geleneğinde farklı bir noktaya taşıyan kadın/doğa benzeşimi vurgusu, Amaia ile özdeşleşen dişi tanrıça Mari ve dişil gücü sembolize eden orman, nehir ve mağara alegorileri ile sağlanır. Bunların yanı sıra çağdaş dönem İspanyol edebiyatında kadın yazarlı polisiye romanlarda kadın dedektif için bağımsızlığını kısıtlayıcı kavramlar veya kadın dedektifin şüpheyle yaklaşıp kimliğiyle bütünleştiremediği kavramlar olarak karşımıza çıkan evlilik ve annelik, *Baztán Üçlemesi*'nde dedektifin kimliğini tamamlayıcı unsurlara dönüşür. Buna göre evlilik ve annelik, polisiye roman geleneğinde ataerkinin uzantısı olmaktan çıkar. Kadın dedektif evlilikle birlikte mesleğini yarıda bırakmaz, aksine mesleğinde zorlandığı zamanlarda maçoluktan ve despotluktan uzak yeni maskülen karakterdeki kocasından ve kendi kadınlık tabiatından güç alır. Sezgi ve içgüdü kavramları polisiye roman geleneğinde kadın cinsiyle özdeşleştirilip değersizleştirilirken *Baztán Üçlemesi*'nde yeniden anlamlandırılır. Soruşturmalarını mevcut prosedürler çerçevesinde profesyonelce yürüten Amaia Salazar, FBI özel ajanı bir erkek polis tarafından sezgi ve içgüdüye yönlendirilir. Sezgi ve içgüdü, dedektifi üstün kılan özellikler olarak ön plana çıkarak polisiye roman geleneğindeki anlamından uzaklaşır. Bu iki kavram, akılcılığın dünyası ve mitosun dünyası arasında duran ve dişil geleneğin muhafızlarından olan Amaia'nın halası Engrasi aracılığıyla kadın cinsiyle özdeşleştirilip yüceltilir. İlk olarak erkek yazarlı polisiye romanlarda ortaya çıkan, daha sonra kadın yazarlı polisiye romanlarla sürdürülen, erkeği baştan çıkarıp tehlikeye sokan ve ölümle cezalandırılan *femme fatale* kadın stereotipi, polisiye roman geleneğinde süregelen anlamının dışına çıkarak yine türün cinsiyetçi yapısını kıran noktalardan biri olur. *Femme fatale* kadın, *Baztán Üçlemesi*'nde ataerkinin kendi eliyle yarattığı bir canavar olarak yansıtılır ve ölümle cezalandırılmaz. Bask mitolojisinde dişi tanrıça Mari'nin yardımcıları olduğuna ve *femme fatale* özellikler taşıdığına inanılan lamia, belagile ve sorgiñalar üzerinden de bu stereotip yeniden anlamlandırılır. Bu anlamlandırmayla birlikte anaerkilliğin izlerini silmeye çalışan ataerkil toplumun efsane ve mit gibi kültürü şekillendiren bütün kaynaklarda kendi çıkarlarını koruyacak şekilde betimledikleri kadın kimliği ters yüz edilir. Sonuç olarak İspanyol edebiyatında *Baztán Üçlemesi*'yle polisiye roman türünün cinsiyetçi yapısı kırılır ve tür, ekofeminist bir yaklaşımla yeniden yazıma uğrar.

Ortaya çıkışından beri kadınlar için uygun olup olmadığı tartışılan polisiye roman türü, günümüzde açık bir şekilde oluşturduğu dişil anlatı yapıları ve sahip olduğu feminist siyasi gündemle tartışmaya son noktayı koymaktadır. Bugün polisiye edebiyat, politik ve toplumsal bir hareket olan feminizmle birlikte kendi içinde büyük değişimler yaşarken aynı zamanda barındırdığı feminist politikayla kadın okuyuculara önemli mesajlar iletmekte ve toplumsal bilince katkı sağlamaktadır. Özellikle türün, kimliğin sabit değişmezlik fikrini sorgulamaya açarak düalist düşünce sistemine karşı geliştirmekte olduğu eleştirel tutum, gelecek adına ümit vericidir.

Kaynakça

Aranzadi, J. (1981). *Mari, Melusina y los orígenes míticos de los señores de Vizcaya*. Los Cuadernos del Norte, 2/5, 2-8.

Arenas, P. (2015). Dolores Redondo: "No me gustan nada las mujeres que lo tienen todo muy claro". *20 Minutos*. Erişim adresi: https://www.20minutos.es/noticia/2374254/0/entrevista-dolores-redondo/trilogia-baztan/el-guardian-invisible-cine/

Barandiaran, J. M. de. (2014). *Mitología Vasca*. Donastia: Editorial Txertoa.

Bedore, P. (2008). Queer Investigations: Foxy Ladies and Dandy Detectives in American Dime Novels. Studies in Popular Culture, 31/1, 19-38.

Berktay, F. (2010). Tarihin Cinsiyeti. İstanbul: Metis.

Ceruti, M. C. (2011). Montañas sagradas en el País Vasco y su mitología. Mitológicas, XXVI, 29-42.

Checa S., Cid del Prado R., S. (2003). Nueva Masculinidad: Identidad, Necesidades Humanas y Paz. Asparkía: Investigació Feminista, 14, 33-43.

Demir, M. (2013). Çevre Olarak Konumlandırılmış Kadını ve Doğayı Birlikte Düşünmek: Ekofeminizm. Doğu Batı Düşünce Dergisi, 63, 11-44.

Donovan, J. (2016). Feminist Teori: Entelektüel Gelenekler. (Çev. A. Bora, M. A. Gevrek, F. Sayılan). İstanbul: İletişim.

Ehrenreich, B. (1987). Cadılar, Büyücüler ve Hemşireler. (Çev. E. Uğur). İstanbul: Kavram.

Estés. C. P. (2020). Kurtlarla Koşan Kadınlar: Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler. (Çev. H. Atalay). İstanbul: Ayrıntı.

Fetterley, J. (1978). The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction. Indiana University Press.

Gaard, G. (2001). *Women, Water Energy: An Ecofeminist Approach*. Organization&Environment, 14/2, 157-172.

Gilbert, S., Gubar, S. (2016). *Tavan Arasındaki Deli Kadın*. (Çev. N. Sakman). İstanbul: Aylak Adam.

Griffin, S. (1978). *Woman and Nature: The Roaring Inside Her*. USA: Harper&Row Publishers.

Heilbrun, C. G. (2002). *The New Female Detective*. Yale Journal of Law and Feminism, 14/2, 419-428.

Henningsen, G. (1978). *Alonso de Salazar Frías: Ese famoso inquisidor desconocido*. *Homenaje a Julio Caro Baroja.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicos, 581-586.

Kümbet, P. (2012). *Ekofeminizm: Kadın, Kimlik ve Doğa*. Ekoeleştiri: Çevre ve Edebiyat. (Ed. Serpil Oppermann). Ankara: Phoenix.

Morcillo, C. (2011). La Guardia Civil investiga el asesinato de una bebé a manos de una secta hace 30 años. *ABC*. Erişim adresi: https://www.abc.es/deportes/abcp-guardia-civil-investiga-asesinato-201110300000_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F

Munt, S. R. (1994). Murder by the Book? Feminism and the Crime Novel. London: Routledge.

Ortiz Osés, A. (1984). La diosa vasca en su contexto antropologico. Revista de Ciencias, 1, 7-16.

Özdemir, H., Aydemir, D. (2019). Ekolojik Yaklaşımlı Feminizm/Ekofeminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihi Süreci ve Türleri. Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi, 2, 261-278.

Panek, L. L. (2003). Post-war American Police Fiction. The Cambridge Companion to Crime Fiction. (Ed. M. Priestman). Cambridge: Cambridge University Press, 155-171.

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

Panizo Büyükkoyuncu, M. A. (2009). Romantic Discourse and Feminine Subjectivity in Gertrudis Gómez de Avellanada's La Dama de Amboto (The Dame of Mt. Amboto). Litera, 22/1, 1-15.

Plumwood, V. (2020). Feminizm ve Doğaya Hükmetmek. (Çev. B. Ertür). İstanbul: Metis.

Reddy, M. T. (2003). Women Detectives. The Cambridge Companion to Crime Fiction. (Ed. M. Priestman). Cambridge University Press, 191-207.

Redondo, D. (2017). El Guardián Invisible. Barcelona: Editorial Planeta.

Redondo, D. (2016). Legado en los Huesos. Barcelona: Editorial Planeta.

Redondo, D. (2016b). Ofrenda a la Tormenta. Barcelona: Editorial Planeta.

Sainz Borgo, K. (2019). Dolores Redondo: Los márgenes de la novela negra me quedan pequeños para contar lo que quiero contar. *Zenda*. Erişim adresi: https://www.zendalibros.com/entrevista-dolores-redondo-lado-norte-corazon/

Tong, R. (2006). *Feminist Düşünce*. (Çev. Z. Cirhinlioğlu). İstanbul: Gündoğan.

Uçar Özbirinci, P. (2012). *Dünya Kadına Karşı*. Ankara: Eflatun.

Valle Murga, M. T. Del. (1982). *Los estudios sobre la mujer en la antropología vasca*. Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, 1, 123-134.

Verdú Delgado, A. D. (2012). *La desaparición de las diosas como metáfora de la pérdida de autoridad de las mujeres*. Feminismo/s, 20, 63-80.

Yılmaz Aslantürk, A. (2018). *Çevrenin Siyasallaşmasında Kadın ve Doğanın Dönüşümü: Ekofeminizm*. Social Science Development Journal, 3/11, 312-324.

60. Clarice Lispector'un *Yaşam Suyu*'nda öznenin silinişi ve dilin imkansizliği

Esra Başak AYDINALP[1]

APA: Aydınalp, E. B. (2021). Clarice Lispector'un Yaşam Suyu'nda öznenin silinişi ve dilin imkansizliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergis*i, (23), 953-961. DOI: 10.29000/rumelide.949945.

Öz

Clarice Lispector (1920-1977) Latin Amerika Edebiyatının (Brezilya) en önemli edebi figürlerinden biridir. Eserleri dişil öznelliğin, varoluşsal sorgulamanın ve modern çağda bireyin anlam duraklarının dilde hem yitirilişinin hem de inşasının nüvelerini taşır. Kendine has üslubu ile modern anlatı geleneği içine adını yazdırmakla birlikte klasik edebi formların bütünüyle dışındadır. O yaşamak deneyimini yazıya yaklaştırma gayesiyle yazar. Bu bağlamda eserleri yaşamsal olduğu kadar, düşsel ve kurgusal unsurları bir arada barındırır. Bütün bu öğeler Lispector'da yazı kavşağında belirir. Yazmak onun nezdinde yaşamak kadar elzemdir. Bu gereklilik içinde Lispector yaşamı yazıya ve dile hapseden klasik yazı anlayışından uzaklaşır ve yaşamı yazı ile mümkün kılarken anlamın dilde yitirilişine ve imkansızlığına, öznenin baskın konumuna meydan okur. Bu bağlamda bu araştırmada amaç Lispector'un 1973 yılında kaleme aldığı *Yaşam Suyu* adlı eserinde dilin imkansızlığını ve öznenin silinişinin dilsel olanaklarını tartışmaktır. Bunu yaparken araştırmacı, her ne kadar Lispector herhangi bir kuramı baz alarak yazmamış olsa da onun yapıtlarında postyapısalcı unsurların izini sürecek ve yapısöküm anlayışı ile Lispector'da yazıya yansıyan öznenin ve dilin olanaksızlığını ortaya koymaya çalışacaktır. Bu bağlamda yazarın kullandığı özgün teknik detaylıca incelenecek ve Lispector'un şiirsel yazı tekniği, düz anlatının sınırlarını mütemadiyen zorlayan, dili; dilsel ve kurgusal düzlemde bir hapishane gibi algılayan yazı anlayışını aşarak dilin imkansızlığı ve öznenin yazıdan silinişi stratejilerini/olgularını betimleyecektir. Bu nedenle bu araştırmada, Clarice Lispector'un *Aqua Viva (Yaşam Suyu)* adlı eserinde öznelliğin izleri takip edilerek özünde her zaman "baskın" olan öznenin ve "ben'in" yazının anlamsal duraklarında silinişi ortaya koyulacak ve Lispector metninin kendisini yineleyen, yenileyen dilin tüm sınır uçları ve olanaklarını zorlayan nitelikleri incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Clarice Lispector, öznenin silinişi, dilin imkansızlığı, yapısöküm, dişil yazı

The Effacement of the Subject and Impossibility of Language in Clarice Lispector's "*The Stream of Life*"

Abstract

Clarice Lispector (1920-1977) is one of the most crucial figures of Latin American Literature. Her works have the characteristics of feminine subjectivity, existential questioning, deconstruction and reconstruction of the signification for the individual in modern era. With an authentic style, she is out of the classical literary forms and her name is classified in the modern narration tradition. She writes in order to approach the life experience to writing. So, her works keep vital, fictional and

[1] Dr. Arş. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Erzincan, Türkiye), esrabasakaydinalp@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8035-5917 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949945]

imaginary elements together. All these elements appear in her in the intersection of life and writing. She moves away from the classical approach that imprisons life in writing and language. Therefore, she challenges the dominant situation of the subject, the lack and impossibility of language in significance making her life possible by writing. In this research, it is intended to discuss the possibility and impossibility of language and the effacement of the subject in her oeuvre entitled "*The Stream of Life*" written in 1973. The researcher will follow up the traces of the poststructural elements in her work and aims at revealing the impossibility of language and subject in Lispector under the reflection of her writings. Therefore, the researcher will define the strategies and facts used by Clarice Lispector in order to surpass the approach that seems the writing procedure as an imprisonment on the fictional and linguistic level. The poetical technic of Lispector in *Aqua Viva* will be analysed in detail.

Keywords: Clarice Lispector, effacement of the subject, impossibility of language, deconstruction, feminine writing

Giriş

Ukrayna'da Yahudi bir ailenin çocuğu olarak doğan Clarice Lispector'un (1920-1977) ailesi Clarice'in doğumundan kısa bir süre sonra 1921'de Brezilya'ya yerleşmiştir. Çocukluğunu Recife'te (kuzeybatı Brezilya) geçiren yazar 1937 yılında Brezilya Üniversitesinde hukuk eğitimini tamamlayarak kariyerine gazeteci olarak devam eder ve 1944 yılında ilk eserini- *Yabani Kalbin Yakınlarında*- kaleme alır. Diplomat eşiyle evliliği süresince birçok yurtdışı seyahati yapan yazar, 1959 yılında yeniden Brezilya'ya döner. O tarihten itibaren yazarlık serüvenine kaldığı yerden devam eder.

Lispector'un metinleri dil, öznellik, sosyal yapılar, iktidar ilişkileri ve özellikle bu ilişkilerin ataerkil toplumsal anlayışta kadınlık durumlarıyla bağlantısını ortaya koymak için okura yapılmış bir çağrı niteliği taşır. Bu çağrı varoluşsal dinamikleri içermekle birlikte yazarlık deneyimi bu ilişkilerin sorgulandığı bir mecra olarak anlam kazanır. Bu bağlamda Hélène Cixous Clarice Lispector'da yazarlık deneyiminin *Medusa'nın Kahkahası* (1975) ve Yeni Doğan Kadın (1975)[2] adlı eserlerinde Cixous'un geliştirdiği dişil yazı kavramının en önemli örneklerinden birini oluşturduğu inancındadır. Bu bağlamda Cixous, Lispector'un yazısının özelliklerini ele aldığı bir dizi metin yayınlamıştır. "*L'heure de Clarice Lispector*"[3]. – Clarice Lispector Saati- bunlardan yalnızca bir tanesidir.

Lispector'un eserlerinde ilk göze çarpan diğer bir olgu dilin gücü ve bu bağlamda imkansızlığıdır. Toplum ve toplumsal anlamın inşa edildiği, iktidarın işlerlik kazandığı gerek sosyal gerek bireysel düzlemde bilincin ifşa edildiği ortak olgu dil olarak belirir. Çünkü dil var olan ve olması muhtemel toplumsal oluşumların ortaya çıktığı ve bu oluşumların politik, sosyal ve kültürel düzlemde tanımlandığı ve hatta karşı konulduğu yegâne uzamdır. Lispector'un anlatılarında dil okurun ve bireyin kendisine dair algısının ve öznelliğin inşa edildiği bir zemin olarak işlev görmekle birlikte dil anlamın hapsedildiği bir uzam olmaktan çıkar ve anlam kararsız ve tutarsız bir yapıda, okur tarafından asla yakalanamayan oynak bir dokuya dönüşür. Onun bütün çabası bu uzamın dışında dilin tüm olanaksızlığının yaratımdaki izlerinin peşine düşmektir. Onda dil "doğurgan" olduğu

[2] Bu eserlerin özgün adları sırasıyla *Le Rire de Meduse* ve *La Jeune Née* olmakla birlikte eser adlarının çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır.

[3] Bu eser 1989 yılında "L'heure de Clarice Lispector" adıyla des femmes yayınları tarafından yayımlanmıştır. Burada eser adının çevirisi araştırmacıya aittir.

kadar, üretici ve yaratıcı bir yön taşır. *Yaşam Suyu*'nda[4] duyduğumuz ses de bu dilin sesidir. Bu dilin sahibi ne yazardır ne biz okurlarız. Bu eserde dil adeta okura ve yazara sahip olur, onu ele geçirir niteliktedir. Bu nedenledir ki Lispector'un anlatıları kurgu ve kuram, düzyazı ve şiir arasındaki sert ayrımın ötesinde "akışkan metinler" olarak işlerlik kazanır. (Fitz, 2001, s.236) Dil okura adeta nüfuz eder, anlam ise dağılıp saçılarak klasik anlatı yöntemlerinin dışına taşar. Bu nedenle anlam Lispector'da her an kendisini yineleyen, yenileyen ve anlatıcıyı, yazarın öznelliğini görünmez kılan, sürekli olarak dilin tüm sınır uçlarını ve olanaklarını zorlayan nitelikler taşır.

Bu nedenle bu araştırmada amaç, Clarice Lispector'un *Aqua Viva- Yaşam Suyu* (1973) adlı eserinde öznelliğin izlerini takip ederek özünde her zaman "baskın" olan öznenin ve "ben'in" yazının anlamsal duraklarında silinişini ortaya koymak, bu bağlamda Clarice Lispector'un bu eserini postyapısalcı bir yapısöküm anlayışıyla okumaktır. Bunu ele alırken araştırmacı Lispector'un şiirsel yazı tekniğine, düz anlatının sınırlarını mütemadiyen zorlayan, dili; dilsel ve kurgusal düzlemde bir hapishane gibi algılayan yazı anlayışını aşarak dilin imkansızlığı ve öznenin yazıdan silinişi stratejilerini betimleyecektir. Bu bağlamda araştırmacı aşağıdaki soruların yanıtını arayacaktır:

- Clarice Lispector'un eserleri hangi bağlam ve izlekler üzerinden postyapısalcı bir metin olarak okunabilir?
- Clarice Lispector'da dil nasıl imkansızlığı ve Derrida'nın deyimiyle "kararsızlığı[5]" imler?
- Clarice Lispector *Yaşam Suyu* adlı eserinde öznelliği dilsel ve rasyonel hakimiyetin dışına hangi kurgusal tekniklerle çıkarır?
- Clarice Lispector'un eserlerinde özne olan "ben" nasıl silinir ve yerini hangi düzlemlerde dilin aynı noktada hem özerkliğine ve hem de imkansızlığına terk eder?
- Clarice Lispector'un eserlerinde takip edilebilecek yazının sürekli dönüşen, değişen ve anlamın doğal sınırlarını zorlayan "akışkan" unsurları nelerdir?

Clarice Lispector'da dilin imkansızlığı

"Ve bir sözcük ziyafeti, sesten çok jest olan işaretlerle yazıyorum."

(Clarice Lispector, Yaşam Suyu, s. 25)

Lispector'un eserlerinde her zaman tutarlı, kararlı, tekil anlatım olanaklarını ve geleneksel anlatı yapısını aşan bir yapılanma ile karşılaşılır. Bu bağlamda, Lispector'un romanları ve öyküleri yalnızca postyapısalcı izleklerden yola çıkarak okumanın ötesinde varoluşçu, fenomenolojik ve feminist eleştirel perspektiflere de açıktır. Lispector, eserlerini kaleme alırken kurgusal ile kurgusal olmayan, roman ile öykü vs. gibi bir sınıflama içine dahil etmekten ısrarla kaçınır. Yazar, 1944'teki ilk eseri *Yabani Kalbin Yakınlarında'd*an 1978'de yayınlanan son eseri *Yaşam Nefesi'ne* kadar genel itibariyle postyapısalcı kuramı veya herhangi bir kuramı temel alarak yazmaz, ancak bu araştırmanın temel iddiası, postyapısalcı kuram ortaya çıkmadan önce Lispector tarafından kaleme alınan bu eserlerin, gerek postyapısalcı felsefe ve yazı anlayışı, gerekse feminist eleştiri bağlamında en güzel örneklerinden biri olduğudur.

[4] Eserin orijinal adı "Aqua Viva" olup, Portekizce'den Türkçeye Başak Bingöl Yüce tarafından çevrilmiş ve Monokl yayınları tarafından 2016 yılında basılmıştır.

[5] Indecidabilité.

Postyapısalcı düşüncenin ortaya çıkışına temel oluşturan bir dizi düşünür ve kuram vardır. Bunlar, Ferdinand de Saussure (1857- 1913) ve Emile Benveniste'in(1902- 1976) dilbilimi ile başlayan, yirminci yüzyılın ikinci yarısında Louis Althusser'in (1918-1990) yapısalcı Marksist ideoloji kuramı ile gelişen, Jacques Lacan'ın(1901-1981) psikanaliz yaklaşımını, Roland Barthes'ın (1915-1980) göstergebilimi, metin eleştirisi, Jacques Derrida'nın(1930- 2004) mevcudiyet metafiziğinin eleştirisini ve yazı kavramını ve Michel Foucault'nun (1926- 1984) söylem ve iktidar düzenine dair eleştirilerini içeren kuramlardır. Bu kuramlar ataerkil toplum yapılarını ve bu yapıların dil, öznellik, sosyal oluşumlar ve iktidarın şekillenişi açısından ilişkisellikleri nasıl belirlediğine dair açıklamalarla örülüdür. Bu kuramlar dilde oluşan anlamlandırma pratikleri, göstergeleri ve anlamın iletişimindeki çoğul yorumları içermekle birlikte, kadının ve erk odaklarının toplumsal düzeyde konumlanışının da dilde hem belirişine hem de yitişine odaklanır.

Hélène Cixous'un 1979'da kaleme aldığı *Vivre l'Orange* ve *l'Heure de Clarice Lispector* adlı eserlerinin yanında Roland Barthes, Jacques Derrida, Jonathan Culler, Julia Kristeva ve Luce Irigaray gibi düşünürler nezdinde Lispector'un metninde anlamın edebi olarak oluşturulması, zihinsel olarak işlenmesi ve üretilmesi insanlık durumlarının kalbinde yatan bir unsur olmakla birlikte Lispector'un eserleri dilin kıskacından özgürleşerek ele alınmıştır. Clarice'in dil ile yarattığı dünya ve metinlerindeki karakterleri her şeye rağmen "dilsel bir hapishane" içinde betimlenmekle birlikte, bu tasvirde kelimeler sürekli öteki kelimelere, gösterenler öteki gösterenlere açımlanır. Derrida'nın tabiriyle "metafizik" bir gönderge, yani ilk ilke, dilin ötesinde ve sistemin üzerinde inşa edildiği bir sabit anlam yoktur. (Fitz, 1988) Lispector'un metninde anlam saçılır, dil oynak bir zemin üzerinde kendisini sürekli yeni oluşumlara açık tutar. "Logos" silindiği gibi "eril" aklın tüm sınırlayıcı, baskılayıcı özellikleri alt üst edilir. Yazı bütünüyle dişil bir sezgi, öngörü, özgünlük dahilinde akışkandır, hiçbir kodlama, etiket veya sabitlenmiş anlam içermez. Eserinin isimlendirilişi- "Yaşam Suyu" bile bu akışkanlık dahilinde tasarlanmıştır. "Yaşam suyu" metaforu bu akışkanlığın, anlamsal olarak bir kalıba sığamaz oluşun itirafı gibidir.

Madan Sarup "*Postyapısalcılık ve Postmodernizm*" adlı eserinin giriş bölümünde postyapısalcı düşüncenin öncelikle bir özne eleştirisi, tarihselliğin eleştirisi, felsefe eleştirisi ve anlam eleştirisinin odağında geliştirildiğine dikkat çeker. Bu noktada Sarup'a göre "özne terimi hem bir oluşum hem de imlediği – kültürel anlamda özgül ve genel anlamda bilinçdışı- etkinliklerin bir ürünü olarak insan gerçeğini kavramamıza yardım eder. Özne kategorisi bilinçle eşanlamlı olan benlik (self) kavramını yersiz kılarak merkezi konumundan eder." (Sarup, 2004, s.10) Yine diğer bir düzlemde "anlam boyutunda gösterilenin önemi azaltılarak gösteren başat kılınır." (Sarup,2004, s.11) Terry Eagleton *Edebiyat Kuramı* adlı eserinde postyapısalcı düşünüşte dil/anlam örüntüsünü şöyle ortaya koyar:

> "Anlam doğrudan göstergede mevcut değildir. Bir göstergenin anlamı, o göstergenin ne olmadığına bağlı olduğuna göre, anlamı da hiçbir zaman kendi içinde taşımaz. Anlam bütün bir göstergeler zincirine dağıtılmış veya yayılmıştır, deyim yerindeyse: Kolayca sabitlenemez, hiçbir zaman tümüyle sadece bir göstergede bulunmaz; fakat sürekli bir mevcudiyet-namevcudiyet kırpışması gibi bir şeydir…. Anlamı hiçbir zaman sabitleyememizin, dilin zamansal bir süreç olmasından kaynaklanan başka bir yönü de vardır. Bir cümleyi okurken cümlenin anlamı her zaman askıya alınır, ertelenir veya daha belli değildir, "gelmekte"dir. Bir gösteren beni bir başkasına, o da bir başkasına götürür durur, ilk anlamlar sonraki anlamlar tarafından dönüştürülür ve cümle bitse de dil sürecinin kendisi bitmez. Her zaman orada olandan daha fazla anlam vardır" (Eagleton, 2017, s. 153-154).

Buna istinaden Fitz'in de belirttiği gibi (2001, s.4) Toril Moi'nın *Sexual/Textual Politics* adlı eserinde ele aldığı Derrida ve dil kuramı Lispector'un da eserlerinin temelinde betimlenişinin nüvelerini taşır. Toril Moi'nın nezdinde Fransız filozof Derrida'ya göre dil anlamın sonsuz ertelenişi olarak yapılandırılmıştır ve anlam asla herhangi bir mutlak, sabit ve kararlı yapının içine hapsedilemez. Bu anlamda kararlılık arayışı metafizik bir süreçtir. Kendi içinde anlamlı olan aşkın bir gösteren, esas anlam birimi veya son ifade mevcut değildir. Bu bağlamda anlamlaştırma serüveni bitmeyen bir erteleme ve farklılaşma oyunudur (Moi, 1985, s.9). Bu erteleme ve farklılaşma oyununun adı yapısökümdür.

Clarice'in metinlerinde de yasa yoktur, yasa olmadığı gibi dilsel yapı da çözünür. İlk eserlerinden itibaren özgün, tuhaf dili paradokslar içeren sıra dışı cümleleri rasyonel akıldan sakınır ve adeta onunla alay eden bir stili barındırır. Lispector "Logos"un bütün sınırlarını dil ile zorlar. Bu nedenledir ki Lispector'un *Yaşam Nefesi* (1978), *G.H.'ye göre Tutku* (1964) veya *Yaşam Suyu* (1973) gibi metinlerini okurken, okur anlatı dehlizlerindeki eylemler ile değil, daha ziyade dilin şiirsel ve dönüştürücü gücü ile karşılaşır, bu nedenle okur onun stilinin şiirsel olduğu yargısına varır. Onun metinlerindeki bu şiirsel ton klasik anlatıda eylemin üstlendiği rolü fazlasıyla oynar niteliktedir. Bu nedenle adeta Lispector'un metni her defasında okur tarafından yeniden keşfedilir. Bu bağlamda Lispector *Aqua Viva'*da okura şöyle seslenir:

> "Söylediklerimi sadece yüzeysel olarak dinle, anlamsızlığın içinden bir anlam doğacak, benden açıklanamaz şekilde yüksek ve hafif bir hayat doğduğu gibi. Yoğun bir sözcük ormanı, yaşadığım ve hissettiğim şeyi sıkı sıkıya kavrıyor ve olduğum her şeyi benim dışımda kalan bir şeyime dönüştürüyor. Doğa kuşatıyor, bütün vücuduma dolaşıyor, cinsel olarak da canlı, tam olarak öyle: canlı" (Lispector, 2016, s.26).

Bu metinde okur anlamı sözcüklerin doğuşunda yaşamsal deneyimle bağdaştırarak anlatının sınırlarından şiirsel olanın yoğunluğuna çekilir. Anlam eylemin ta kendisi, ancak sözcüklerle doğacak yaşamın ta kendisi oluverir. Bu yoğun sözcük ormanı canlı bir varlık olarak "ben" in dışında kalan ile özdeşleşerek yaşamı sımsıkı kavrar ve en az anlatı yüklemindeki etkinlik kadar yaşama dönüşüverir. Bu nedenle Lispector'da lirik yapı ve anlayış şiirsel olanın gizemini felsefi ve varoluşsal temellerle güçlendirir. *Aqua Viva*'daki anlatıcının sesi dilin sonsuz oyunu karşısında kayıptır ve adeta bu dilsel oyun karmaşasında, Jacques Derrida'nın kavramsallaştırdığı yitirilen ve sürekli bir erteleme ve farklılaşma oyununa tabi olan "aşkın gösterenin" arayışında gibidir.

Lispector sahip olduğu bu şiirsel stil ile postyapısalcılıkta temel olan "yapısızlaştırma" ve "merkezsizleştirme" oyununu dil içinde kalarak biteviye yineler. Metnin içinde ve ötesinde farklılaşma oyunlarına odaklı bu anlayış adeta kendini sürekli erteleyen, yenileyen ve yineleyen bir labirente dönüşür. "*Yabani Kalbin Yakınlarında*" (1944) adlı ilk eserinden başlayarak "*Yaşam Nefesi*" (1978) adlı son eserine kadar Lispector'un anlatılarında hep bir eklenti (Derrida'nın terimiyle supplément) göze çarpar. Anlam asla tek, kararlı ve yakalanabilir değildir. Dil onda hem bizim düşündüğümüzden fazladır hem de düşüncemizden daha azını temsil eder durumdadır. Bu okuru sürekli bir inşa etme ve yapıyı sökme işlemi ile karşı karşıya getirir. Alışıldık okur refleksi – diğer bir deyişle anlamı yakalayarak kendini anlama hapseden okuyuş şekli- bütünüyle alt üst edilir. Bu noktada Lispector, kendi yazı pratiğini de açıklayarak okura şöyle seslenir:

> "O halde yazmak, sözcüğü yem olarak kullanmak demek: sözcük olmayan şey için sözcük avı. Bu sözcük olmayan şey- satır aralarında- yemi yutunca bir şey yazılmış oluyor. Satır aralarında olan

> şey yakalanınca, sözcük rahatça baştan başka savruluyor. Ama benzetmede orada bitiyor: yani insanı kurtaran dalgınlıkla yazmak.
>
> Anlamlı olabilecek şeylerle yaşayanların korkunç sınırlarına hapsedilmek istemiyorum. Hayır istemiyorum bunu: uydurulmuş bir gerçek istiyorum." (Lispector, 2016, s. 22).

Lispector'a göre sonlu ve özü itibariyle tek anlamı talep eden insan, dilin sınırları içine hapsolmuş bireydir. O, bu sınırı her defasında zorlayarak kendi düşünü yaratıma ve gerçeğe dönüştürür. Bu düşte "kendisini yorumlamak ve ifade etmek için bu tarafta bulunan, insani hikâyenin ötesinde olan yeni işaretlere ve şekiller halinde yeni söyleyişlere ihtiyaç duymaktadır." (Lispector, 2016, s.23). "Gerçeği dönüştürüyorum ve sonra başka bir düş gören ve ayakta uyuyan bir gerçeklik beni yaratıyor. Tüm benliğim yuvarlanıyor ve yerde yuvarlandıkça yapraklar ekliyorum kendime, ben isimsiz bir gerçekliğin isimsiz yaratısıyım." (Lispector, 2016, s.23).

İnsan isimsiz bir gerçekliğin isimsiz yaratıcısı olabilir mi? Bu aslında Lispector'un özne olarak her defasında kendisini silen ve okuru ötekinin arzusuyla baş başa bırakan yazı stilidir. Bu arzu ve siliniş asla betimlenebilir veya kuramın kıskacında çözümlenebilir değildir. Lispector'un metni alabildiğine akışkan olup, katı ve sabitlenmiş anlam duraklarını bertaraf eder niteliktedir. Lispector dilden bir düş dünyası yaratır ve bu düş postyapısalcı düşünüş ile asla çelişmez. Çünkü postyapısalcı düşünce de gerçekliğin tekil oluşumlarını ve formlarını aşındırır, bu bağlamda postyapısalcı anlayışta metin sürekli çoğul bir düşünsel dinamiğin içinden hareket ve ivme kazanır. Bu dinamik biteviye gösterileni gösterene açımlar ve anlam merkezsizleştirilerek asla yakalanamazken özne ve isim silinerek marja taşınır. Lispector'un yazı anlayışında metin uzlaşımsal olan ve farklılaşan bir ilişkiler ve gösteren ağı vardır ve okur bu gösterenler ağı dahilinde hem aktif bir anlam dizgesine hem de bu anlamın silinişine tanıklık eder.

Lispector metninde herhangi bir merkez yoktur, klasik yapısalcı anlayıştaki merkezin düzenleyici rolü alt edilmiştir. Zira bu konuda Derrida "*Yazı ve Fark*" (Orijinal adıyla *Écriture et Différence* -1967) adlı eserinin "*Beşerî Bilimlerin Söylemlerinde Yapı, Gösterge ve Oyun*" adlı denemesinde şunları ifade eder:

> "Yapı kavramına bir merkez vermek, onu bir mevcudiyet noktasıyla, sabit bir kökenle ilişkilendirmek suretiyle yapılagelmiştir. Bu merkezin işlevi sadece yapıyı yönlendirmekten, dengelemekten, organize etmekten ibaret değildir (aslında organize olmayan bir yapı düşünülemez); her şeyden önce, yapının oyunu diyebileceğimiz şeyin yapının organizasyon ilkesiyle sınırlandırılmasını sağlamaktır. Şüphesiz bir yapının merkezi, sistemin tutarlılığına yön verir ve onu organize ederken, bütüncül biçiminin içerisinde unsurların oyunu oynamasına izin verir. Bugün bile hala her türlü merkezden yoksun bir yapı, düşünülemez olanın ta kendisini temsil eder. Ne var ki merkez açtığı ve mümkün kıldığı oyunu aynı zamanda kapatır. Merkez olmasıyla, içeriklerin, unsurların ve terimlerin birbiri yerine artık geçemeyeceği noktayı teşkil eder. Merkezde unsurların yer değiştirmeleri ya da başka bir şeye dönüşmeleri yasaktır. En azından hep yasak olmuştur. ….. Merkez bütünün merkezindedir, fakat bütüne ait olmadığından, bütünün merkezi başka yerdedir. Merkez merkez değildir." (Derrida, 2019, s.367- 368)

Bu yasak Lispector'un yazısında delinmiştir. Bu yazı yapının hem dışından hem içinden seslenir ve daha öncede bahsettiğimiz gibi yapının serbest oyunu, bu her türlü merkezden yoksun yazı stili Lispector'da metni dönüşüme ve ikamelere açımlar. Anlam durmaksızın yinelerken kendini, özne silinir ve dil oynak bir zeminde sürekli bir devinim halindedir. Dil anlamın içine hapsedildiği kapalı bir mecra olmaktan uzaklaşarak, gösterenin kendisini sürekli bir ötekine, öznenin de kendisini sürekli bir ötekinin arzusuna açtığı bir ufuk olarak belirir.

Yaşam Suyu ve Lispector'da öznenin yazıyla silinişi

> "Düşüncenin ardında ne ışıldıyorsa onun peşindeyim. Beni sıkıştırmanın faydası yok: sıvışır giderim ve buna izin vermem, hiçbir etiket yapışmaz üzerime."
>
> (Clarice Lispector, Yaşam Suyu, 2016 s. 13)

Lispector'un *Yaşam Suyu* adlı eserinde kendi kendini anlatan (self-reflexive[6]) bir anlatıcıyla karşı karşıya kalırız. Bu eserde anlatı kurgunun alışıldık sınırlarını aşar. Burada sanat ve hayat üzerine düşünen ve okura direk seslenen tek bir anlatıcı bulunur. Anlatıcı düşüncenin ardındaki ile ilgilidir, çünkü kelimelerin bağımlı oldukları kodlara, akla ve mantığa meydan okur. Üzerine hiçbir etiketin yapışmasını istemez, bu bağlamda aslında Lispector yazdıklarını kurgusal, kurgusal olmayan, biyografik veya otobiyografik olarak sınıflandırmaya da karşıdır.

> "Sana anlatmak istediğim çok şey var. Otobiyografik bir şey anlatmak istemiyorum. "Biyo" olsun istiyorum.
>
> Sözcüklerin akışıyla yazıyorum." (Lispector, 2016, s.37).

Bu akış anı ile yaşamı ve canlılığı bütünüyle kucaklamak ister gibidir. Burada artık kendine dönük bir anlatıcı değil, önce bir öz kişiliğinden arınma daha sonra tüm yaşayan canlıları ve materyalleri içine alan bir bütüncül kişiliğe dönüşme durumu ve arzusu söz konusudur. Bu durum "Biyo" sözcüğü üzerine yapılan vurgu ile belirir.

> "O halde yazmak, sözcüğü yem olarak kullanmak demek: sözcük olmayan şey için sözcük avı. Bu sözcük olmayan şey -satır aralarında- yemi yutunca bir şey yazılmış oluyor. Satır aralarında olan şey yakalanınca, sözcük rahatça baştan başka savruluyor. "(Lispector, 2016, s.22).

Bu bir balığı yakalamak istercesine yazma eylemini ve sözcüğü metaforik düzeyde yem olarak kullanma isteği daha önceki cümlelerinde de "yeryüzünün derinliklerinden, nadir bir ağacın birbirine dolaşmış köklerinden sökülüyormuş gibi, sana böyle yazıyorum." (Lispector, 2016, s.20) ifadelerinde olduğu gibi kelimeleri anlatıcı adeta rasyonel aklın kodlanmış, sabit, sürekli tutarlı mantığa dayalı esaslarından söküp almak istemektedir. Yaşam ve yazı anda asılı kalmamalı, adeta akmalıdır. Bunun için de tüm kodlar, dizgeler, anlamlar, etiketler ve akılcı yargılardan kurtarılmalıdır. "İçimde ne yakalarsam yakalıyayım, şimdi yazıya dönüştürülünce, sözcüklerin atılan bakıştan daha çok anı doldurmasının çaresizliği var içimde: andan çok onun akışını istiyorum." (Lispector, 2016, s.16). Bu cümlelerde yazar uzam ve mekâna sınırlanmış klasik anlatıyı aşma isteğini çok net ortaya koyar.

Lispector, yaşamla yazının bağdaşıklığını yazarken öte yandan "Bu, hayatın gözünden hayat. Anlamım olmayabilir ama bu, atan nabzın anlamsızlığıyla aynı. (Lispector, 2016, s.14) diyerek bir defa daha adeta aklın hükümranlığını ve anlamın yaşamda sıkışıklığını sorgular ve devam eder: "Sana öğrenen biri gibi yazmak istiyorum. Her anın fotoğrafını çekiyorum, resmedermiş gibi sözcükleri derinleştiriyorum, bir nesneden çok, onun gölgesi gibi. Neden diye sormak istemiyorum, nedenini her zaman sorabilir ve cevapsız kalabilirsin: cevapsız bir sorunun ardından gelen gebe sessizliğe teslim olmayı becerebilecek miyim?" (Lispector, 2016, s.14). Burada yazar sözcüklerin temsili varoluşlarının derinliğine ve bu derinliği takip eden sessizliğin insandaki yansımalarının yani imlerinin ve çağrışımlarının doğurganlığına gönderme yaparak anlamın her an asılı, ertelenmiş ve mantığın

[6] Özdüşünümlü

sınırlarını zorlayan yapısına bir kez daha dikkat çeker. Anlam sözcüğün gölgesine, söylenilemez olana dönüşür, hatta sözcüklerin kendisi bile.

"Ne yaptığımı biliyorum burada: doğaçlama yapıyorum. Ama bunun nesi kötü? Caz müziği gibi doğaçlama yapmak, öfkeli caz, kalabalığın önünde doğaçlama yapmak" (Lispector, 2016, s.24). Doğaçlamanın diğer bir deyişle yazının belleğe geliş şekliyle kalabalıklara aktarılması Lispector'un kullandığı yegâne metot olmamakla birlikte, *Yaşam Suyu*'nun tek anlatıcısı otobiyografiyi reddeder. Lispector kişinin kendi kendisini yazma serüvenine şüpheyle yaklaşır, bu nedenle özne yazı dahilinde defalarca silinir. Buna kurgusal tekniklerin içine hapsedilmiş karakter, anlatı ve özne de dahildir. Yazar adeta özne olarak kendisini siler, yazı yaşam suyu misali akışkan ve doğaldır. Burada anlatıcı yaşamın akışını izleyen ve bu akışı doğaçlama aktaran bir kimliğe bürünür. Amaç anlatıcı öznenin müdahalesini en aza indirmek ve hatta silmektir. Özneyi silme ve anlamı hapsolduğu dilsel düzenekten özgür kılma girişimini yazar şu şekilde ifade eder: "Bu hayatın gözünden hayat. Anlamım olmayabilir, ama bu atan nabzın anlamsızlığıyla aynı" (Lispector, 2016, s.14).

Bu klasik edebi formların sınırlarından kaçış Lispector'da beraberinde anlatının Oedipal konumlanışından- aktif eril öznelerin ve pasif dişil nesnelerin dar yapısına hapsedilmiş- da bir kaçıştır. "Yasak nedir bilmiyorum. Ve kendi gücüm özgürleştiriyor beni, içimden gelen o dolu hayat. İçgüdüsel yaşamımda hiçbir şeyi planlamıyorum: dolaylı olanla, resmi olmayanla ve görülmeyenle uğraşıyorum." (Lispector, 2016, s.43). Eril ve aklın hüküm sürdüğü anlatı durumlarından uzaklaşarak dişil olanın sezgisel plansızlığı ve akışkanlığı ile yazmak. "Sana yazacağım şey düşüncenin ötesinde olabilir mi? akıl yürütme değil bu. Akıl yürütmeyi durdurabilen, ki bu çok zordur, benimle gelsin." (Lispector, 2016, s.34-35) "ilk kez bir şeyler biliyormuşum gibi geliyor bana. İzlenimim o ki şeylere çok da yaklaşmamın nedeni kendimi aşmama isteği. Kendimden korkuyorum, güvenilir değilim ve güvensizlik benim sahte kuvvetim." (Lispector, 2016, s.35). Bu güvensizliği bir kuvvet olarak yazıya aktarma hali özneyi silmek, kendini silmek eylemi ve arzusunun özü olarak belirmektedir. Bu noktada yazar adeta dil ve deneyim ile "yaşamsal bir ilişki" kurmak ister. Bu ilişkinin daha dolaysız ve yaşama yakın olması bağlamında özne silinir. Lispector'da bu nedenle yazı ve yaşam son derece bağdaşıktır. Özne bu yazıda "ben" olmanın tüm hallerinden sıyrılarak "öteki" olan ile buluşur. Anlatıcı kendini silerek okurla bütünleşmektedir.

> "Bir şey her zaman olmak üzeredir. Öngörülmeyen, doğaçlama olan, ölümcül olan büyülüyor beni. Seninle o kadar güçlü bir iletişim kurmaya başladım ki, hala var olabiliyorken olmayı bıraktım sanki. Sen bir ben oldun." (Lispector, 2016, s.57).
>
> "Konuşmak çok zor söylenemeyecek şeyleri söylemek. Çok sessiz, ikimiz arasındaki gerçek karşılaşmanın sessizliğini nasıl çevirmeli?" (Lispector, 2016, s.57).

Bu olmak üzere olan ve öngörülmeyen varoluş hali yazarın özne olarak kendisini silişinin ve ötekiyle bütünleşmesinin sessiz bir durağıdır adeta.

Sonuç

"Sana yazdığım şeyin bir başı yok: bir devam bu sadece."

(Lispector, 2016, *Yaşam Suyu* s.51)

Şimdi elim beni nereye götürse öyle yazacağım: ne yazacağını kurcalayacak değilim.

(Lispector, 2016, Yaşam Suyu, s.56)

Postyapısalcı düşünce gerek sosyopolitik gerek kültürel bağlamda dilin potansiyelini göz önünde bulundurmak açısından son derece anlamlıdır. Postyapısalcılar dili öncelikle varoluşsal bağlamda bir eleştiri dinamiği daha sonra insanı kimlik düzleminde dilsel pratiklerin bir yansıması ve hatta ürünü olarak resmederler. Bu kimlik sürekli olarak tarihi ve kültürel dönüşümleri deneyimler. Bu deneyimde dilin insan üzerindeki etkileri o denli güçlüdür ki, dil her öznenin fenomenolojik deneyimini ve algısını değiştiren bir unsur olarak ortaya çıkar. Bu bağlamda Lispector'un *Yaşam Suyu*'nda öznenin dili adeta tüm dilsel pratiğin ötesinde hem içinde hem de dışında bir yerdedir. Lispector'da özne merkezi bir unsur olarak belirmez, aksine o dilin içinde dil ile yaratılır ve yine dil ile dil tarafından silinir.

Lispector'da dilsel pratik şiirsel bir yaklaşım dahilinde ele alınır, böylelikle politik ve kültürel olan şiirsel olana yaklaşır. Şiirsel dil kullanımı Lispector'da kasıtlı bir tercihtir. Bu tercihin altında yatan temel neden dilin imkansızlığını deneyimlemektir. Bu nedenle Lispector'un dili uçlardadır ve olanakları zorlar. Bu noktada öznenin varoluşunu ve kendini deneyimlediği ortaya çıkar. Bu deneyim ve kullanılan dil aynı zamanda, baskın eril gücü, yasayı ve onun eril düzenini reddeden bir yapıdadır. Özne logosantrismin[7] temel varsayımı olan söz merkezciliği aşarak, Logos'un tüm normlarını alt üst eder niteliktedir. Dil, Lispector'da tüm kültürel kalıntılardan, sosyal etiketlerden, gerçeğe ilişik duran kurgudan arındırılmak için vardır. Bu nedenle şiirsel bir ton tercih edilmiş ve yine klasik anlatının yapısına meydan okunmuştur. Lispector klasik anlatının doğrusal düzeneğine de karşıdır. Lispector'da karakter, kurgu ve anlatı teknikleri belirgin bir düzen dahilinde okura sunulmaz. Okur *Yaşam Suyu'*nda nitekim sürekli metni yapıla

ndırma ve oluşturulan yapıyı sökmeye teşvik edilir.

Lispector'un yazını öznenin dilsel düzenekte defalarca yok oluşunun, yitirilişinin örneğidir. Yitirilen özne kurgusal düzlemde dil ile yeniden inşa edilir, ancak defalarca inşa edilen bu özne dilden yoksundur. Çünkü dilin sınırlarında gezinir. Asla kendi olamayan, kendi kalamayan özne bazen bir hayvan, bazen bir kuş, bazen bir çiçek olarak ortaya çıkar. Anlatıcı öznellik labirentlerinde dilin tüm koridorlarını arşınlar. Anlatıcı bu koridorlarda yitirilen dilsel kaydı "yaşam suyu" yani yaşamak deneyimi ile tutar. Bu deneyim bütünüyle dişil bir deneyimdir. Kullanılan dilin akışkanlığı ve uçuculuğu bu dişil deneyimin bir niteliği olarak yazıda belirir ve tam da bu deneyim nedeniyle özne silinir. Bu stil aklın egemenliğindeki eril merkezli yazı deneyimine meydan okur. Sabit, tutarlı tüm anlamlar kararsızlık, değişkenlik, dönüşüm içeren anlamlar uğruna terkedilirken özne bu oynak zeminde ve dilde belirgin olma özelliğini kaybeder. Özne böylelikle merkezi konumundan dil ile ve dilde edilir.

Kaynakça

Cixous, H. (1979). *Vivre l'orange*. Paris: des femmes

Cixous, H. (1989). *L'heure de Clarice Lispector*. Paris: des femmes

Derrida, J (2019). *Yazı ve Fark*. çev. P. Burcu Yalım, İstanbul: Metis

Derrida, J. (1967). *Écriture et Différence*. Paris: Editions du Seuil.

Derrida, J. (1967). *De LaGrammatologie*. Paris: Editions de Minuit

Eagleton, T (2017). *Edebiyat Kuramı Giriş*. İstanbul: Ayrıntı.

[7] Logocentrisme- Derrida tarafından geliştirilen Batı düşünüş sisteminin söz merkezci olduğuna dair düşünce

Fitz, E. E. (1988). The Passion of Logo(centrism), or, the Deconstructionist Universe of Clarice Lispector Luso. *Brazilian Review*, Winter, Vol. 25, No. 2, pp. 33-44

Fitz, E. E. (2001). *Sexuality and being in the poststructuralist universe of Clarice Lispector: the différance of desire*. Texas Univesity Press

Lispector, C. (2016). *Yaşam Suyu*. çev. Başak Bingöl Yüce, İstanbul: Monokl yay.

Madan, S. (2004). *Postyapısalcılık ve postmodernizm*. çev. Abdülbaki Güçlü, 2. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat

Moi, T. (1985). *Sexual/Ttextual Politics, Feminist Literary Theory*. London: Methuen

61. Yeraltı Adamı'ndan Kaybolan Adam'a: F. M. Dostoyevskiy, Tarık Tufan

Ersin ÇETİNKAYA[1]

APA: Çetinkaya, E. (2021). Yeraltı Adamı'ndan Kaybolan Adam'a: F. M. Dostoyevskiy, Tarık Tufan. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 962-975. DOI: 10.29000/rumelide.949948.

Öz

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren bağlı bulunduğu toplumdaki konumunu bulma arayışı içerisindedir. Kendini bulma arayışı mensup olduğu toplumun iç dinamiklerine uygun olarak farklılık gösterebilir, fakat temelde buluşulan nokta yeryüzündeki her insan için ortak önem taşıyan bir yerdir. Bu bağlamda kendine özgü iç arayışlar içinde "yer altına" sığınan insan yaptığı sorgulamalarla ya yer altından çıkarak hayata karışır ya da bu düşünceler içerisinde hayat içerisinde kaybolur. F.M. Dostoyevskiy'nin "Yeraltından Notlar", Hakan Tufan'ın "Kaybolan" eserleri, arayış içinde bulunan başkişilerin benzer hayat serüvenlerine sahip olmaları bakımından bağıntı içerisindedir. Başkişilerin içerisinde bulundukları hayat, hayata karşı bakışları, hayat karşısındaki tükenmişlikleri benzerlik ihtiva ettiği için yazarlar evrensel olarak aynilik teşkil eden konuyu kendi üsluplarınca, ait oldukları topluma göre işleyerek temelde aynı noktalarda buluşurlar. Bu yüzden çalışmamızın konusunu Yeraltı Adamı ve Hakan'ın hayat karşısında var olma serüveni karşısında takındıkları tavır ve bu tavrın benzer/farklı noktaları oluşturacaktır.

Anahtar kelimeler: F.M. Dostoyevskiy, Tarık Tufan, Yeraltından Notlar, Kaybolan, varoluşçuluk

From The Underground Man to Disappeared: F. M. Dostoevsky, Tarık Tufan

Abstract

Human beings have been in search of finding their position in the society they belong to since the day they existed. The search for self-discovery may differ according to the internal dynamics of the society to which it belongs, but basically the meeting point is a place of common importance for every human being on earth. In this context, the person who takes shelter "underground" in his own inner searches either gets involved in life by taking this underground or gets lost in life in these thoughts. This phenomenon, which is sought in F. M. Dostoevsky's "Notes from Underground" and Hakan Tufan's "Disappeared", contains similarities in the context of the life adventures of the main characters. Since the life in which the protagonists live, their attitude towards life and their burnout against life contain similarities, the authors basically meet at the same points by treating the issue that constitutes universal sameness in their own style, according to the society they belong to. Therefore, the subject of our study will be the attitude of the Underground Man and Hakan against the adventure of existence and the similar / different points of this attitude.

Keywords: F. M. Dostoevsky, Tarık Tufan, Notes from Underground, Disappeared, existentialism

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), ersincetinkaya@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0003-1475-8421 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949948]

Giriş

Yüzyıllar boyunca toplum içerisinde var olan insanların mensubu olduğu yapıya kendisini ait hissetmemesinin örnekleri edebî eserlerde sıklıkla yer bulur. İnsan, geniş anlamda içinde bulunduğu toplumun, dar anlamda ise yakın çevresinin, ailesinin sahip olduğu değer yargılarıyla kuşanır/kuşatılır (Şengül 2018: 115). İnsan olgusu, yapısı gereği çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu için kendi değer yargıları ile umum tarafından kabul edilmiş genel değer yargıları arasında ortak bir paydada buluşamayabilir. Bu bağlamda toplum içerisinde yapının bir unsuru olmakta zorlanan tipler ortaya çıkar ve amaçları sadece hayata tutunmak olur. Böylelikle katmanlı bir düşünce yapısı içerisinde yaşama serüvenlerini sürdürerek ya bu uğraşta başarılı olup hayatın bir ucundan tutar ya da yaşamın içerisinde ya yeraltından çıkamazlar ya da kaybolurlar. Yeraltı kavramı insanın giz dünyasında en mahrem duyguların yaşandığı bir yer olarak karşımıza çıkar. Bilinçaltı olarak da adlandırabileceğimiz bu kavram aslında insanın kendisine bile itiraf etmekten çekindiği düşünceleri sürekli tasavvur edebileceği bir imkân olarak kişiye sunulur. Bu noktada insan ya bir çıkış noktası bularak hayata tutunur ya da bu yapı içerisinde kaybolur. Yeraltı kavramı insanın düşünce dünyasında kişiye "kurtulmak ya da kaybolmak" gibi bir imkân sunarken, kaybolmak ise daha nettir. Aslında yitmek, görünür olmaktan çıkmak, görünmez olmak (TDK 2011: 1362) anlamına gelen kaybolmak kavramının öncülü olarak düşünebileceğimiz yeraltı kavramının içerisinde kaybolmak, yeraltında edinilen düşünce biçiminin bir sonucudur. Bu bağlamda birbirlerini destekleyen bu iki kavram kendi içlerinde girift bir yapıda hareket ederler. Böylelikle insanın hayat karşısındaki savaşımında bir sonuç -başarı ya da yenilgi- elde etmesine yol açarlar.

Dünya üzerinde varlığının farkında olan, varlığını anlamaya çalışan ve onu sorgulayan biricik varlık insandır (Gökçe-Armağan 2015: 21). Beşerî duyguların toplamı, insanın tam manasıyla bir birey olarak toplumdaki konumunu belirlediği için kendi iç dünyalarında da bu konuyu irdeleyen yazarların eserlerinde kendisine yer edinir. Nitekim bu türün en başarılı örneklerini veren ve hem dünya hem de Rus edebiyatının en önemli yazarlarından birisi olan F.M.Dostoyevskiy'nin ilk kez "bir düşünür" olarak gün yüzüne çıktığı eser olarak kabul edilen "Yeraltından Notlar (*Записки из подполья)*" hakkında yapılan bu yorum aslında tamamen yanlıştır, sadece F.M. Dostoyevskiy'nin ilk çalışmalarını değil, aynı zamanda bir bütün olarak felsefi dünya görüşünü anlamaya da engel olur (Yevlampiyev 2012: 4). Bu bağlamda eser F. M. Dostoyevskiy'nin insanın iç dünyasını incelediği en önemli eserlerinden birisi olarak yorumlanabilir. Yazar, eserde Yeraltı Adamı olarak adlandırdığı başkişinin düşünce sistemi içerisinde ana kahraman gibi düşünen insanların hayata bakışlarını çok keskin bir şekilde iç diyaloglarla betimleyerek gösterir. Psikolojideki iç diyalog, kişiliğin bileşen parçalarına ayrılmasıyla ilişkilidir ve hayalî bir muhatabın varlığıyla karakterize edilir (Lugovskaya 2010: 86). Yazar, bir yandan kahramanın iç dünyasını kahramanı konuşturarak çözümlerken bir yandan da okurlara dönemin toplum yapısını da göstermeye çalışarak kahramanın bu düşünce yapısında olmasının nedenlerinden birisinin de aslında toplumdan kaynaklandığını gösterir. F. M. Dostoyevskiy'nin son yıllarının gözde düşüncelerinden birisi olan belirsiz bir şekilde sorgulamanın ilk kez yer aldığı (Mihaylovskiy 1989: 164) "Yeraltından Notlar" ilk basıldığı zamanda toplumsal bir beğeni kazanmaz ve eleştirmenlerin ilgisini cezbetmez (Kondrıkina 2012: 1123). Fakat daha sonra eser alışılmadık kurgusuyla hem edebiyat dünyasının dikkatini çeker, hem de diğer edebiyatlardaki yazarları da etkileyerek yol gösterici bir niteliğe kavuşur. Eser yazarın çağdaşları için çok karmaşık ve çok yönlü olduğu için tam manasıyla ancak 20. yüzyılda anlaşılır ve değerlendirilir (Kasatkina 2016: 11). Eserin zaman ilerledikçe birçok ülke edebiyatçısı ve edebiyat eleştirmenleri tarafından özümsenmesiyle birlikte bu konu üzerine yazan yazarların sayısında artış başlar. Nitekim çağdaş Türk edebiyatının başarılı yazarlarından birisi olan Tarık Tufan da bu konuyu toplumumuza ait

değerler çerçevesinde kendine özgü üslubuyla "Kaybolan" adlı eserinde inceler. Hayata tutunamayan/tutunmakta zorluk çeken iki karakterin anlatıldığı iki eserde de doğal olarak benzerlik teşkil eden noktalar kendisine sıklıkla yer bulur. Bu bağlamda çalışmamızın ana konusunu bireyin iç çözümleme tekniği çerçevesinde F.M. Dostoyevskiy'nin "Yeraltı Adamı" ve Tarık Tufan'ın "Hakan" karakterini incelemek, aralarındaki benzer/farklı noktaları bulmak ve en nihayetinde karakterlerin düşünce yapısının oluşumunda toplumun rolünü belirlemek oluşturacaktır.

Yeraltı Adamı'nın sanrısı, Hakan'ın umudu

Kimi araştırmacılar F. M. Dostoyevskiy'nin sürgünden döndükten sonra epilepsi hastalığı sayesinde benzersiz sanatsal değere sahip eserler yarattığını ve bu şekilde özgünlük kazandığını düşünür (Ageyeva 2016: 5). Kahramanını hasta bir adam olarak tanıtmaya başlayarak esere giriş yapan F.M. Dostoyevskiy, "Yeraltından Notlar" eserinin iki bölümden oluşan ilk bölümünde sadece kendi ruh dünyası içerisinde yaşadığı sancılı durumları tasvir ederek eseri ilerletir. Bu noktada F.M. Dostoyevskiy ruhun özgür olması gerektiği fikrini ilk kez "Yeraltından Notlar" eserinde gün yüzüne çıkarır ve bu düşünce yapısı yazarın diğer eserlerinde de gelişerek kendisine yer bulur (Kondrıkina 2015: 1126). Belirli bir eğitim düzeyine, düzenli bir işe sahip olduğu için ve aynı zamanda hayatının kırkıncı yılını yaşadığı için hayat karşısında belirli bir duruşa sahip olan, dönemi ve ait olduğu toplumsal grup açısından tipikliği, iç profilinin ölçülü bir psikolojik, hatta psiko-patalojik tasviri, bilincinin ait olduğu karakter kategorisi, komik olduğu kadar trajik de olan yönleri, kişiliğinin tüm olası ahlaki tanımları vb. özelliklerini bilen (Bahtin 2004: 103-104) Yeraltı Adamı hastalıklı düşünce yapısı içerisinde hayatın ona neler sunduğunu, hayatın kendisi için ne anlam ifade ettiğini anlatır. Rus edebiyatında "gereksiz insan teması *(тема лишнего человека)*"[2] olarak da adlandırabileceğimiz bu durum eserin tümünde kendisine yer bulur. Kahraman belirli bir eğitim seviyesine sahiptir, hayatı anlamlandırma çabası içerisinde aslında çok yetkin birisidir, fakat toplumun genelinde hâsıl olan düşünce sistemi onun hayatının merkezinde değildir. "Yeraltından Notlar" eserinin kahramanı, "sıradan insanlardan" sonsuz derecede üstündür, çünkü tam da varlığımızın yanlışlığının derinden farkındadır ve bundan muzdariptir (Yevlampiyev 2012: 183). Yeraltı Adamı toplumdan farklı bir bakış açısıyla hayata bakarak hayatı anlamlandırma çabası içerisine girer.

"Yaralı bir hayvan gibi saklanmak için kendime kuytular arayıp dururken acı gerçeği kabullenmek zorunda kaldım: Kayboldum."(Tufan 2020: 9) ifadesi ile esere giriş yapan Hakan bu düşünce yapısı ile aslında Yeraltı Adamı ile aynı noktadadır. Hem Yeraltı Adamı hem Hakan aslında hayat karşısında kaybolur ve bu kaybolmanın getirisiyle hayat içerisinde savurularak yönlerini tayin etme uğraşına girerler. Hakan karakteri de Yeraltı Adamı gibi belirli bir eğitim seviyesine sahiptir, bir işi vardır ve kırk yaşındadır. Bu noktada Yeraltı Adamı için yaptığımız hayat karşısında belirli bir duruşa sahip olduğu kanısı Hakan için de geçerlidir. Her iki karakter de aslında genelin üstünde insanlardır, fakat düşünce yapıları içerisinde bu genel yapı ile uyumlu değildirler. Hakan'ın doğum gününde bu düşünce içerisinde olduğunun farkına varmasıyla başlayan eser, merkezinde Hakan'ın hayat karşısındaki duruşunun konuşlandırılmasıyla ilerler.

Yeraltı Adamı ve Hakan'da bu durum birdenbire ortaya çıkan bir olgu değildir, aksine aşamalı bir şekilde hayat karşısında düşünme yetisine sahip oldukları andan itibaren başlar. F. M. Dostoyevskiy'nin yapıtlarının ilk ideolog-kahramanı olan (Bahtin 2004: 111) Yeraltı Adamı bunu *"epeydir böyle yaşıyorum, belki yirmi yıldır."*(Dostoyevski 2012: 20) diye ifade ederken, Hakan

[2] Aslında eğitimli, ne yaptığını bilen, hayat karşısında donanımlı, fakat bir şekilde toplum içerisinde kendilerinden beklenmeyen hareketler içerisindeki kişileri betimlemek için kullanılan bir temadır.

"*kaybolmak ansızın başıma gelen felaketlerden değil; bir zaman dilimine yayılarak, yavaş yavaş, insana sezdirmeden gerçekleşiyor."*(Tufan 2020: 9) diye dile getirir. Bu bağlamda aslında karakterlerin hayat karşısındaki tutumları da gözler önüne serilir. Karakterler hayatlarını sürekli sorgular ve belirli bir yaşa geldiklerinde –kırk yaşına- ise bir kırılma yaşayarak bugüne kadar vermiş olduğu savaşın aslında yersiz olduğu kanısına varırlar, çünkü iki karakterin de istediği hayat mensubu oldukları -Rus ve Türk toplumu- toplumlardaki hayat biçimi değildir. Yeraltından çıkamamaları veya kaybolmaları kırk yaşında yaşadıkları bu kırılmadan sonra kendisini iyice gösterir. Bu yüzden hem Yeraltı Adamı hem de Hakan hayata aynı noktadan bakarlar.

Verili olan düzene ayak uyduramayan/uydurmakta zorlanan Yeraltı Adamı ve Hakan aslında acı çekmekten haz duyarlar ve nitekim bu şekilde hayatta var olduklarının farkına varırlar. Bu açıdan benzerlik arz eden karakterler hayata tutunma noktasında farklılık gösterirler. Yeraltı Adamı *"kırkından fazla yaşamak ayıptır, aşağılıktır, ahlaksızlıktır"*(Dostoyevski 2012: 21) diye içerisinde bulunduğu durumu kabullenirken, Hakan, Yeraltı Adamı'nın aksine *"kaybolmayı kabul etmekten daha sarsıcı ve zor olanı geriye nasıl döneceğini bilememek"*(Tufan 2020: 12) diye kendisini ifade eder. Bu açıdan bakıldığında Hakan diğer karaktere göre tam bir teslim oluş içerisinde değil, aksine bu durumdan kurtulmak için çare arayan bir pozisyondadır. Fakat yine de hayatta kim olduğu meselesi üzerinde Yeraltı Adamı ile aynı noktadadır. *"Hayatın en çetrefilli meselesi, çözülmesi en zor sırrı, gerçekte kim olduğumuzdur. Bunu ancak kırk yaşına geldiğimde öğrendim"* (Tufan 2020: 13). Hayat içerisindeki yerlerini konumlandırma çabası içerisine giren karakterler bu savaşımlarında bir aşağılanma duygusuna maruz kalırlar, çünkü hayat karşısında tutundukları tavır yüzünden başarısızlığa uğramaları neticesiyle kendilerini sert bir şekilde eleştirirler. Suçu her daim kendilerinde bulurlar. Yeraltı Adamı *"en önemlisi de kendimi her davranışımda suçlu bulmamdır, daha kötüsü, değişmez yasaların bir sonucuymuş gibi suçsuzken bile kendimde bir suç aramamdır"*(Dostoyevski 2012: 25) diye bu durumu ifade eder. Toplumun dayatmış olduğu kurallar karşısında zayıf bir konumda bulunmasını toplumun dayatmasından ziyade kendisinde arar. Hakan ise içerisinde olduğu bu durumu *"yüzleşmekten korktuklarımdan kaçarken kendime özene bezene yalnızlık kafesi yaptım, bir süredir o kafesin içinde tek başıma yaşıyorum. Ortada bir suçlu varsa, o da benim"*(Tufan 2020: 14) ifadesiyle anlamlandırmaya çalışarak içerisinde bulunduğu durumu toplumun uymak zorunda bıraktığı kurallardan ziyade Yeraltı Adamı gibi kendisine bağlar.

Kendi tutumlarından dolayı böylesine bir yaşayış biçimini hak ettiklerini düşünen kahramanlar bu durumu tamamıyla kabullenmek isterler, çünkü içine düştükleri durumdan tuhaf bir şekilde haz duyarlar. Modern dünyanın insana bir ihtiyaç olarak sunduğu tüketim kültürünü bir arayışın sonucu olarak kurguya yerleştiren (Şengül 2018: 117) Tarık Tufan, Hakan karakterinde ancak bu şekilde bir düşünüş biçimiyle hayattaki kendi konumunu anlamlandırma düşüncesi verir.

> "Bunu gerçekten istiyorum, çünkü suçun ve günahın, bazı anlarda başkalarınca yok sayılmaya karşı, içinde utanç saklayan bir başkaldırı biçimi olduğunu, kınanmanın, ayıplanmanın bir ceza olmaktan çıkıp varoluşun ispatına dönüştüğünü keşfettiğimden bu yana gizli bir rahatlama içindeyim"(Tufan 2020: 19).

19. yy ikinci yarısı ve 20. yy Rus edebiyatında "bir anti kahramanın itiraflarının" alttürünün başkişisi olan (Kasatkina 2016: 31'den naklen) Yeraltı Adamı ise bu durumu hayata karşı bir kızgınlık duygusuyla dile getirir. Ona göre hayat içerisinde ancak acı çekerek ve bu acının getirdiği haz duygusuyla insan kendisini tamamlayabilir. Bir manada insan bu şekilde olgunlaşarak içerisine düştüğü durumla başa çıkabilir.

> "Bakın işte, bu soğuk, iğrenç yarı umutsuzlukla, yarı inançla, kahrından kendini bilinçli olarak yeraltına kırk yıl diri diri gömmede, zorlamayla yaratılmış durumunun yine de kısmen içinden çıkılabilir olmasında, bütün o içe işleyen doyurulmuş isteklerin özünde, kesin olarak verilen karar ile bunun peşinden gelen pişmanlıklar çalkantısında yatmaktadır yukarıda sözünü ettiğim garip hazzın özü"(Dostoyevski 2012: 27).

Her iki karakter bu duygu durumu içerisindeyken hayata tutunamadıkları için çalıştıkları işten de ayrılırlar. İş yerindeki insanların tutumlarından dolayı bir tiksinti haline bürünen karakterler hayata tutunamamalarını ilk başta iş yerlerinden ayrılarak gösterirler. Her şeyi tam manasıyla anlamaya çalışmanın tamamıyla bir hastalık olduğunu dile getiren Yeraltı Adamı *"eskiden çalışırdım, şimdi görevi bıraktım. Kabaydım, kabalığımdan zevk alırdım. Rüşvet yemediğime göre, demek oluyor ki kendimde, kaba olma hakkını görüyor, bununla kendimi ödüllendiriyordum"*(Dostoyevski 2012: 20) ifadesiyle aslında hayatta olduğu gibi işyerinde de normal dışında bir davranış içerisinde olduğu için işyeri ortamına katlanamadığını dile getirir. Hayattaki konumunu "araf" olarak belirleyen Hakan karakteri ise 15 yıllık evliliği boyunca karısıyla çocuk sahibi olamamalarından dolayı hali hazırda var olan ruh halinin üstüne bu durumun da eklenmesiyle *"bütün ilişkilerin, konuşmaların, iş görüşmelerinin, gezmelerin nefes darlığı yaratmaya"* (Tufan 2020: 61) başlamasıyla işinden ayrılarak hayatta kendine çıkış noktası bulma uğraşına girer. Bu bağlamda her iki karakter de yaşadıkları doğal çevreye uyum sağlayamadıkları gibi iş yerlerindeki takınılan genel tutumu samimiyetsiz bularak kendilerine uygun bir ortam arayışı ile bulundukları kurumlardan ayrılmayı tercih ederler.

Eserlerin yazılış tarihlerine bakıldığında F.M. Dostoyevskiy'nin edebî sanatının olgunluk dönemindeki sınırı çizen en önemli kilometre taşı olan (Yevlampiyev 2011: 6) "Yeraltından Notlar" 19. yy, "Kaybolan" ise 21. yy'da gün yüzüne çıkarak okurla buluşur. Aralarında iki asır bulunmasına rağmen aslında insanlığın varoluşundan itibaren sorgulanan hayatta var olma çabasının henüz sıcaklığını kaybetmediğini ve ilerleyen dönemlerde de kaybetmeyeceğini gösterir niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında eserler farklı kültür yapılarıyla oluşturulmalarına rağmen insan olarak adlandırılan karmaşık yapıyı aktarmada aynı doğrultuda ilerleyerek oluşumlarını tamamlar. Nitekim toplumun genel yargılarına olan karşı duruşlarını her iki karakter de ya genel yapıya uyum sağlayamayarak ya da bulunduğu iş yerlerinden ayrılarak gösterir. Sabrederler, dayanmaya çalışırlar, fakat çıkış bulamadıkları noktada kendilerine özgü ve benzer bir şekilde tepkilerini gösterirler.

Topluma karşı gösterdikleri tepkiden sonra hem Yeraltı Adamı hem de Hakan kendi köşelerine geçerek -bir nevi inzivaya çekilerek- yaşam yolculuklarındaki amacı bulma uğraşı içerisine girerler. 19. yy insanının iradesiz olması gerektiğini savunan Yeraltı Adamı içerisinde bulunduğu durumu *"ne ters bir adamım ne uysal, ne alçağım ne onurlu, ne kahramanım ne de korkak… Kendi köşeme çekilmişim…"* (Dostoyevski 2012: 21) şeklinde betimler. Kendisindeki eksikliğin ne olduğunu tanımlamaya çalışmakla günlerini geçiren ve acısını tek başına yaşayan Hakan ise *"yeni bir hayata erişmek için bütün cesaretini toplayıp dışarı çıkmayı başarınca üzerindeki ölü toprağından kurtulduğunu, ruhunun ayak diremekten vazgeçip ait olduğu eski yerinde döndüğünü çocuksu bir neşeyle farkettiğini"*(Tufan 2020: 66) ifade ederek içerisinde bulunduğu sıkıntılı durumdan ancak kendi içerisindeki sorgulamalarla sıyrılabileceğini vurgular. Bu açıdan bakıldığında Hakan karakteri Yeraltı Adamı'na göre hayata daha umutla bakmayı becerebilen bir karakter olarak karşımıza çıkar, fakat yine de iki karakter de hayatın anlamını öz kabuklarına çekilerek bulma uğraşına girer. Sonuç itibariyle hayata bakışları özelde belli başlı farklılıklar arz etse de genel itibariyle karakterler hayata aynı prizmanın iz düşümünden bakarak çıkış noktası arayışına girerler.

Karakterlerin bu denli bir düşünce yapısı içerisinde olmasında kuşkusuz toplumun ve kurallarının etkisi de büyüktür. Yeraltı Adamı ve Hakan bu genel yapının çürümüşlüğünden dolayı da bu konuma bile isteye kendilerini sürüklerler. Bu yüzden sırf salt çıkarcı bir şekilde hareket etmek yerine kendi doğruları ile yaşamayı yeğlerler. Bu anlamda "Yeraltından Notlar" sadece sanatsal değil, kelimenin tam anlamıyla felsefi bir çalışma olarak da gün yüzüne çıkar (Yevlampiyev 2011: 11). Yeraltı Adamı *"yaşadığım sürece isteklerim de ölmemişse, kurduğunuz yapıya tek tuğla koyarsam ellerim kırılsın!"*(Dostoyevskiy 2012: 51) diyerek aslında yaşamın kolay yolunu değil zor, yani kendi düş dünyasında yarattığı yolu seçer. F.M.Dostoyevskiy'e göre edebî sorunlara olumlu veya olumsuz bir çözüm, bir kişinin tüm yaşamını, tüm felsefesini ve dinini, tüm ahlakını, yaşamın tüm anlamını önceden belirler (Popoviç 2007: 8). Hakan ise içerisinde bulunduğu durumun sahteliğinin artık farkına vararak eskiden katlanabildiği bu duruma daha fazla tahammül edemez, çünkü yaşadığı ortam, çalıştığı iş ona göre bir yalan yumağıyla kaplıdır. Bu yüzden doğum gününü kutlamak için hazırlanan arkadaşları için *"bu gereksiz seremoni, bu yalandan sevgi gösterisi bir an evvel geçsin gitsin diye saatime bakıp duruyordum…"*(Tufan 2020: 10) diye düşünerek aslında bulunduğu ortam içerisinde ne kadar boğulduğunu göstermeye çalışır. Çünkü yapılan seremonin samimiyetten çok uzak olduğunu, alışkanlıktan ileriye gitmediğini ve arkadaşlarının onu bu kadar da önemsemediğini bilir. Bu yüzden yapılan gösterinin onun için hiçbir değeri olmaz. Bu noktada her iki karakter de yaşadıklarının getirisiyle sırf içerisinde bulundukları kişiler memnun olsunlar diye abartılı bir ruh haline girmezler.

Yeraltı Adamı ve Hakan yaşadıkları çevre içerisindeki var olma savaşımlarını kırk yıl boyunca sürdürmeye çalışırlar. Fakat bu süreç içerisinde de normal yaşamlarını sürdürürlerken bir yandan kendi iç dünyalarında bulundukları yer ve düşünce yapıları arasında sıkışıp kalırlar. Kendilerine sordukları soru yaşadıkları yaşamın kendi istedikleri ortam olup olmayışı ile alakalıdır. Bu gibi bir sorgulama süreci ile sürdürdükleri yaşamlarına hayatlarının kırkıncı yılında bir son vererek farklı bir boyuta geçmek isterler. Böylelikle toplumdan soyutlanarak kendi kabuklarına çekilirler ve genel doğrudan ziyade kendi doğrularını bulma uğraşı içerisine girerler. Bu noktadan sonra hayatlarında bir kırılma yaşayan karakterler hayatlarının kırkıncı yılından önceki yaşamlarından çok farklı bir serüvene doğru atılırlar. Bu düşünce yapısı içerisinde bulunan karakterler edebiyatta özellikle 19. yy'dan itibaren kullanılan "gereksiz insan" teması ile de paralellik gösterirler. Aslında hayatın getirdiği zorlukların üstesinden gelebilecek kadar zekâya ve maddiyata sahiptirler, fakat yine de iç dünyalarının ve toplumun kendilerine dayattığı şeylerden sıyrılamayarak ayak uyduramazlar. Bu noktada Hakan yeni bir yol arayışı ile tesadüflerin de yardımıyla eski aşkı Sonay ile karşılaşır ve onun kanatlarının altında hayattaki yerini bulma arayışına girer, bir anlamda hayatta kaybolmamaya çalışır, bunu bir yere kadar başarır. Yeraltı Adamı da her ne kadar kendi düşünce yapısına uymasa da hayata karışıp eski arkadaş çevresiyle bir etkileşim içerisine girer, fakat Hakan kadar başarılı olamaz ve bir "eylemsizlik" içerisinde hayatını sürdürme kararı verir.

Yeraltı Adamı ve Hakan'ın hayata tutunma çabalarındaki tavır da paralellik arz eder. İki karakter de kendilerine dayatılan düşünceleri açık seçik kendi algı dünyaları içerisinde edinmiş oldukları düşüncelerle yorumlayarak cesur bir şekilde ifade eder. Yeraltı Adamı bunu bir kitap yazmaya karar vererek ifade edeceğini söylerken Hakan ise karısı Yıldız'ın şirketinin düzenlemiş olduğu bir gecede kişisel gelişim uzmanının kendisini kışkırtmasına daha fazla dayanamayarak kalabalık bir topluluk önünde ifa etmekten çekinmez. Yeraltı Adamı kendisine dayatılan düşüncelerin kendi düşünce dünyasındaki yerini şu şekilde ifade eder:

> "Yaşamaya susadığınız halde, dolambaçlı mantık yollarıyla yaşam sorunlarını tartışmaya kalkışıyorsunuz. Hem sırnaşık, küstahça davranışlarda bulunuyorsunuz, hem de korkudan

> ödünüz patlıyor. Saçmaladığınız zaman keyfinize diyecek yok, ama küstahlığa başladınız mı, hemen ürküyor, özür üstüne özür diliyorsunuz. Bir yandan bize korkmadığınızı söylüyor, öte yandan yaltaklanmaktan geri durmuyorsunuz. Bizi hıncınızdan dişlerinizi gıcırdattığınıza inandırmaya çalışırken güldürmek için nükteler savuruyorsunuz. (…)"(Dostoyevski 2012: 52-53).

Hakan ise kişisel gelişim uzmanının doğrularını kendisine zorla empoze ettirmesi ısrarı üzerine onun doğrularının aslında genelin doğruları olamayacağı konusundaki cevabını verir ve bir manada kendisinin hayata karşı olan bakışını vurgular:

> "Ölüler gerçekliği ilk anda anlayamazlar, bilinç kaybı algıyı yavaşlatır. Ne demek istediğimi daha açık söyleyeyim o zaman: Sizin çizdiğiniz sınırlar içinde bir hayalim yok. O dünyaya dair bir hayal kurma isteğim de yok. Bilakis yücelttiğiniz dünyaya ne kadar uzak durabilirsem o kadar iyi diye düşünüyorum. Buradaki insanları çağırdığınız yerde merhamet yok, sevgi yok, bilgelik de yok. İşte bu yüzden hayallerimi anlatmanın da bir yararı yok, anlayabileceğinizi düşünmüyorum" (Tufan 2020: 144).

Bu bağlamda hem Yeraltı Adamı'nın hem de Hakan'ın aslında hayatta neden bu konumda olduklarının cevapları kendilerinin söylemiş oldukları sözlerde ortaya çıkar. Her iki karakter de hayatı toplumun geneli gibi düşünmez, onlar gibi hayal kurmaz ve bu doğrultuda devinime geçmez.

Yeraltı Adamı ve Hakan'ın düşünceleri ilk bakışta genel olarak kabul edilemez gibi görünür. Özellikle modernizmin çeşitli derinlik modellerinden biri olan varoluşçuluğun ilk romanı olarak edebiyat dünyasındaki ve felsefe literatüründeki yerini alan (Bal 2015: 54) "Yeraltından Notlar" eserinde Yeraltı Adamı düşüncelerini sıralamadan önce ve sonra bu ifadeyi dile getirerek diğer insanlara kendi düşüncelerinin garip gelmesine kendisi de bir manada neden olur. Aynı zamanda "Kaybolan" eserinde Hakan da belirli bir arkadaş grubunun dışında diğer insanlarla ortak paydada buluşmaya fırsat vermeyen bir düşünce içerisinde eserde varlığını sürdürür. Böylelikle aslında çok zeki olan her iki karakterin de kendilerine çok mantıklı ve doğru gelen düşünceler toplumun büyük bir kısmına hitap etmez ve kahramanlar saçmalar niteliğine bürünür.

Her iki eserde dikkat çeken bir diğer benzerlik ise hem Yeraltı Adamı'nın hem de Hakan'ın edebiyat ile ilgilenmesi ve bir şeyler yazabilecek yeteneğe sahip olmalarıdır. Yeraltı Adamı bunu N. V. Çernişevskiy'nin "Ne Yapmalı? eserine 1864 yılında bir polemik yanıt yaratan eser olarak ortaya çıkan (Kasatkina 2016: 40) "Yeraltından Notlar"ı oluşturmaya karar vererek yazı yazmaya atılmasıyla gösterir. Böylelikle hayat hakkındaki düşüncelerini sıraladıktan sonra anılarını yazmaya başlar. *"Yalnız anımsamakla kalmayıp, bunları bir de yazmaya karar verdiğim şu sıralar bir deneme yapacağım"*(Dostoyevski 2012: 54). Yeraltı Adamı gibi Hakan da aslında yazma eylemi gerektirmeyen ya da edebiyat ile alakası olmayan bir işte çalışır, fakat yine aynı Yeraltı Adamı gibi yazma yetisine sahiptir. Hakan'ın Yeraltı Adamı'ndan farkı ise bu meziyetin uzun süredir onda var olmasıdır; yani hayatındaki kırılmayı yaşamadan önce de Hakan bir şeyler kaleme alır. Yeraltı Adamı içindeki mahrem düşünceleri ruhundaki kırılmayı yaşadıktan sonra gün yüzüne çıkarmak için yazmaya karar verir. Edebiyat fakültesi mezunu olan Hakan için ise yazı yazmak eskiden olduğu gibi bir tutku haline gelir ve bu şekilde hayata sarılacağını düşünür. *"Güzel defterler, çeşit çeşit kalemler satın aldı; mahrumiyetten kurtulmuş gibi iştahla yazmaya, sayfaları doldurmaya başladı"*(Tufan 2020: 48). Her iki kahraman için de yazı yazmak hayatın içerisinde sıkışıp kalmış oldukları konumdan uzaklaşmak ve böylece en mahrem düşüncelerini cömertçe ifade etmek için bir fırsata dönüşür. Bu manada hem felsefi hem de ontolojik bir eylem olan yazı yazmak kahramanların hayatlarında önemli bir yere ulaşır.

Yeraltı Adamı ve Hakan'ın bu gibi bir düşünce sistemi içerisinde olmalarının nedeni sadece günün koşullarından dolayı değildir. Karakterler çocukluklarından itibaren kimseye itiraf edemedikleri, içlerinde bir yara olarak sakladıkları hemen hemen benzer olaylar yaşarlar. Belki de eserlerde olayların aktarıldığı zamandaki ruh hallerinde olmalarında çocukluk dönemlerinde yaşamış oldukları olayların etkisi en büyüklerindendir. Ünlü gelişim psikolojisi uzmanı Sigmund Freud'un da belirttiği gibi insan karakterinin oluşumunda çocukluk döneminin yadsınamaz bir etkisi olduğu için karakterlerin aslında hayat karşısındaki başkaldırısı bu dönemden başlayarak ilerleyen hayatlarında sirayetini gösterir. Çocukken ailesinden sevgi görmeyen ve bakımlarını üstlenmesi için uzak akrabalarının da kendisini yatılı bir okula vermesiyle Yeraltı Adamı hayatta çocukken yalnız kalarak aslında ruh halinin yetişkin olduğunda neden bu durumda olduğunu ifade eder. *"Beni o okula, şimdi nerede olduklarını bile bilmediğim, sözde bakımımı üzerine alan akrabalarım vermişlerdi. Hem de, azarlamalarından yılarak kara kara düşünmeye başlayan, sağa sola bel bel bakan, sessiz ve öksüz bir çocuğu başlarından atarcasına"*(Dostoyevski 2012: 84). Teyzesi ve eniştesine evlatlık verildiğini 16 yaşında öğrenen Hakan hayat karşısında yaşadığı sıkışıp kalmışlığı ilk gençlik yıllarında yaşamaya başlar. Gerçeği öğrendiği günden itibaren kendisinin kim olduğunu, ne uğruna yaşadığını ve neden böyle bir muameleye maruz kaldığını sürekli düşünür. İsmini Hakan olarak bilir, fakat gerçekten Hakan olup olmadığına emin değildir, çünkü ölen kuzeninin ismi kendisine verilir. Böylelikle küçük yaşlarda aslında doğduğu gün hayatının bittiğini öğrenerek hayatını sürekli bir arayış içerisinde geçirir.

> "Adı bile kendisine ait olmayan bir insanın, kendi benliğini bulması, kaçtıklarıyla yüzleşmesi sanıldığı kadar kolay olmuyor. Nüfus kayıtlarımda yazan hiçbir bilgi bana ait değil, dolayısıyla benim için bir gerçekçiliği yok. Ne adım doğru ne soyadım ne de anne-baba adım. Doğum yerim, doğum tarihim gibi diğer bilgiler de doğru değil. Hayır, sahte olan kimliğim değil, tersine sahte olan benim"(Tufan 2020: 223-224).

Bu bağlamda her iki karakterin de yaşadığı benzer olaylar aslında hayatlarının ileriki dönemlerinde yaşadıkları sıkıntılı durumların başlangıcı niteliğindedir. Karakterlerin yaşamları boyunca içerisinde bulundukları sorgulamalar kırk yaşına geldiklerinde bir kırılma yaşar. Böylelikle yaşama tutunma çabaları başarısızlıkla sonuçlanarak yaşamlarında başka bir evreye geçerler.

Yaşamlarındaki bu kırılmayı ilk önce vakitlerinin çoğunu geçirdikleri işyerlerinde yaşarlar. Çalıştıkları ortamdaki insanları/çalışma arkadaşlarını sevmezler ve ikiyüzlü bulurlar. Çocukluklarından beri süre gelen sorgulamalar işyerlerinde de kendisini gösterir. *"En küçüğünden en büyüğüne kadar dairedekilerin hepsinden nefret ediyor, onları bir yandan küçümserken, bir yandan da onlardan çekiniyordum"*(Dostoyevski 2012: 60). Yeraltı Adamı bu ruh hali içerisinde normal yaşantısında olduğu gibi iş yaşamında da kendi kabuğuna çekilen ve gerekmedikçe hiç kimseyle muhatap olmayan bir karakter olarak karşımıza çıkar. Aynı durum Hakan karakterinde de diğer iş arkadaşlarına göre daha rütbeli olmasına karşın düşündüklerini eyleme dökememesi yüzünden aynı doğrultuda ilerler. Hakan'a göre çocukluk yaşlarından itibaren süre gelen kendinin ne olduğunu sorgulama süreci iş hayatında da karşısına çıkar. *"Şirkette bir itibarım olmaması bir yana, kulağıma kadar gelen laflardan, ispiyonculukla damgalandığımı öğrendim. Sanırım oradaki en eski adam ben olduğum için, her şirkette bir kişiye düşen bu rezil payeyi bana layık gördüler"*(Tufan 2020: 20). Bu bağlamda Yeraltı Adamı ve Hakan'ın içine düştükleri durum aynı zamanda farklı yüzyıllarda ve toplum yapısında olmasına rağmen genel insan profilinin yansıtılması için önem arz eder. İki kurumda da insanlar kendi çıkarları için en bayağı şeyleri yapmaktan kendilerini alıkoymazlar.

Yeraltı Adamı ve Hakan yaptıkları işleri kendileriyle bir türlü bağdaştıramazlar. Yeraltı Adamı bu durumu *"o sıralar canımı sıkan bir durum daha vardı! Ne ben bir kimseye benziyordum ne de bir*

başkası bana. Onlar hep birlikte, bense onlardan farklıydım" (Dostoyevski 2012: 61) diye hayal dünyasında yorumlama çabasına girer. Devlet dairesinde çalışan Yeraltı Adamı'nın içerisinde bulunduğu ortam kendi düşünceleriyle buluşamadığı bir yerdir, bu yüzden her ne kadar çabalasa da yaptığı iş ve ortamla bir türlü mutlu olamaz. Bir şirkette uzun yıllar sigortacı olarak çalışan Hakan ise Edebiyat Fakültesi mezunu olmasına rağmen ilk başta geçimini sağlamak için girdiği işten uzun bir süre kopamaz ve hitabetinin iyi olmasından dolayı bu sektörde yıllar geçtikçe yerini sağlamlaştırır. Buna rağmen Hakan kendisini *"kurulup da bir masanın üzerine bırakılmış gibi aralıksız on altı buçuk yıldır aynı yerde çalışan"*(Tufan 2020: 19) birisi olarak ifade eder, çünkü hayalleri ile yaşadığı hayat ortak bir paydada buluşamaz. Bu bağlamda her iki karakter de hayatlarında bulunan hiçbir şeyde kendilerini tatmin edecek bir olguyla karşılaşamazlar.

Yeraltı Adamı ve Hakan'ın karakter benzerlikleri arasında kendisine aslında aklı başında olmaları, fakat buna rağmen korkak bir ruh hali içerisinde bulunmaları da yer bulur. İki karakter de çok keskin bir şekilde toplumu gözlemleyerek eleştirilerini yapmaktan çekinmezler, fakat iş bunu dışa vurmaya geldiğinde çekingen davranırlar. Aynı zamanda aklı başında olmanın insan karakterinde bir ürkeklik duygusu yaratması gerektiğini düşünürler. Yeraltı Adamı *"zamanımızda her aklı başında adam korkaktır, köle ruhludur, açıkçası böyle olmak zorundadır. Bu, onlar için normal bir durumdur."*(Dostoyevski 2012: 61) diyerek içerisinde bulunduğu ruh halini haklı çıkarmak uğraşındadır. Hakan ise teyzesi ve eniştesine evlatlık verildiğini öğrendiği 16 yaşından itibaren hayattaki kayboluşunun artmasıyla bu duruma sürekli bir mantıklı açıklama uğraşına girer, fakat gerçeklerin yüzüne tokat gibi çarpmasından korkarak evlatlık verilme sürecinde gerçekleşen olaylardan, gerekçelerden korkarak hareket eder. Gerçeklerin detaylarıyla yüzleşmekten korkan Hakan *"bunu bin kere düşündüm ve bin kere aklıma girmesini engelleyemedim. Benim lanetim de bu: Bile bile, aynı ateşe bin kere elimi sokmaktan kendimi koruyamadım."*(Tufan 2020: 239) diyerek içerisindeki ruh halini betimler. Hakan da Yeraltı Adamı gibi çok zekice hayatını sorgular, mantıklı sebepler ve açıklamalar getirmeye çalışır, fakat son kertede diğer kahraman gibi korkaklığının arkasına sığınarak hareket eder. Böylece adeta bir köle gibi kabullendiği bu durumla ancak bu şekilde baş edebileceğini düşünür.

Hayattaki savrulmalarında Yeraltı Adamı ve Hakan'ın çocukluk dönemlerinden ve arkadaşlarından kaçışları da büyük yer tutar. Okul yıllarında yaşamış oldukları sıkıntılı durumlardan dolayı kendilerini arkadaş çevresinde kabul ettiremezler. Bunun yansıması hayatlarının ilerleyen dönemlerinde kendisini gösterir. *"Ahbabım diyebileceğim biri daha vardı: Eski okul arkadaşlarımdan Simonov. Gerçi Petersburg'da pek çok okul arkadaşım bulunuyordu, fakat ben bunlarla görüşmez, sokakta karşılaşacak olsam selam bile vermezdim"* (Dostoyevski 2012: 77). Yeraltı Adamı yaşadığı çocukluk ve üniversitedeki arkadaşlık ilişkilerinden o kadar etkilenir ki çevresinde birkaç arkadaş dışında geçmişiyle olan bağlarını tamamıyla koparmak ister. Yeraltı Adamı ile hemen hemen aynı durumlardan dolayı hayata tutunma çabası içerisinde olan Hakan da hem evlatlık verilmesinden dolayı yaşadığı travma hem de genele göre uyum sağlamamasından dolayı geçmiş yaşamından olan insanların bazılarıyla ilişkisini sürdürür.

> "Bir zamanlar birkaç kişi de olsa, benim de etrafımda vardı öyleleri; her şey yolunda mı diye göz kulak olan, uzun zaman haber alamayınca merak eden arkadaşlar. Şimdi yoklar, zamanla ayrıldılar yanımdan. Daha doğrusu onları yakınımda bir yerde, hayatımın bir köşesinde tutmayı beceremedim. (…) Yüzleşmekten korktuklarımdan kaçarken kendime özene bezene bir yalnızlık kafesi yaptım, bir süredir o kafesin içinde tek başıma yaşıyorum. Ortada bir suçlu varsa, o da benim"(Tufan 2020: 14).

Bu bağlamda hem Yeraltı Adamı hem Hakan hayat karşısında tutunmuş oldukları farklı bakış açısından dolayı hem yaşadıkları andaki çevreden hem de geçmişte tabi oldukları zümreden kendileri isteyerek bir kopuş yaşar. İki karakter de yeraltında geçirmiş oldukları muhakemelerin neticesiyle bu duruma gelir. Böylelikle Yeraltı Adamı ve Hakan eski arkadaşlarıyla yüzleşme fırsatı bulsa da bunu bir yere kadar başarır. Yeraltı Adamı eski okul arkadaşlarına geçmişten beri beslediği kini egosunu tatmin etmek için uygulamaya sokar, fakat sonuç eskiden olduğu gibi arkadaşlarının tekrar kendisinden uzaklaşmasıyla sonuçlanır.

> "Gelişime aldırış bile etmediler, yıllarca görüşmediğim bu insanların davranışı çok tuhaftı doğrusu. Bana sinek kadar değer vermedikleri belli oluyordu. (…) Bay Zverkov benim de okul arkadaşımdı. Ondan hele son sınıflarda iyice nefret etmiştim. (…) Hayır, hayır, sonuna kadar oturacağım. Size kalsa bir an önce buradan kalkıp gitmemi istersiniz, öyle değil mi? Ama hayır, gitmeyeceğim. Sizlere zerrece değer vermediğimi göstermek için sonuna dek kalıp içeceğim"(Dostoyevski 2012: 78-97).

Geçmişle yüzleşip eski arkadaşlarına üstünlük çabası kurma uğraşı Yeraltı Adamı'nın düşündüğü şekilde sonlanmaz ve eski arkadaşlarının bir yolunu bulup ondan uzaklaşmasıyla son bulur. Yirmi yıl evvel yaşanan deprem hadisesi Hakan'ın evlatlık verildiğini öğrendikten sonra yaşadığı ikinci kırılma anı olarak karşımıza çıkar. Arkadaşlarıyla bir film çekimi için buluşan Hakan, âşık olduğu kız olan Sonay'ın da ortamda bulunmasıyla heyecan içerisine girer, fakat o gecenin yarısında vuku bulan deprem ve arkadaşlarının enkaz altında kalması Hakan'ın yüreğinde hiç kapanmayacak yaralar açmasına neden olur. Bu yüzden yıllar sonra Sonay ile tesadüf eseri karşılaşması ve yirmi yıl önce olan olayı hatırlaması hayata tutunma uğraşındayken var olmaya çalışan ruhunun kasvetini keskinleştirir.

> "Birden başım dönmeye başladı, sanki yeniden depreme yakalanmıştım, midemde kasılmalar hissediyordum, oracıkta kusmaktan endişelendim. Masalar, sandalyeler, insanlar sağımdan solumdan akıp gidiyordu. Oturduğum sandalye altımdan kayacak gibi oldu. (…) Yirmi sene geçmesine rağmen bu yüz kızartıcı korkaklığı itiraf etmekten utanç duyuyorum. Hayatımı feda edecek kadar yüce gönüllü olduğumu düşünüyordum ama biraz cesaret bile gösterememenin izah edilebilir bir yanı yok. (…) İçimdeki benle yaşamak lanetine düştüm. Keşke kendime sırt çevirebilseydim ve sonsuza kadar bir daha karşılaşmayabilseydim. Ne kadar güzel olurdu sahiden"(Tufan 2020: 110-111).

Hakan'ın duymuş olduğu pişmanlığın samimiyetine inanan Sonay, Hakan'ın da başka bir göçüğün altında kaldığını ifade ederek onu teskin etmeye çalışır. Geçmişinden kaçmaya çalışırken kaderin kendisine hazırlamış olduğu tesadüfi bir olay neticesinde geçmişle yüzleşmek zorunda kalan Hakan, Sonay'a bir nevi günah çıkartır. Bu bağlamda okul yıllarında arkadaşları tarafından aşağılanan ve bunun öcünü almak isteyen Yeraltı Adamı ile arkadaşlarını yüzüstü bıraktığını düşünen Hakan her ne kadar geçmişlerinden, köklerinden kaçmaya çalışsa da bir şekilde bu insanlarla muhatap olurlar. Kaçmaya çalıştıkları geçmiş hayatlarının kırkıncı yıllarında enselerinden yakalayıp yaşananlarla yüzleşme imkânı verir ve böylelikle karakterlerin hayat içerisinde var olamama nedenlerini sorgulamalarına neden olur. Yeraltı Adamı okulda yaşadığı başarısızlığı yineleyerek eskisi gibi yaşamına devam eder, Hakan ise geçmişin pişmanlıkları ve korkularıyla yüzleşerek Sonay'ın yardımıyla hayatta var olmak için bir nedene sahip olur. Böylelikle kaybolduğunu düşünen Hakan için hayatta bir yaşama ümidi doğar, Yeraltı Adamı ise eskiden nasılsa o şekilde hayatını idame ettirmeye devam eder.

Yeraltı Adamı ve Hakan içinde bulundukları ruh hallerini sorgulamak için genellikle bulunduğu ortamdan ayrılarak sokağa çıkarlar. Burada şehrin –Peterburg ve İstanbul- kalbinin attığı en kalabalık

yerlerde dolanarak insanları analiz ederler ve kendilerinin bu topluluk içerisindeki konumunu belirleme uğraşına girerler. Böylelikle hayatlarıyla ilgili karar almalarında içlerine karıştıkları insanlar bir nevi yol gösterici olur. Yeraltı Adamı Peterburg'un en ünlü caddelerinden biri olan Neva caddesine giderek o dönemki Rus toplumunda kendisinin konumunun neresi olduğu bulma uğraşına girer.

> "Bazen tatil günleri saat dört sularında Neva'ya çıkar, caddenin güneşli yanında gezinirdim. Hoş, buna gezmek denmezdi ya! Sonsuz acılar, küçük düşürülmüşlük duyguları içinde kendi kendimi yer bitirirdim; belki benim asıl istediğim de buydu. Gelip geçenlerin ayakları arasında, utanıp sıkılmadan, fıldır fıldır dolaşır; adım başına ya bir generale ya da bir süvari veya hassa subayına ya da bir hanımefendiye yol verirdim. (…) Herkesten daha zeki, daha kültürlü, daha soylu olmakla birlikte, başkalarının yanında ezilip büzülen, horlanan, hakkını arayamayan, zararlı, iğrenç bir sinekten başka bir şey olarak görmezdim kendimi" (Dostoyevski 2012: 69).

Hakan da aynı Yeraltı Adamı gibi içerisine sıkışıp kaldığı sorunlarını bir süreliğini de olsa öteleyebilmek için kendisini dışarı atarak kalabalığa karışır. İstanbul'un kalabalık ve meşhur muhtelif yerlerine giderek insan kalabalığının içerisinde kendisini bulmaya çalışır.

> "Yeni bir hayata erişmek için bütün cesaretimi toplayıp dışarı çıkmayı başarınca üzerimdeki ölü toprağından kurtulduğumu, ruhumun ayak diremekten vazgeçip ait olduğu eski yerine döndüğünü çocuksu bir neşeyle fark ettim. Uzunca bir zaman sonra ilk kez, her şeye yeniden inanmaya hazır olmanın heyecanı dişlerimi kamaştırıyordu. Belirgin bir amacım yoktu ve ne yapacağımı, nereden başlayacağımı bilmiyordum bile. (…) Evden çıktıktan sonra yol beni Çağlayan Meydanı'na götürdü. İstediğim buydu: yol beni götürsün"(Tufan 2020: 66).

Aslında insanlar yüzünden böyle olduklarını düşünen ve insanlardan kaçan Yeraltı Adamı ve Hakan kendilerini bulmanın yolunu yine insanların arasına karışarak mümkün olabileceğini düşünür. İnsan sosyal bir varlık olduğu için her ne kadar istemese de büyük ya da küçük bir topluluk içerisinde yaşamını idame ettirmek zorundadır. İnsan olgusal olarak kendini ait olanın, geçerli saydığının ve saymadığının, ona başarı tanıdığının ve ona bunu yadsıdığının sıradanlığında sürdürür (Heidegger 2004: 190). Bu bağlamda her iki karakter sorunların başladığı yerde sorunlarından kurtulmak için hareket eder. Bu kendini bazen kısır bir döngü gibi sürekli tekrar eden olaylar, bazen de o an sıkışıp kalmış oldukları ruh halinden kurtulmak için başvurdukları çare olarak gösterir.

Yeraltı Adamı ve Hakan aslında herkes gibi normal bir hayatı yaşamanın arzusu içindedirler. Bu bağlamda karakterlerin hayatında kadınların ve aşkın da önemli bir yeri bulunur. Evrende kendini konumlandırmaya çalışan insanın, değerler dizgesinde yer alan ve varoluşunun önemli unsurunu meydana getiren aşk, bir varlık ya da nesneye tutulup onda kendini bulmayı ve eksikliğini tamamlamayı amaç edinen ruh sağaltma edimidir (İlhan 2018: 716). Yeraltı Adamı içerisine düştüğü kötü durumdan, tam arkadaşlarına kendisini kanıtlayacakken tekrar başarısız olduğu ruh halinden sıyrılmak için bir kadına sığınmaya teşebbüs eder. Bir hayat kadını olan Liza ile yollarının kesişmesinden sonra Yeraltı Adamı içerisinde bulunduğu ruh halinden Liza ile kurtulmanın mümkün olabileceğini düşünür. Liza'ya yaşadığı hayatın kendisi gibi naif bir kıza yakışmadığını, bu hayattan kurtulması gerektiğini salık verir. Bu eylem içerisinde de ilk defa bir başkasının gözünden hayatın anlamını sorgulayarak Liza'ya yakınlık gösterir. Yeraltı Adamı A.S.Puşkin'in şiirinden bir parça olan *"evime çekinmeden, serbestçe; evimin kadını olarak gir…"*(Dostoyevski 2012: 139) diyerek bir manada Liza'nın aslında kendisi için –her ne kadar seçtiği yol kötü olsa da- masumiyetin simgesi olduğunu vurgular. Liza ile ilgili hayaller kurmaya başlar. Birbirlerini sevdiklerini düşünür ve bu sevginin gücü ile Liza'yı bu kötü hayattan çekip kurtararak hem onun hem de kendi dünyasını aydınlattığını hayal eder. Hayatta kırk yaşına kadar bir çıkış noktası bulamayan Yeraltı Adamı, Liza'nın

hayatına girmesiyle birlikte hayatta var olmanın nedenine dair bir sorgulama içerisine girerek kafasında hayal ettiklerinin aslında hiç de fena düşünceler olmadığını içten içe düşünmeye başlar. Liza'yı tekrar hayata kazandırma uğraşına giren Yeraltı Adamı ona birçok öğüt verir, ikna etmeye çalışır. Aslında anlattıkları kendi hayal dünyasında kurmuş olduğu düşün Liza'nın hayatı üzerinden yansımasıdır. Bir nevi kendi hayatının kurtuluşunun reçetesini verir gibi sözlerini sürdürür. En sonunda da çocuklara olan sevgisini dile getirir.

> "İnsanoğlunun gözü mutluluğunu görmez de, hep üzüntüleri üzerinde durur. Oysa mutluluktan da yeterince payımızı aldığımızı görmek için bir an doğru düşünmek yeter. Bir ailede bütün işler yolunda giderse; kocan seni sever, gözünün bebeği gibi sakınır, senden bir an ayrı kalmak istemezse, işte ben mutluluk diye buna derim! (…) Liza, sen küçük çocukları sever misin? Ben bayılırım. (…) Hangi baba oğlunu kucağına almış olan karısına kötü gözle bakabilir? Pembe, tombul bebek keyfinden kendini bir o yana, bir bu yana atar. İnsan onun ufacık, yumuk yumuk ellerine, ayaklarına, tertemiz minicik tırnaklarına baktıkça mutluluktan bayılası gelir"(Dostoyevski 2012: 116-118).

Hakan ise yıllardır bebek hasretiyle yaşamını sürdüren bir karakter olarak karşımıza çıkar. Karısı Yıldız ile yıllar süren tüp bebek denemeleri, enkaz altında öldüğünü düşündüğü sevdiği kız olan Sonay'ın kendisinden olan bebeğini düşürdüğünü Hakan'a söylemesi hayatının çıkmaza girmesinde diğer belirleyici nedenlerdendir. Enkaz altında öldüğünü düşündüğü Sonay'dan sonra Yıldız ile birlikte tekrar hayata dönme uğraşı içerisinde olan Hakan hem kendi iç çelişkileri hem yaşadığı hayata uyum sağlayamaması hem geçmişinin ağır yükü hem de çok istediği bebeğe kavuşamadığından dolayı bir boşluk içine düşmüşken Sonay'ın karşısına çıkmasıyla birlikte hayata dair umutları tekrar filizlenmeye başlar. *"Bir yandan Sonay'ı bir yandan Yıldız'ı düşünürken, Hakan'ın ruh hali allak bullak olmuştu; onu asıl arada bırakan iki kadının karakterleri, tavırları değil, içinde yüzdüğü tutarsızlıklar, çelişkiler ve kararsızlıklar yumağıydı"*(Tufan 2020: 206). Bu ruh hali içerisinde sürüklenirken Hakan hayattaki yolunu çizme düşünceleri içerisinde hareket eder. Kaybolduğu hayatta yolunu Sonay ile bulma çabası içerisine girer. *"Kendimle savaşmaktan vazgeçiyorum nihayet, bilinmezliklerle dolu tavırlar içinde değilim, sadece Sonay'ın yanında olmak istiyorum, nasıl ve hangi şartlarda olacağını henüz bilmiyorum, hiç mühim değil, ne istediğimi bilmek ve bunu ne kadar çok istediği bilmek şimdilik bana yetiyor"* (Tufan 2020: 287). Gerçeklerle bir bir yüzleşen Hakan bu noktadan sonra hayatındaki yerini belirlemiş gibidir: Sonay'ın yanında olmak. Böyle bir ruh hali içerisinde Sonay'ın Hakan'a depremde bebeklerini düşürdüğünü söylemesi Hakan için başka bir yıkım olur. Hakan yıllardır Yıldız ile çabalamalarının başarısız olmasını Sonay'ın enkaz altında bebeklerini kaybetmelerine bağlar.

> "Hakan'ın dili tutulmuştu, konuşmak istediyse de kelimelerin hiçbiri anlamlı gelmediğinden çaresizce sustu. (…) Hakan birden olduğu yere, dizlerinin üzerine çöktü, Sonay'ın ayaklarına kapanarak hıçkırıklarla ağlamaya başladı. (…) Senelerdir çocuk sahibi olmaya uğraşırken yapmadıkları şey kalmamış, hiçbirisi fayda etmemişti. Nasıl bu kadar kolay olabileceğini bir türlü aklı almıyordu; üstelik hayatı boyunca en çarpıcı mucize olarak gördüğü o varoluşun, başlangıcıyla bitişi kısacık bir çizgiden ibaret kalmıştı"(Tufan 2020: 200).

Her iki karakterin hayatında kadın önemli bir yer tutar. Yeraltı Adamı, Liza ile birlikte tam hayata bağlanacakken kafasının içerisinde çoraklanıp kalan düşünceler içerisinde kaybolarak Liza'yı hayatından çıkarır ve eski rutin yaşamına devam etmeye karar verir. Hakan ise yaşadığı onca hayal kırıklığına rağmen "kaybolmaktan" ziyade "tutunmak" için mücadele eder.

Yeraltı Adamı yaşadıklarının getirisiyle *"bize insan olmak, yani etiyle kemiğiyle insan olmak bile yük geliyor; bundan utanıyoruz, ayıp sayıyoruz"*(Dostoyevski 2012: 153) diyerek aslında kendisinin ölü olarak dünyaya geldiğini ve bunun da her ne kadar çabalamasına rağmen bu şekilde sürüp gideceğini düşündüğünü belirterek düşüncelerini sonlandırır. Yeraltında kalmayı seçerek hayattan kopmayı, kaybolmayı tercih eder. Yeraltı Adamı ile hemen hemen aynı düşünceler içerisinde hayata bakan Hakan ise Yeraltı Adamı'nın aksine girmiş olduğu yeraltından çıkmayı tercih ederek hayatta kaybolmaktan ziyade hayata tutunmayı tercih eder. Hakan *"olanlar oldu ve hayatımın yasını tutmaktan artık vazgeçiyorum"*(Tufan 2020: 390) diyerek yaşadığı onca şeye rağmen hayatın yaşamaya değer olduğunu düşünür. Bu bağlamda birçok açıdan birbirine benzeyen karakterler yaşam yolculuklarında farklı yönlerde karar vererek hayatlarını sürdürmeyi tercih ederler. Bunun yanı sıra "Kaybolan" da karakterizasyon açısından birçok kişi eserde bulunmasına rağmen "Yeraltından Notlar"da tek bir kahramanın çok katmanlı yapısını görürüz. Edebiyat eleştirilerinde "Yeraltından Notlar"ın kahramanının karakterinin paradoksal doğasına defalarca dikkat çekilir. Yapılan incelemelere göre bu, yazarın cesur bir edebî deney yaptığı gerçeğiyle açıklanır: erken dönem çalışmalarının ana karakterlerini tek bir karakterde birleştirir (Yevlampiyev 2011: 215). Böylelikle F. M. Dostoyevskiy Yeraltı Adamı'nın suretinde dönem Rusya'sında yaşayan birçok kişinin düşüncelerini ve tutumlarını tek bir karakterin nezdinde aktararak çok boyutlu bir düşünce sistemini tek bir karakter üzerinden verir.

Sonuç

Toplumda yaşanan her olgu edebiyatta yansımasını bulduğu için her dönemde eserlerde dile getirilen konular çeşitlilik arz eder. Bu noktada insanın içerisinde bulunduğu çelişkili ruh hali de eserlerde kendisine vücut bulur. F. M. Dosteyevskiy ve Tarık Tufan'ın kaleme almış oldukları "Yeraltından Notlar" ve "Kaybolan" eserleri bu olguya derinlemesine inceleyen eserlerdendir. Eserlerde anlatılan olaylar farklı olsa da başkişilerin yaşanılan olaylara karşı tutumları neredeyse aynıdır. Kahramanların toplum karşısında tutunmuş oldukları tavır, kendi gerçeklerinin toplumun genelinde olmaması, toplumdaki yozlaşmayı kabullenmeyişleri ve çocukluklarından itibaren ileri gelen sıkıntılar noktasında benzerlik taşırlar. Karşılaşmış oldukları olaylar karşısında özelde kendilerine özgü bir düşünüş içerisinde hareket ederek genelde aynı noktada buluşurlar. Dolayısıyla hayat karşısında sonuç itibariyle aynı noktada dururlar.

Edebiyat bilimin bir alt dalı olan karşılaştırmalı edebiyat alanındaki çalışmaların yoğunlaşmasıyla farklı ülke edebiyatlarına mensup olan yazarların eserlerinin karşılaştırılması imkânı doğar. Bunun yanı sıra yapılan çeviri faaliyetleriyle birlikte birbirlerini tanıyarak birbirlerinden etkilenirler ve böylece olaylar farklı olsa da temelde aynı konular üzerine kendi düşünce sistemi içerisinde bir çözüm önerisi getirir veya olguyu işlerler. Nitekim Tarık Tufan'ın kendisi de F. M. Dostoyevskiy'nin "Yeraltından Notlar" eserindeki Yeraltı Adamı'ndan etkilediğini ifade eder.[3] Aynı zamanda "Kaybolan" eserinde Hakan ve Sonay'ın buluştuğu kafeye "Dosto" adının verilmesi de Tarık Tufan'ın F.M. Dostoyevskiy'nin edebî sanatından etkilendiğinin göstergesidir. Rusya'da insanların F.M. Dostoyeskiy'i kısa bir şekilde "Dosto" olarak adlandırdıkları da görülür. Bu bağlamda yazarlar ülkeler arası bir etkileşim içerisinde temelde aynı olan problemleri yaşadıkları toplumun gerçeklerine adapte ederek işler.

[3] Ayrıntılı bilgi için bakınız: *Büyü/Yorum Çevrim İçi Buluşmalar: Tarık Tufan "Hafıza, Kimlik ve Kendini Aramanın Eşiğinde Edebiyat"* https://www.youtube.com/watch?v=zAP-IRmJg6o [21.02.2021].

Her iki eserde kadın karakterler de önemli bir yerdedir. Başkahramanların hayatlarında önemli bir yer teşkil eder. Yeraltı Adamı bir kadın sayesinde hayatının güzelleşeceğini fark etmesine rağmen bunu tercih etmez. Hakan ise Yıldız ile yakalayamadığı mutluluğu Sonay'a sığınarak arama tercihine başvurur. Başkarakterlerin hayata tutunmaları noktalarında kadınların belirleyici bir konumda olması her iki eserde de dikkat çeken diğer bir önemli noktadır.

Kaynakça

Ageyeva, M. Zinaida (2015). *Fyodor Dostoyevskiy. Bolezn i Tvorçestvo.* Alistorus.

Bahtin, Mihail Mihailoviç (2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. Çev. Cem Soydemir, İstanbul: Metis.

Bal, Metin (2015). "Varoluşçuluğun İlk Romanı Yeraltından Notlar'a Felsefi Bir Bakış". *Mavi Atlas*, 5: 53-68.

Dostoyevski, Fyodor Mihayloviç (2012). *Yeraltından Notlar.* Çev: Mehmet Özgül, İstanbul: İletişim.

Gökçe, Sibel; Armağan, Burak (2015). "Edebi Görünümüyle Dasein: Gregor Samsa". *Current Research in Social Sciences*, 1 (2): 20-26.

Heidegger, Martin (2004). *Varlık ve Zaman*. Çev: Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea.

İlhan, Nilüfer (2018). "Ruh Adam, Masumiyet Müzesi ve Şanzelize Düğün Salonu Adlı Romanlarda Aşkın Delilik Halleri". *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6/15: 715-730.

Kasatkina, Kseniya Vadimovna (2016). *Tip "podpolnogo çeloveka" v russkoy literature XIX – pervoy treti XX v.* Moskva: Dissertatsiya na soiskaniye uçebnoy stepeni kandidata filologiçeskih nauk, Moskovskiy Gosudarstvennıy Universitet İmeni M. V. Lomonosova.

Kondrıkina, Natalya Vladimirovna (2015). "Roman F.M. Dostoyevskogo "Zapiski iz podpolya" v otsenke russkoy kritiki", *Molodoy uçyonıy nauçnıy jurnal*, 8(88): 1122-1134.

Lugovskaya, Yu. V. (2010). *Funktsionirovaniye Dialogiçeskih Modeley v "Zapiskah İz Podpolya" F. M. Dostoyevskogo: Diatriba i Solilokvium*. Russkaya Literatura. İssledovaniya Vıpusk XIV.

Mihaylovskiy, Nikolay Konstantinoviç (1989). *Literaturnaya Kritika Stati O Russkoy Literature XIX – Naçala XX Veka*. Leningrad: Hudojestvennaya Literatura.

Popoviç, İustin (2007). *Filosofiya i Religiya F. M. Dostoyevskogo*. Minsk: İzdatel A.V.Harçenko.

Şengül, Mehmet Bakır (2018). "Aşkın Gölgesinde Bir Arayış Romanı: Şanzelize Düğün Salonu". *Türkiyat Mecmuası*, c 28/1: 115-138.

Tufan, Tarık (2020). *Kaybolan*. İstanbul: Doğan Kitap.

Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ed. Şükrü Haluk Akalın vd. Ankara: TDK.

Yevlampiyev, İgor İvanoviç (2012). *Filosofiya Çeloveka v Tvorçestve F. Dostoyevskogo (ot rannih proizvedeniy k "Bratyam Karamazovım)*. Sankt-Peterburg: İzdatelstvo RHGA.

62. Somatik deyim olan 'kalp' sözcüğünün Rusça ve Türkçe karşılaştırmalı analizi

Jale COŞKUN[1]

APA: Coşkun, J. (2021). Somatik deyim olan 'kalp' sözcüğünün Rusça ve Türkçe karşılaştırmalı analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 976-985. DOI: 10.29000/rumelide.949950.

Öz

Deyimler dil içinde önemli bir yere sahiptir. Az sözle çok şey anlatabilmek ve anlatımı güçlendirmek açısından deyimler son derece önemlidir. Halkların belirli yaşam deneyimleri sonucunda ortaya çıkmış, halk arasında yaşatılan değerli hazinelerdir. Vücut organlarının isimlerini esas alan deyimlere, dilbilimde somatik deyimler denilmektedir. Somatik deyimler arasında 'kalp' sözcüğü de bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde 'kalp' olarak söylenen sözcük Rusçada 'serdtse' olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada Rusça ve Türkçede 'kalp' sözcüğüyle oluşturulan deyimler incelenmiştir. Her iki dilde de ortak ya da benzer olan deyimlerin olduğu görülmüştür. Deyimlerin anlamları verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmamızda deyimin içeriğinden ve özelliklerinden söz edilerek belli başlı sözlükler taranmış, 'serdtse' (kalp) sözcüğünü içeren Rusça ve Türkçe bazı deyimler anlambilim (semantik) açısından incelenmiştir. İncelememiz, anlam bakımından örtüşen ve aynı tipte kurulan deyimler, anlam bakımından özdeş olan, fakat farklı bir tipte kurulan deyimler, benzerlik ve eşdeğerliği bulunmayan genel bir anlama sahip olan deyimler şeklinde kategorize edilmiştir. Bu çalışmayla, kültürlerarası farklılıklardan dolayı öğrencilerin zorluk çektikleri deyim çeviri sorununu aşmada yardımcı olmak ve anadili Türkçe olup Rusça öğrenen öğrencilere, incelenen deyimleri daha iyi anlama ve yerinde kullanma becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Ayrıca incelemiş olduğumuz bu deyimler, ilerde hazırlanacak olan herhangi bir deyimler sözlüğüne dâhil edilerek katkı sağlayabilecektir.

Anahtar kelimeler: Dilbilim, somatik deyimler, karşılaştırmalı analiz, Türkçe, Rusça

A comparative analysis of the word 'heart' as a somatic idiom in Russian and Turkish

Abstract

Idioms have a significant role in language. Idioms are important in terms of expressing many things with few words and strengthening the meaning. They are precious treasures emerged from people's certain life experiences and kept alive among people. Idioms based on the names of organs are called somatic idioms in linguistics. Somatic idioms also include the word 'heart'. The word 'kalp' (heart) in Turkey Turkish is called 'serdtse' in Russian. This study scrutinizes the expressions created with the word 'heart' in Russian and Turkish. It is observed that there are common or similar expressions in both languages. Necessary explanations are made by giving the meanings of the idioms. In this study, the content and features of idioms are discussed, certain dictionaries have been scanned, and some Russian and Turkish idioms containing the word 'serdtse' (heart) have been examined in terms of semantics. The analysis categorizes the idioms as idioms that overlap in terms of meaning and formed in the same structure, idioms that are identical in meaning but

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Rusça Bölümü, jalezaman@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2013-1190 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949950]

formed in different structures, and idioms that have a general meaning without a similarity or an equivalence. This study aims to help students overcome the problem of idiom translation due to intercultural differences, and also help students, who speak Turkish as their native language and are learning Russian, to better understand and use the idioms examined in this study. In addition, idioms that are analyzed here will be able to contribute to any idiom dictionary that will be prepared in the future.

Keywords: Linguistics, somatic idioms, comparative analysis, Turkish, Russian

Giriş

Bilgiyi iletmenin ve almanın ana unsuru olan dil, insanlar arasında en önemli iletişim aracıdır. Halkın maddi ve manevi değerleri olan kültürün var olmasında ve aktarılmasında dilin büyük rolü vardır. Dil, dünyanın bir aynasıdır, o, sadece gerçeği yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda her dil millete özgü ve benzersiz olan dünyanın kendi resmini oluşturur. Ayrıca, dil insan için var olan ve insan aracılığıyla gerçekleştirilen bir olgudur. Bu nedenle dilin bileşenlerinde; anlambilim, sözcükbilim, yapıbilim ve sözdizimde milletin derin psikolojisi ve dünya görüşünde belirli bir dereceye kadar yansıtılır.

> "Dil, hangi şekle girerse girsin her zaman bir ulusun bireysel yaşamının ruhsal bir düzenlemesidir." (Humboldt,V.,1984: 72).

Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır (Barın, E.,2004: 19).

> "Dil, kültürün zaman ve mekan boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır" (Güngör,N., 1991:214).

Bir dilin söz varlığının önemli bir kısmını oluşturan deyimler, kullanıldığı dilin birçok özelliğini ortaya koymasının yanında anadili olarak o dili kullananlar ve o dili öğrenenlerin bilmesi gereken sözlerdir ve bir dilin sözcük, dil bilgisi gibi diğer parçaları düzgün bir şekilde kavranmış olsa bile deyimler olmaksızın dil öğrenme ve bir dile egemen olma çabası yetersiz kalır (Aksan, D., 2015: 82).

İmgesel anlamlı dil öğelerinin bir türünü oluşturan deyimler, sunulan öğretim sürecinde anlambilimsel ve bilişsel özellikleri temel alınarak kavramlaştırılmıştır (Akkök, E. A.,2009:61).

Deyimler dilbilimin geniş alanı kapsamaktadır**.** Deyimlerin ulusal ve kültürel özellikleri, halk bilgeliğini, gelenekleri ,davranışları, duyguları ve zihniyeti canlı ve etkileyici bir şekilde yansıtması önemli bir olgudur.

> "Genellikle gerçek anlamının dışında kullanılan, anlatımı daha güzel ve etkileyici yapan, toplum tarafından ortak olarak benimsenen kalıplaşmış sözlere deyim denir" (Hengirmen, M.,2007:7).

Ömer Asım Aksoy Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I'de deyimi "Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir

anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce" biçiminde vermiştir (Aksoy, Ö.A.,1995: 38).

Deyim, içeriği ve yapısı bakımından kalıplaşmış, bölünemeyen, anlamına göre bütünsel, ayrı bir sözcüğün anlamını taşıyan bir sözcük öbeği ya da cümlelere verilen genel addır. Deyimlerin orijinal kombinasyonun veya tek bir kelimenin yeni anlamının tekrardan yorumlanması ve oluşumu sürecinde ortaya çıkan özel bir ikincil adlandırmanın ürünü olarak kabul edilmesi, deyimlerin ayırt edici bir özelliğidir.

Deyimler kullanıldıkları dile özgüdürler. Kullanıldıkları dilin dil bilgisi yapılarını, kelimelerini ve daha da önemlisi o dili anadili olarak kullananların kültürel yapılarına ait belirli özellikleri taşıdıkları için o dili tam olarak anlamanın temelini oluşturmaktadırlar (Dalak Erten, H.D., 2017:37).

Yasemin Çelik tarafından da ifade edildiği gibi genel olarak deyimler bir duyguyu, bir düşünceyi, bir durumu ya da bir kavramı gerçek anlamının dışında ya da gerçek anlamıyla etkili bir biçimde anlatan, en az iki sözcükten oluşan kalıp sözler biçiminde tanımlanabilir (Çelik,Y.,2017:74).

Deyimlerin dünyası çok büyüktür. Deyimler yüzyıllar boyunca insan varlığının ve eylemlerinin tüm alanlarını ve anlamsal açıdan o dili ana dil olarak konuşanların dünya görüşünü ortaya koyar. Deyimler; değerlendirme, tavsiye, kişiyi harekete geçirme, öneri, herhangi bir olgu ve eylemin kesinliği gibi özelliklere sahiptir.

Küreselleşme çağında nüfusun geniş kesimince yabancı dil öğrenmek, acil bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Ancak yabancı dil öğrenme süreci dildeki deyimsel ifadelerin varlığı gibi durumlarla zorlaşmaktadır. Bununla birlikte deyimler, konuşmayı zenginleştirir, imgesel, canlı ve çok yönlü hale getirir. Mecazi anlama sahip olan deyim, bir yandan dili çeşitlendirip ifadeyi daha anlamlı hale getirirken diğer yandan da konuşmayı kültürel özellikler açısından zenginleştirir.

Amaç

Çalışmamızın amacı, dil ve kültürlerarası iletişim bağlamında Rus ve Türk dillerinin sözcük düzeninde deyimsel alt yapının karşılaştırılabilir analizini oluşturmaktır.

Bu çalışmada, deyimsel birimlerin dil sistemi içerisindeki yerini ve önemini belirtmek amacıyla Türkçe'deki kalp ve onun Rusça'daki karşılığı olan 'serdtse' (сердце) kelimesinin somatik yapı ve içeriğinin karşılaştırmalı analizi yapılmaktadır. Çalışmamızın verilerinden derslerde yararlanılacağı gibi çeviri üzerine ders kitaplarının, alıştırma kitaplarının ve deyim sözlüklerinin derlenmesinde pratik sonuçlar ve tavsiyeler de edinilebilir.

Araştırmamızda Ö.A. Aksoy, N.M. Şanskiy, N.V. Basko, D.E. Rozental ve V.V. Vinogradov'un çalışmalarından yararlanarak kendi düşüncelerimizi kaleme almaya çalıştık.

Geçmişten günümüze ulaşan dil ve kültür malzemelerinden biri olan deyimler üzerinde çok çalışmalar yapılmıştır. Fakat somatik deyimler arasında 'kalp' sözcüğü ile kurulan deyimler ve bunların anlam özellikleri ile ilgili karşılaştırmalı olarak Rusça ve Türkçe yeterli sayıda çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla da bu çalışmanın, 'kalp' sözcüğü ile olan somatik deyimlerle ilgili bu boşluğu gidereceğini düşünmekteyiz.

Somatik deyimler, vücut organlarının isimlerinin kullanıldığı deyimsel ifadelerden oluşmaktadır. Bu deyimlerin başlıca özelliği, söz dizimin de yer alan her bir organ mecazi bir anlama işaret etmesidir. Genel olarak insan veya hayvan davranışının gözlemlerine dayanan mecazi deyimlerdir.

Mecazi doğasıyla dili daha da zengin ve renkli yapan deyimler, insan tecrübesini ve çevremizdeki dünyayı kavramak yollarını yansıtırlar. Bu, insan vücut organları ile oluşan deyimler için daha çok geçerlidir. Çünkü vücut organlarımızı içeren deyimler, insanların duygularıyla sıkı sıkıya bağlıdır (Suleymanova, G.,2018:24).

İnsanın vücut organlarıyla teşkil edilen somatik deyimler, üstlendikleri fonksiyonlara göre milletlerin hayata bakışını, dış dünyayı algılayışını ifade eden farklı anlamları sembolize eder. Somatik deyimlerde yer alan benzetme motiflerinin incelenmesi, dolayısıyla gerçek anlam ile mecazî anlam arasındaki gizli bağın açıklığa kavuşturulması, dilbilimi araştırmaları için büyük bir önem arz etmektedir (Özkan F., Şadiyeva G., 2003:135).

Deyimlerin oluşumunda somatik birimler kullanılan ifadeler oluşturabilmek için en uygun yollardan biridir. Burada deyimlerin sağladığı faydalar açıkça görülebilir: hafızada kalıcı olaylar gibi önemli vakalar halkın zihninde birikir, ancak bölge, milliyet, kültür gibi farklılıklar nedeniyle bu olaylar da değişiklik görülebilir.

Her dilde somatik deyimsel birimler olarak adlandırılan arkaik ve oldukça geniş bir deyimsel katman vardır.

Somatik deyimin ayırıcı özelliği, dilde çok sayıda karşılığının olmasıdır, bu da, sadece diğer dillerden geçme ile değil aynı zamanda somatik leksemlerin aktarımının evrensel karakterini ve onların deyimsel öbek bileşimindeki dinamiğini ortaya koyan, anlamlarına göre benzer deyimsel ifadelerin ortaya çıkmasına sebep olan kurallarla açıklanır.

Dili etkileyen, kültürün kendine özgülüğünü yansıtan gelenekler ve ritüelleri hakkında konuşmanın zor olduğu farklı ırkların ve halkların temsilcilerinde duyguların ifadesinin ortaya çıkışı somatik deyimsel ögelerin semantiğiyle vurgulanmaktadır.

Her iki dilde de deyimleri çevirirken, deyimin sadece anlamını değil, aynı zamanda onun mecazi anlamını da okuyucuya iletmek çok önemlidir. Eğer şu an Rusçadan Türkçeye ya da tam tersine bir deyimi çevirirsek bu görüntü değişimine yol açar. Araştırdığımız dillerde bazı değişikliklerin olduğunu ve bunun sonucunda deyimsel öbeklerin bir tür dönüşümünün yaşandığını düşünüyoruz. Örneğin; «не стоить и боба» (ne stoit' i boba), «грош*а* ломаного не стоить» (groşa lomanovo ne stoit') -beş kuruş etmemek, «купить поросенка в мешке» (kupit' porosenka v meşke), «купить кота в мешке» (kupit' kota v meşke) - gözü kapalı /körü körüne alışveriş yapmak.

Deyimler, çoğunlukla eşdeğeri olmayan ya da tam olarak bir eşdeğere sahip olmayan dil birlikleri olarak sayılmaktadırlar, bu nedenle çoğu durumda, yabancı öğrencinin geldiği ülkede böyle bir ifade olmaması nedeniyle kelimesi kelimesine çevrilemezler.

Deyimleri çevirebilmek, yaratıcı bir yaklaşıma sahip olmayı gerektirir. Deyimlerin sahip olduğu kendi 'mantaliteleri', yani ulusal bir kimlikleri vardır ve bu nedenle deyimleri birebir çevirmek mümkün değildir. Öte yandan, tamamen yeniden yorumlanan deyimler, deyimin ait olduğu halkın düşüncesinin özgünlüğünü yansıtamayacaktır. Deyimlerin çevirisi üzerine yapılan çalışmalarda, eşdeğer oluşturabilecek, dilde köklü bir deyime ya da anlamına yakın uygun bir benzetme kullanılması önerilir.

Rusçadan Türkçeye ya da Türkçeden Rusçaya eşanlamlı deyimlerin gösterildiği sözlüklerin oluşturulması çevirmenin görevini önemli ölçüde kolaylaştırır. Ne yazık ki, deyimlerin büyük çoğunluğunun tanıtıcı kimliği yoktur. Bu, neologizmlerin (dilde yeni sözcüklerin ortaya çıkması) sürekli ortaya çıkma süreci ile daha da şiddetlenir.

Bu nedenle, yabancı bir dil kullanırken konuşmacı, konuşmasını dinleyicinin doğal konuşmasına mümkün olduğunca dönüştürerek kelimelerin tam çevirisini bilmeye özen göstermelidir. Bu, sözlüksel, dilbilgisel, üslup, fonetik, felsefi, tarihsel, mantıksal ve ülke tarihi bakış açılarından deyim bilgisine katkıda bulunur. Herhangi bir dilde var olan zengin bir deyimsel yapı, konuşmayı inanılmaz derecede güzelleştirir.

'Kalp' bileşeni ile deyimsel öbeklerin yapısının ve içeriğinin karşılaştırmalı bir analizini yaparak bunu göreceğiz. 'Kalp' sözcüğünün seçimi, bu somatizmin yüksek verimlilik ve geniş bir cümle oluşturma potansiyeline sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bileşene sahip oldukça fazla deyim vardır ve bunlar yaygın bir kullanıma sahiptir.

Rusçada vücut organ isimleriyle ilgili deyimlerin şekil yönünden bazı değişikliklerin olmasına rağmen anlam yönünden Türkçe ile aynı olduğunu söylemek mümkündür.

Rusçadaki 'duşa' (*душа*) - ruh somatik belirteci, Türkçede benzer bir anlamı olan kalp- 'serdtse' (*сердце*) somatik belirtecine eşdeğerdir. Bu dil biriminin tüm çeviri varyasyonlarını ele alacağız:

1. Anatomik bir organ olarak 'kalp'. Örneğin; «сердечный приступ» (serdeçnıy pristup) – kalp krizi' ya da «сердце перекачивает кровь» (serdtse perekaçivayet krov') - kalp kan pompalıyor
2. Manevi bir bileşen olarak ruh. Örneğin, «в душе я знаю, что она права» (v duşe ya znayu, çto ona prava) - kalbimde (içten içe) onun haklı olduğunu biliyorum
3. Duygusal bir bileşen olarak aşk, bağlılık. Örneğin; «душа моя» (duşa maya), «любовь моя» (lyubov' moya), «сердце моё» (serdtse moyo) - canım, aşkım, kalbim
4. Coğrafi açıdan 'merkez' anlamı. «в сердце империи» (v serdtse imperii) - imparatorluğun kalbinde/merkezinde
5. Öz, esas, temel anlamında. «в середине сердце» (v seredine serdtse) - kalbin ortasında, işin özü

İnsan vücudunun iç organlarını adlandırmak için kullanılan söz varlığına ait olan kalp kelimesinin anlamını ele alıp detaylı inceleyelim. 'Kalp' kelimesinin tanımlayıcıları şunlardır: aşk, iyilik, cesaret, içtenlik, açık yüreklilik, sempati, merhamet, arkadaşlık, cömertlik, tutku vb. Manevi özelliklerinin yanı sıra her iki dildeki 'kalp' kelimesi, hayat enerjisini sembolize eder, kişinin karakteri hakkında bilgi verir. Yardım, anlaşma, tavsiye, bilgelik gibi anlamlarına gelmekle birlikte iyi, kötü, mutluluk, önsezi, pişmanlık, korku, acı ve umut gibi kavramları da kapsar.

Araştırmamızı yürütürken Rusçadaki, serdtse (*сердце*) kelimesiyle oluşturulan en popüler 52 deyimi inceledik. Analiz edilen deyimler için verilen grup isimleri kalp kelimesinin farklı anlamlarına göre oluşturulmuştur.

1. Dünyevi ve uhrevi aşk, duyarlılık ve iyilik anlamındaki 'kalp' kelimesi ile oluşturulan deyimler (Olumlu hayat tecrübesi)

Deyim:

«завоевать сердце» (zavoyevat' serdtse) - kalbini kazanmak, kalpleri (gönülleri) fethetmek

«от всего сердца-от всей души» (ot vsego serdtse-ot vsey duşi) - kalpten (yürekten)

«сердцу не прикажешь» (serdtsu ne prikajeş') – gönül ferman dinlemez

Kalıplaşmış ifade:

«дела сердечные, любовный роман» (dela serdeçnıye, lyubovnıy roman) - gönül işleri, aşk işleri

«привязать сердце» (privyazat' serdtse) - gönül bağı

«мое сердце бьётся для тебя» (moyö serdtse b'yötsya dlya tebya) - kalbim senin için atıyor

«доброе сердце» (dobroye serdtse) - iyi kalpli

«камень свалился с души» (kamen' svalilsya s duşi) - üzüntüsü hafiflemek, içi rahatlamak, yüreği (kalbi) ferahlamak

«послушай своё сердце» (posluşay svoye serdtse) - kalbinin sesini dinle

«Добро пожаловать в моё сердце» (dobro pojalovat' v moye sertdse) - kalbime hoş geldin

Atasözü:

«путь к сердцу мужчины лежит через его желудок» (put' k serdtsu mujçinı lejit çerez yevo jeludok) - erkeğin kalbine giden yol midesinden geçer

«сердце, которое хоть раз по-настоящему любит, никогда не забывает» / «старая любовь не ржавеет» (serdtse, kotoroye hot' raz po-nastoyaşemu lyübit, nikogda ne zabıvayet) (staraya lyubov ne rjaveyet) - eğer kalp, gerçekten (yürekten) severse bir kere bile onu asla unutmaz

Aforizma:

«роза говорит о любви без звука, языком известным только сердцу» (roza govorit o lyubvi bez zvuka, yazıkom izvestnım tol'ko serdtsu) - gül, aşkı söz olmadan kalbin anlayacağı dilde anlatır.

2. Aşkın acı olduğu (Olumsuz hayat tecrübesi) anlamında 'kalp'

Deyim:

«разбить чьё-то сердце» (razbit' çiyo to serdtse) - birinin kalbini kırmak

«душа в пятки ушла» (duşa v pyatki uşla) - yüreği ağzına gelmek, ödü kopmak

«душа обливается кровью» (duşa oblivayetsya krov'yu) - yüreği kan ağlamak

«душа разрывается на части» (duşa razrıvayetsya na çasti) - yüreği parça parça oluyor

«сердце кровью обливается» (serdtse krovyu oblivayetsysa) - yüreği sızlamak

«с тяжёлым сердцем» (s tyajölım serdtsem) - üzülerek, kalbi burkularak

«каменное сердце» (kamennoye serdtse) - taş kalpli

Atasözü:

«с глаз долой – из сердца вон» (s glaz doloy – iz serdtse von) - gözden ırak olan gönülden de ırak olur

«камень на сердце» (kamen' na serdtse) - kalbi buruk bir şekilde, yüreğine taş basmak

«открыть сердце» (otkrıt' serdtse) - içini dökmek, kalbini açmak

Kalıplaşmış ifade:

«одно сердце страдает, другое не знает» (odno serdtse stradayet, drugoye ne znayet) -bir kalp acı çeker diğerinin haberi olmaz

«сердце разрывается на части» (serdtse razrıvayetsya na çasti) - yüreği parçalanmak

Aforizma:

«не заживет рана в сердце» (ne zajivayet rana v serdtse) - gönül yarası geçmez

3. Hayat, yaşam gücü, dilek anlamında 'kalp'

Aforizma:

«проснитесь на рассвете с окрыленным сердцем и воздайте благодарность за еще один день любви» (prosnites' na rassvete s okrılennım serdtsem i vozdayte blagodarnost' za yeşo odin den' lyubvi) – gün doğumunda coşkulu bir kalple uyanın ve sevgiyle geçireceğiniz bir gün için daha şükredin

Deyim:

«духу не хватает» (duhu ne hvatayet) - yüreği / cesareti olmamak

«делать так, как сердце велит» (delat' tak, kak serdtse velit) - kalbinin götürdüğü yere gitmek

«слушай своё сердце» (sluşay svoyo serdtse) kalbinin sesini dinle

«это мнение найдёт отклик в сердцах всех» (eto mneniye naydyöt otklik v serdtsah vseh) -bu fikir herkesin gönlünde taht kuracak

«чуять сердцем» (çuyat' serdtsem) - içine doğmak,

«душа не на месте» (duşa ne na meste) – huzursuz olmak, içi rahat etmemek

4. Kişinin karakteri, mizacı anlamında 'kalp'

Kalıplaşmış ifade:

«с открытым сердцем» (s otkrıtıyem serdtsem) - tüm kalbimle

«душа нараспашку» (duşa naraspaşku) - içi dışı bir

«чистосердечный» (çistoserdeçnıy) - açık yüreklilik

«иметь золотое сердце» (imet' zolotoye serdtse) - altın kalpli

«иметь доброе сердце» (imet' dobroye serdtse) - iyi kalpli

«мягкосердечный человек» (myakoserdeçnıy çelovek) – yufka yürekli

5. Cömertlik, nezaket anlamında 'kalp'

Deyim:

«сколько душе угодно» (skol'ko duşe ugodno) - canının istediği kadar

«от души» (ot duşi) - içten, yürekten

6. Gerçek/ hakikat anlamında 'kalp'

Deyim:

«в глубине души» (v glubine duşi) - can-ı gönülden

«сердце / душа не лежит» (serdtse / duşa ne lejit) – canı çekmiyor, istek duymuyor

«скрепя сердце» (skrepya serdtse) - kalbi mühürleyerek, isteksiz

«принимать близко к сердцу» (pirinimat blizko k serdtsu) - kalbe yakın almak, evham etme

Aforizma:

«для того, чтобы изменить умы, надо сначала изменить сердца» (dlya tovo, ştobı izmenit' umı, nado snaçala izmenit' serdtsa) - fikri değiştirmek için önce kalbi değiştirmelisiniz

Kalıplaşmış ifade:

«положить руку на сердце» (polojit ruku na serdtse) – elini kalbine (vicdanına, yüreğine) koymak

7. Ruh hali, duygu durumu, keyif anlamında 'kalp'

Deyim:

«по душе» (po duşe) - gönlüne göre

«как масло по сердцу» (kak maslo po serdtsu) - yürekten sevinmek

8. Korku anlamında 'kalp'

Deyim:

«сердце в пятки ушло» (serdtse v pyatki uşlo) - yüreği ağzına gelmek

«сердце чуть не выскочило из груди» (serdtse çut' ne vıskoçilo iz grudi) –kalbi yerinden oynadı

9. Cesaret anlamında 'kalp'

Deyim:

«собираться с духом» (sobirat'sya s duhom) - cesaretini toplamak

Deyimsel ifadeler	**Sayısı**
Deyimler	27
Atasözü	5

Kalıplaşmış ifadeler	16
Aforizma	4

Sonuç

Analizimiz, Türkçedeki 'kalp' ve Rusçadaki 'serdtse' (сердце) somatik belirteçlerinin temel olarak samimiyet, sevgi ve acı gibi hislerin aracı olduğunu göstermiştir. Somatik deyimler genellikle bir kişinin iç dünyasını ifade etmek için kullanılır. Ayrıca her iki dil için kalp kelimesinin duyguları, nezaketi, sevgiyi, sevinci, coşkuyu, aşkı, hüznü ve üzüntüyü sembolize ettiğini de unutmamak gerekir. Araştırmanın sonucunda Rusçada daha çok 'duşa' (душа) ruh kelimesi, Türkçede ise 'kalp' kelimesi kullanıldığını, Türkçedeki 'kalp' sözcüğünün genel olarak Rusçadaki 'duşa' (душа)- ruh kelimesinin eşdeğeri olarak kullanıldığını görmekteyiz.

Rus ve Türk halklarının farklı düşünme biçimlerine rağmen bu deyimsel ifadelerin önemli bir benzerlik gösterdiğini ortaya koyduk.

Türkçe ve Rusçadaki 'kalp' sözcüğü ile oluşturulan somatik deyimlerin büyük kısmı anlam ve görünüş açısından uyuşmaktadır, zira sözvarlığının bu katmanı yaygın kullanıma sahiptir ve o dili konuşan hakların milli ve tarihi özellikleriyle ilişkili değildir ki, bu duruma diğer temalara ait kelime gruplarında oldukça nadir rastlanır.

Somatik terimbilimin deyim sisteminde özel bir yer kapladığını belirterek, beden yoluyla edinilen ve somatik terimlerle sabitlenen bilgi, insanın zihinsel, ruhsal ve fiziksel birliğini ortaya koymaktadır.

Deyimsel birimler, Dilbilim içerisinde geniş ve üretken gruplardan biridir ve yapılan çok sayıda bilimsel çalışmaya rağmen, daha ayrıntılı bir çalışma gerektirir.

Kaynakça

Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Akkök, E. A. (2009). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, Sayı: 143 Ocak-Şubat-Mart 2009, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, Ö. A. (1995). Atasözleri ve deyimler sözlüğü I-, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Basko, N.V. (2002). Frazeologizmı v russkoy reçi, Nauka.

Barın, E (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler, Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yıl: l.

Çelik,Y. (2017). Türkiye Türkçesinde duyu organlarıyla kurulan deyimler, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 50

Dalak Erten, H. D. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretiminde başarıya etkisi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Güngör, N. (1991). Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Hengirmen, M. (2007). Atasözleri ve deyimler sözlüğü 2. Ankara: Engin.

Humboldt,V. (1984) İzbrannıye trudı po yazıkoznaniyu. Moskova: Progress.

Özkan, F., Şadiyeva G. (2003). Somatik deyimler, Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 24

Rozental, D.E. (1979). Sovremennıy russkiy yazık, Leksika i frazeologiya, Moskova: Vısşaya şkola.

Suleymanova, G. (2018). Oğuz grubu Türk lehçelerinde organ isimleri ile yapılan deyimler, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Çağdaş Türk Lehçeleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara

Şanski, N.M. (1985). Frazeologiya sovremennogo russkogo yazıka, M, Vısşaya Şkola.

Vinogradov, V.V. (1977). Ob osnovnıh tipah frazeologiçeskih ediniçh v russkom yazıke,M.

63. Sesli betimlemede görsel efektler: *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında*[1]

Pelin ŞULHA[2]

APA: Şulha, P. (2021). Sesli betimlemede görsel efektler: *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 986-998. DOI: 10.29000/rumelide.949961.

Öz

Ülkemizde son yıllarda erişilebilirliğe verilen değerin artmasıyla giderek daha görünür bir çalışma alanına dönüşen sesli betimleme, görme engelli bireylerin görsel-işitsel ürünlere erişebilmeleri için yapılan uygulamaları içeren bir çeviri türüdür. Her yaştan izleyiciye hitap eden animasyonlar bu uygulamaların sıklıkla yapıldığı ortamlardan biridir. Animasyonlarda yer alan görsel efektler en az anlatısal öğeler kadar önem taşır. Bu yüzden görme engellilerin animasyonu takip edebilmeleri ve keyifli bir seyretme deneyimi yaşayabilmeleri için, esere özgünlük kazandıran bu efektleri gören seyircilere yakın düzeyde bilmeleri gereklidir. Metin yazarı olarak çevirmen, betimleme metni/senaryoyu oluştururken diyaloglar arasındaki boşluklara yer ve zaman kısıtlamaları elverdiğince filmde yer alan görsel efektlerin etkisini aktarmaya yönelik eklemeler yapmalıdır. Bu makalede *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* (2015) adlı animasyonda anlatıyı sanatsal, işlevsel ve üretkenlik yönüyle destekleyen görsel efektlerin sesli betimleme süreci ele alınacaktır. İncelenecek kesitler seçilirken temel alınan kıstaslar, çizgiyle veya insanların dünyası ile animasyonu birleştiren ve seyircinin zihninde canlandıramayacağı nitelikte gerçeküstü görsellik içeren sahneler olmasıdır. Bu sahne çözümlemeleri ışığında, sesli betimleme tekniğinin animasyon hikâyesiyle efektleri ilişkilendirirse, yani karakterler, mekân ve zaman öğeleriyle olaylar ve eylemlerin gerçekleşme şekillerini odağa alarak filmi betimlerse, görme engelli seyircinin görsel efekt uygulamalarıyla oluşturulan elastik gerçeklikten kurguya dayalı algısal gerçekliğini üretebilmesini sağlayacağı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, görsel-işitsel çeviri, sesli betimleme, animasyon filmler, görsel efektler

Visual effects in audio description: *The SpongeBob Movie: Sponge Out of Water*

Abstract

Audio description which has transformed into an increasingly more visible field of study as a consequence of the value attributed to accessibility recently in our country is a type of translation consisting of practices that ensure the accession of the visually impaired individuals to the audiovisual products. One of the media, which often allows audio description practices, is animations appealing to audience of all ages. Visual effects in animations are as essential as its narrative features. This explains why the visually impaired individuals need to know, nearly as much as the sighted viewers, these effects that determine the originality of the work of art, in order to follow the storyline and enjoy their watching experience. To transfer the impact of the visual

1 Bu makale 2017-2019 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi özgelirleriyle desteklenen Sesli Betimleme Destek Projesi başlıklı 2017.KB.SOS.012 numaralı bilimsel araştırma projesinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye), pelin.sulha@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0515-141X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949961]

effects in the film when preparing the description text/scenario, the translator as a script writer should make some additions to the gaps between dialogues considering the space and time constraints. This article explores in the animation entitled *The SpongeBob Movie: Sponge Out of Water* (2015) the process of audio describing the visual effects that support the narrative in terms of artistic and functional aspects and productivity. The scenes combining cartoons or the world of people with animations and which include surreal visuality the audience cannot imagine are selected for analysis. In the light of this analysis, it is concluded that if audio description relates the story of the animation with the effects, i.e. if it focuses on how the actions and events take place regarding the characters, time and setting, then the visually impaired audience will be able to produce from the elastic reality formed via visual effects, his/her perceptual reality based on the fiction.

Keywords: Translation studies, audiovisual translation, audio description, animation films, visual effects

Giriş

Bu makalenin amacı animasyon filmlerinde estetik, işlevsellik ve üretkenlik bakımından önemli bir yeri olan görsel efektlerin görme engelli seyircilere sesli betimleme tekniğiyle aktarım sürecini irdelemektir. Her yaştan seyircinin özellikle de çocukların izlediği animasyonlarda dijital teknolojinin gelişmesiyle çeşitlenerek zenginleşen görsel efektlerden faydalanılması bu film türünün ilgi çekmesinde önemli bir etkendir. Görsel efektler animasyonun anlatısının seyirci üzerinde bıraktığı izlenimi güçlendirerek, anlatıda verilmek istenen mesajın seyirciye daha etkili olarak aktarılmasını sağlar. Görme engelli seyircilerin animasyonlara erişimi sahnelerdeki görsel unsurların sözel ve sözlü olarak iletilmesi sürecini ifade eden sesli betimlemeyle sağlanır. Animasyonu seyrettikleri sırada görme engelli bireyler her ne kadar animasyonda yer alan diyaloglar ve ses efektleri vasıtasıyla neler olup bittiği hakkında çıkarımlarda bulunabilseler de sahneleri zihinlerinde anlatıda yansıyan düşsel gerçeğe uygun canlandırabilmeleri için görsel efektler aktarılmalıdır (Matamala; Remael, 2015).

Animasyonun özgün iç dinamikleri, bu görselliği sözlere dökmek niyetinde olan betimleyenin/ çevirmenin öncelikli olarak hangi tür bilgileri tercih edeceği, bunları ne şekilde ve hangi dilsel yapıları kullanarak aktaracağına yönelik stratejik kararları alırken belirleyici niteliktedir. Bu makalede animasyonları diğer film anlatı türlerden ayırt eden özellikler ve görsel efektlerin animasyon anlatısındaki rolüne değinilecektir. Türkçe dublajlı *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* (2015) ve Sesli Betimleme Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilen sesli betimlemeli versiyonundan seçilen sahneler üzerinde görsel efektler odaklı bir inceleme yapılacaktır. Bu çalışma sesli betimleme uygulamalarında filmin türüne vurgu yaparak, animasyonun anlatısına özgü unsurlardan biri olan görsel efektlerin içerik ve biçim bütünlüğünü bozmadan, engelli izleyicilerin görenlere yaklaşık eşdeğer nitelikte engelsiz bir sinema seyrini deneyimlemeleri için nasıl erişilebilir hale getirilebileceğini ele alması bakımından önemlidir.

Akışkan filmler

Teknolojinin insan hayatının her alanına değişimler ve yenilikler getirdiği muhakkak. Bu dinamik devinimden payını alan sinema dijitalleşip, peliküle dayalı konvansiyonel film üretiminin yerini dijital üretim biçiminin almasıyla, film yapım sürecinin temelini oluşturan yapım, dağıtım ve gösterim aşamalarında sinematografi, ses, özel efektler ve internet üzerinden dağıtım gibi uygulamalarla farklı

bir boyut kazandı. Bu dönüşümün sinema teorisinin gelişimi üzerindeki etkileri kaçınılmazdı. Yeni medya ortamında pelikülden sıyrılan sinema kendini görsel efektler, farklı iletişim sistemleri, eğlence türleri ve gerçekliği temsil etme biçimleriyle yenileyerek anlatı, stil ve deneyim bakımından daha zengin kılmıştır. Dijital algoritmalardan oluşan görüntüler dünyanın sinema kurgusu içinde ne denli gerçekçi var olduğunu ve hızla ilerleyen teknolojinin yanı sıra sosyal, siyasal ve kültürel değişimlere paralel olarak dijitalleşen ekranın hayata ve dolayısıyla sinema teorisine nasıl yeni açılımlar getirdiğini sorgulamaya neden olmuştur (Erkılıç, 2017: 58). Bu açıdan günümüz sinemasının geldiği noktayı, Polonyalı sosyolog Zygmunt Bauman'ın toplumsal yaşamda süregelen değişimleri yorumlamak için ortaya attığı modernitenin ikinci aşaması niteliğini taşıyan akışkan modernite kavramı çerçevesinde açıklamak yerinde olur. Bauman yaşadığımız çağda insanın artık eski olan ne varsa ardında bırakması gerektiğini vurgularken, bir yandan da yeni koşullara uyum sağlamak için ihtiyacımız olan donanımdaki yaşam biçimlerini henüz edinemediğimizin altını çizer. Sürekli değişen modern dünyaya ayak uydurma çabası içinde değişim döngüsüne giren akışkan aşamadaki toplumların dinamik yapılarına rağmen sınırlarının esneklik ve belirsizlik göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum doğal olarak toplumun bir parçası olan bireyin üretim ve tüketim alışkanlıklarına da yansıyarak mevcut eğilimlere odaklanmasına sebep olur. Yaşamın her alanına sirayet eden değişim makro boyuttan mikroya geçerek sinemayı da dijital dönüşüm dönemecine getirmiştir (akt. Erkılıç, 2017: 59-60).

Daniel Frampton'un sinemanın icadıyla eşdeğer gördüğü bu kritik dönemeçte ilk göze çarpan temel olgu, gerçeklik ve bu gerçeklikle kurulan ilişkinin değişmesiyle sunulan yeni fırsatlardır. Bir başka deyişle, yeni dönem sinema çekimlerinde objektif önü kayıtlarla ekrana gelen gerçeklik yerini bilgisayar ortamında üretilebilen veya post-prodüksiyon sürecinde VFX (Görsel efektler)/CGI (Bilgisayarda oluşturulan görüntüler) gibi dijital uygulamalarla üzerinde farklı türde değişikliklerin yapılabildiği görüntülere bırakmıştır. Sinemanın bu yeni gerçekliği elastik ve algısal gerçeklik kavramları ışığında okunabilir. Lev Manovich'in öne sürdüğü türde gerçeklik, fotoğrafik gerçekliği aşar ve bilgisayarda sayılarla ifade edilebilen yeni bir tasarım haline gelir; gerçek zamanlı kamera kayıtları veya dijital veriler üzerinde yapılan düzenlemelerle görsel gerçeklik bir anlamda eğilip bükülebildiği ve böylece istenilen şekle girdiği için elastik gerçeklik olarak nitelendirilir. Bu noktada VFX ve CGI işlemlerinin sinemasal gerçekliğin inşasındaki önemi daha net anlaşılır. Yalnız şunu da belirtmek gerekir ki bu işlemleri yapan sanatçı/uygulayıcı fotoğrafın ve sinemanın ortaya çıkışından günümüze kadar yaptığı birikimine dayanarak açtığı yolda kayıt alırken uyulması gereken mizansen, kamera hareketleri, ışık ve sesle ilgili teknik ve estetik ilkeler çerçevesinde dijital anlatıyı oluşturur (akt. Erkılıç, 2017: 62-63, 66).

Prince'e göre sinema teorisi için yeni bir eşik olan algısal gerçeklik kavramı gerçekdışı karakterlerin görsel ve işitsel olarak deneyimlenmesiyle açıklanabilir. Örneğin hayal ürünü dinozor görüntüleri izleme esnasında algısal olarak gerçek boyutuna taşınır yani bu görüntüler kurgu oldukları bilinse de algı düzeyinde gerçeklik kazanır. Dolayısıyla bu tanımdan hareketle sinemaya bakışın değiştiği ve seyirci-sinema arasındaki ilişkinin doğasının da bu değişimden etkilenerek, klasik pasif seyirci kitlesinin aktif kullanıcı konumuna geçtiği söylenebilir. Bir başka deyişle seyrettiği film bir yere kadar artık onun filmi olduğu için seyirci beklentileri ve gereksinimleri ön plana çıkarak yönlendirici bir tesiri olabiliyor (Erkılıç, 2017: 63-64). Bu makalenin odağındaki hedef alıcı kitlesi görme kusurları veya kaybı sebebiyle filmi sadece işitme kanalı vasıtasıyla dinleyerek izlemek durumunda olan görme engelli seyirci olduğu için, filmi erişilebilir hale getirmekte kullanılan sesli betimleme tekniği bu kitlenin özgün yapısı dikkate alınarak uygulanmalıdır. Tüm bu değişiklikler ışığında şekillenen yeni dijital durumu özetleyen Frampton, gerçek çekimler ve dijital efektlerin birlikte kullanıldığı sinemayı akışkan sinema olarak tanımlar. Akışkan imgeler kaydedilen gerçekliğin istenirse yeniden işlenmesini

sağladığı gibi bütünüyle dijital efektlerle oluşturulan sahnelerin eklenmesiyle filmi anlatısal ve sanatsal yönüyle derinleştirip başka bir gerçeklik katar. Dijital sinemayla esasen amaçlanan seyircinin yepyeni bir dünyayı keşfetmesi değil, var olan gerçek dünyayı farklı perspektiflerden değerlendirmesine imkân vermektir (akt. Erkılıç, 2017: 67).

Görsel efektler

Gelişen teknoloji ve yeni yazılımlar sayesinde reklam, film ve dizi sektörünün vazgeçilmez bir unsuru haline gelen görsel efektler özel efektlerin uygulamadaki sınırlılığı sebebiyle çekilemeyen sahnelerde kullanılarak kısa sürede hayal dünyasının sonsuzluğuna dokunur ve medyada görselliğin üretim sürecinde yepyeni başlangıçlara imza atar. Özellikle hemen her tecimsel filmde rastladığımız bu efektler seyircinin görsel belleğinde kalıcı olmak, onu kolaylıkla tesir altına almak niyetiyle yararlanılan ve yapımcıların zor ve yüksek maliyetli örneğin aksiyon ve gerilim dolu çarpışma veya patlama sahnelerinde sıklıkla tercih ettiği bir yöntemdir. Bilgisayar ortamında hazırlanıp, kurguya yerleştirilen, anlatıda gerçeklik duygusunu yakalayan bu efektlerin yapım teknikleri yıllar içerisinde ihtiyaçlara göre şekillenip yenilense de esasen mantık başından beri hep aynıdır, değişen ise dijital hız ve ekonomik boyuttur (Berk, 2017: 189-190).

Özel efektler doğal afetler, araba hasarları, uçan kuleler ve mermi atışları gibi teknik olarak gerçek ortamda çekilmesi mümkün olmayan veya çok zaman alan, yüksek bütçe gerektiren planların film setinde ve kamerayla özel donanım ve teknik yöntemler kullanılarak oluşturulduğu pratik uygulamalardır (akt. Berk, 2017: 191). Sefa Dayı ve Özer Kanburoğlu özel efektlerin tarihsel gelişimini irdeleyen çalışmalarında bilgi kaynağı niteliğindeki sinema filmleri ve televizyon dizilerinde toplumsal gerçekliğin simulatif düzlemde yeniden üretilmesi ve içselleştirilmesi süreçlerinde yöntemsel olarak yararlanılan özel efektlerin kurgusal akış içindeki öneminin altını çizer (2020: 67). Dahası yaşanmışlık ve deneyimlerin teknolojik gelişmelere koşut olarak yoğun görsel efektlerle farklı biçimlerde kurgulanması sayesinde sinema seyircisi ekranda izlediklerinin daha inandırıcı olduğu kanaatine varır ki bu da görsel etkinin filmin anlatımında ne denli önemli olduğunu gösterir. Özel efekt tekniklerinin kullanılarak görsel unsurların etkileşimiyle ortaya çıkan şölen seyircinin bir yandan izlediği filmi gerçek ve kurgu ikili karşıtlığı düzleminde değerlendirip bir yandan da sanki tam anlamıyla gerçeği yansıtıyormuş gibi kurguya eşlik etmesini sağlar (2020: 67, 69).

Gerçek oyuncularla gerçek mekânlarda çekilmesi olanaksız olan sahneleri hayal ürünü bir gerçekliğe çeviren görsel efektleri oluşturmak için seyircinin ilgisini çekebilecek hareketli görüntüler üzerinde bilgisayar ortamında birleştirme, ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak, bunlar sinematografik anlatıya yerleştirilir. Yönetmen ve yapımcıların da benimseyerek seyircilerin yenilik ve özgünlük ihtiyaçları doğrultusunda film diline yeni anlamlar kazandırmak için yararlandığı, pelikül dönemde kurgu aşamasında yapılan bu işlemler dijitalleşmeyle birlikte üretim aşamasında gerçekleştirilmeye başlamıştır. Mizansen öğelerinden biri olan görsel efektler çekimlerde sahne ile ilgili uzmanlık bilgisinin yanısıra görüntüleri setin dışında amacına göre yazılım ve donanım programlarıyla manipüle edebilecek bir düş gücüne sahip olmayı gerektirir. Holywood sinemasının gelişmelere açık olmasının yanısıra tasarlanan efektlere uygun özellikli teknolojileri bizzat kendi bünyesinde üretmesi açık ara başarısının nedenleri arasında gösterilebilir. Görsel efekt uygulamalarından biri olan üç boyutlu animasyon veya diğer adıyla canlandırma sineması kimi sahnelerde veya filmin tamamında çizilen resimler ve nesnelerin hareketleri ve duyguları bakımından seyirciye gerçek oldukları izlenimini verecek şekilde post prodüksiyon esnasında teknoloji yardımıyla düzenlenmesini içerir. Çizgi filmler ve filmlerde aynı animasyon teknikleri kullanılır. Ancak kullanım amacı açısından bakıldığında, çizgi

filmlerde çoğunlukla animasyonlar karakterlerin belirli hareketlerine odaklanırken filmlerde her yönüyle insana benzemeleri ön plana çıkar (Berk, 2017).

Sesli betimleme

Çağımızda farklı bağlamlarda üretilen çeşitli bilgilere, toplumun her kesiminden yaş, hayat tecrübesi, yaşam tarzı bakımından farklı özelliklere sahip ve kendine özgü gereksinimleri olan bireylerin erişimi giderek önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çeviribilimin gelişime ve yeniliklere açık araştırma alanlarından biri olan görsel-işitsel çeviri, medya erişilebilirliği kapsamında yapılan çalışmalarla bilgiye erişim sorunsalının çözümüne yönelik katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Teknoloji sayesinde görsel-işitsel ürünlerin alıcı kitlesiyle iletişimi farklı boyuta taşınmış, kalabalıklara seslenmek yerini daha az sayıda bireylerden oluşan nispeten küçük topluluklarla etkileşime bırakmıştır. Bu durum genel geçer ürünlerden gruba/topluluğa özgü tasarımlara geçişi beraberinde getirmiştir (Bogucki, 2013). Hatta daha açıkça ifade edersek, dijital çağda seyirci sadece görsel-işitsel ürünleri izlemekle kalmayıp, öğrendiği yeni teknolojilerle kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirmiş ve bu ürünlerin şekillenmesiyle ilgili görüşlerini ortaya koyarak bir anlamda yapım sürecinde aktif olarak yer almıştır denilebilir. Bilinçli ve teknoloji dostu yeni tip seyircilerin taleplerini karşılama gereksiniminin yanısıra, uluslararası sözleşmeler ve sivil toplum kuruluşlarının girişimleri engelli bireylerin ürünler ve hizmetlere eşit koşullarda erişimini sağlamak amacıyla çeviri alanında ayrıntılı altyazı, işaret dili çevirisi ve sesli betimleme uygulamalarının başlamasında etkili olmuştur (Diaz-Cintas, 2009; Okyayuz; Kaya, 2016).

Sesli betimleme görme duyusunu kısmen veya tamamen kaybetmiş engelli bireylerin istedikleri bilgi kaynaklarına erişimini sağlamak suretiyle hemen her türlü işlemin internet üzerinden gerçekleştirildiği bu dönemde hayatlarını kolaylaştırmak ve sosyalleşmelerine destek olmak için yapılan uygulamaları içerir. Sesli betimleme tekniği her çeşit ürüne uygulanabilse de, iletişimsel işlevini daha çok sosyo-kültürel yaşamın bir parçası olan sıklıkla kullanıldığı farklı ortamlarda örneğin sinema, tiyatro, televizyon ve bale vb. üretilen medya ürünlerinin görsel boyutunu sesli anlatımla işitme kanalına hitap ederek, görmeyenlerin bu ürünleri yorumlamasını sağlamak suretiyle yerine getirir. Öte yandan, bu çok yönlü teknik görme engellilere duyu kaybının toplumdan soyutlanma ve hayatı geriden izleme sebebi olmadığını hissettirip, yaşamlarını diğer bireylerle aynı havayı soluyarak aktif sürdürmelerinin önündeki engelleri kaldırmayı başarır (Şulha, 2019). Sesli betimlemeyi "görsel bilgilerin sözlü ifadelere dönüştürülerek işitsel olarak sunulmasıyla gerçekleştirilen bir çeviri türü" olarak tanımlayan Nurhan Baş (2016: 159), benzer şekilde uygun formatlarda hazırlanan bu çeviri sayesinde görme engellilerin diğer bireylere ve yakınlarına bağımlı olmadan, özgürce kültürel yaşama katılım olanaklarına sahip olduklarını vurgulamıştır. Çeviribilimin diğer alanlarına kıyasla üzerinde daha az çalışma yapılmış olmasına rağmen, son yıllarda giderek ilgi çeken sesli betimlemenin temelde hedefi "görsel-işitsel üründe duyulan seslerin anlamlandırılmasını derinleştirecek ve açık hale getirecek bir betimleme sağlarken, işitselle bütünleşen bir anlatı sunmak" olmalıdır (Okyayuz; Kaya, 2016: 19). Kültür-sanat dünyasındaki sesli betimleme görsel içeriğe bağlı uygulamalar açısından, müzeler ve galerilerde sergilenen statik tabir edilen eserler ve imgeler, sesler, müzik ve diyalogların anlatıya hep birlikte kattığı hareketle kendini dile getiren filmler ve tiyatro oyunları gibi dinamik eserler için yapılmaktadır (Braun, 2008). Sesli betimleme süreci ister bir yağlı boya tablo ister bir macera filmi olsun aynı şekilde gerçekleşir. Metin yazarı, seslendirmen ve ses tasarımcısından oluşan sesli betimleme ekibinde son kontrolleri yapmak üzere görmeyen dinleyicilerin bilişsel algılama biçimleriyle empati kurabilen görme engelli bir editörün de görev alması, sesli betimlemenin daha kullanıcı dostu bir hizmet sunması açısından faydalı olur. Sesli betimleme süreci kısaca görme

engellilerin ürüne erişimini kolaylaştırmak ve betimlemeyi bir bütün olarak yorumlamasını sağlamak için gerekli şekil, hareket, renk, ses, kamera açısı ve destekleyici bilgi içeren görsel unsurların belirlenip, canlı veya stüdyoda kayıt alarak seslendirilmek üzere yazılı bir metin haline getirilmesi olarak özetlenebilir. Farklı ülkelerin sesli betimleme kılavuzlarının örneğin Amerika, İngiltere, Avustralya'nın, kıyaslamalı incelemesinde karakterlerin dış görünüşü, sahnede önemliyse hatta ten rengi, jestler ve mimikleri, davranışları, mekânlarda bulunan nesnelerin yerleri ve özellikleri, ortamdaki fiziksel ve zamansal hareketlilik, gerekliyse veya sembolik değeri varsa diğer duyusal algılarla ilişkilendirilerek renkler, kaynağı belli olmayan sesler, görsel efektler, yakın ve uzak plan çekimler yani engelli seyircilerin yapılan bir üretimi anlayabilmeleri için ihtiyaç duydukları her çeşit görsel unsurun betimlemeye dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bittner, 2012).

Bu çalışmaya konu olan uzun metraj film betimlemeleri diyaloglar arasında bulunan boşluklara yani sessiz yerlere yerleştirilen ek anlatıyı belirtir. Film süresince hem tam bir sessizliğin olduğu hem de aktarılması gereken görselliği anlatmaya yetecek uzunlukta boşlukları bulmak güç olduğu gibi kimi sahnelerde diyalogların yerini filmin akışında etkili olan müzikler, şarkılar, arka plan sesleri ve ses efektleri alır. Dolayısıyla ekran görüntülerinin sözcüklere çevrilmesi işlemini içeren erek betimleme metnini yazarken kaynak film öğeleri arasından sosyokültürel bağlamın yanısıra görsel-işitsel iç bağlam temelinde seçimler yapmak gereklidir (Jimenez Hurtado; Soler Gallego, 2013). Bir başka deyişle, "sesli betimleme mevcut boşlukları verimli kullanırken bir yandan da film atmosferinin ışıldaması için yeterince yer bırakmalıdır" (Bittner, 2012: 43). Ayrıca görme engellilerin gören seyircilerle benzer izleme/erişim deneyimi yaşayabilmeleri için metin yazarı mümkün olduğu kadar betimlemeyi filmin özgün anlatısına müdahale etmeden ve onları detaylı açıklamalarla örülmüş yoğun bir dinlemeye maruz bırakmak yerine filmi kendilerinin okuyup çıkarımlarda bulunmalarına fırsat verecek bir düzende hazırlama çabası içinde olmalıdır.

Sesli betimlemeyi Roman Jakobson'un (1959) göstergebilimsel çeviri yaklaşımıyla irdelemek, süreçte karşılaşılan bu güçlükleri anlamayı sağlar. Bir Türk filminin sesli betimlemesi o kültürün görme engelli seyircilerinin erişimi için yine Türkçe olarak diliçi çeviri yapılabilir veya Rusça bir filme Türkçe dublaj yapılıp ardından Türkçe olarak sesli betimlenebilir. Rusça'dan Türkçe'ye dillerarası çeviri yapılmış olur ki böylelikle "yabancı bir kültürde hazırlanan bir filmin görsel imgeleri Türkçe sesli betimlenir" (Baş, 2016: 161). Her iki çeviri durumunda da erek betimleme metnini oluştururken görsel göstergelerle dilsel/sözel göstergeler yer değiştirdiği için bu çeviriler aynı zamanda göstergelerarası çeviri uygulamasına girer. Bu çalışmada engelsiz erişimi sağlamak için uygulanan sesli betimleme tekniği, seçilen Türkçe dublajlı animasyon filmde kullanılan görsel efektler bağlamında ele alınacaktır.

Sesli betimleme destek projesi

Bu çalışmada betimlemeli versiyonu incelenecek olan *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* (2015) adlı Türkçe dublajlı animasyon filmi 2017-2019 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nin desteğiyle yürütülmüş olan Sesli Betimleme Destek Projesi'nin bir bölümü olarak projenin koordinatörü Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Pelin Şulha tarafından senaryolaştırılmış ve üniversite Merkez Kütüphanesi bünyesinde kurulan ses stüdyosunda seslendirilmiştir. Araştırma Görevlisi Duygu Dalaslan ve Araştırma Görevlisi Emre Beyaz'ın da görev aldığı bu proje ülkemizde görme engellilerin medyaya erişimleri konusundaki girişimlere katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Projede seçilen filmlerde betimlemenin eklenmesi gereken boşlukların yerleri ve sürelerinin belirlenmesinin ardından, her sahnede anlatısal öğeler bağlamında görme

engelli seyircinin bilmesi gereken görsel unsurlar seçilerek yazılı bir metin üretilmiştir. Bu metin seslendirilip, alınan kayıtlardaki hataların temizlenmesinden sonra sesin filme montajı yapılmıştır. 1970lerin yerli aile komedilerinden üç örnek *Süt Kardeşler* (1976) ve *Gülen Gözler* (1977) ve *Neşeli Günler* (1978) ve Türkçe dublajlı bir Amerikan filmi *A Fistful of Dollars* (1964) (Bir Avuç Dolar) proje kapsamında sesli betimlenen diğer eserlerdir. Bu araştırma toplum genelindeki görme engelli bireyleri, üniversite çalışanları ve öğrencilerinin sosyal ve kültürel hayata katılmaları için gereksinimleri ve beklentilerine dikkat çekmek suretiyle onları daha görünür kılmak, anlamak ve kaliteli erişim hizmeti sağlamak için bir adım niteliğindedir. Ayrıca lisans ve lisansüstü derslerde görsel-işitsel çeviri alanında özellikle de sesli betimleme konusunda uzmanlaşmak isteyen öğrenciler için gerçek stüdyo ortamında sürecin üç aşamasını metin yazarlığı, seslendirme ve ses tasarımını her yönüyle öğrenme, tecrübe etme ve kendilerini geliştirme fırsatları sunması bakımından projenin eğitime getirdiği yenilikler ve katkılar önemlidir.

SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında

1999 yılında Nickelodeon kanalında yayın hayatına başlayan her yaştan izleyicinin beğeniyle seyrettiği *SüngerBob Kare Pantolon* adlı popüler çizgi dizinin beyaz perde uyarlaması olan *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* (2015) SüngerBob ve arkadaşlarının aniden ortadan kaybolan yengeç burger formülünü bulmak için karaya çıkarak atıldıkları heyecan ve aksiyon dolu macerayı anlatır. Filmdeki deniz canlılarının karakter özellikleri çizgi diziden farklı değildir. SüngerBob yine iyimser, mutlu bir ızgaracı, Bay Yengeç tek derdi para kazanmak olan bir restoran sahibi, Sandy Cheeks zeki bir sincap, Patrick pek akıllı olmasa da oldukça sevimli bir denizyıldızı, Squidward karamsar ve huysuz bir ahtapottur. Tek hücreli mikroorganizma Plankton ise hayatını gizli yengeç burger formülünü ele geçirmeye adamış ve hırsı kendini aşmış olsa da, bu filmde çılgın hırsız korsandan formülü geri almak için diğerleriyle takım olup, mücadeleye o da katılır. Bu film 2016 yılında Animasyon Efektleri dalında Annie Üstün Başarı Ödülü'ne aday gösterilmiştir (IMDb). VFX şirketi Iloura deniz biyoloğu Stephen Hillenburg'un tasarımı olan sarı deniz süngeri SüngerBob'u 2 boyutlu çizgi versiyonundan seyircinin yıllardır benimsediği özüne sadık kalarak 3 boyutlu haline dönüştürmüş ve çizgi Bikini kasabasından çıkarıp gerçek dünyadaki farklı ortamlarda gerçek insanlarla etkileşimini sağlamıştır (Quinn, 2015).

Seçilen sahnelerin sesli betimleme tekniğiyle çözümlenmesi

Seyircilere heyecan, hayret ve şaşırma duyguları üzerinden doğrudan erişmek için anlatının yeri geldiğinde susarak, dijital teknolojilerle üretilen daha estetik ve ilgi çekici görsel ve işitsel efektlerin ön plana çıktığı; yani zaman kaygısından arî olağanüstü olaylar, dinamik ve renkli imgeler içeren çağın cazibe sinemasını sesli betimlemek anlatının ilerlemesi ve efektler arasında bağ kurmayı ya da geleneksel anlatı anlayışından saparak sahnedeki olaylar ve eylemlerin nasıl gerçekleştiğine odaklanıp karakterler, mekân ve zamanla ilişkilendirmeyi gerektirir. Bir başka deyişle, efektlerin yoğun olarak kullanıldığı bir filmin de bir akışı ve hikâyesi var, ancak önemli olan bu efektlerin hikâye anlatımındaki görsel işlevlerinin uygun dilsel seçimlerle betimleme metnine aktarılmasıdır (Matamala; Remael, 2015). Çevirmen sesli betimleme sürecinde metin yazarı olarak seslendirilecek betimleme metnini hazırlamaktan yani görme engellilerin filmi takip etmelerine yardımcı olacak görsel öğeleri belirleyip, diyalogların arasındaki boşluklara eklemek için metin haline dönüştürülmesi işleminden sorumludur. Ancak özellikle görsel-işitsel efektlerin hâkim olduğu animasyon filmleri betimlerken, çevirmenin ses stüdyosunda gerçekleşen seslendirme ve içerikler için gerekli sesi yazılım

programlarını kullanarak tasarlama aşamalarından oluşan dublaj boyutunu da deneyimlemiş olması süreci bütünsel ve çok yönlü bir bakış açısıyla ele almasını sağlar (Şulha, 2019).

SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında adlı prodüksiyondan incelemek üzere seçilen sahneler görsel efekt uygulamalarının seyircinin hayal dünyasının kapılarını aralayan hatta sınırlarının ötesine geçip onu deneyimlemediği ortamlara alıp götüren unsurlar olarak ön plana çıktığı kesitlerdir. Görme engelli seyircilerin sesli betimlemeyi duymadan zihinlerinde canlandırmaları mümkün olmayan gerçeküstü görsellik içeren sahneler bu incelemeye dâhil edilmiştir. Seçilen sahnelerin diğer özelliği ise çizgi, animasyon ile insanı biraraya getirmesi ve 2 boyutludan 3 boyutluya geçişler olmasıdır. İncelemede bu görsel efektlerin sahnedeki işlevleri bağlamında sesli betimleme tekniğiyle ne ölçüde aktarılarak, görme engelliler için özgün animasyon anlatısına eşdeğer düzeyde bir erişilebilirlik sağlanabileceği tartışılacaktır. Giriş sahnesinde uzun saçlı ve sakallı bir korsan kayığını kıyıya çektikten sonra elindeki haritadaki işaretli yeri bulmak için boyu geçen sık yeşilliklerin olduğu küçük adanın içinde önüne çıkan dalları kılıcıyla hiddetle keserek emin adımlarla ilerler. Tahtta oturan bir iskelet adam görür. İskelet elinde kapağı korsana dönük bir kitap tutmaktadır, korsan aradığını bulmuştur. Tuzakları geçip, kitabı ondan alır ama canlanan iskeletin onu bırakmaya hiç niyeti yoktur. Bu sahnede görsel efektler korsanın kendi kendine konuşmaları, ses efektleri ve müziği mümkün olduğunca bölmeden ve sessizlikleri etkin kullanmaya özen gösterilerek betimlenmiştir.

Betimleme 1

[1.58-2.09] Tahtta kırmızı peleriniyle oturan iskeleti ve elindeki kitabı görünce gözleri parlar. Kitabın üstünde içinde kâğıt olan bir şişenin kabartması var. Ekranda şişeyi ortalayan *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* yazısı görünür.

[2.14-2.25] Kitaba doğru dans edercesine yürürken birbiri ardına önüne çıkan demir kazıkları aşar.

[2.29-2.33] Kitabı iskeletin elinden çekerken kafatası kopar, yere yuvarlanır.

[2.37-2.45] Kafatası gövdesiyle birleşir. Çenesini düzeltir. Yumruklarını korsana doğru sallar.

[2.54-3.02] Yediği yumrukla metrelerce havaya fırlayan korsan gemide kâğıt oynayan martıların arasına sert bir iniş yapar.

Bu sahnede kitabın üstündeki şişede SüngerBob çizgi dizisini seyredenlerin kolaylıkla bileceği gibi Bay Yengeç'in rakibi Yem Kovası'nın sahibi Plankton'dan titizlikle sakladığı yengeç burgerin gizli tarifi vardır. Filmin hikâyesi bu tarifi geri almak üzerine kurulduğu için ekranda filmin adının bu şişeyi ortaladığını belirtmek önemlidir. Çevirmen tahmin etse de sahnede bahsedilmediği için ve engelli seyircinin aynı şekilde tahminde bulunmasını sağlamak amacıyla şişedeki kâğıtta tarifin yazdığını söylemekten kaçınarak, sadece kâğıt olduğu bilgisini vermekle yetinmelidir. İskeletin hali dövüş için ringe çıkan boksörleri andırmaktadır. Dolayısıyla giydiği kırmızı pelerine ve ses efektinin eşlik ettiği çenesini çevirerek düzeltmesi hareketine betimlemede yer verilmelidir. Korsanın yerden fırlayan demir kazıklardan kurtulmak için adeta dans figürlerine benzer tavırları ve nihayetinde yediği yumruğun etkisiyle uçup konuşan martıların ortasına düşmesi görme engelli seyircilere aktarılması gereken görsel efektler arasında yer alır. Boşluk süresi yeterli olmadığı için korsanın öne geriye sağa sola adımlarla, el ve kollarını da ritimle oynatarak zıpladığını detaylı anlatmak yerine tüm bu beden hareketlerini dans edercesine yürümek söz öbeğinde özetleyerek neşesini aktarmak tercih edilmiştir.

Yine süre kısıtlaması ve sonraki sahneye hızlı geçiş sebebiyle korsanın iskelete meydan okumasının hemen ardından yani iskelet son vurucu yumruğu atmadan önce betimleme eklenmiş, böylece eylem ve betimleme senkronize olmasa da martıların diyaloglarının üstüne betimleme denk gelmeden hem korsanın çılgınca bağırmasının sebebi hem de konuşanların martılar olduğu bilgisi iletilebilmiştir.

Görsel efektler bakımından incelenecek olan çizgi dünyasından animasyona geçişin olduğu artarda iki diğer sahnede SüngerBob sürpriz bir şekilde Plankton'u yanına alarak gözden kaybolur ve Burger Sakal'la martılar kitabın seyrini değiştirmek için birbirleriyle kıyasıya çekişirler. Plankton'un yengeç burger formülünü çaldığını düşünen Bay Yengeç ve öfkeli kalabalık etrafını sarar. Bay Yengeç formülü geri vermesi için ona gözdağı verir. O sırada onu konuşturacağını söyleyen SüngerBob bir balon yaparak Plankton'a doğru üfler. Balon yükselirken SüngerBob herkesin hayret dolu kızgın bakışları ve Bay Yengeç'in hayal kırıklığı arasında Plankton'la birlikte balona binerek kaçar. Yengeç burgersiz bir Bikini kasabası kâbustan farksızdır.

Betimleme 2

[21.22-21.24] Bikini halkı ucubelere döner. Etrafı ateşler kaplar.

[22.21-22.23] Korsan kitaba SON yazar.

[22.30-22.32] Korsan alt güverteye düşer.

Sahnede efektlerle sualtı mutfağının sevilen lezzeti yengeç burgerin eksikliği çarpıcı bir şekilde yansıtılır. Yengeç burger sonrası Bikinililerin yaşam tarzı birdenbire değişir. Gencinden yaşlısına ortalığı yakıp yıkan bozguncu bir topluluğa dönüşürler. Ortamın ve kasaba sakinlerinin aykırı solgun, koyu tonlarda kıyafetleri, aksesuarları ve çılgın saç modelleriyle bu yeni haline birkaç saniyelik boşlukta tek tek yer vermek mümkün olmadığından nahoş görünümlü ve tuhaf manasına gelen ucube sözcüğüyle hepsi genel olarak tanımlanabilir. İlaveten kasabanın her köşesinden yükselen dumanlara dikkat çekmek asilerin çevreye verdikleri zarar ve yaklaşan tehlikenin büyüklüğüne işaret etmek için belirtilmelidir. Sonraki sahnede Bikini kasabası 2 boyutlu çizgilerden sayfadaki bir resme dönüşür. Burger Sakal elinde kitap ve etrafında onu merakla dinleyen martılarla denizde yol almaktadır. Martılardan biri kasabayı kötü sonuyla baş başa bırakmak isteyen Burger Sakal'la mücadele ederek kitaptan son yazılı sayfayı yırtmayı başarır ve onu denizin derinliklerine savurur. Martıyla çekişen korsan sayfanın kopmasıyla dengesini kaybeder. Bu sahne boyunca martılar birbirleriyle sürekli konuştukları için betimlemeye kalan boşluklar azdır. Burger Sakal'ın ona itiraz eden martıdan kopardığı tüyü mürekkebe daldırıp nasıl son yazdığı söylenememiş, diyalog sürdüğünden kitabın filmdeki rolünü seyircinin fark etmesi için sadece ne yazdığı belirtilebilmiştir. Diğer kısa boşlukta da çıkan gürültünün kaynağı ve ne olduğu anlaşılabilmesi için korsanın düştüğü söylenmiştir. Betimlemede korsanın eylemi ve başına gelene yer verilmiş, hikâyenin mutlu sonla bitmesine vesile olan sahnedeki görsel efektlerin odağındaki martılardan bahsedilmemiştir. Bunun sebebi daha önce grup halinde, çatlak ses tonlarıyla konuşanların martılar olduğuna dair bilginin verilmiş olmasıdır.

Plankton'un SüngerBob'un uyumasından faydalanarak beynine girip gizli burger formülünü aradığı sahne de ilginç görsel efektler içerir. SüngerBob'un renkli ve neşeli iç dünyasında yürüyen Plankton gördükleri karşısında şaşkına döner, ağaçların üstünde kırmızı kalpler, balonlar, donutlar, birbirine çikolata sosu sıkan vanilyalı çikolatalı dondurmalar ve başında çiçek süsü olan bir kız cupcake çocuk ve onunla eski bir el oyunu oynayan erkek cupcake çocuk, bisikletle gezen bir milkshake vb.

Betimleme 3

[31.37-31.40] Her yerde gülen şeker ve çikolatalar. Bulutlar dağlar bile şekerden.

[32.09-32.17] Plankton iki çubuk dondurmadan kaçmak için çılgınca koşarken büyük bir parça çilek soslu pastanın kenarından aşağı düşer.

[32.22-32.30] Yerden fışkıran beyaz tüy yumakların arasına sıkışır. Yumaklar birleşir ve bir kedi resmi oluverir.

[32.40-32.42] Ağzından yıldızlı bir gökkuşağı çıkar.

[32.47-32.49] Kendini SüngerBob'un beyninden dışarı atar.

SüngerBob'un bu çocuksu ve şeker mi şeker zihniyle ilgili görsel detayları tümüyle aktarmak betimlemeye ayrılabilen süre nedeniyle olanaklı olmadığı için zihninde görülen olaylar, eylemler ve şirin dünyasını tanımlayan nesneler Plankton üzerindeki olumsuz etkileri bağlamında seyirciye anlatılmıştır. Çizgi yumakların biraraya gelerek gerçek bir fotoğraf görseli oluşturması önemli bir efekt olarak betimlenmiştir. Plankton'a gülümseyip, baba diye kollarını açarak seslenenin gökkuşağı olduğu bilgisine, Plankton bu şekerliklere daha fazla dayanamayıp can havliyle SüngerBob'un beyninden çıkması daha ön planda olduğu için yer verilmemiştir.

SüngerBob ve Plankton'un zaman makinesiyle uzaya giderek Kabarcık'la karşılaşmalarını anlatan çizgi ve animasyonun birlikte kullanıldığı sahne görsel efekt uygulamaları bakımından özgün bir örnek oluşturur. Uzayın ortasında üçgen prizma şeklinde bir cismin içindeki Kabarcık adındaki yunus sürekli etrafı gözleyerek bir nevi koruyuculuk yapmaktadır. SüngerBob'la Plankton gelince nöbetini onlara devreder, bu esnada Jüpiter ve Satürn birbirlerine yaklaşmaya başlar ve nihayetinde çarpışıp ikisi de paramparça olur. Kabarcık geri döndüğünde olanları görünce öfkelenir ve kahramanlarımız da onun hışmından kurtulmak için çareyi kaçmakta bulur.

Betimleme 4

[43.15-43.21] SüngerBob yere basar basmaz etraf parlak mavi ışıklarla aydınlanır. Karşısında uzun kırmızı cüppesiyle arkası dönük biri duruyor. Uzaya bakıyor.

[44.21-44.23] Kabarcık havada yüzerek odadan çıkar.

[44.25-44.31] Üçgen bir prizmanın içindeler. SüngerBob trans halinde. Gözlerinde gezegenlerin aksi. Bakışlarını bir noktaya dikiyor.

[45.04-45.08] SüngerBob saçılan kaya parçalarını halının altına süpürür ama gizleyemez.

[45.16-45.18] SüngerBob korkuyla sırıtır.

[45.22-45.24] Satürn'ün halkası düşer, paramparça olur.

[45.43-45.48] Koşarak kaçarlar. Kabarcık başından çıkan ışınlarla onları vurmak ister. Zeminde yuvarlak delikler açılır.

[45.51-45.54] Işın isabet edince makineye sıçrarlar. Çeyreklik elinden fırlar.

[45.56-45.59] Son anda düşen çeyrekliği alır. Yine yolculuk başlar.

Bu sahne olup bitenlerden diyaloglarda bahsedilmesi ve bunlara güçlü ses efektlerinin eşlik etmesi nedeniyle anlaşılabilir. Örneğin, ilk kez bu sahnede görünen yunus karakteri kimliği ve görevine ayrıntısıyla değinir ve seyirci de böylece SüngerBob ve Plankton'un kiminle karşılaştıklarını bilir. Şiddetli gürültü gezegenlerin çarpıştığını tahmin etmeyi sağlar. Kabarcık'ın nöbeti devraldığında kekelemesi ve sinirli bir tonda konuşarak tehditler savurması sahnedeki tansiyonu yükseltir ve yaklaşmakta olan tehlikeyi işaret eder. Bu sahnede görsel efektlerin anlatılması için yeterli boşluk bulunmaktadır. Seyircinin mekânla ilgili genel bilgisi olsa da yani uzayda bir köşe olduğunu bilse de, zihinsel şemalarında olmayan, tahmin yürütemeyeceği bu mekânın şekli ve içine ait bilgiyi betimlemeyle ediniyor. Sahnedeki üç karakter sanki yerçekimi varmış gibi davranıyor, ama sıvı moleküllerinin yerçekimsiz ortamdaki hareketleri düşünülünce en ilginç olan Kabarcık'ın yüzmesi olduğu için betimlemede yer almıştır. Uzay felaketi yaşanmış, ama prizmaya düşen sadece kaya parçalarından ibaret ve bunları süpürmek mümkün. SüngerBob Kabarcık gelmeden halletmek istediğini söylüyor ama neyi nasıl halledeceğinden bahsetmediği için bu efektler de betimlemeye eklenmiştir. Arka planda duyulan büyük bir şangırtıyla cam kırılmasına benzer sesin Satürn'ün etrafını çevreleyen katmandan yani halkasından geldiğini belirtmek bu görsel efektin aktarılması için gereklidir. Kabarcık'ın Satürn ve Jüpiter'e ne olduğunu şaşkınlıkla sorgulamasından sonra halka düşüp parçalara ayrıldığı için seyirci gezegenlerden birinden parça koptuğunu çıkarsayabilir ama hangisinden koptuğunu ve kopan parçanın onun halkası olduğunu tahmin etmez. Jüpiter ve Satürn ikisi de halkalı gezegenlerdir. SüngerBob Plankton'a "büyük kırmızı gözlü şeyi gözlemesini" söyler. Jüpiter'in güney yarımküresinde büyük kırmızı leke adı verilen kızıl renkli bulutların oluşturduğu bir fırtına görüldüğü için (Greicius, 2020) SüngerBob'un bahsettiği gezegenin Jüpiter, daha geride kalan ve halkası tuzla buz olanın ise Satürn olduğu söylenmiştir. Son olarak da seyirci seslerden Kabarcık'ın SüngerBob'la Plankton'a verdiği cezanın ışınla onları yok etmek olduğunu düşünebilir, ancak bu ışınları başındaki delikten yaydığını bilemeyeceği için bu görsel efekti de iletmelidir.

SüngerBob ve diğerleri yengeç burger kokusunun yüzeyden geldiğini keşfedince ne yapacaklarını düşünmeye başlarlar. O esnada birden Kabarcık ortaya çıkarak, sıkıcı galaksiyi koruma işinden onu kovdurarak da olsa kurtardıkları için onlara yardım etmek ister. Onları yutarak yüzeye çıkar. Havada taklalar attıktan sonra başındaki delikten fışkırttığı suyla onları yukarı fırlatır. Kuyruğuyla topa vurur gibi onlara vurunca ekip uçarak, kumlara çakılır. Plaj onlar için bilinmeyeni temsil etse de farklı deneyimlerle karşılaştıkları macera dolu biraz da tehlikeyi çağrıştıran bir yerdir.

Betimleme	5
[1.01.16-1.01.20]	Balık sandıkları iri yarı adamı denize iterken onun altında kalırlar.
[1.01.21-1.01.24]	Alttan giderken küreğe çarparlar. Kumdan bir kalenin içinden çıkarlar.
[1.01.41-1.01.52]	Çocuk onlara öyle bir tekme atar ki Patrick külah dondurmaya, Süngerbob ve Sandy şemsiyeye yapışırlar. Bay Yengeç de pamuk şeker arabasına. Squidward ise güneşlenen bir kadının üstüne düşer.
[1.02.54-1.03.00]	SüngerBob ve Patrick pamuk şeker arabasına atlar. Ne kadar şeker varsa yer bitirirler. Mutluluktan başları döner.

[1.03.02-1.03.14] Sanki dağlardan kırlara, Eyfel Kulesi'nden Taç Mahal'e Sidney Limanı'na kadar dünyanın dört bir köşesini dolaşmış gibi hissederler. Aslında oldukları yerde duruyorlar. Sandy sürekli arkalarındaki resimleri değiştiriyor.

Bu sahnenin görsel efektler bakımdan özgünlüğü çizgi sualtı canlılarının karaya çıkmasıyla üç boyutlu karakterlere dönüşmesi ve orada gerçek dünya ile kurgu animasyonun birleştiği ortamda mücadelelerini sürdürmelerinden ileri gelir. Sahnedeki heyecan, yüksek enerji ve hızlı akış bu efektlerle sağlandığından betimlemede dış mekân olarak plaj ve sakinleriyle ilgili verilen bilgiler karakterlerin yaşadıklarıyla sınırlı kalmıştır. Filmin hem en eğlenceli hem de animasyon teknikleri açısından en zorlayıcı kısımlarından biri olan SüngerBob'la Patrick'in yedikleri pamuk şekerin etkisiyle yaptıkları hayali dünya turu (akt. Quinn, 2015) resimlerin hızlı geçmesi nedeniyle betimlemede Squidward'un serzenişine kadar olan boşluğa yerleştirilebilecek uzunlukta ve diğerlerine kıyasla daha popüler ve bilinen yerler tercih edilmiştir.

Sonuç

Görsel-işitsel çeviri türlerinden biri olan sesli betimleme, görme engelli bireylerin erişemediği görsel unsurları metin haline getirip sözlü olarak aktarmak suretiyle medya ürünlerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlayan bir uygulamadır. Bu uygulama doğuştan veya sonradan görme duyusunu kaybetmiş bireylerin söylenenleri dinleyip, ürünler hakkında görme yoluyla edinemedikleri bilgileri işitme kanalından alarak yorum yapmalarına olanak sağlar. Bu uygulama görmenin yerini elbette tutamaz, ancak gören bireylerle yaklaşık eşit koşullarda istedikleri ürünlere erişerek sosyal yaşama katılmalarında onlara destek olur. Dijital dünya bireylere çok çeşitli nitelikte görsel-işitsel ürünler yelpazesi sunar. Farklı yaş gruplarından geniş bir seyirci kitlesinin izlediği animasyonların bu pastada önemli bir yeri vardır. Gösterilen bu yoğun ilgi ve talep nedeniyle sesli betimleme tekniğinin en sık kullanıldığı film türlerinden biri animasyonlar olmuştur. Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde yürütülmüş Sesli Betimleme Destek Projesi'nin çıktılarından biri olan *SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında* (2015) adlı Türkçe dublajlı animasyonun sesli betimlemesi bu türün ayırt edici özelliği olan görsel efektler bağlamında seçilen sahnelerde irdelenmiştir.

Dijital dönüşüm sinemanın seyrini değiştirmiş, kamera çekimlerinin ağır bastığı filmler yerine artık görsel efektlerin imkânlı kıldığı sınırsız hayal gücüyle eğilip bükülebilen ve seyircinin algısında şekil alıp inandırıcılık kazanan yapımlar üretilmiştir. Animasyonun temelde görsel açıdan zenginliği SüngerBob ve Bikini kasabası halkının seyircinin karşısına denizde 2 boyutlu çizgi, karada ise 3 boyutlu animasyon olarak çıkması ve hayal ürünü animasyon karakterler ile gerçek yaşam koşullarında insanın çatışmasından kaynaklanıyor. İlaveten çoğu seyircinin hayal edemeyeceği, günlük hayatın olağan akışı esnasında rastlanmayacak hayrete düşüren ama aynı zamanda komik olaylar, kahramanlar ve davranışların yönlendirdiği görsel efektler hikâyenin anlatımında işlevsel öneme sahiptir. Çevirmen her sahneyi kendi içinde değerlendirirken, efektleri her yönüyle anlatmak yerine görsel işlevleri açısından inceleyerek, görme engelli seyircinin animasyonda aktarılan imgeler dünyasını zihninde canlandırmasını ve özgün efektlerin çağrıştırdığı benzer duyguların geçmesini sağlayacak şekilde hangi unsurları nasıl betimlemesi gerektiğine boşluk yerleri ve süreleri çerçevesinde karar vermeli yani filmin hikâyesiyle efektler arasında bağ kurulmalıdır. Diyaloglar ve özellikle çığlıklar, kahkahalar, gürültüler gibi ses efektlerinin ilettiği bilgiler aktarılarak gereksiz tekrarlar yapılmamalıdır. Özde önemli olan görme engeline rağmen seyircinin sanki görüyormuş gibi etkilenmesi, keyifli vakit geçirmesi ve bu izleme/dinleme deneyiminden dünyasına yeni düşünceler, düşler ekleyebilmesidir. Çevirmenin bunu başarabilmek için sesli betimleme sürecinin her aşamasına

hakim olmanın yanısıra, yani metin yazma, seslendirme ve seslendirilen metni uygun boşluklara ekleyip düzenleme, empati kurma, gözlem yapma, filmdeki görsel efektleri doğru okuma ve hayal dünyasındaki üretkenliğini diline yansıtabilme çabası içinde olmalıdır.

Kaynakça

Baş, N. (2016). *Görsel-İşitsel Çeviri: Dublaj ve Sesli Betimleme*. Ankara: Grafiker.

Berk, M. E. (2017). Dünya Sinemasında Görsel Efektin Gelişimi: Türk Sinemasındaki Uygulamaları. *İnif E-Dergi 2*(2). 189-209.

Bittner, H. (2012). Audio Description Guidelines-a comparison. *New Perspectives in Translation 20*. 41-51.https://www.uni-hildesheim.de/media/_migrated/content_uploads/AD_Guidelines_Comparison_-_Read.pdf

Bogucki, L. (2013). *Lodz Studies in Language: Areas and Methods of Audiovisual Translation Research*. Frankfurt am Main, DE: Peter Lang GmbH.

Braun, S. (2008). Audiodescription research: state of the art and beyond. *Translation Studies in the New Millennium 6*. 14-30.

Dayı, S & Kanburoğlu, Ö. (2019). Sinemada özel efekt kullanımının tarihi ve gelişimi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi 15*(57). 67-83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/55751/762801

Diaz-Cintas, J. (2009). Introduction-Audiovisual Translation: An Overview of its Potential. *New Trends in Audiovisual Translation.* Clevedon, GBR: Channel View Publications. 1-18.

Erkılıç, H. (2017). Dijital Sinema Teorisi Üzerine: Akışkan Sinema ve Akışkan Sinema Teorisi. *SineFilozofi Dergisi 2*(4). 56-72.

Greicius, T. (ed.). Jupiter's Great Red Spot: A Rose By Any Other Name. Erişim tarihi 5 Ağustos 2020. http://www.nasa.gov/image-feature/jpl/jupiter-s-great-red-spot-a-rose-by-any-other-name.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. Reuben Arthur Brower (Ed.). *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 232-239. http://web.stanford.edu/eckert/PDF/jakobson.pdf

Jimenez Hurtado, C. & Soler Gallego, S. (2013). Multimodality, translation and accessibility: a corpus-based study of audio description. *Perspectives 21*(4). 577-594. DOI: 10.1080/0907676X.2013.831921

Matamala, A. & Remael, A. (2015). Audio-description reloaded: An analysis of visual scenes in 2012 and Hero. *Translation Studies 8*(1). 63-81. DOI: 10.108014781700.2014.943678

Okyayuz, A. Ş. & Kaya, M. (2016). Erişim Çağında Azınlığa Gönderim ve Bir Çeviri Türü Olarak Sesli Betimleme. *Journal of Academic Social Science Studies (51)*. 15-32. DOI:10.9761/JASS3803.

Quinn, K. (27 Mart 2015). "How Spongebob Squarepants was brought to life in Australia". *The Sydney Morning Herald*. http://www.smh.com.au/entertainment/movies/how-spongebob-squarepants-was-brought-to-life-in-australia-20150327-1m9ed3.html

The SpongeBob Movie: Sponge Out of Water. (2015). Yönetmen: Paul Tibbitt & Mike Mitchell. Yapım Şirketi: Paramount Animation & Nickelodeon Movies. https://m.imdb.com/title/tt2279373/

SüngerBob Kare Pantolon Suyun Dışında. (2015). Yönetmen: Paul Tibbitt & Mike Mitchell. Yapım Şirketi: Paramount Animation & Nickelodeon Movies.

Şulha, P. (2019). *Görsel-İşitsel Çeviri: Görme Engelliler İçin Sesli Betimleme*. İstanbul: Çeviribilim.

Şulha, P. & Dalaslan, D. & Beyaz, E. (2019). *Sesli Betimleme Destek Projesi*. (Yayınlanmamış Proje). Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, İzmir.

64. Çeviride özel isimler: Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı eseri örneğinde özel isimlerin aktarımı üzerine bir inceleme

İlknur BAYTAR[1]

Seda DURAL[2]

APA: Baytar, İ.; Dural, S. (2021). Çeviride özel isimler: Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı eseri örneğinde özel isimlerin aktarımı üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 999-1011. DOI: 10.29000/rumelide.949972.

Öz

Özel isimlerin çevirisi son zamanlarda çeviri çalışmaları alanında büyük ilgi uyandırmaktadır ve özel isimlerin çevrilip çevrilemeyeceği hususu alanda tartışılagelen konular arasındadır çünkü bu isimlerin çevrilip çevrilmemesi üzerine araştırmacılar arasında bir fikir birliği yoktur; fakat bu durum özel isimlerin bir dilden başka bir dile aktarımının çevirmenler için zorlu ve uğraştırıcı bir süreç olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Bu sebeple, özel isimlerin nasıl çevrileceği üzerine fikir birliğine varılmamış olsa da, bu konuda birçok görüş ve yöntem ileri sürülmüştür. Bu bağlamda, Hermans'ın (1988: 13-14) özel isimlerin çevirisi için ortaya koyduğu; kopyalama (copy), transkripsiyon (transcription), ikame (substitution), sözlük anlamıyla çevirme (translation), çıkarma (non-translation), cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejileri kapsamında, bu çalışmada Charles Dickens tarafından yazılan ve dünya klasikleri arasında sayılan *A Christmas Carol* (*Bir Noel Şarkısı)* adlı eserin Türkçe çevirisi, çevirmenin kararları ve Hermans'ın stratejilerine uygunluğu açısından incelenecektir. Çalışmada seçilen kaynak metnin Türkçe çevirisinde, her ne kadar kullanım sıklıkları arasında büyük farklılıklar olmasa da, çevirmenin sırasıyla en çok sözlük anlamıyla çevirme (translation) ve kopyalama (copy) stratejilerini tercih ettiği görülürken; transkripsiyon (transcription) ve ikame (substitution) stratejilerini aynı oranda kullandığı ve en az sıklıkla ise cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) ve çıkarma (non-translation) stratejilerini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri, edebi çeviri, çeviri stratejileri, özel isimler, özel isimlerin çevirisi

Proper names in translation: A study on the transfer of proper names in the case of Charles Dickens' *A Christmas Carol*

Abstract

Translation of proper names is of great interest in the field of translation studies and the issue of whether proper names can be translated or not is among the controversial issues in the field because there is no consensus among researchers on whether to translate these names or not; but this does not change the fact that the transfer of proper names from one language to another is a challenging process for translators. Therefore, although there is no consensus on how to translate the proper names, many views and methods have been put forward. In this regard, within the

[1] Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kastamonu, Türkiye), iozturk@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3995-1420 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949972]

[2] Şef, Yargıtay Başkanlığı (Ankara, Türkiye), seda.dural@yargitay.gov.tr, ORCID ID: 0000-0001-6327-8032

scope of the strategies for translating proper names put forward by Hermans (1988: 13-14) that are copy, transcription, substitution, translation, non-translation and replacement, in this study Turkish translation of the book *A Christmas Carol* (*Bir Noel Şarkısı*), written by Charles Dickens and considered among the world classics, will be examined in terms of translator's decisions and their compliance with Hermans' strategies. In Turkish translation of the source text selected, while it is seen that the translator preferred most translation and copy strategies respectively, although there was no big difference between the usage frequencies, it was concluded that the translator used transcription and substitution strategies at the same rate and she preferred least frequently replacement and non-translation strategies.

Keywords: Translation, literary translation, translation strategies, proper names, translation of proper names

1. Giriş

Özel isimlerin çevirisi hususunda birçok görüş mevcuttur ve çevrilip çevrilmemesi hususu da çeviri alanında tartışılmaktadır; çünkü bazı araştırmacılar özel isimlerin herhangi bir anlam ifade etmediğini, bu sebeple de erek dile çevrilmemesi ve olduğu gibi bırakılması gerektiğini savunurken, bazı araştırmacılar ise özel isimlerin de tıpkı diğer kelimeler gibi bir anlam taşıdığını, hatta bazı özel isimlerin kültür temelli kelimeler olmasından ötürü muhakkak hedef dile çevrilmesi gerektiği görüşündedirler.

Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu çalışmanın özel isimlerin aktarımı konusunda çevirmenlere kullanabilecekleri stratejilerle ilgili bilgi vereceği ve özel isimleri çevirirken karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmak için izleyebilecekleri yol konusunda yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Çevirmen kaynak metinde yer alan özel isimleri hedef metne aktarmış mıdır yoksa bütün özel isimleri kaynak metindeki gibi kullanmayı mı tercih etmiştir?
2. Çevirmen özel isimleri çevirmeyi tercih ettiyse, Hermans'ın (1988:13-14) ileri sürdüğü kopyalama (copy), transkripsiyon (transcription), ikame (substitution), sözlük anlamıyla çevirme (translation), çıkarma (non-translation), cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejilerini kullanmış mıdır? Eğer kullandıysa bu stratejilerden hangilerini ne sıklıkla tercih etmiştir?
3. Çevirmen özel isimlerin çevirisinde herhangi bir problemle karşılaşmış mıdır? Eğer karşılaştıysa bu problemleri nasıl çözmeyi tercih etmiştir?

Yukarıda verilen araştırma sorularının cevaplarını bulmak için bu çalışmada Charles Dickens'ın 1843' te yayımlanan ve en bilinen klasik eserleri arasında yer alan *A Christmas Carol* adlı eseri ve bu eserin Meral Camcı tarafından çevrilen *Bir Noel Şarkısı* adlı Türkçe çevirisi örnek olarak seçilmiş, kaynak metinde yer alan özel isimlerin tamamı tespit edildikten sonra hedef metinle karşılaştırmalı analiz edilmiştir.

Çalışmanın veri analizi bölümüne geçmeden evvel, özel isimleri çevirirken araştırmacıların tercih ettiği yöntem ve stratejiler hakkında bilgi verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

2. Özel isimlerin çevirisi

Genel olarak canlı ve cansız bütün varlıkları tanımlamak için kullanılan isimler bireysel bir olguya atfeden ve bir kişiyi, hayvanı, yeri veya durumu ifade ederken yararlanılan kelimelerdir (Nord 2003).

İsimler özel ve cins isim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nord'a (2003) göre genel isimlerin aksine, özel isimler tek bir olguya atfetmektedir; ancak hiçbir şekilde tek işlevli olarak düşünülmemelidir ve özel isimlerin temel işlevi bireysel bir olguya referans vermesidir. Valentine, Brennen ve Brédart (2002: 4) ise özel isimleri; kişi isimlerini, coğrafi isimleri, eşi benzeri olmayan nesnelerin isimlerini, benzersiz hayvan isimlerini, kurumların, tesislerin isimlerini, gazete ve dergi isimlerini, kitap başlıklarını, müzik parçalarını, bir kez gerçekleşen olayları kapsayan, eşi benzeri olmayan varlıklar olarak tanımlamaktadır.

Jaleniauskienė ve Čičelytė (2009)'e göre genel olarak özel isimler; kişi, hayvan, şirket, coğrafi yer, burç ve festival isimleri gibi birkaç kategoriyi kapsamaktadır Benzer şekilde, Gutiérrez Rodríguez (2003) de özel isimleri; insan, yer, nesne ve hayvan isimleri olmak üzere dört gruba ayırmaktadır. Buna ek olarak, Zarei ve Norouzi'ye göre ise özel isimler somut (nesneler), figüratif (gerçek anlamının ötesinde, mecazi), teknik (bilimsel isimler) ve argo kelimeler olabilir (2014: 152). Yukarıda verilen araştırmacıların görüşlerinden hareketle, özel isimler; yer, insan, hayvan, kurum adı ve özel günlere verilen isimler şeklinde karşımıza çıkabilir.

Parianou'ya (2007) göre ise özel isimler, mantıksal, göstergebilimsel, sosyal, etnik, tarihsel, duygusal, kültürel, pragmatik ve psikolojik göstergeler gibi yöntemlerle anlamlı dilbilimsel öğelere dönüştürülmektedir. Özel isimlerden bahsedildiğinde, iki ana isim kategorisine ait oldukları için kişi ve yer isimleri en çok bahsedilen özel isim türleri olarak karşımıza çıkmaktadır; fakat özel isimler yalnızca kişi ver yer isimlerinden ibaret değildir (Parianou, 2007). Parianou özel isimleri aşağıda verilen kategorilere ayırmaktadır;

- Kişisel adlar ve kişisel bilgiler: Kişi adları, soyadları, takma adlar, doğaüstü veya hayali varlıklara verilen isimler, kişileştirilmiş hayvanlar veya Mickey Mouse ve Bucephalus gibi benzersiz hayvanların veya nesnelerin adları ve Barbie gibi oyuncak bebeklerin adları;
- Coğrafi isimler: Şehirlerin, köylerin, ülkelerin, adaların, göllerin, dağların, nehirlerin isimleri ve astronomik nesneler;
- Kurumların isimleri: Kamu otoriteleri, cemiyetler, sinemalar, hastaneler, oteller, kütüphaneler, müzeler veya restoranlar, rütbeler, madalyalar ve başlıklar, festivaller ve din temalı özel günler ve diller;
- Eşi benzeri olmayan nesnelerin ve sanat eserlerinin isimleri: Anıtlar (Acr ~ polis, Taj Mahal), binalar (Empire State Binası), gemiler (Vasa, Titanic) veya diğer benzersiz nesneler (Excalibur, Mona Lisa), teknoloji ve bilim ürünleri, kitaplar ve diğer yayınlar;
- Ticari marka adları: Marka adları ve ticari markalar;
- Benzersiz ve tek olayların isimleri: Tarihi, tarih öncesi ve jeolojik dönemler (İkinci Dünya Savaşı, Reichskristallnacht) (2007: 408-409).

Algeo ise özel isimlerin özelliklerine dair şunları nakletmektedir:

- Özel isimler büyük harfle başlar.
- Özel isimlerin çoğul formu bulunmamaktadır.
- Artikel olmadan kullanılırlar.

- Tek ve eşi benzeri olmayan şeylere atıfta bulunmak için kullanılırlar.
- Anlamsal açıdan bakıldığında, genel olarak özel isimler atfettikleri nesneler hakkında herhangi bir nitelik belirtmezler bu nedenle de çoğu zaman anlam ifade etmezler.
- Son olarak, özel isimler, ifadelerinin alıntılarını içeren kendine özgü bir tanım şekline sahiptir (1973: 9-13).

Özel isimlerin çevrilmesi hususuna gelince, bazı araştırmacılar özel isimlerin yalnızca bir hitap şekli olmasının dışında herhangi bir anlam ifade etmediği ve sözlükte anlamlarına yer verilmediği düşüncesinden yola çıkarak özel isimlerin çevirilmemesi gerektiğini savunurken, bazıları ise özel isimlerin anlamsal öneme ve içeriği sahip olduğu gerekçesiyle, bu isimlerin çevrilmesi gerektiği görüşündedirler (Nyangeri ve Wangari, 2019; Zarei ve Norouzi, 2014).

Askari ve Akbari (2014) ise, yalnızca kişi isimleriyle sınırlı olmayan özel isimlerin kültürel öğelerle iç içe geçmiş olduğunu ve bunların içeriğini hedef metne aktarırken çevirmenin önemli bir rol oynadığının altını çizmektedir ve çevirmen için kültür temelli bu kelimeleri aktarmak oldukça zor bir görevdir çünkü çevirmenin hedef okuyucuyu ikna etmek için hedef dilde aynı durumu yaratması gerekmektedir. Benzer şekilde, Safonova (2017) da özel isimlerin içinde var oldukları toplumun kültürünü ve tarihini yansıttığı görüşünü desteklemektedir ve özel isimler sadece nesneleri, kişileri vb. isimlendirmesinden ötürü değil, aynı zamanda içinde var olduğu kültürün gerçekliğini ve arka planında var olan olayları yansıtmasından ötürü de kültürlerarası iletişim sürecinde önemli bir görev üstlenmektedir. Nord (2003) ise özel isimlerin çevirisinde belirli bir kural olmadığı görüşündedir; ancak, kurgusal olmayan metinlerde geçen özel isimleri aktarırken kaynak metinde geçen ismin eğer hedef kültürde uygun bir karşılığı varsa hedef kültür ve kitle dikkate alınarak aktarılması gerektiğini düşünmektedir. Vermes'e (2003) göre, özel isimlerin çevirisi genellikle bir dilden diğerine basit ve otomatik bir aktarım süreci değildir ve yaygın görüşün aksine, özel isimlerin çevirisi oldukça önemlidir. Örneğin; Newmark (1988: 214) bu tür isimlerin kaynak metnin içinde üretildiği ulusun kimliğini muhafaza etmek için aktarıldığını ileri sürmektedir.

Buna ilaveten, özel isimler insan faaliyetlerinin tüm alanlarında karşımıza çıktığı için, bu tür isimlerin çevrilmesindeki herhangi bir hata ya da hatalar yanlış anlaşılmalara ve yanlışlıklara yol açabilir bu yüzden özel isimlerin çevirisi özel dikkat gerektirir ve bu isimleri çevirirken çevirmen çok zor bir görevle karşı karşıyadır (Aubakir ve Makhpirov, 2019: 792).

Bütün bunlar dikkate alındığında, Hirschman vd.'ne (2000: 21) göre, özel isimleri hedef metne uygun bir şekilde aktarmak için aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır;

- Kişi isimleri çevrilmeden aktarılmalıdır;
- Hedef dilde standart adlandırma kurallarını göz önünde bulundurarak, kelimenin birebir çeviri yöntemiyle tam anlamıyla değil, deyimsel olarak tercüme edilmesi;
- Özel isimler hedef dil tarafından kullanılabilen bir formatta aktarılabilirler.

Daha önce de belirtildiği gibi, özel isimlerin hedef metne aktarılması gerektiğini savunan araştırmacıların yanı sıra, bu isimlerin çevrilmemesi gerektiğini de ileri süren araştırmacılar mevcuttur. Bunlardan biri olan Pym (2004: 92), özel isimlerin çevrilmesinin gerekli olmadığını çünkü özel isimlerin tercüme edilmesinin mümkün olmadığını ileri sürmektedir ve bu yüzden çeviri yaparken ödünçleme kelimelerin kullanımını meşru bir çeviri çözümü olarak kabul etmektedir.

2.1. Özel isimlerin çevirisinde kullanılabilecek stratejiler

Özel isimleri hedef metne uygun şekilde aktarmak için, çeşitli araştırmacıların öne sürdüğü birtakım stratejilerden faydalanılabilir. Bunlardan ilki Davies'in (2003: 65-100), özel isimlerin çevirisini de kapsayan, kültüre özgü öğelerin çevirisi için ortaya koyduğu; muhafaza etme (preservation), ekleme (addition), çıkarma (omission), küreselleştirme (globalization), yerelleştirme (localization), dönüştürme (transformation), yaratma (creation) stratejileridir. Bunlar:

- Muhafaza etme (Preservation): Kaynak metinde yer alan kelimeyi hedef metne hiçbir değişiklik yapmadan direkt olarak aktarma şeklidir.
- Ekleme (Addition): Bu stratejiyle çevirmen her ne kadar kaynak metindeki terimi olduğu gibi muhafaza etse de söz konusu terimi hedef kitlenin daha açık anlayabilmesi adına dipnot gibi ek bilgi verme yoluna giderek aktarma yöntemi olarak tanımlanabilir.
- Çıkarma (Omission): Çevirmenler kaynak metinde özellikle kültürel temalı ve aktarmakta güçlük çektikleri bazı terimleri çevirmemeyi ve bu terimleri çıkarma yoluna giderek hedef metne aktarmamayı tercih etmektedirler.
- Küreselleştirme (Globalization): Çevirmenler kaynak metinde yer alan bazı kültürel temelli kelimeler yerine daha genel ve küresel anlama sahip kelimeler kullanabilirler.
- Yerelleştirme (Localization): Küreselleştirmenin karşıtı yerelleştirmedir. Bu yöntemle çevirmenler kaynak metinde yer alan terimleri, hedef kültür normlarını dikkate alarak hedef kitlenin alışkın olduğu kelimeler yardımıyla aktarabilirler.
- Dönüştürme (Transformation): Bu strateji kaynak metinde yer alan terimlerin hedef metne aktarılırken orijinalin değiştirilmesi veya bozulması anlamına gelmektedir.
- Yaratma (Creation): Kaynak metinde yer almayan ya da kaynak metinde yer alan terimden farklı bir kültürel öğe kullanılarak söz konusu terimin hedef metne aktarılması yöntemidir.

Abdolmaleki (2012) ise özel isimleri çevirmek için aşağıdaki yöntemleri sunmaktadır;

- Kaynak metinden hedef metne hiç değiştirilmeden olduğu gibi aktarılabilirler.
- Hedef dilin fonolojik sistemine uygun olacak şekilde değiştirilerek aktarılabilirler.
- Hedef kültürde var olmayan bir kelimeyle ilgili, hedef okuyucuyu bir dipnot yardımıyla aydınlatma yoluna giderek aktarılabilirler.
- Eğer metnin ana temasında önemli bir yere sahip değilse ve hedef metne aktarıldıklarında okuyucunun kafasını karıştıracak nitelikte kelimelerse, çıkartma yoluna gidilerek aktarılmayabilirler.

Hermans (1988:13-14) da özel isimlerin çevirisinde kullanılabilecek birkaç strateji ileri sürmüştür, bunlar:

- Kopyalama (Copy): Kaynak metinde yer alan isimler hiç çevrilmeden hedef dile kopyalanarak aktarılabilir. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse; bu isimler, hedef dile kaynak dilde oldukları şekilde aktarılabilirler.
- Transkripsiyon (Transcription): Özel isimleri hedef dilin yazım ve fonoloji düzeyine göre uyarlayarak çevirmek.

- İkame (Substitution): Kaynak metinde geçen özel isimler, hedef dilde biçimsel olarak alakasız bir isim tercih edilerek, kaynak metindeki isim için hedef metinde ikame edilip o isimle yer değiştirebilir.
- Sözlük anlamıyla çevirme (Translation): Kaynak metinde yer alan özel isim, kaynak dilin sözlüğünde yer alıyorsa ve bir sözlük anlamına sahipse, bu isimler hedef dile direkt sözlük anlamıyla çevrilerek aktarılabilirler.
- Çıkarma (Non-translation): Kaynak metinde yer alan özel isim çıkarma stratejisi uygulanarak hedef metne aktarılmayabilir.
- Cins (tür) isimle yer değiştirme (Replacement): Kaynak metinde yer alan özel isim, hedef metinde genellikle söz konusu karakterin işlevsel özelliğini ifade eden bir tür adıyla yani cins isimle yer değiştirerek aktarılabilir.

Hervey ve Higgins'e (2002: 32-34) göre de özel isimler aslında kültür aktarımındaki temel sorunlar arasındadır ve çeviride isimlerin aktarımı konusu, çevirinin kültürel boyutu hakkında da önemli bilgiler sunmaktadır. Buna ek olarak, onlar özel isimlerin çevirisiyle ilgili aşağıdaki stratejileri ileri sürmektedir:

- Egzotizm, yabancılık (Exoticism): Kaynak metindeki ismin hedef dile değiştirilmeden aktarılmasıdır. Adın bir kaynak dil adı olduğu varsayılırsa, ilk alternatif, hedef metne yabancı olan bu unsuru hedef kitleye tanıştırmaktır. Bu bir "exoticism" biçimi olarak da değerlendirilebilir.
- Transliterasyon, harf çevirisi (Transliteration): Bu strateji Hermans (1988: 13) tarafından ileri sürülen transkripsiyon yöntemiyle büyük benzerlik göstermektedir. Bu stratejiyle, özel isimler, hedef dilin ses/grafik kurallarına uyacak şekilde hedef kültüre uyarlanabilir. Ayrıca bu strateji, kaynak dilde yer alan özel ismi hedef dilin kültürüne uyarlayarak çevirme olarak da tanımlanabilir. Bu şekilde kaynak metindeki isimler hedef dil telaffuz ve yazım kalıplarıyla daha uyumlu hale gelir. Standart harf çevirisi, yer adlarında kolayca görüldüğü gibi dilden dile de değişiklik gösterebilir. Örnek vermek gerekirse; "Venezia/ Venice/ Venise/ Venedig, Salzburg /Salzburg/Salisburgo" isimlerinde görüldüğü üzere harf çevirisiyle kaynak dildeki isimler hedef kültüre uyarlanabilir.
- Kültürel aktarım (Cultural transplantation): Bazı isimleri aktarırken transliterasyona gerek yoktur çünkü bu isimlerin karşılığı olarak, hedef dilde uygun eşdeğer isimler yer almaktadır. Bu bağlamda kültürel aktarım vasıtasıyla kaynak metinde yer alan isim, orijinali ile aynı kültürel anlama ve çağrışıma sahip olan hedef dilde var olan yerli bir isim ile değiştirilebilir. Fransızca Harry Potter çevirilerinde yer alan kültürel aktarımlara: "Ravenclaw> Serdaigle, Hufflepuff> Poufsouffle, Scabbers> Croûtard, Malfoy> Malefoy, Neville Longbottom> Neville Londubat, vb." gibi isimler örnek olarak verilebilir (Hervey ve Higgins, 2002: 32-34).

Yukarıda çeşitli kuramcılar tarafından ileri sürülen çeviri stratejileri dikkate alındığında, her bir kuramcı, öne sürdüğü stratejileri sınıflandırmak ve adlandırmak için farklı isimler tercih etse de, aslında öne sürülen yöntemlerin birbirleriyle büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise diğer kuramcılar tarafından öne sürülen bütün stratejileri kapsadığı düşüncesiyle, Hermans'ın (1988:13-14) özel isimlerin çevirisi için ileri sürdüğü; kopyalama (copy), transkripsiyon (transcription), ikame (substitution), sözlük anlamıyla çevirme (translation), çıkarma (non-translation), cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejileri temel alınarak, çevirmenin Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı eserinde yer alan özel isimleri Türkçeye nasıl aktardığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. Veri analizi ve sonuçlar

Charles Dickens tarafından "novella" (kısa roman) tarzında yazılmış olan *A Christmas Carol* adlı eser, ilk kez 1843'te yayımlanmış olup dünya klasikleri arasında sayılmaktadır. Eserin içeriğinden evvel, yazarı hakkında bilgi vermek gerekirse; İngiliz yazar ve aynı zamanda toplum eleştirmeni olarak da bilinen Charles Dickens (1812-1870), Victoria döneminin en iyi romancısı olarak kabul edilmektedir. Yazdığı eserler hala dünya çapında ününü devam ettirmekte olan yazarın, en bilinen eserlerine; *Oliver Twist*, *David Copperfield*, *Hard Times*, *A Tale of Two Cities*, *Great Expectations* ve *A Christmas Carol* örnek olarak verilebilir. Çalışmada kullanılmak üzere seçilen ve daha evvel de belirtildiği gibi kısa hikaye tarzında kaleme alınmış olan *A Christmas Carol*; Noel'den nefret eden, kalbi son derece kötü, huysuz, bencil ve yaşlı bir adam olan Ebenezer Scrooge'un bir gecedeki değişimini ve Viktorya döneminin etik ve ahlaki değerlerini kaleme alan bir Noel hikayesi olarak da bilinmektedir. Arkadaşlık, sevgi, insan ilişkileri gibi değerlerin hiç birine önem vermeyen ve etrafındaki insanları sürekli küçümseyen ve onlara kötü davranan, Bay Scrooge, hayatını yalnızca para kazanmaya ve biriktirmeye adamış bir finansçıdır. Scrooge, Noel günü rüyasında geçmişin, şimdiki zamanın ve geleceğin ruhları olmak üzere üç tane ruh görür. Her bir ruh onu kısa bir yolculuğa çıkarır. Geçmişin ruhu onu çocukluğuna, şimdiki zamanın ruhu gündelik yaşantısına ve bugününe götürüken, geleceğin ruhu da ona kendi ölümünü gösterir. Ruhlarla yaptığı her bir yolculukta, Scrooge hayatında yaptığı hataların farkına varır. Hikayenin sonunda ise bu ürkütücü ve ders verici rüyadan büyük bir heyecanla uyanan Scrooge; hayata bakış açısını ve davranışlarını tamamen değiştirir ve kız kardeşinin ölümünden önce gençliğinde olduğu gibi son derece cömert, iyi kalpli biri haline dönüşerek, hayatının geri kalanında nazik ve cömert bir adam olarak ün kazanır. Eserin Türkçe çevirisi ise *Bir Noel Şarkısı* başlığıyla Meral Camcı tarafından çevirilip, 2010 yılında basılmıştır.

Kaynak metnin içerisinde yer alan aynı özel isimlerden yalnızca bir örnek gösterilerek, kaynak metnin tamamında toplam 76 adet özel isim tespit edilmiştir. Her bir özel ismi hedef metne aktarırken çevirmenin tercih ettiği stratejiler ve bu stratejilere ne sıklıkta ve oranda başvurduğu aşağıda verilen tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 1. Çeviri metninde geçen sözlük anlamıyla çevirme (translation) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. Christmas (Dickens, 1843: 8)	Noel'de (Dickens, 1843/2010: 8)
2. Christmas Eve (Dickens, 1843: 9)	Noel gününde (Dickens, 1843/2010: 10)
3. God (Dickens, 1843: 9)	Tanrı (Dickens, 1843/2010: 12)
4. Mr. Scrooge (Dickens, 1843: 12)	Bay Scrooge (Dickens, 1843/2010: 18)
5. Poor Law (Dickens, 1843: 12)	Yoksulluk yasaları (Dickens, 1843/2010: 20)
6. Christian (Dickens, 1843: 13)	Hristiyanca (Dickens, 1843/2010: 20)
7. Saint (Dickens, 1843: 14)	Aziz (Dickens, 1843/2010: 24)
8. Twenty-fifth of December (Dickens, 1843: 15)	25 Aralık'ı (Dickens, 1843/2010: 26)
9. London (Dickens, 1843: 16)	Londra'daki (Dickens, 1843/2010: 28)
10. Dutch (Dickens, 1843: 17)	Hollandalı (Dickens, 1843/2010: 32)
11. Cains and Abels (Dickens, 1843: 17)	Habil ile Kabil (Dickens, 1843/2010: 32)

12. Pharaoh's (Dickens, 1843: 17)	Firavun'un (Dickens, 1843/2010: 32)
13. Queens of Sheba (Dickens, 1843: 17)	Saba Melikesi (Dickens, 1843/2010: 32)
14. Abrahams (Dickens, 1843: 17)	Hz. İbrahim (Dickens, 1843/2010: 32)
15. Apostles (Dickens, 1843: 17)	Havariler (Dickens, 1843/2010: 32)
16. United States (Dickens, 1843: 27)	Birleşik Devletler (Dickens, 1843/2010: 54)
17. Gate of Damascus (Dickens, 1843: 32)	Şam Kalesi'nin (Dickens, 1843/2010: 66)
18. Sultan's (Dickens, 1843: 33)	Sultan'ın (Dickens, 1843/2010: 66)
19. Princess (Dickens, 1843: 33)	Prensesle (Dickens, 1843/2010: 66)
20. Master Scrooge's (Dickens, 1843: 34)	Scrooge Efendi'nin (Dickens, 1843/2010: 70)
21. Welsh (Dickens, 1843: 35)	Galler (Dickens, 1843/2010: 72)
22. Mrs. Fezziwig (Dickens, 1843: 36)	Bayan Fezziwig (Dickens, 1843/2010: 74)
23. Great Britain (Dickens, 1843: 49)	İngiltere'nin (Dickens, 1843/2010: 100)
24. Spanish (Dickens, 1843: 49)	İspanyol (Dickens, 1843/2010: 100)
25. French (Dickens, 1843: 50)	Fransız (Dickens, 1843/2010: 102)
26. Happy New Year (Dickens, 1843: 65)	Mutlu Yıllar! (Dickens, 1843/2010: 140)
27. Twelfth Night party (Dickens, 1843: 66)	12. Gece Partisi'nden (Dickens,1843/2010: 140)
28. Ghost of Christmas Yet To Come (Dickens, 1843: 69)	Gelecek Noel'in Ruhu (Dickens, 1843/2010: 146)
29. Ghost of the Future! (Dickens, 1843: 70)	Geleceğin Ruhu! (Dickens,1843/2010: 148)
30. Ghost of Christmas Present (Dickens, 1843: 86)	Bugünün Noel Ruhu'nun (Dickens, 1843/2010: 184)
31. Spirits (Dickens, 1843: 86)	Hayaletler (Dickens, 1843/2010: 184)
32. Christmas Day (Dickens, 1843: 86)	Noel günü (Dickens, 1843/2010: 185)
33. Lord (Dickens, 1843: 88)	Tanrı (Dickens, 1843/2010: 190)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çevirmenin, toplam 76 özel isimden 33'ünü hedef metne aktarırken, sözlük anlamıyla çevirme (translation) stratejisini kullandığı ve kaynak metindeki özel isimleri aktarırken en çok tercih ettiği stratejinin sözlük anlamıyla çevirme (translation) stratejisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, tablodan anlaşılacağı üzere, çevirmenin genel olarak, Christmas, Happy New Year gibi özel günleri, Mr. Mrs., Princess, Sultan gibi ünvanları, United States, Great Britain, Welsh, London, French ve Dutch gibi ülke, şehir ve uyruk isimleri gibi sözlükte anlam karşılığı olan özel isimleri sözlük anlamıyla çevirme (translation) stratejisini tercih ederek çevirdiği söylenebilir.

Tablo 2. Çeviri metninde geçen kopyalama (copy) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. Marley (Dickens, 1843: 7)	Marley (Dickens, 1843/2010: 6)
2. Scrooge (Dickens, 1843: 7)	Scrooge (Dickens, 1843/2010: 6)
3. Hamlet's (Dickens, 1843: 7)	Hamlet'in (Dickens, 1843/2010: 8)
4. Bedlam (Dickens, 1843: 12)	Bedlam (Dickens, 1843/2010: 18)

5. Dunstan (Dickens, 1843: 14)	Dunstan (Dickens, 1843/2010: 24)
6. Cornhill (Dickens, 1843: 15)	Cornhill'deki (Dickens, 1843/2010: 26)
7. Camden Town (Dickens, 1843: 15)	Camden Town'daki (Dickens, 1843/2010: 26)
8. Ebenezer (Dickens, 1843: 22)	Ebenezer (Dickens, 1843/2010: 42)
9. Ali Baba (Dickens, 1843: 32)	Ali Baba (Dickens, 1843/2010: 66)
10. Valentine (Dickens, 1843: 32)	Valentine (Dickens, 1843 /2010: 66)
11. Fan (Dickens, 1843: 34))	Fan (Dickens, 1843/2010: 68)
12. Fezziwig (Dickens, 1843: 35)	Fezziwig (Dickens, 1843/2010: 72)
13. Dick (Dickens, 1843: 35)	Dick (Dickens, 1843/2010: 72)
14. Sir Roger de Coverley(Dickens, 1843: 37)	Sir Roger de Coverley'i (Dickens, 1843/2010: 76)
15. 1Belle (Dickens, 1843: 43)	Belle (Dickens, 1843/2010: 88)
16. Norfolk (Dickens, 1843: 50)	Norfolk (Dickens, 1843/2010: 100)
17. Bob Cratchit's (Dickens, 1843: 52)	Bob Cratchit'in (Dickens, 1843/2010: 106)
18. Belinda (Dickens, 1843: 52)	Belinda (Dickens, 1843/2010: 108)
19. Peter (Dickens, 1843: 52)	Peter (Dickens, 1843/2010: 108)
20. Bob's (Dickens, 1843: 52)	Bob'a (Dickens, 1843/2010: 108)
21. Tim (Dickens, 1843: 53)	Tim'e (Dickens, 1843/2010: 108)
22. Martha (Dickens, 1843: 53)	Martha (Dickens, 1843/2010: 108)
23. Robert (Dickens, 1843: 57)	Robert (Dickens, 1843/2010: 118)
24. Fred (Dickens, 1843: 61)	Fred (Dickens, 1843/2010: 128)
25. Topper (Dickens, 1843: 62)	Topper (Dickens, 1843/2010: 130)
26. Whitechapel (Dickens, 1843: 64)	Whitechapel (Dickens, 1843/2010: 136)
27. Dilber (Dickens, 1843: 74)	Dilber (Dickens, 1843/2010: 158)
28. Joe (Dickens, 1843: 75)	Joe (Dickens, 1843/2010: 158)
29. Caroline (Dickens, 1843: 78)	Caroline (Dickens, 1843 /2010: 168)
30. Miller (Dickens, 1843: 87)	Miller (Dickens, 1843/2010: 186)

Tablo 2'ye göre, çevirmenin kaynak metinde tespit edilen toplam 76 özel isimden 30'unu kopyalama (copy) stratejisini tercih ederek hedef metne aktardığı görülürken, bu strateji çevirmenin tercih ettiği stratejiler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Tablodan hareketle, çevirmenin bu stratejiyi ise özellikle Marley, Scrooge, Dick, Bob, Joe, Miller, Fred, Robert, Ebenezer, Caroline, Martha, Belle, Belinde gibi kişi isimlerini ve az da olsa Cornhill ve Camden Town gibi yer adlarını çevirirken tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 3. Çeviri metninde geçen transkripsiyon (transcription) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. Belshazzars (Dickens, 1843: 17)	Baltazar (Dickens, 1843/2010: 32)

2. Jacob (Dickens, 1843: 20)	Jakob (Dickens, 1843/2010: 36)
3. Robin Crusoe (Dickens, 1843: 33)	Robinson Crusoe (Dickens, 1843/2010: 66)
4. Laocoön (Dickens, 1843: 85)	Laocoon'a (Dickens, 1843/2010: 184)

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, çevirmenin toplam özel isimler arasından yalnızca dört kez transkripsiyon (transcription) stratejisine başvurduğu görülmektedir ve bu strateji en çok tercih edilen stratejiler arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Buna ek olarak, daha evvel de belirtildiği gibi, transkripsiyon (transcription) stratejisi kaynak metinde yer alan özel isimleri, hedef dilin yazımına, fonolojik yapısına uyarlayarak çevirme yöntemine verilen isimdir ve tabloda görüldüğü üzere, çevirmenin de bu yöntemi kullanarak kaynak metinde geçen "Belshazzars" ve "Jacob" gibi özel isimleri, hedef dilin fonolojik yapısına uygun olarak "Baltazar" ve "Jakob" şeklinde aktardığı görülmektedir.

Tablo 4. Çeviri metninde geçen ikame (substitution) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. Nature (Dickens, 1843: 9)	Tabiat Ana'nın (Dickens, 1843/2010: 12)
2. Genius of the Weather (Dickens, 1843: 15)	Hava Tanrısı (Dickens, 1843/2010: 28)
3. Scriptures (Dickens, 1843: 17)	İncil'deki (Dickens, 1843/2010: 32)
4. The Founder of the Feast (Dickens, 1843: 57)	Velinimetimize! (Dickens, 1843/2010: 118)

Tablo 4'e bakıldığında ise çevirmenin ikame (substitution) stratejisine, bir önceki tabloda yer alan transkripsiyon (transcription) stratejisiyle aynı sıklıkta başvurduğu ve yine yukarıdaki tablodaki sonuçlarlarla benzer şekilde, bu stratejiyi dört kez tercih ettiği ve bu stratejinin kullanılan stratejiler arasında üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Çevirmenin "doğa" anlamına gelen "Nature" ve "hava perisi ya da ruhu" gibi bir anlama gelen "Genius of the Weather" ismini, hedef dilin normlarına uygun ve hedef kitlenin alışkın olduğu bir şekilde, "Tabiat Ana" ve "Hava Tanrısı" gibi isimler tercih ederek hedef metne uyarladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5. Çeviri metninde geçen cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. the three Miss Fezziwigs (Dickens, 1843: 36)	üç kızı (Dickens, 1843/2010: 74)
2. Biffins (Dickens, 1843: 50)	elmaları (Dickens, 1843/2010: 100)
3. The two young Cratchits (Dickens, 1843: 81)	ufaklıklar da (Dickens, 1843/2010: 176)

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere çevirmenin, toplam 76 örnek arasında, cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejisine üç kez başvurduğu ve bu stratejinin tercih edilen stratejiler arasında dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Çevirmenin tabloda yer alan özel isimleri söz konusu stratejiyi kullanarak, hedef metne nasıl aktardığını detaylı bir şekilde ele almak gerekirse; "Biffins" ismi İngiltere'nin Norfolk bölgesinde yetişen ve o bölgeye has bir elma çeşidine verilen bir özel isimdir ve çevirmenin bu özel ismi direk aktarmak yerine, cins (tür) isimle yer değiştirme stratejisini kullanarak, bir cins (tür) ismi olan "elma" kelimesini tercih ederek çevirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, çevirmenin tıpkı "Biffins" örneğinde olduğu gibi "the three Miss Fezziwigs" ve "The

two young Cratchits" özel isimlerini de cins isimle yer değiştirme stratejisini tercih ederek, hedef metne "üç kızı" ve "ufaklıklar" şeklinde aktardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Çeviri metninde geçen çıkarma (non-translation) stratejisine örnekler

Kaynak Metin	**Çeviri Metni**
1. the Phantom (Dickens, 1843: 48)	-----
2. a Glee or Catch (Dickens, 1843: 63)	-----

Tabloda görüldüğü gibi çevirmenin, the Phantom ve a Glee or Catch isimlerini çıkarma stratejisi tercih ederek, hedef metne aktarmadığı görülmektedir ve bu stratejinin toplam örnekler arasında, yalnızca iki kez tercih edilmesinden ötürü, diğer stratejilere oranla en az tercih edilen strateji olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle, çevirmenin söz konusu iki ismi hedef metne aktarma konusunda problem yaşadığı, bu sebeple de bu isimleri çıkarma stratejisi kullanarak aktarmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 7. Çevirmenin özel isimlerin çevirisinde tercih ettiği stratejilerin kullanım oranları

Stratejiler	**Toplam Sayı**	**Yüzdelik Oran %**
Sözlük anlamıyla çevirme(Translation)	33	43, 42
Kopyalama (Copy)	30	39, 47
Transkripsiyon (Transcription)	4	5, 26
İkame (Substitution)	4	5, 26
Cins (tür) isimle yer değiştirme (Replacement)	3	3, 94
Çıkarma (Non-translation)	2	2, 63
Toplam Özel İsim	76	100

Tablo 7' ye göre tercih edilen stratejilerin yüzdelik oranlarına bakıldığında, çevirmenin kaynak metinde tespit edilen toplamda 76 özel isim örneğinde, % 43,42'lik bir oranla en çok tercih ettiği stratejinin sözlük anlamıyla çevirme (translation) stratejisi olduğu görülmektedir. Bu stratejiyi %39,47'lik bir oranla kopyalama (copy) stratejisi takip etmektedir. Tablodan hareketle, üçüncü sırada ise; % 5,26'lık bir oranla, eşit kullanım sıklığına sahip olan transkripsiyon (transcription) ve ikame (substitution) stratejileri gelmektedir. Bu stratejileri ise % 3,94'lük bir orana sahip olan cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejisi takip ederken, son olarak da bütün bu stratejileri, % 2,63 bir oranla en az tercih edilen strateji olan çıkarma (non-translation) stratejisi takip etmektedir.

4. Sonuç

Kişi, yer ve ünvanlar hakkında bilgi veren özel isimler, aynı zamanda kültür temelli öğelerdir ve bir metni farklı bir dile aktarırken, metinde yer alan özel isimler de çeviri sürecinin bir parçasıdır; fakat bu durum bir çok dilde ve kültürde çevirmenler için problem teşkil etmektedir. Her ne kadar özel isimlerin bir anlam ifade edip etmediği hususunda herhangi bir fikir birliği olmasa da, bu durumun sebeplerinin başında özel isimlerin bazılarının kültürel öğeler içermesi gelmektedir. İkinci olarak ise özel isimlerin aktarımına ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli yöntem ve stratejiler önerilse

de, öne sürülen teori ve stratejiler arasında da tam bir tutarlılık ve fikir birliği yoktur. Bu durumda da çevirmenlerin belirsizliğe düşmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, özel isimlerin çevirisi birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır; fakat bazı araştırmacılar özel isimlerin kaynak dilde olduğu gibi kalmasını savunsa da, bazıları birtakım stratejiler vasıtasıyla, bu isimlerin hedef dile çevrilmesi gerektiğini düşünmektedir. Uygun yöntem ve stratejiler vasıtasıyla özel isimlerin hedef dile çevrilmesi gerektiğini savunan araştırmacıların görüşleriyle doğru orantılı olarak, bu çalışmada Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı eserinde ve bu eserin Türkçe çevirisinde yer alan özel isimler karşılaştırmalı bir şekilde tespit edilerek, çevirmenin tespit edilen bu isimleri hedef metne aktarırken tercih ettiği stratejiler, Hermans'ın (1988) özel isimlerin çevirisi için ortaya koyduğu stratejiler kapsamında saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına gelince; kaynak metnin incelenmesi sonucunda, çevirmenin tespit edilen toplam 76 özel isim örneğinden 44'ünü, Hermans'ın (1988) ileri sürdüğü, özel isim çeviri stratejileri arasından sözlük anlamıyla çevirme (translation), transkripsiyon (transcription), ikame (substitution) ve cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejilerini kullanarak çevirdiği görülürken, toplam 30 adet özel ismi kopyalama (copy) stratejisi tercih ederek hiç çevirmeden olduğu hedef metne aktardığı ve toplam iki adet özel ismi de çıkarma stratejisi kullanarak hedef metne hiç aktarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere, çevirmenin toplam 76 özel ismin % 57,89'unu (44 adet) aktarmayı tercih ettiği görülürken , %42,10'unu (32) ise çevirmediği tespit edilmiştir. Bundan hareketle, her ne kadar kullanım oranları arasında büyük farklılıklar olmadığı görülse de, özel isimlerin aktarılıp aktarılmaması tartışmasının aksine, bu çalışmada çevirmenin özel isimleri hedef metne aktarmayı daha çok tercih ettiği tespit edilmiştir.

Buna ilaveten çevirmenin, Hermans'ın (1988) özel isimlerin aktarımı için ileri ileri sürdüğü stratejilerin hepsini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu stratejilerin kullanım oranları arasında büyük farklılıklar olmasa da, kaynak metinde yer alan 76 özel ismi hedef metne aktarırken, çevirmenin ilk olarak % 43,42'lik (33 adet) bir oranla, en çok sözlük anlamıyla çevirme (translation) yöntemine başvurduğu görülürken, ikinci olarak ise en çok % 39,47'lik (30 adet) oranla kopyalama (copy) stratejisini tercih ettiği görülmüştür. Bu stratejileri takiben çevirmenin üçüncü olarak ise % 5, 26'lık (4 adet) bir kullanım oranıyla transkripsiyon (transcription) ve ikame (substitution) stratejilerini aynı sıklıkta kullandığı saptanmıştır. Dördüncü sırada ise çevirmenin, cins (tür) isimle yer değiştirme (replacement) stratejisini % 3,94 (3 adet) oranında kullandığı görülürken, çıkarma (non-translation) stratejisinin ise % 2,63'lük (2 adet) bir oranla en az tercih edilen strateji olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, çevirmenin diğer stratejilere oranla en az kullandığı strateji olan, çıkarma (non-translation) stratejisini tercih ederek, kaynak metindeki bazı özel isimleri hedef metne hiç aktarmayıp çıkardığı görülmektedir. Çevirmenin bu tercihinden yola çıkarak, bu isimleri hedef metne aktarma hususunda problem yaşadığı ve bu duruma çözüm olarak da bu isimleri çevirmeyip hedef metne aktarmamayı tercih ettiği ileri sürülebilir.

Sonuç olarak, çevirinin hedef kültürü zenginleştirmek amacıyla sıklıkla başvurulan bir kültürel aktarım yolu olduğu dikkate alındığında, özel isimlerin aktarılmaması gerektiğini savunan araştırmacıların aksine, bu çalışmada çevirmenin kaynak metinde yer alan özel isimleri hedef metne mümkün olduğunca aktarmaya çalıştığı görülmektedir. Bilindiği gibi, kaynak metnin hedef kültür tarafından kolaylıkla kabul görmesi, kaynak dildeki yabancı sözcüklerin hedef kültüre kazandırılması yoluyla mümkündür. Çevirmenlerin de tercih edeceği stratejiler doğrultusunda, özel isimlerin

çevirisinin hedef kültürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmanın özel isimlerin çevirisi konusunda çevirmenlere ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara konuyla ilgili kuramsal bir çerçeve ve çeşitli stratejiler sunarak yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

Abdolmaleki, S. D. (2012). Proper names in translation: An explanatory attempt. *The Social Sciences, 7*(6), 832-837.

Algeo, J. (1973). *On defining the proper name.* Gainesville: University of Florida Press.

Askari, M. & Akbari, A. (2014). Challenges in translation of proper nouns: A case study in persian translation of George Orwell's Animal Farm. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies, 2*(2), 19-28. doi:10.7575/aiac.ijclts.v.2n.2p.19

Aubakir, N. & Makhpirov, V. (2019). Towards the issue of translating proper names (on the materials of National Geographic Magazine). *Proceedings of INTCESS 2019- 6th International Conference on Education and Social Sciences*, 791-800.

Davies, E. E. (2003). A goblin or a dirty nose? The treatment of culture-specific references in translations of the Harry Potter book. *The Translator*, *9* (1), 65- 100. DOI: 10.1080/13556509.2003.10799146

Dickens, C. (2010). *A Christmas Carol* M. Camcı (Çev.) V. Atayman (Ed.). İstanbul: Bordo Siyah (Eserin Orijinali 1843'te yayımlandı).

Dickens, C. (1843). *A Christmas Carol* [Pdf ebook]. London: Chapman & Hall, MDCCCXLIII.

Gutiérrez, Rodríguez, M. M. (2003). The problem of the translation of proper names in Harry Potter and the Lord of the Rings. *Es, 25,* 123-136.

Hermans, T. (1988). On translating proper names, with reference to De Witte and Max Havelaar. In M. J. Wintle (Ed.), *Modern dutch studies. essays in honour of Professor Peter King on the occasion of his retirement* (pp. 11-24).London/Atlantic Highlands: The Athlone Press.

Hervey, S. & Higgins, I. (2002). Thinking French translation (a course in translation method: French to English) (2nd. ed.). London and New York: Routledge.

Hirschman, L., Reeder, F, Burger, J., & Miller, K. (2000). Name Translation as a machine translation evaluation task. *Proceedings of the Workshop on Machine Translation Evaluation, LREC-2000,* 21-28.

Jaleniauskienė, E. & Čičelytė, V. (2009). The strategies for translating proper names in children's literature. *Studies About Languages*, *15,* 31-42. Newmark, P. (1988). *A textbook of translation.* New York: Prentice Hall.

Nord, C. (2003). Proper names in translations for children: Alice in Wonderland as a case in point. *Meta*, *1*(2), 182-196.

Nyangeri, N. A & Wangari, R. (2019). Proper names in translation: Should they be translated or not? *Eastern African Literary and Cultural Studies*, *5* (3-4), 347-365. DOI: 10.1080/23277408.2019.1680914

Parianou, A. (2007). Translating proper names: A functionalist approach. *Names A Journal of Onomastics*, *55* (4), 407-416. DOI: 10.1179/nam.2007.55.4.407

Pym, A. (2004). *The moving text: localization, translation, and distribution.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Safonova, N. (2017). Multilingual aspect of the translation of proper names in the novel by L. Carroll "Alice in Wonderland". *International Journal of Multilingual Education,* 1-11. Erişim Adresi: http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/170105100404.pdf

Valentine, T., Brennen, T., Brédart, S. (2002). *The cognitive psychology of proper names: On the importance of being ernest*. London & New York: Routledge.

Vermes, A. P. (2003). Proper names in translation: an explanatory attempt. *Across Languages and Cultures*, 4 (1), 89-108.

Zarei, R. & Norouzi, S. (2014). Proper nouns in translation: Should they be translated? *International Journal of Applied Linguistics& English Literature, 3* (6). DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.3n.6p.152

65. İletişim ve çeviri: Kitle iletişim kuramlarına çeviri açısından bir yaklaşım

Serhan DİNDAR[1]

APA: Dindar, S. (2021). İletişim ve çeviri: Kitle iletişim kuramlarına çeviri açısından bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1012-1026. DOI: 10.29000/rumelide.949975.

Öz

İletişim ve çeviri kavramları birbiriyle yakın olarak ilişkilendirilebilir özelliklere sahiptirler. Tanımsal açıdan bakıldığında iletişim, bireylerin veya toplumların bir kanal aracılığı ile aralarında bilgi ya da mesaj aktarımı yaparak birbirlerini anlamalarıdır. Özellikle de farklı dil dizgeleri arasında yapılan dillerarası çeviri ise, belirli bir dilde yazılmış orijinal metnin anlamının, içeriğinin ve vermek istediği mesajın çevirmen aracılığı ile erek dilde oluşan çeviri metinle hedef kitleye aktarılmasıdır. Bu durumda hem iletişimde hem de dillerarası çeviride bir kanal aracılığı ile bireyler veya toplumlar arasında bir aktarım gerçekleşmektedir. Böylece, dillerarası çevirinin farklı toplumların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir aktivite olduğu söylenebilir. Farklı toplumlar arasında bir iletişim ağı kuran çevirinin aynı zamanda bir kitle iletişim aracı olduğu da belirtilebilir. İletişim ve dillerarası çeviri arasında sadece tanımsal olarak değil işleyiş veya süreç bakımından da yakın bir benzerlik bulunmaktadır. Söz konusu bu benzerlik, kitle iletişim kuramlarına çeviri bakış açısıyla yaklaşımı mümkün kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kitle iletişim kuramlarından seçilen ve aynı zamanda iletişim alanının iki önemli kuramı olan Shannon-Weaver İletişim Kuramı ve Lasswell'in Genel İletişim Kuramı'na çeviri süreci bağlamında yaklaşarak kuramsal bir uyarlama yapıp ortaya çıkan iletişimsel çeviri sürecini ve iletişim-çeviri ilişkisini kuramsal açıdan vurgulamaktır. Benimsenen bu yaklaşımla, tümevarım yöntemi ile ilerleyecek olan çalışmanın sonucunda kitle iletişim kuramlarının çeviri sürecine uyarlanabildiği ve bu bağlamda kuramsal olarak da genel bir iletişimsel bir çeviri sürecinin oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İletişim ve çeviri, Shannon-Weaver İletişim Kuramı, Genel İletişim Kuramı, çevirmen, iletişimsel çeviri

Communication and translation: An approach to mass communication theories from the perspective of translation

Abstract

The concepts of communication and translation have characteristics which can be closely associated each other. In a definitional perspective, communication is understanding of individuals or societies each other by transferring information or message through a channel. Especially interlingual translation between different languages is transmission of the sense, content and intended message of the original text written in a specific language to the target audience with the translated text (in the target language) via the translator. In communication and interlingual translation, a transmission takes place through a channel to communicate individuals and societies

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), serhandindar@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7138-672X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949975]

with each other. So, it can be said that interlingual translation is an activity that enables different societies to communicate with each other. It can be stated that translation which establishes a communication network between societies is also a mass media. There is a close correspondence between communication and interlingual translation not only in definition but also in process. This correspondence makes it possible to approach mass communication theories from the perspective of translation. The objective of this study is to demonstrate theoretically the relation of communication-translation and the emergent communicative translation process and to make a theoretically adaptation by approaching within the context of translation process to Shannon-Weaver Communication Theory and Lasswell's General Communication Theory which are chosen from communication theories and also two important theories of communication studies. As a result of the study which will proceed with the inductive method, it was concluded with this approach that mass communication theories can be adapted theoretically to the translation process and that a general communicative translation process is theoretically consisted.

Keywords: Communication and translation, Shannon-Weaver Communication Theory, General Communication Theory, translator, communicative translation

Giriş

İletişim ve çeviri, insan hayatında önemli yeri olan iki uygulamadır. Günlük hayatımızda sıkça deneyimlediğimiz bu iki kavram, insanlık için gelişimi, öğrenmeyi, bilgi aktarımını ve bir şeyleri anlayıp yorumlamayı sağlamaktadır. İletişim ve çeviri, kavramsal olarak kapsayıcı özellikte olup farklı şekillerde yapılarak gerçekleşebilmektedir. İletişim ve çevirinin geçmişine bakıldığında, her ikisinin de insanlığın var olmasıyla birlikte doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ortaya çıkmış olduklarını söyleyebiliriz. Her ne kadar farklı gibi görünseler de ve kendi içlerinde birtakım özellikler gösterseler de iletişim ve çeviri yakından ilişkilendirilebilecek kavramlardır. Özellikle de iletişim ve dillerarası çevirinin süreçleri bakımından işleyişlerinin, amaçlarının ve işlevlerinin benzerlik gösterdiğini ve hatta bazı durumlarda aynı olduğunu belirtebiliriz. İletişim ve çeviri ilişkisi zaten var olan ve gerek çeviri bağlamında gerekse iletişim bağlamında kuramsal olarak da doğrudan ya da dolaylı bir şekilde dile getirilen bir durumdur. Özellikle de çevirinin bir iletişim kurma şekli olduğu, buna bağlı olarak da iletişimi sağlayan bir araç olduğu hem genel hem de kuramsal söylemler ile kabul edilmiş bir düşüncedir. Kuramsal bağlamda her ne kadar çeşitli söylemler dile getirilmiş olsa da bu iki kavram arasında tam anlamıyla kuramsal uyarlamaya dayalı bir ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu yüzden iletişim ve (dillerarası) çeviri ilişkisine kuramsal düzeyde daha açık bir ilişkilendirme yapma gereksinimi ortaya çıkmaktadır. İletişim-çeviri ilişkisi bağlamında, bazı kitle iletişim kuramlarına çeviri sürecini veya işleyişini yerleştirerek bir uyarlama yapmak mümkündür. Bu fikirden hareketle, çalışmamızda tümevarım yöntemi ile öncelikle iletişim ve çevirinin ne olduklarını kuramsal tanımlamalar ve söylemler ile destekleyerek ele alıp çeviribilim açısından nasıl ilişkilendirildiklerine değineceğiz. Daha sonra bu ilişkilendirmeyi detaylı bir şekilde kuramsal temele taşıyarak temel iki kitle iletişim kuramı olan Shannon-Weaver İletişim Kuramı ve Lasswell'in Genel İletişim Kuramına çeviri süreci bağlamında yaklaşıp bu kuramları dillerarası çeviri sürecine uyarlayacağız. Böylece, kitle iletişim kuramlarına çeviri bağlamında yaklaşarak iletişim ve çeviri süreçlerinin kuramsal olarak daha açık bir şekilde örtüşebildiğini ve bunun sonucunda da ortaya genel bir iletişimsel çeviri sürecinin çıktığını göstermeye çalışacağız.

İletişim ve çeviri ilişkisi

İletişim ve çeviri ilişkisine geçmeden önce genel anlamda bu iki kavramın ne olduklarına ayrı ayrı değinmek faydalı olacaktır. Çeviriden daha eski bir deneyim olan iletişim, insanların var olmasıyla birlikte ortaya çıkan bir durumdur. Eski dönemlerde, insanlar fiziksel olarak konuşma yetisini geliştirmeden önce çıkarılan sesler aracılığı ile iletişim kurmuşlardır. Daha sonra insanların dil yetisini geliştirmesi ve seslerin konuşulan dile dönüşmesiyle ortaya çıkan doğal dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olmuştur. Böylece insanlar, birbirleriyle anlaşarak, öğrenerek, bilgi aktararak ve gelişerek yaşamlarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bütün bu öğrenme, aktarma, anlaşma ve gelişme durumları da genel olarak iletişim ile koşut giden durumlardır. Basit anlamda iletişim, "bir gönderen birimden bir alıcı birime iletilerin aktarım işi" olarak tanımlanır (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 9). İletişim süreci, bir göndericinin belirli bir mesajı veya iletiyi bir kanal aracılığı ile karşı taraf veya alıcıya iletmesi şeklinde işleyiş göstermektedir. Bireyin içinde bulunduğu durumu, hissettiği duyguyu, düşüncelerini veya bilgilerini karşı tarafa aktarmasının yanı sıra yaşamını sürdürdüğü dış dünyayı ve olup bitenleri anlaması, yorumlaması için de iletişim gereklidir (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 9). Böylece birey, iletişim kurarak diğerleriyle ve dış dünya ile bir etkileşime girmektedir ve bu yolla da toplum içinde varlığını, gelişimini sürdürmektedir. İletişim kurmak insan için temel ve gerekli bir ihtiyaç olarak görülebilir. İletişim sadece bireysel düzeyde işleyiş gösteren bir süreç değildir. İnsan her ne kadar bireysel bir varlık olsa da içinde bulunduğu bir toplumun olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, her ne kadar bireysel olarak iletişim kurulsa da daha geniş ölçekli bakıldığında iletişim, toplumun bir parçası olan insandan çıkarak geneli kapsayıcı veya toplumsal bir yöne doğru ilerleyiş gösterebilmektedir. Çünkü toplumların veya toplulukların iletişim kurması çok sayıda bireyin iletişim kurması veya bir göndericinin birden fazla kişiye bir kanal aracılığı ile ileti göndermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durumda, geniş kitlelere ulaşma durumu söz konusudur. "Kitleler denilince akla ilk gelen aynı anda çok sayıda kişiye erişmek, onların tutum ve davranışları üzerinde etkide bulunmaktır" (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 10). Böylece, birden fazla kişi birbiriyle veya bir kişi daha geniş kitlelerle iletişim kurarak onlarla etkileşime girebilmektedir. Özellikle de bir kişinin ya da kişilerin geniş kitleler ile iletişim kurması tıpkı insanların bireysel olarak iletişim kurmasındaki gibi farklı şekillerde ve farklı kanallar aracılığı ile gerçekleşebilmektedir. Bireysel bağlamda, kişinin konuşarak (doğal dil sistemi ile) alıcıya ileti göndermesi mümkündür. Bunun yanı sıra, doğal dil dışında jest, mimik ve hareketler veya farklı gösterge dizgeleri (işaret dili, resim, müzik, heykel gibi görsel-işitsel araçlar) ile iletişim kurulabilmektedir. Kitlesel bağlamda ise, daha geniş kitlelere ileti göndermek ve erişmek durumu söz konusu olduğundan bir kitle iletişimi gerçekleşmektedir. Böylece, devreye kitle iletişim araçları girmektedir. "Medya olarak da adlandırılan kitle iletişim araçları, bilgi, düşünce ve görüşleri iletmek için kullanılan araçları ifade etmektedir" (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 11). İletişim sürecinde mesajın doğru ve uygun şekilde alıcıya ulaşmasını, iletişimin gerçekleşmesini sağlayan aracı nesne kitle iletişim araçlarıdır. Bu araçlar çeşitlilik gösterebilmektedir. Kitap, radyo, televizyon, gazete, bilgisayar, telefon vb. yazılı, sözlü, görsel-işitsel birçok nesne kitle iletişim aracı niteliğindedir. Farklı dil ve toplumlara ait kitle iletişim araçlarının sağladığı aktarım bağlamında, kaynak metin mesajının çevirmen aracılığı ile erek kitleye aktarılması işi olan çeviri eylemi de bir kitle iletişim aracı olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durumu detaylandırmadan önce genel olarak çevirinin ne olduğuna değinmek faydalı olacaktır.

Çeviri, özellikle de bir eylem olarak çok eskilere dayanan bir uygulamadır. İnsana özgü olan çeviri, farklı dillerin ortaya çıkışı ile birlikte bir gereksinim olarak doğmuştur. Bu çıkış, Babil Kulesi efsanesine dayanmaktadır. Kısaca bu efsaneye göre, insanlar Tanrı'ya ulaşmak için gökyüzüne uzanan bir kule inşa etmeye başlarlar. Bu durum karşısında öfkelenen Tanrı, kuleyi yıkar ve onları cezalandırmak için o zamana kadar aynı dili konuşan insanların konuştukları dili bölerek karıştırır. Bunun sonucunda ortaya farklı diller çıkar. Tanrı, ortaya çıkan farklı dilleri oradaki insanlara verir ve

onların birbirleriyle anlaşmasına engel olur. Böylece dil birliği bozulur. Toplumdaki herkes farklı bir dil konuştuğu için anlaşma sağlanamaz ve iletişim kurulamaz. Bu yüzden de kuleyi yeniden inşa edemeyip dağılırlar. İşte bu iletişimsizleşme durumu da zamanla çeviri ihtiyacını doğurmuştur. Başka bir deyişle, çeviri eylemi bir iletişim yokluğu durumunda ortaya çıkmıştır ve burada amaç, bozulan ya da yok olan iletişimin yeniden sağlanmasıdır. Çevirinin ortaya çıkış sebebi ve amacı bile bizi onun bir iletişim aracı olduğu fikrine götürmektedir. Çünkü insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan bir araç olarak kabul edilen doğal dilin iletişim kurma durumu farklı diller söz konusu olduğunda da geçerliliğini ve gerekliliğini korumaktadır. Dilin (fr. langue) ve dil yetisinin (fr. langage) bir iletişim aracı olduğu dilbilim alanında çalışmalar yapan kuramcılar tarafından kuramsal söylemler ile farklı açılardan doğrudan ya da dolaylı bir şekilde doğrulanmıştır[2]. Bu kuramcılar, dil ve dil yetisi üzerinden dilsel iletişim sürecini betimleyen iletişimsel modellemeler yapmışlardır. Çalışmanın sınırları gereği bu söylemlere tek tek değinmeyeceğiz fakat genel olarak bakıldığında dilbilim kuramcıları dilsel iletişimde de gönderici (fr. destinateur/ ing. sender), mesaj (fr. message/ ing. message), kod ya da dil (fr. code/ ing. code) ve alıcı (fr. destinataire/ ing. receiver) gibi sınıflandırmalar yaparak dilin insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir sistem olduğunu vurgulamışlardır. Çevirinin ortaya çıkış nedenine geri dönecek olursak, aynı dili konuşan insanların iletişim kurma zorunluluğundan farklı olarak aynı dil içinde değil de farklı diller arasında bir iletişim kurma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, farklı dillerin ortaya çıkışından sonra dağılan ve gelişen bu dillere koşut olarak iletişim kurma ihtiyacı da artmaya başlamıştır. Farklı diller arasında iletişim kurma ihtiyacı da insanları dil öğrenmeye teşvik etmiştir. Kendi dili dışında farklı diller öğrenmeye başlayan insanlar (gerek yazılı gerekse sözlü) çeviri yoluyla bu diller arasında iletişim kurmaya başlamışlardır. Böylece dillerarası çeviri eylemi, yaygınlaşmaya ve gelişmeye devam etmiştir.

Farklı diller arasında yapılan çeviri türü, dilbilimci Roman Jakobson (1963) tarafından dillerarası çeviri (fr. traduction interlinguale / ing. interlingual translation) olarak adlandırılıp "dilsel göstergelerin başka bir dil aracılığı ile yorumlanması" şeklinde tanımlanmıştır[3] (s. 79). Dili kendine has bir gösterge sistemi olarak gören Jakobson, dillerarası çeviri sürecini aynı gösterge türleri (dil) arasında fakat farklı dillerde yorumlanarak aktarılması şeklinde ele almıştır. Temel anlamda ve dilbilim bağlamında düşünülen bu görüş zamanla değişime uğrayarak yerini (dillerarası) çevirinin sadece dilsel bir aktarım olmadığı görüşüne bırakmıştır. Çünkü dillerarası çeviride amaç her ne kadar dilsel iletişimi kurmak olsa da farklı dillerin konuşulduğu farklı coğrafya ve toplumlarda kültürel değerlerin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Her farklı dilin, içinde bulunduğu kendine has bir kültürü vardır. Böylece farklı diller arasında kültür farklılığı da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, dillerarası çeviri eylemiyle birlikte aslında sadece dillerarası değil, kültürlerarası (toplumlararası) bir aktarım da sağlanmaktadır. Dil, çeviri eylemi için bir araçtır, çevirmen dili çeviriyor gibi görünse de arka planda kültürel bir aktarım da yapmaktadır. Çünkü dillerarası çevirinin bir amacı da bir kültürü başka bir kültürde oluşturmaktır. Böylece dillerarası çeviri hem dilsel hem de kültürel bir iletişim aracı olma konumundadır. Buradan hareketle dillerarası çeviriyi basit anlamda, bir dilde ve kültürde yazılmış ya da söylenmiş olan metni, başka bir dil ve kültüre aktararak iletişim kurma eylemi olarak tanımlayabiliriz. Çeviri ile kurulan iletişim ağı, farklı toplumların birbirini tanımasını, dünya görüşünün oluşmasını ve gelişimini sağlamaktadır.

Genel olarak çeviri eyleminin yaygınlaşması ve gelişmesiyle birlikte çeviri ile ilgili kuramsal söylemler ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan kuramsal söylemler de zamanla evrilerek çeviribilim adı

[2] Bkz. F. de Saussure, R. Jakobson, K. Bühler, L. Bloomfield vd.

[3] Çalışma boyunca yabancı kuramcılardan yapılan alıntıların Türkçeye çevirileri aksi belirtilmedikçe yazar tarafından yapılmıştır.

altında tartışılmaya başlanmıştır. Çeviriyi kuramsal olarak ele alıp inceleyen, araştıran, tartışan ve detaylandıran çeviribilim, çeviri eyleminin bilimi olarak gelişip kendine bir çalışma alanı edinmiştir. Çevirinin bir iletişim süreci olduğu görüşü, çeviribilim alanında da kabul gören bir düşünce ve tanımlamadır. Alanda çalışmalar yapan kuramcılar, iletişim-çeviri ilişkisine dair kuramsal tanımlamalarda bulunup çeviri kuramlarında çevirinin iletişimsel bir süreç olduğuna da değinmişlerdir. Öne çıkan bazı kuramcılar ve söylemlerine değinecek olursak, ilk olarak Peter Newmark'tan bahsedebiliriz. Çeviriye iletişimsel boyutta yaklaşan kuramcı Peter Newmark'tır. Newmark iletişimsel çeviriyi "kaynak metnin kültür odaklı ifadelerinin bağlamsal anlamını ve içeriğini hedef dil okuyucusunun kolayca kabul edebileceği şekilde aktarılması işlemi" olarak tanımlamaktadır (Yalçın, 2015, s. 113). Newmark, iletişimsel çeviriyi kaynak metnin içinde bulunan kültürel unsurların, söylemlerin veya deyişlerin uygun ve kabul edilebilir bir şekilde erek kültür bağlamında erek odaklı olarak aktarılması şeklinde değerlendirmektedir. Kuramcı, çevirinin iletişimsel boyutuna süreç odaklı bir şekilde değil de daha çok kaynak metnin anlamının, söylemek veya vermek istediği kültürel mesajların aynı etkiyle erek metinde sağlanması şeklinde yaklaşmaktadır. Böyle bir aktarım durumunda, kaynak kültür ve erek kültür arasında bir iletişim sağlanmış olur. Çünkü dillerarası çeviride amaç kaynak metnin anlamını, içeriğini ve söylemek istediğini, tıpkı iletişimde olduğu gibi, alıcıya ya da hedef kitleye aynı etkiyle ulaştırmaktır.

Dilbilim ve çeviribilim kuramcısı Jirí Levy ise, çevirinin sadece dilsel bir olgu olmadığını, çevirinin iletişim bağlamında ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bir iletişim süreci olan çeviride amaç, kaynak metin bilgisini erek okuyucuya iletmektir (Rakovà, 2016, s. 139). Levy için çeviri ve iletişimdeki ortak amaç, mesajı (anlam) karşı tarafa aktarmaktır. Bu bakımdan Levy'nin, çeviri ve iletişim arasında bir benzetme yapmış olduğunu söyleyebiliriz. Öte yandan Levy, çeviri metnin bir yeniden üretim olmasının yanı sıra kendi başına da bağımsız bir metin özelliği gösterdiğini belirtmiştir (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 119). Erek metin, her ne kadar kaynak metnin bir çeviri ürünü olsa da Levy için tek başına bağımsız bir metin özelliği de göstermektedir. Bu bağlamda Levy, toplumsal ve kültürel bir özellik gösteren çeviri metnin oluşum sürecini çevirmenin karar alma süreci olarak yorumlamıştır.

Bir diğer çeviri kuramcısı Katharina Reiss (2000), dillerarası çeviriyi "kaynak dil metninin işlevsel olarak eşdeğeri olabilecek bir erek dil metninin üretilmesini amaçlayan ve iletişim süreciyle sağlanan bir ikidilli durum" olarak tanımlamaktadır (s.160). Reiss için bu süreç, kaynak ve erek dillerden oluşan araçlar (İng. media), kanal ya da aracı (İng. medium), aynı zamanda ikincil gönderen (İng. secondary sender) olan çevirmenden oluşmaktadır. Bu durumda da çeviri işlemi ikincil bir iletişime işaret etmektedir (Reiss, 2000, s. 160). Çünkü, kaynak metin yazarı ile kaynak okuyucu arasında o dilde oluşmuş metin aracılığı ile birincil bir iletişim süreci oluşmaktadır. Kaynak dil ve kültürü bilen ya da o kaynak kültürden olan çevirmen de kaynak metnin alıcısı (okuyucusu) konumunda kaynak metin iletisini alarak onu erek dil ve kültüre aktarır. Böylece ikincil gönderici konumuna geçen çevirmen, kaynak metin ve erek kültür (kitle) arasında ikincil bir iletişim süreci meydana getirir. Bu süreçte, kaynak ve erek diller de araç konumundadırlar. Kaynak dil, yazar ve okuyucu kitle ya da bu kitlenin bir parçası olan çevirmen için, erek dil ise çevirmen ve erek okuyucu için bir çeşit iletişim aracıdır. Hem kaynak metin için hem de erek metin için mesaj aktarımında araç görevi gören doğal diller çevirmen kanalı ile birbirine aktarılır. Reiss'ın yaklaşımı bağlamında dillerarası çeviriyi iletişimin iletişimi olarak düşünebiliriz. Bu bağlamda çeviriyi iki aşamalı bir iletişim süreci olarak ele alan Reiss'ta çevirinin hem bir iletişim aracı olduğunu hem de ikincil düzeyde bir iletişim sağladığını söyleyebiliriz.

Çeviriye işlevsel bir bağlamda yaklaşan Christiane Nord ise, "çevirinin bir iletişim olgusu olduğunu kabul eder" (Yazıcı, 2005, s. 156). İletişimde söz konusu olan gönderici, alıcı, ileti gibi durumlar çeviri

için de geçerlidir. Amaç, göndericinin iletiyi alıcıya en iyi şekilde iletebilmesidir (Yazıcı, 2005, s. 157). Nord, tıpkı Newmark gibi, dillerarası çeviri bağlamında kaynak iletinin kendi kültüründeki işlevini erek metin ve kültür üzerinde sağlayıp sağlayamadığı konusuna yoğunlaşmaktadır. Ayrıca çeviri sürecini gönderici, ileti ve alıcı bağlamında bir iletişim sürecine benzeterek onun bir iletişim kurma şekli olduğu fikrini desteklemektedir.

İşlevsel yaklaşımı benimseyen ve çeviriyi bir iletişim süreci olarak tanımlayan diğer bir kuramcı da Justa Holz-Mänttäri'dir. Çeviriyi belirli durumlar ve bağlamlara uygun metinler üretmeyi amaçlayan bir kültürlerarası iletişim süreci olarak tanımlayan kuramcı, bu bağlamda yararcı bir yaklaşım sergilemektedir (Rakovà, 2016, s. 146). Kültürler arasındaki iletişimi sağlayan dillerarası çeviride amaç, etkili bir iletişim kurarak kaynak metindeki kültürel unsurları erek metne aktarmaktır. Bu yüzden de kaynak metnin yapısı ve işlevi önemlidir. Çevirmen de kültürel unsurları iletişimsel amaca uygun bir şekilde aktarır (Rakovà, 2016, s. 147). Kuramcı için, kaynak metnin türü ve işlevi hatta kurduğu iletişim çeviri açısından da önemlidir ve bu gibi durumlar erek metinde de sağlanmalıdır. Böylece Mänttäri'nin de Newmark ve Nord'da olduğu gibi, çeviride kültürel unsurların aktarımı bağlamında kültürel iletişime ayrıca metin türü ve işlevine önem verdiğini söyleyebiliriz.

İletişim ve çeviri ilişkisine değinen önemli bir diğer çeviribilimci Antoine Berman'dır. Aynı zamanda çevirmen de olan kuramcı, dillerarası çeviriyi kaynak dilden varış diline mesaj aktarımı sağlayan bir iletişim süreci olarak değerlendirmektedir (Berman, 1999, s. 70). Çeviri durumunda da iletişimde olduğu gibi belirli bir dilde bir gönderici tarafından gönderilen mesaj başka bir dilde bir alıcı için kodlanarak oluşturulmaktadır (Berman, 1999, s. 70). Çeviri süreci bir iletişim kurma sürecidir. Çeviri, erek okuyucu ve kaynak metin arasında iletişim ağı kurmaktadır. Berman, bu bakış açısını daha çok bilgi aktarımı sağlayan teknik metin çevirisi için desteklemektedir. Yazınsal metin çevirisinde durum biraz daha farklıdır. Çünkü ona göre, yazınsal metinler salt bilgi aktarımı yapmazlar. Bu tip metinlerin çevirisinde metnin iç dünyası, gizemli yanları ve kavranması gereken anlamın (fr. sens) aktarılması gerekmektedir. Yazınsal metinler bilgi aktarsalar bile aynı zamanda okuyucuya bir dünya ve deneyim sunarlar (Berman, 1999, s. 76). Amaç sadece anlaşılmayan olanı anlaşılır kılıp anlamayan ile anlaşılmayan arasında iletişim kurmak değildir. Amaç, yabancı olanı kendi dil uzamında açmak, açığa çıkarmak veya meydana getirmektir. Dillerarası çevirinin doğasında olan şey budur ve çeviri etiği de bunu gerektirmektedir. Çeviri, yabancıyı kendi dilinde yabancı olarak açığa çıkarma arzusunun ortaya çıkmasıdır fakat her durumda çevirinin temel amacı kültürel bir iletişim kurmaktır (Berman, 1999, s. 76). Böylece gerek teknik metinlerin gerekse yazınsal metinlerin çevirisinde farklı dil, toplum ve kültürler arasında iletişim kurulmuş olunur. Berman, iletişim ve çeviri ilişkisine felsefi bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Kuramcı, çevirmenlik deneyimlerinden de yola çıkarak yazınsal metin çevirisinin her ne kadar iletişimle sınırlı kalmayan ve onu aşan bir boyutu olsa da bilgi aktarımı sağlayabileceği ve kültürel bir iletişim kurabileceği düşüncesindedir. Bu bağlamda, çevirmen-kuramcının genel anlamda dillerarası çeviriyi kültürel (kültürlerarası) bir iletişim aracı olarak değerlendirdiğini belirtebiliriz.

Çeviribilim alanında önemli çalışmalar yapan iki kuramcı Basil Hatim ve Ian Mason çeviri sürecini iletişim bağlamında tanımlamaktadırlar. Onlara göre "çeviri, sosyal bir bağlamda gerçekleşen iletişim sürecidir" (Hatim & Mason, 1990, s. 20). Hatim ve Mason, bir iletişim süreci olarak çevirinin sosyal tarafını ele almaktadırlar. Çünkü iletişim gibi çeviri de insana özgü bir uygulamadır ve insan işin içine girdiğinde sosyal veya toplumsal durumlar da göz önüne alınmalıdır. Öte yandan Hatim ve Mason "çeviriyi iletişimsel bir söylem, çevrilecek metni (kaynak metin) ise iletişimsel bir uzlaşım olarak ele almaktadırlar" (Guidère, 2010, s. 61). Çevirmen ise, dinamik iletişimi sağlayan bir iletişimcidir

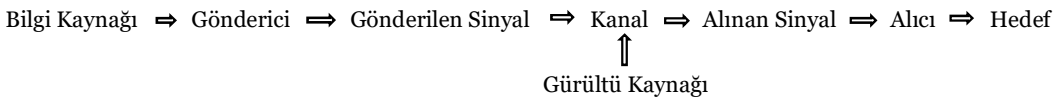
(Munday, 2016, s. 160). Böylece çeviri eylemi bir iletişimsel eylem olma niteliği göstermektedir. İletişimsel süreçte ise olup biten olay (alan), iletişimsel sürecin katılımcıları (eyleyenler) ve iletiyi aktarmak için seçilen aracı analiz etmek gerekmektedir (Hatim & Mason, 1990, s. 55). Bu açılardan çeviri sürecinin sosyal bir çözümlemesi yapılması gerektiğini vurgulayan Hatim ve Mason, çeviriyi eyleyenlerin, konunun ve aracı bir kanalın olduğu iletişimsel bir eylem olarak görmektedirler. Böylece iletişim süreci olarak çeviriyi sosyo-kültürel bir bağlamda ele alıp incelemiş olduklarını söyleyebiliriz.

Çeviri sürecinde değinilmesi gereken bir başka konu da çevirmendir. Çeviri sürecini yöneten ve gerçekleştiren özne olan çevirmen, bir birey olarak içinde yaşadığı toplumda şekillenen sosyal bir öznedir. Çevirmenin çeviri sürecine etkisi yadsınamaz. Bu bağlamda, çeviri sürecini başlatan ve bitiren çevirmenin iki dil ve toplum arasında iletişim kuran aracı özne olduğunu söyleyebiliriz. Çeviren özne iki farklı dili konuşan kültür arasında iletişim uzmanı veya elçisi olarak bulunmaktadır (Munday, 2016, s. 187). Her iki dili (kaynak dil- erek dil) bilen ve her iki kültürü tanıyan (kaynak kültür- erek kültür) özne olarak çevirmen, iletişim süreci olarak çeviride bir çeşit iletişim kanalı olma görevini üstlenmektedir.

Çeviri ve iletişim ilişkisi ile ilgili değinmiş olduğumuz çeviribilimsel söylemlere baktığımızda, ortak görüşün çeviri sürecinin bir iletişim süreci olduğunu söyleyebiliriz. Çeviribilim alanında bu konu hakkında yapılan başka söylemler de elbette bulunmaktadır. Bahsetmiş olduğumuz öne çıkan kuramsal söylemler, çeviri ve iletişim ilişkisi konusuna farklı açılardan yaklaşmaktadırlar. Bazıları bir iletişim süreci olarak çeviriye sosyo-kültürel açıdan yaklaşıp tanımlarken, bazıları da çevirmene veya kaynak-erek metinlere yoğunlaşarak ya da dilsel veya erek odaklı açıdan yaklaşarak ele almışlardır. Ayrıca, bu sürece bağımsız bir erek metin bağlamında yaklaşan veya konuya daha felsefi bir açıdan yaklaşan kuramcılar da bulunmaktadır. Öte yandan, çeviri ve iletişim süreci açısından benzerlik kurarak gönderici, araç, aracı açılarından ilişkilendirmeler de yapılmıştır. Genel anlamda baktığımızda, daha önce de belirttiğimiz gibi çeviri alanındaki kuramsal söylemler çeviri ve iletişim ilişkisini farklı açılardan ele alıp incelemiş ve çeşitli noktalara varmışlardır. Biz de çeviribilim alanındaki bu tarz yaklaşımları irdelemek ve detaylandırmak için farklı olarak iletişim kuramlarına çeviri açısından yaklaşıp seçmiş olduğumuz Shannon-Weaver İletişim Kuramı ve Genel İletişim Kuramı'nı çeviri süreci işleyişine uyarlayacağız. Bu kuramları tercih etme nedenlerimiz, her iki kuramın da iletişim alanında temel özellik göstermesi, iletişim sürecini genel anlamda betimlemesi ve bu bağlamda da kuramların çeviri süreci perspektifinden bir yaklaşıma uygun olmasıdır.

Shannon-Weaver kuramı ve çeviri

İletişim çalışmalarında Shannon-Weaver Modeli (İng. Shannon-Weaver Model), ve Matematiksel İletişim Modeli (İng. Mathematical Theory of Communication) adlarıyla da bilinen bu kuram, genel iletişim sürecini betimleyerek bir modelleme oluşturduğu için model olarak da ele alınmaktadır. Fakat, süreci betimlerken bir sınıflandırma yaparak tanımlamalar oluşturması ve döneminde farklı bir yaklaşımı benimsemesi açısından kuramsal özellik göstermektedir. 1949 yılında Amerikalı matematikçiler Claude Elwood Shannon ve Warren Weaver tarafından ortaya atılan bu kuram, ilk etapta kişilerarası iletişim sürecini betimlemiş olsa da zamanla kitlesel iletişim sürecini de kapsamaya başlamıştır. İletişimi doğrusal olarak ele alan Shannon-Weaver İletişim Kuramı, "bilgiyi veren bir kaynak tarafından gönderilen iletinin hedefe aktarımını çizgisel olarak ele almaktadır" (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 66).



Şekil 1: Shannon-Weaver Modeli (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 68).

Şekilde de görüldüğü gibi, bir bilgi kaynağından (İng. information source) çıkan ileti (İng. message) bir aktarıcı veya göndericide (İng. transmitter/ encoder) sinyale (İng. signal) dönüşür. Gönderilen sinyal bir kanal (İng. channel) aracılığı ile alıcı sinyal (İng. received signal) haline gelir. Daha sonra bu sinyal, alıcı (İng. receiver/ decoder) birime geçer ve hedefe (İng. destination) aktarılır. Buradaki bilgi kaynağı iletinin çıktığı kaynaktır. Bilgi kaynağı bir kişi veya yayın olabilir. Kaynaktan çıkan bilgi ya da mesaj bir göndericiye geçer. Gönderici yani iletişim aracı, sinyali bir kanala ya da iletişimi sağlayan araca iletir. Bu kanal ile alıcı için sinyale dönüşen ileti alıcıya ya da alıcı araca (iletişim aracı) ulaşır ve alıcı üzerinden de hedefe varır. Bu kuramı diğerlerinden ayıran temel özellik, kitle iletişim araçlarını süreçte daha görünür kılması ve gürültü kaynağı (İng. noise source) unsuruna da yer vermiş olmasıdır. İletişim sürecinde bilgi kaynağından çıkan iletinin hedefe ulaşımı istenmeyen olumsuz faktörler tarafından engellenebilmektedir (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 68). Bu faktörler gürültü, sinyal kopukluğu veya kesilmeler şeklinde olabilmektedir. Gürültü faktörü de iletinin hedefe doğru, anlaşılır ve uygun bir şekilde aktarılmasına engel olabilmektedir. Öte yandan bu kuram, iletinin varışını alıcı ve hedef olmak üzere iki aşamalı bir şekilde açıklamaktadır (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 68). Başka bir deyişle, iletinin hedefe varmadan önce bir alıcıda şekillenmesi veya onu hedefe ulaştıracak bir nesnenin olması gerekmektedir. Bu nesne ya da alıcı bir iletişim aracı olmaktadır. Böylece, iletinin hedefe varmasıyla iletişim sağlanmış olur. İletişimin devam etmesi durumunda, hedef olan kişi ya da kitle, tepkisi veya verdiği karşılık ile yeni bir ileti oluşturursa hedef, bilgi kaynağı durumuna geçerek ilk bilgi kaynağına doğru iletişim sürecini yeniden başlatıp karşılıklı bir şekilde devam ettirebilir ya da başka yeni hedeflere doğru ilerletebilir.

Shannon ve Weaver'in, telefon laboratuvarında mühendis olarak telefon kabloları ve radyo dalgaları gibi iletişim kanalları üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda oluşturdukları bu kuram, iletişim sürecini matematiksel bir şekilde formüle eden kuramsal bir model olma özelliği göstermektedir. Shannon ve Weaver, iletişimi bir sinyal (ileti) aktarma süreci şeklinde ele alıp bu sinyalin hedefe sağlıklı bir şekilde aktarılıp aktarılmadığı konusu ile ilgilenmişlerdir (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 67). Böylece iletişim sürecine betimleyici bir şekilde yaklaşmış olduklarını söyleyebiliriz. Her ne kadar fen bilimleri alanında çalışmalar yapan iki kuramcı tarafından ortaya atılmış olsa da Shannon-Weaver İletişim Kuramı, iletişim bilimi ve benzer (sosyoloji, antropoloji, psikoloji) sosyal bilimler alanındaki çalışmalara da hizmet etmektedir. İletişim sürecini çizgisel olarak tek yönlü konumlandıran ve hedefe doğru ilerleten bu kuram gerek kişiler arasında gerekse kitleler arasında (geniş kitleler arasındaki iletişim ya da tek bir göndericinin birden fazla alıcıya ileti aktarması) kitle iletişim araçları (telefon, televizyon, radyo vb.) ile kurulan iletişimde geçerli olabilmektedir. Bu yüzden Shannon-Weaver İletişim Kuramı, iletişim alanında yapılan kuramsal çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır.

Kişiler arasında veya daha geniş kitleler arasında iletişim kuran (dillerarası) çeviri de bir çeşit kitle iletişim aracı olarak iletişim sürecinde yer alabilmektedir. Bir kitle iletişim aracı olarak görülebilen çevirinin de kendi içinde bir iletişimsel işleyişi veya süreci bulunmaktadır. Bir dilde yazılmış metnin söylediği şeyleri başka bir dile aktaran çeviride de iletişimde olduğu gibi bir mesajı hedefe ulaştırma durumu söz konusudur. Bu benzerlik bağlamında, çeviri süreci işleyişini Shannon-Weaver İletişim Kuramı'ndaki iletişim sürecine yerleştirerek şu şekilde bir uyarlama yapmak mümkündür:

Kaynak Metin Yazarı ⇨ Kaynak Metin ⟹ Kaynak Metnin Anlamı ⇨ Çevirmen ⟹ Kaynak Metnin Anlamı ⇨

⇨ Erek Metin ⇨ Erek Kitle

Dillerarası çeviri sürecinde, yazılı çeviri bağlamında düşünecek olursak, öncelikle tek yönlü bir iletişim sürecinin olduğunu belirtebiliriz. Bu durumda ortaya, belirli bir dilde yazılmış olan bir orijinal kaynak metnin çıkması gerekmektedir. Oluşan kaynak metnin yazarı bilgi kaynağı durumundadır. Çünkü yazar, kendi bilgileri ya da anlatmak istedikleri doğrultusunda metnini oluşturmaktadır. Oluşan kaynak metin hem kendi kültüründe hem de çeviri süreci için gönderici konumundadır ve yazarın anlatmak istediklerini, metnin anlamını içermektedir. İçerdiği bu anlam ve anlatılmak istenen şey (ya da bunların kendi kültüründeki etkisi) gönderilen sinyal ya da iletidir. Kaynak metni çevirmeye karar veren çevirmen de her şeyden önce bir kaynak kültür okuyucusu olarak metni çeviri amaçlı okur ve metnin anlamını, söylemek istediklerini ve duygusal etkisini (gönderilen sinyal) özümser. Bu noktadan itibaren çevirmen bir kanaldır. Çünkü daha önce de belirttiğimiz gibi, çeviri sürecinin asıl öznesi olan ve çeviri eylemini gerçekleştiren kişi olarak çevirmen, kaynak ve erek dili bilen, her iki kültürü tanıyan biri olarak iki dil ve kültür arasında aracı yani kanal olma görevini üstlenmektedir. Çevirmen olmazsa ya da çeviri eylemini gerçekleştirmezse kanal da olmaz ve söz konusu iletişim gerçekleşemez. Kaynak metni başka bir dile ve kültüre geçiren çevirmen (kanal), alınan sinyal olan kaynak metnin anlamını, içeriğini ve etkisini öncelikle erek metni oluşturarak ona aktarır. Bu noktada erek metin, bir tür alıcı iletişim aracına dönüşür. Kaynak metin farklı bir dile aktarıldığı için biçimsel olarak değişse de (ki bu normal ve gerekli bir durum) içerik (anlam, mesaj, etki) olarak değişmemelidir. Biçimsel değişim dillerarası çevirinin doğasında vardır fakat çevirinin, var olan bir kaynak metinden hareketle yapıldığını unutmamak gerekir ve eğer çeviri sürecinde kaynak metin anlamsal olarak da değişirse ortaya erek metin değil yeni bir üretim çıkar ve çeviri işlemi gerçekleşmemiş olur. Kaynak metnin anlamı (iletisi ve sinyali) hedefe ulaşmadan önce bir araç-nesne olan alıcı erek metinde aynı içerikle farklı dilsel bir biçimde (erek dil biçimi ile) aktarılır. Oluşan erek metin (alıcı) ise hedef okuyucusuna ulaşmak üzere hazırdır ve erek kitleye (hedef) ulaşarak kaynak metnin anlamını ve etkisini o kitle üzerinde sağlayarak aktarır.

Shannon-Weaver İletişim Kuramı'nda bulunan gürültü kaynağı yazılı çeviriden çok sözlü çeviri sürecinde devreye girebilmektedir. Ardıl ve andaş çeviride ardı ardına veya aynı anda dillerarası bir konuşma aktarımı yapıldığı için çevresel gürültü faktörünün olması ve ileti aktarımında engel oluşturması ihtimali daha yüksektir. Fakat yazılı çeviride bu anlamda bir gürültü mümkün olmamaktadır. Bu süreç sözlü çeviri bağlamında farklı bir çalışma ile ele alınabilir. O yüzden buradaki (yazılı) çeviri sürecini Shannon-Weaver İletişim Kuramı'na uyarlarken gürültü kaynağı sürece dâhil edilmemiştir. Shannon-Weaver İletişim Modeli'ndeki dillerarası çeviri sürecinde, çeviri eyleminin amacı ve çevirmenin görevi kaynak metnin anlamını, söylemek istediği şeyi (mesajı) ve etkisini erek metin ile erek kitle üzerinde (aynı ya da yakın şekilde) sağlayabilmektir. Böylece, bu iletişim kuramı ve çeviride ortak amacın iletinin hedefe doğru, uygun ve bozulmadan aktarılabilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Süreç olarak bakılırsa, Shannon-Weaver İletişim Kuramı'na yerleştirilebilen dillerarası (yazılı) çeviri süreci, bu bağlamda iletişimsel bir çeviri süreci olarak düşünülebilir. Söz konusu iletişimsel çeviri sürecinin de kaynak iletinin hedef kitleye düzgün bir şekilde ulaşmasıyla tamamlandığını söyleyebiliriz.

Çeviri sürecini yöneten kişi olarak çeviren özne daha önce de belirttiğimiz gibi iki dil ve kültür arasında bir iletişim elçisi olarak sürecin merkezinde olma konumundadır. Bu da çevirmen üzerinden

çeviri sürecini başka bir önemli iletişim kuramı olan Genel İletişim Kuramı'na yaklaştırmayı mümkün kılmaktadır.

Genel iletişim kuramı ve çeviri

İletişim biliminde 5W İletişim Modeli (İng. Five W of Communication Model) ve Lasswell'in Genel İletişim Modeli (İng. Lasswell's General Communication Model) olarak da adlandırılan Genel İletişim Kuramı (İng. General Communication Theory), Amerikalı iletişim kuramcısı ve siyaset bilimcisi Harold Lasswell tarafından ortaya atılmıştır. Temeli her ne kadar daha eskiye dayansa da kuram 1948 yılında duyurulmuştur. Siyaset bilimi bağlamında ortaya çıkan bu kuram daha sonra kitle iletişim alanına uyarlanmıştır ve kendisinden sonra gelen birçok iletişim kuramına da temel olmuştur. Lasswell, Genel İletişim Kuramı'nda süreci betimleyen bir modelleme yaparak iletişim sürecine farklı bir açıdan yaklaşmıştır ve kendi döneminde düşünüldüğünde bu yaklaşım yenilikçi ve temel bir özellik göstermektedir. Bu bakımdan model, kuramsal bir nitelik kazanmaktadır. Genel İletişim Kuramı, o dönemdeki diğer kuramlar gibi iletişim sürecini doğrusal bir şekilde ele almaktadır. İletişim süreci birbirini tamamlayan ögelerin zincirleme bir şekilde ilerlemesiyle işleyiş göstermektedir. Lasswell her ne kadar beş sorudan oluşan bu modeli bir grafik şeklinde sunmasa da iletişim alanında yapılan kuramsal çalışmalarda araştırmacılar Lasswell'in genel iletişim sürecini şematize etmişlerdir (Bulduklu& Karaçor, 2019, s. 72).

Kim? ⟹ Neyi? ⟹ Hangi Kanaldan? ⟹ Kime? ⟹ Hangi Etkiyle?

Şekil 2: Lasswell'in Genel İletişim Modeli (Bulduklu & Karaçor, 2019, s. 71).

Lasswell'in Genel İletişim Kuramı, iletişim sürecini beş soru ile aşamalandırıp çözümlemektedir. Her bir soruyu bir iletişim ögesi cevaplamaktadır. "Kim?" sorusu kaynağa, "neyi?" sorusu iletilmek istenen mesaja, "hangi kanaldan?" sorusu, kanal veya iletim aracına, "kime?" sorusu, hedefe ve "hangi etkiyle?" sorusu da iletişimde amaçlanan etkiye karşılık gelmektedir (Yaylagül, 2008, s. 48). Bu soruların sıralaması küçük farklılıklarla yer değiştirebilse de temel sıralamanın bu şekilde olduğu söylenebilir. İlk soru olan "kim?" (İng. who?) sorusu (kim söylüyor?), iletişimi gerçekleştiren özneyi tanımlamak için sorulan bir sorudur. Genel İletişim Modeli'nin ilk sorusunun özneye yönelik olması iletişim sürecini başlatan kişi üzerinden bu sürecin çözümlenip betimleniyor olduğunun bir göstergesidir. "Kim?" sorusu, süreci başlatanın kim olduğunu ortaya çıkarır ve onu betimler. Bu aşama önemlidir çünkü iletişimin başlaması için gönderici bir öznenin olması gerekmektedir. Bu noktada, süreci başlatan göndericinin (kaynağın) ya da iletişimcinin varlığı ve kim olduğu hatta kişisel özellikleri de söz konusudur. "Neyi?" ya da "ne?" (İng. what?) sorusu (neyi söylüyor?), gönderici tarafından gönderilen mesaja yönelik bir sorudur. İletişimdeki temel amacın iletiyi hedefe ulaştırmak olduğu düşünülürse bir mesajın var olması ve söylenen şeyin ne olduğu bu bağlamda ön plana çıkmaktadır. Bu soru aslında içerik ile ilgilidir (Bulduklu& Karaçor, 2019, s. 71). "Hangi kanaldan?" (İng. with which channel?) sorusu (hangi kanaldan söylüyor?), kanalın ne olduğunu bulmaya yönelik bir sorudur. İletinin hedefe ulaşmasını sağlayan ve bu ulaşım için gerekli olan araçlar (iletişim araçları) ya da aracılar birer kanal niteliğindedir. Böylece kanal, ileti gönderimini başlatan özneye (gönderici) yardım eden ve mesajının ulaşmasını sağlayan araçtır. "Kime?" (İng. to whom?) sorusu (kime söylüyor?) ise hedefi tanımlamak ve betimlemek için sorulur. Alıcı olan hedef, gönderilen mesajın varış noktasıdır. Alıcının ya da alıcı kitlenin kim olduğu ve özellikleri de iletinin ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Çünkü iletinin alıcıya ulaşmasıyla birlikte iletişim süreci tamamlanıp amacını gerçekleştirmiş olur. Son olarak "hangi etkiyle?" (İng. with what effect?) sorusu

(hangi etkiyle söylüyor?), hedef üzerindeki etkiye yönelik bir sorudur. Gönderilen iletinin amaç edindiği etkiyi, başka bir deyişle hedef kitle üzerinde bıraktığı etkiyi ve kanalın etkisini betimlemeye yönelik bu soru da süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü amaçlanan etki alıcı kitle üzerinde sağlanmalıdır. Aynı sorular iletiyi alan hedefin iletişime devam etmesi durumunda ya da başka alıcılarla iletişim kurması durumunda da sorulabilmektedir.

Görüldüğü gibi Lasswell için iletişim süreci, bir gönderici kaynağın iletişim kanalı aracılığıyla hedef kitle üzerinde bir etki yaratmak için ona ileti göndermesidir. Böylece, iletinin alıcıya düzgün bir şekilde ulaşması ve etkisini alıcı üzerinde sağlayabilmesi amaçlanır. İleti etkisinin sağlanıp sağlanamadığı da hedefteki alıcının tepkileri ile anlaşılabilmektedir. Bütün bu süreç sonunda iletişim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiş olur. Sorduğu sorularla iletişim sürecini betimleyen Lasswell, bu süreçte göndericinin kim olduğu, kanalın ne olduğu, iletinin alıcı üzerindeki etkisi, alıcının tepkileri ve tüm bu ögelerin özelliklerini betimlemeye yönelik olması bakımından iletişim sürecine sosyolojik bir bağlamda yaklaşmıştır. Bu sorgulama sonucunda da temel süreci farklı bir bakış açısıyla sınıflandırmış ve betimlemiştir. Böylece, Genel İletişim Kuramı'nın, iletişim sürecini sistematik ve betimleyici bir yaklaşımla ele alarak somutlaşmasına katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Çeviri süreci açısından bakarsak, Lasswell'in iletişim sürecine ilişkin sorularını dillerarası çeviri süreci için de sormak mümkündür. Dillerarası çeviri sürecinde de kaynak metin iletisinin, anlamının ve etkisinin erek metin ile hedef kitle üzerinde sağlanması durumu Lasswell'in iletişim süreci ile benzerlik göstermektedir. Bu yüzden, Genel İletişim Kuramı sorularını çeviri süreci sorularına şu şekilde dönüştürebiliriz:

Kim çeviriyor? ⟹ Neyi? ⟹ Hangi kanalla? ⟹ Kim için? ⟹ Hangi etkiyle çeviriyor?

Genel çeviri süreci bağlamında ele alınabilecek bu sorular, bize çeviri sürecinin işleyişini çevirmen üzerinden betimlemeye ve bu sürecin çözümlemesini yapmaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Lasswell'in iletişim modelindeki göndericiye yönelik olan "kim?" sorusunu biz çeviri süreci için "kim çeviriyor?" şeklinde sorabiliriz. Bu soru, "çevirmen" (çeviri eylemini gerçekleştiren kişi) olarak cevaplanabilir. Çeviriyi yapan kişinin çevirmen olduğu bilinen bir gerçektir fakat bu cevaptan asıl anlaşılması gereken şey tıpkı iletişim süreci modelinde olduğu gibi çeviri sürecinde de niteliksel olarak kimin çevirdiği ya da eylemi kimin gerçekleştirdiğidir. Kimin çevirdiği sorusunun cevabı bizi çevirmenin kimliği, dünya görüşü, ilgi alanı, eğitimi, ideolojisi, bilgi birikimi veya entelektüel birikimi gibi genel olarak bilişsel birikim olarak adlandırılan niteliksel duruma götürmektedir. Çevirmenin kimliğinin çözümlenmesi için sorulabilecek bu soru aynı zamanda çevirmenin özellikleri ile ilgili bir çeşit betimleme yapmak için de sorulabilir. İlk sorunun bizi çeviri eylemini gerçekleştiren özneye götürmesi iletişim sürecinde olduğu gibi çeviri sürecinin de çeviren özne üzerinden ilerleyerek betimlenebileceğinin bir göstergesidir. Genel İletişim Kuramı'ndaki diğer bir soru olan "neyi?" sorusu, çeviri sürecinde "neyi çeviriyor?" ya da başka bir şekilde "çevirmen neyi çeviriyor?" sorusuna dönüştürülebilir. Bu sorunun cevabı, "kaynak metnin anlamını" şeklinde verilebilir ya da "kaynak metin" olarak cevaplanabilir. Bu cevaptan da anlaşılması gereken şey sadece kaynak metin ya da adının ne olduğu değildir. Çünkü sadece "kaynak metin" dendiğinde akla kaynak metnin içeriğinden çok ne olduğu gelmektedir. Kaynak metnin ne olduğu çevirmen ve çeviri süreci açısından elbette önemlidir. Fakat, kaynak metnin ne olduğu, onun daha çok hangi türde olduğu, kime ait olduğu, ne zaman yazıldığı ve hangi metin olduğu ile ilgilidir. Kaynak metin türü, yazınsal (roman, şiir, tiyatro vb.), teknik (mühendislik, tıp, hukuk vb.) gündelik (kullanma kılavuzu, ilaç prospektüsü, yemek tarifi vb.) veya akademik (makale, bildiri, tez vb.) olabilir. Kaynak metnin türünü bilmek çevirmene

dillerarası çeviri sürecinde nasıl bir yol izleyeceği ve çevirisini ne gibi yöntemlerle gerçekleştireceği konularında kolaylık sağlamaktadır. Çünkü farklı metin türleri için farklı çeviri yaklaşımları sergilemek gerekebilmektedir. Öte yandan kaynak metnin anlamı dendiğinde bu cevaptan anlaşılması gereken de kaynak metnin ne söylediğidir. Daha derin bir bağlamda düşünülecek olursa sorunun cevabı "kaynak metnin anlamı" şeklinde de verilmelidir. Kaynak metni başka bir dile ve kültüre aktaran çevirmen aslında kaynak metin üzerinden yazarının ve doğal olarak metnin anlatmak veya söylemek istediği şeyi, içeriğini, mesajını yani anlamını çevirmektedir. Başka bir deyişle, kaynak metni çevirmek onu bir nesne olarak değil de içerik olarak çevirmek gibi anlaşılmalıdır. Çünkü kaynak metin, yazarının hedef kitleye ulaştırmak istediği mesajın, anlamın ve söylenmek istenenin biçim bulmuş halidir. Bu cevap ile vurgulamak istediğimiz şey metnin içeriğidir. İşte çevirmen de bu içeriği ve anlamı aktarır. Görüldüğü gibi, "neyi çeviriyor?" sorusu, bizi çeviri sürecine dair kaynak metnin ne olduğu ve ne anlatmak istediği ile ilgili bilgilere ulaştırmaktadır.

Lasswell'in bir diğer sorusu olan "hangi kanaldan?" sorusu ise çeviri için "hangi kanalla çeviriyor?" şeklinde sorulabilir. Burada söylenmek istenen, çevirmenin kaynak metnin anlamını erek kitleye hangi kanal ile aktardığıdır. Çevirmenin hangi kanaldan bu aktarımı yaptığı sorusu, "erek metin" olarak cevaplanabilir. Çünkü çevirmen, bu süreçte çevirisini yaparken bir yandan da erek metni oluşturmaktadır. Erek metin ise, kaynak metnin bir yansımasıdır. Bu durumda, kaynak metin ile aynı türde olmalı ve onunla aynı içeriğe (anlam, mesaj) sahip olmalıdır. Böylece erek metin, orijinal mesajı, anlamı ve içeriği erek kitleye iletmede çevirmen dışında ikincil bir kanal (ya da araç) görevi görmektedir. Bir nesne olarak değerlendirildiğinde nesne-kanal olarak adlandırılabilecek erek metin olmazsa kaynak metindeki mesaj ve anlam da erek kitleye ulaşamaz. Böyle bir durumda da süreç tamamlanmamış olur. İletişim modelindeki "kime?" sorusu ise (dillerarası) çeviri süreci açısından "kim için çeviriyor?" (kime çeviriyor?) şeklinde sorulabilir. Bu sorunun cevabı "erek kitle için" (erek kitleye) şeklinde verilebilir. Bu cevap çevirinin yapıldığı dil, kültür, toplum ve coğrafyaya yöneliktir. Aynı zamanda da çevirmeni ve çeviri sürecinin işleyişini anlamak ya da hedef toplumu çözümlemek için bize çeşitli bilgiler sağlamaktadır. Çevirmen, bir orijinal metni başka bir dile aktarırken hedef toplumun sadece dilini değil kültürel değerlerini, ideolojisini, yaşam tarzını ve sosyo-ekonomik durumunu da bilmelidir. İster başka bir dil ve kültürden kendi dil ve kültürüne ister tam tersine bir aktarım yapıyor olsun her iki durumda da çevirmen kaynak ve hedef kültürü tanımalı ve çevirisini yaptığı metnin hangi kitleye hitap edeceğini göz önünde bulundurmalıdır. Çeviriyi duruma göre yönlendiren çevirmen, eğer varsa kaynak metindeki kaynak kültür ögelerini veya söylemlerini erek kültüre uygun bir şekilde aktarmalıdır. Böylece çeviri eylemi daha kontrollü ve sağlıklı bir şekilde işleyiş göstermiş olur. Bu durumda, çevirinin kim için yapıldığı bilgisinin makro düzeyde erek kültür, toplum ve mikro düzeyde hedef kitle okuyucusu ile ilgili bilgi sağlayarak bir farkındalık sağladığını söyleyebiliriz.

Son olarak, iletişim sürecinin "hangi etkiyle?" sorusu çeviride "Hangi etkiyle çeviriyor?" olarak sorulabilir. Bu sorunun cevabı, "kaynak metnin etkisiyle" şeklinde verilebilir. Kaynak metnin içerik olarak bir anlamının, mesajının ve söylemek istediğinin bulunmasının yanı sıra kendi kültürü üzerinde bir de etkisi bulunmaktadır. Etki, kaynak metnin, okuyucu kitle üzerinde oluşturmayı hedeflediği bir durumdur. Metin türüne göre amacı değişebilen bu etki, yazınsal metinlerde okuyucuyu duygusal olarak etkilemek veya metnin okuyucuyu etki altına alarak onda duygusal açıdan değişiklikler yaratmak şeklinde olabilir. Teknik ve alansal metinlerde ise, okuyucuyu ilgili alana yönlendirmek ya da ona herhangi bir nesnenin kullanımı ile ilgili bilgi vererek daha işlevsel bir şekilde uygulama yapmasını sağlamak olabilir. İşte bu gibi etkiler, çeviri metinlerde de sağlanmalıdır. Başka bir deyişle, türü ne olursa olsun kaynak metnin okuyucusu üzerinde bırakmayı amaçladığı etkiyi aynı şekilde erek

metin ile erek kültür okuyucusu üzerinde de olabildiğince sağlayabilmek gerekmektedir. Çeviri eylemine başlamadan önce bir kaynak metin okuyucusu olarak kaynak metnin içeriğini ve etkisini alan çevirmen, bu etkiyle çevirisini yaparsa onu ileterek erek kültürde de sağlayabilir. Böylece, erek kültür okuyucusu (hedef kitle) kaynak metnin etkisini, kaynak metin okuyucusu ile aynı şekilde hissedebilir. Etki, okuyucunun alımlamasına göre değişkenlik gösterebilen bir durumdur. Çünkü özellikle de yazınsal metin türlerinde her okuyucu aynı şeyden aynı oranda ve aynı şekilde etkilenmeyebilir. Fakat metnin yine de içeriğine bağlı olarak genel bir etki durumu vardır. Bu noktada çevirmenin amacı, kaynak metnin anlamı ve içeriği bağlamında yaratmak istediği genel etkiyi erek kültürde sağlayabilmektir.

Genel olarak bakıldığında, Lasswell'in iletişim modelinde amacın, iletişim sürecine gönderici açısından yaklaşarak sürece dair bir betimleme yapmak olduğunu söyleyebiliriz. Çeviri açısından bakıldığında da bu model, çeviri sürecine çevirmen üzerinden sorularla betimleyici bir yaklaşım sağlamıştır. Her iki durumda da iletişimi başlatan özneler ön plana çıkmaktadır ve süreç onlar üzerinden işleyiş göstermektedir. Böylece hem iletişim hem de çeviri sürecinin soru-cevap şeklinde açıklayıcı bir betimlemesi yapılmıştır. Çeviri süreci ve Lasswell'in İletişim Modeli süreçlerinin bu şekilde benzerlik göstermesi aralarındaki ilişkiyi bir kez daha vurgulamakta ve bir iletişimsel çeviri sürecine işaret etmektedir.

Sonuç

Babil Kulesi efsanesinden hareketle, çeviri eyleminin ortaya çıkış amacının bile farklı dilleri konuşan insanlar arasında iletişim kurma ihtiyacını karşılamak olduğunu göz önüne aldığımızda çevirinin temelde bir iletişim şekli ve aracı olduğunu açık ve net bir şekilde söyleyebiliriz. Öte yandan, iletişim ve çeviri ilişkisi bağlamında çevirinin iletişimsel bir yanı olduğu düşüncesi kuramsal söylemlerle de doğrulanmış bir bilgidir. Çalışmamızda bu konuyla ilgili vermiş olduğumuz bazı önemli çeviribilim kuramcılarının söylemleri ışığında da dillerarası çevirinin farklı diller ve kültürler arasında iletişim sağlayan bir araç olduğunun altını çizebiliriz. İletişimde amaç, belirli bir kaynaktan çıkan mesajı bir kanal aracılığı ile düzgün bir şekilde alıcıya ulaştırmaktır. Böylece, gönderici ve alıcı arasında bir bilgi alışverişi ve aktarımı gerçekleşir. Aynı şekilde dillerarası çeviride de amaç belirli bir dilde ve kültürde yazılmış bir kaynak metnin anlamını, mesajını, söylemek istediğini başka bir dile ve kültüre aktarmaktır. Çeviride tıpkı iletişimde olduğu gibi bir kültürden diğerine aktarım sağlanmış olur. Söz konusu aktarım farklı dil ve kültürlerin birbirlerine çevrilmesiyle karşılıklı bir bilgi akışına veya alışverişine, etkileşime ve iletişim ağına dönüşmektedir. Böylece çevirinin süreç ve işleyiş olarak iletişime oldukça benzediğini ve çevirinin farklı toplumlar arasında ilişki, iletişim kuran ve köprü oluşturan bir kitle iletişim aracı olma özelliği gösterdiğini söyleyebiliriz.

Çalışmamızda, iletişim ve çeviri arasındaki ilişkiyi iletişim kuramı-çeviri bağlamında açıklamaya çalıştık. Bunun için de seçtiğimiz iki temel kitle iletişim kuramına çeviri açısından yaklaşarak onları çeviri sürecine uyarladık. Seçtiğimiz ilk kuram olan Shannon-Weaver İletişim Kuramı'nda, Shannon ve Weaver tarafından iletişim sürecini betimleyen bir model oluşturulmuştur. Kuramcılar bu modelde sırasıyla, bilgi kaynağı, gönderici, gönderilen sinyal, kanal, alınan sinyal, alıcı ve hedef şeklinde bir sınıflandırma ve aşamalandırma yaparak iletişim sürecini betimleyip kuramsal olarak açıklamışlardır. Ayrıca gürültü kaynağına da değinen kuramcılar, bu özellik ile iletişim alanında kendi dönemleri için yenilikçi bir yaklaşım benimsemişlerdir. Biz de bu modele çeviri açısından yaklaşarak onu çeviri sürecine uyarlayıp eşdeğer olacak şekilde sırasıyla, kaynak metin yazarı, kaynak metin, kaynak metnin anlamı, çevirmen, kaynak metnin anlamı, erek metin ve erek kitle olarak bir ilişkilendirme yaptık.

İletişim modelindeki gürültü kaynağını yazılı çeviri bağlamında devreye giremeyeceği için sürece dâhil etmedik. Bu yaklaşımla, bir iletişim aracı olarak çevirinin kuramdaki süreç ve işleyiş ile uygunluk gösterdiğini ve bu bağlamda bir iletişimsel çeviri süreci betimlemesi yapmış olduğumuzu söyleyebiliriz. Ayrıca, bir diğer önemli nokta da Shannon-Weaver İletişim Kuramı'na çeviri açısından yaklaştığımızda çeviribilim kuramcılarının iletişimsel çeviri süreci ile ilgili daha önce değinmiş olduğumuz söylemlerinden izlere rastlamış olmamızdır. Özellikle de çeviri kuramcılarının değindikleri gönderici, mesaj, kanal, alıcı gibi aşamalar (Reiss, Berman, Nord), iletişim-çeviri ilişkilendirmesi yaptığımız yaklaşımımıza da yansımıştır. Böylece kuramcıların bu konu hakkındaki söylemleri de farklı bir yaklaşım ile irdelenmiştir.

Seçtiğimiz ikinci kuram, yine iletişim alanının temel kuramlarından olan Lasswell'in Genel İletişim Kuramı'dır. Genel İletişim Kuramı, iletişim sürecine göndericiyi merkeze alarak onun üzerinden sorduğu beş soruyla genel iletişim sürecini betimlemektedir. Lasswell, iletişim sürecini kim?, neyi?, hangi kanaldan?, kime?, hangi etkiyle söylüyor? şeklinde sorular sorarak gönderici özne açısından bu süreci aşamalandırmıştır. Genel İletişim Kuramı'ndaki bu sorulara cevap verilirken iletişim süreci sosyolojik bir açıdan da betimlenmektedir. İletişim sürecine dair bu sorular, süreçteki gönderici, mesaj içeriği, kanal, alıcı ve etki ögelerine dair detaylı bir bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu kuram için iletişimin amacı, gönderici mesaj içeriğinin etkisini koruyarak düzgün bir şekilde alıcıya ulaşmasıdır. Biz de iletişim süreci ile ilgili sorulara çeviri açısından yaklaşıp çeviri eylemini gerçekleştiren özne olan çevirmeni merkez alarak söz konusu soruları çeviri süreci sorularına dönüştürdük. Kim çeviriyor?, neyi çeviriyor?, hangi kanalla çeviriyor?, kim için çeviriyor? ve hangi etkiyle çeviriyor? şeklindeki sorular da iletişimde olduğu gibi çeviri sürecinde çevirmen, kaynak metnin anlamı, erek metin, erek kitle ve kaynak metnin etkisi ile ilgili detaylı bilgi edinmeyi ve bir betimleme yapmayı sağlamaktadır. Bu yapılırken de iletişimdeki gibi devreye sosyolojik durumların da girdiğini söyleyebiliriz. Lasswell'in Genel İletişim Kuramı'nı çeviriye uyarladığımızda da değinmiş olduğumuz çeviribilim söylemleri dolaylı olarak yine yaklaşımımıza yansımıştır. Lasswell sorularının çeviri açısından cevapları bizi mesaj aktarımı (Mänttäri), metin türü ve ikincil iletişim (Reiss, Berman), kültürel öğelerin aktarımı (Newmark, Nord, Levy) ve sosyo-kültürel unsurlar (Hatim& Mason) hakkında bilgilere ulaştırmaktadır. Böylece konuyla ilgili çeviribilim kuramcılarının yapmış oldukları söylemleri de farklı bir açıdan desteklemiş olduğumuzu söyleyebiliriz.

Bu çalışmadaki yaklaşımdan hareketle, çeviri ve iletişim arasında kuramsal açıdan da bir örtüşüm yapılabileceğini belirtebiliriz. Bu örtüşüm daha çok yazılı ve dillerarası çeviri bağlamında gerçekleşiyor gibi görünse de diliçi (fr. traduction intralinguale / ing. intralingual translation) ve göstergelerarası çeviri (fr. traduction intersémiotique/ ing. intersemiotic translation) gibi çevirinin diğer türlerinde de gerçekleşmesi mümkündür. Başka bir deyişle, kurduğumuz kuramsal ilişki temel anlamda olup farklı kitle iletişim kuramlarına farklı çeviri türleri açısından yaklaşımları ya da kitle iletişim kuramlarını çeviri kuramları ile ilişkilendirmeyi mümkün kılabilmektedir. Bakış açılarını ve kuramları bu bağlamda çeşitlendirmek mümkündür. Böylece, kitle iletişim kuramlarının bir kitle iletişim aracı işlevi gören çeviriye uyarlanmalarının mümkün olduğunu ve bu yaklaşımın iletişim ve çeviribilim alanlarında farklı bakış açıları oluşturabileceğini belirtebiliriz. Çalışmamızda yapmış olduğumuz yaklaşım, iletişim ve çeviri ilişkisini kuramsal temelde örtüştürerek gösterip süreçleri bağlamında farklı açıdan bir analoji yapmamızı sağlamıştır. Bunun sonucunda da iletişimsel bir çeviri sürecinden bahsetmek mümkündür. Çevirinin bireyler, toplumlar ve kitleler arasında iletişim kurduğunu ve bir kitle iletişim aracı olduğunu göz önüne aldığımızda sadece uygulamaya dönük değil kuramsal açıdan da her çevirinin bir iletişimsel çeviri olma özelliği gösterdiğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

Berman, A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil.

Bulduklu, Y. & Karaçor, S. (2019). *Kitle İletişim Kuramları*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Guidère, M. (2010). *Introduction à la traductologie*. Bruxelles: De Boeck.

Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies Theories and Applications*. London: Routledge.

Rakovà, Z. (2016). *Çeviri Kuramları*. Yusuf Polat (Çev.). Ankara: Çevirmenin Yayını.

Reiss, K. (2000). Type, Kind and Individuality of Text, Decision making in translation. Susan Kitron (Tr.), L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*, London: Routledge, 160-171.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say.

Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri*. Ankara: Grafiker.

Yaylagül, L. (2006). *Kitle İletişim Kuramları, Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot.

Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. İstanbul: Multilingual.

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

66. Psikoterapi çevirmenliği: Psikososyal destek hizmetlerinde çevirmenin rolü ve önemi

Filiz ŞAN[1]

APA: Şan, F. (2021). Psikoterapi çevirmenliği: Psikososyal destek hizmetlerinde çevirmenin rolü ve önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1027-1041. DOI: 10.29000/rumelide.949989.

Öz

Son yıllarda alınan dış göçle birlikte, Türkiye'de ülke dilini bilmeyen kişilerin toplum hizmetlerine ulaşabilmesini olanaklı kılacak, çeviriye ve çevirmene duyulan ihtiyaç artmıştır. Söz konusu ihtiyacı karşılamak üzere sürdürülen toplum çevirmenliğinin uygulama alanlarından bir tanesi psikoterapi görüşmelerinin gerçekleştirildiği ruh sağlığı alanıdır. Konu ruh sağlığı olduğunda, danışanların profili ve ihtiyaçları, görüşme yöntem ve teknikleri, soru türleri gibi ilgili alanın uzmanlık bilgisiyle sürdürülen bir terapi süreci söz konusu olmaktadır. Türkiye'de bu tür terapilerde çeviriye ihtiyaç duyanların göçmenler olduğu dikkate alındığında, mevcut dinamiklere göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası yaşadıklarının bir sonucu olan travmaların derinliği, kültür ve gelenek farklılıkları, terapiye olan bakış açısı gibi çok daha farklı faktörlerin de belirleyici şekilde eklemlendiği söylenebilir. Buna göre çevirmenin psikoterapideki görevinin, sadece kelimelerin başka bir dile aktarılmasıyla sınırlı olması mümkün görünmemektedir. Bu çıkarım, söz konusu süreçte çevirmenin, kültürler arası iletişim uzmanı olarak, terapideki rolünün araştırılmasını önemli hale getirmiştir. Buradan hareketle bu araştırmada psikoterapilerde görev alan çevirmenlerin rolü ve önemi ortaya koyularak, taraflar açısından işbirliğinin somutlaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada ruh sağlığı ve toplum çevirmenliği alanlarının kuramsal ve kavramsal çerçevesi oluşturulmuş, durumsallık ilişkisi bağlamında psikoterapideki dinamikler belirlenmiş ve çeviri sürecine etkisi açısından sorunsallaştırılmıştır. Yapılan araştırma ve değerlendirmeler sonucunda çevirmenlerin psikoterapilerdeki rolü ve önemi, uzman ve çevirmen işbirliği odağında ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Toplum çevirmenliği, psikoterapi çevirmenliği, psikososyal destek çevirmenliği, ruh sağlığı alanı çevirisi, çevirmen rolü

Psychotherapy interpreting: the role and importance of interpreters in psychosocial support services

Abstract

In recent years the need for translation services and translators for community services has increased with the rise in flow of migrant population to Turkey. One of the main fields of community interpreting, carried out to meet the community services need, is of mental health where psychotherapy interviews are conducted. Within this mental health field, there is a therapy process that is carried out with the relevant field of expertise, such as the profile and needs of the clients, interview methods and techniques, and question types. When we consider the main group of clients as migrants in Turkey, it is also essential to take into account pre-migration, migration

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Sakarya, Türkiye), fsan@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2158-3818 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949989]

and post-migration processes, traumas that appear as a consequence of these experiences, cultural differences and different therapautical approaches. Based on these facts, it is essential to question the interpreter's role via not only in means of transferring words to another language, but also as an intercultural communication specialist in theraphy. It is aimed to bring out the cooperation between related parties by revealing the role and importance of interpreters working in psychotherapies. For this purpose, in this study, the theoretical and conceptual framework of the fields of mental health and community interpreting has established, the dynamics of psychotherapy in the context of the contingency relationship were determined and problematized in terms of its effect on the translation process. As a result, the role and importance of translators in psychotherapies tried to be revealed in relation with expert and interpreter collaboration.

Keywords: Community interpreting, psychotherapy interpreting, translation and interpreting in psychosocial support, translation and interpreting in mental health, interpreter's role

Giriş

Bir ülkeye gelmek, hayat kurmak ve sürdürebilmek için gerekli olan tüm adımlarda, gittikleri ülkenin dilini bilmeyen kişiler çeviriye ihtiyaç duymaktadır. Her ne sebeple olursa olsun, ülkede bulunan yabancıların ihtiyaç duydukları hizmetleri alabilmeleri, temel bir insan hakkı olarak görülmelidir. Dolayısıyla ne zaman, neden, nereden, ne kadar süreliğine geldikleri ve uyum süreçlerinin nasıl ilerlediği soruları, söz konusu temel haktan yararlanabilmeleri için belirleyici olmamalıdır. Toplum çevirmenliği her ne kadar ülkemizde zaman zaman ihtiyaç duyulan bir alan olsa da, özellikle son yıllarda, Türkiye'nin aldığı büyük dış göçle birlikte geçici koruma altındaki kişilerin ihtiyaçlarının artmasıyla ön plana çıkan çeviri alanlarından biri haline gelmiştir.

Toplum çevirmenliği temel anlamda, "toplum hizmeti alanında; polis merkezlerinde, göçmen bürolarında, sosyal hizmet merkezlerinde, sağlık ve psikiyatrik tedavi merkezlerinde, okullarda ve benzeri kurumlarda; yetkililerle halk arasındaki iletişimi kolaylaştırmak amacıyla verilen sözlü çeviri hizmeti…" (Wadensjö, 1998, s. 33, akt. Kurultay ve Bulut, 2012, s. 79) olarak tanımlanabilir. Bu konuda ortaya atılan tanımların ve kapsamlarının ülkelerin durum ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yani bu bağlamda ortaya çıkan tanımlarda ülkedeki mevcut uygulamalardan hareket edildiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, çeviriye kimin, neden ve nerede ihtiyaç duyduğu, çeviri ihtiyacının kimler tarafından, nasıl karşılandığı, hangi alanlarda ne tür gereksinimlerin mevcut olduğu gibi soruların yanıtı genel çerçeveyi ortaya koyarken, aynı zamanda ülkenin toplum çevirmenliği bağlamında odağını da belirlemektedir. Öte yandan alanı tanımlamak, hangi uygulamaların bu tanımın içine girdiği, hangilerinin dışında kaldığı gibi bir ayrıma da götürmektedir. Bu tür bir ayrım toplum çevirmenliği gibi geniş bir alan için çeşitli soruları da beraberinde getirmektedir.

Türkiye'de toplum çevirmenliği tanımları olsa da hâlâ net ifade edilmeyen bazı hususların varlığından söz etmek mümkündür. Hukuk metinlerinin çevirisiyle mahkemede gerçekleştirilen çeviri etkinliği, tıp metinlerinin çevirisiyle hastanede (örneğin hasta-doktor arasında) gerçekleştirilen çeviri etkinliği metin türü, çeviri türü, mekan, zaman, sürece etki eden etmenler vb. bakımından zaman zaman birbirinden ayrı tutulmaktadır. Bu bağlamda şu sorular da akla gelmektedir: Ülkemizde gittikçe artan sağlık turizmindeki çeviri etkinliği toplum çevirmenliği olarak tanımlanabilir mi? Toplum Çevirmenliği

yeterliliklerinde[2] de yer alan spor çevirmenliği hangi açıdan toplum çevirmenliğinin alt alanı olarak görülmektedir? 1999 yılında yaşanan depremden sonra, daha önce hiç sözü edilmeyen, afet ve acil durum çevirmenliğinin de toplum çevirmenliğinin bir alt alanı olarak ifade edilmesi, dinamik bir yapıya tanım koyarak çerçeve çizmenin çok da mümkün olmaması olarak değerlendirilebilir mi? Çünkü örneklerden görüldüğü üzere ihtiyaç farklılaştıkça tanım da genişlemektedir.[3] Bir çeviri etkinliğini toplum çevirmenliğinin alanı içinde konumlandırmak için belirleyici olan nedir? Kim (mülteci, hasta, göçmen, afetzede, yabancı öğrenci, turist vd.) için çeviri yapıldığı, bu konumlandırmayı etkileyen bir husus mudur? Peki, sadece sözlü çeviri mi söz konusudur, yoksa yazılı çevirmenlik faaliyetleri de toplum çevirmenliğinin alt alanı olarak görülebilir mi? Bu sorular çeşitli açılardan yanıtlanabilmekte. Ancak yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere toplum çevirmenliği alanında dinamik bir yapı hâkimdir ve buna göre durumsallığın her yönüyle etkili olduğu bu çevirmenlik alanını tanımlarken kesin bir sınır çizmek, bu alanın doğasına aykırı olarak yorumlanabilir. Türkiye'de özellikle son 5 yılda toplum çevirmenliği alanında yapılan araştırmaların sayı ve konu yelpazesi bakımından artışı dikkate alındığında[4], bu konuların çeşitli açılardan irdelendiği görülmektedir. Aynı artışın önümüzdeki süreçte de devam etmesi muhtemeldir.

Çevirmenliğin her daim farklı dinamiklerinin olduğu bilinmektedir. Dünyada ve toplumda yaşanan her türlü gelişme çeviri alanına da farklı açılardan yansımaktadır. Konu ve alan ne olursa olsun, çeviriye ihtiyaç duyulan ortam ve koşulların, çeviri etkinliğine ve çevirmen kararlarına -özellikle Toplum Çevirmenliği söz konusu ise- etki ettiği söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, çevirinin durumsal oluşu gözden kaçırılmayacak bir hususdur. Buradan hareketle bilimsel çalışmalarda alana ve bazen konuya ya da duruma özgü, yani spesifik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda, farklı ortamlarda çeviriye etki eden dinamiklerin incelenmesi ve bilimsel bir zeminde değerlendirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, tam da bu yaklaşımı benimseyerek konusu, hedef kitlesi ve durumsallığı açısından toplum çevirmenliğinin bir alt alanı olan psikoterapi çevirmenliğini incelemektir. Türkiye'deki mültecilerin, yaşadıkları neticesinde ortaya çıkan ruh sağlığı sorunlarını ele alan bilimsel çalışmalar olsa da, çeviriye ve çevirmene odaklanarak konuyu irdeleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Çeviribilim alanında da toplum çevirmenliği ve onun alt alanı olan sağlık çevirmenliği son yıllarda araştırmalara konu olsa da, ruh sağlığı alanındaki çeviri faaliyetleri üzerine yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır[5]. Bu bağlamda bilimsel bir literatürden söz etmek mümkün değildir. Oysa ülkemizde yaklaşık on yıldır ciddi travmalar geçirmiş insanlar yaşamakta ve birçok konuda olduğu gibi ruh sağlığı alanında da mültecilere yönelik çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu konuyla ilgili araştırma gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Amaç ve yöntem

Ruh sağlığı çevirmenliği, sağlık çevirmenliği başlığının altında ele alınabilse de, kendine özgü dinamikleri ve farklı özellikleri olması bakımından[6] bu çalışmada psikoterapiye odaklanılarak sağlık

---

2 Bkz. Mesleki Yeterlilik Kurumu, Toplum Çevirmenliği Ulusal Yeterlilik Kriterleri. Erişim Adresi: http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf

3 Kurultay T. ve Bulut A. Toplum Çevirmenliği bağlamında Afette Rehber Çevirmenlik konusunu irdeleyerek, Toplum Çevirmenliğini bir uygulama alanı olarak konumlandırmışlardır. Bundan hareketle de Toplum hizmetlerinde çeviri hizmeti sunulan kişilere afetzedeleri de ekleyerek tanımı genişletmişlerdir (2012, s. 79).

4 Toplum Çevirmenliği alanında Türkiye'de yayınlanan araştırmalara dair detaylı bilgi için bkz. Şan ve Koçlu, 2020.

5 Bkz. Şan ve Koçlu, 2020.

6 Sağlık alanındaki çeviri hizmetleri konusunda araştırmalar gerçekleştiren Bernd Meyer de 2003 yılında yürüttüğü bir projenin çıktılarını paylaştığı çalışmasında, psikoterapi alanındaki çevirmenliğinde farklı belirleyicilerinin olduğunu ve söz konusu alanın özelinde incelemeler yapılması gerektiğini ifade etmektedir. (Bkz. Meyer, 2003, s. 179).

çevirmenliğinden bağımsız işlenecektir. Burada amaç, söz konusu alanın diğer toplum çevirmenliği alanlarından ayrılan özellikleri üzerinden çevirinin ve çevirmenin önemini ortaya koymak ve çevirmenle işbirliğinin gerekliliğine işaret etmektir. Bu amaçla yapılacak araştırmada kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulacak, durumsallık ilişkisi bağlamında psikoterapi ve çeviriye etki edecek dinamikler belirlenecek ve irdelenecektir. Söz konusu alanda çeviriye ihtiyaç duyan kitlenin ağırlıklı olarak mültecilerden oluşması nedeniyle, değerlendirmeler bu kitle ve ihtiyaçları dikkate alınarak yapılacaktır. Buna göre çevirmenlerin psikoterapideki rolü ve durumu psikoterapi ve çevirmen açılarından irdelenerek ortaya koyulacaktır. Bu çalışmayla, ruh sağlığı alanındaki çeviri ve çevirmenlik faaliyetinin hassasiyetleri ve ayırıcı özellikleri konusuna dikkat çekmek ve farkındalık yaratmak hedeflenmektedir.

1. Psikoterapi çevirmenliğinde uzman ile çevirmenin işbirliği

Psikoloji ile çeviri arasında temasın olduğuna işaret eden ilk çeviribilimci, James Holmes olmuştur. Holmes 1972 yılında çeviribilimi tanımladığı ve bir bilim dalı olarak konumlandırmayı hedeflediği "The Name and Nature of Translation Studies" adlı bildirisinde, çeviribilimin alt alanlarından biri olan betimleyici çeviribilimde yapılan araştırmaları ürün odaklı, işlev odaklı ve süreç odaklı olarak sınıflandırmaktadır. Süreç odaklı betimleyici çeviribilim araştırmalarında, çeviri sürecinde çevirmenin zihnindeki "küçük kara kutu"da neler olduğu konusunun ele alındığını ifade eden Holmes, söz konusu dönemde bu konuda yürütülen araştırmaların yetersiz kaldığını da ifade ederek, "gelecekte zihindeki çeviri işlemiyle daha çok ilgilenileceğini ve "çeviri psikolojisi" ya da "psikoçeviribilim" olarak adlandırılabilecek bir araştırma alanı oluşacağını" umduğunu açıklamaktadır (2008, s. 112). Günümüzde Holmes'in öngördüğü ve işaret ettiği yönde araştırmalar yürütüldüğü bilinmektedir. Franz Pöchhacker, çeviribilimin sözlü çeviri konusundaki gelişim sürecini açıkladığı çalışmasında, psikoloji alanının sözlü çeviri süreci ile çok ilgilendiğinin ve çeşitli araştırmalar yapıldığının altını çizmektedir (2010, s. 86). Sesli düşünme, odaklanma, yorumlama, zihinsel ve bilişsel süreç vb. kavramlar üzerinden araştırılan çeviri edimi ve çevirmenin karar verme süreci, psikoloji ve çeviribilim disiplinlerinin birbirlerine temas ettiğini göstermektedir.

Çeviribilimin inceleme nesnesi olan çevirinin, doğası gereği çeşitli disiplinlerin bakış açısından yararlanma ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda hem çeviri eyleminin gerçekleştirilmesi hem de çeviri sürecinin her yönüyle açıklanması için çok boyutlu ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Bu da çeviribilimin alt alanlarında farklı düzeylerde işbirliğini gerekli kılmaktadır. Çeviribilimin ilk yıllarında ortaya atılan bilimsel yaklaşımlarda işbirliği konusu, özellikle Justa Holz-Mänttäri'nin (1984) çeviri eylemi kuramında vurgulanmaktadır. Kuramını Çeviri sürecine etki eden faktör ve eyleyenleri de dikkate alarak geliştiren Holz-Mänttäri, iş bölümüne dayalı toplumun, ancak işbirliği içinde olan eyleyenlerin, birbiriyle iletişim halinde olmaları, gerektiğinde de geri bildirimde bulunmaları durumunda, varlığını sürdürebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmaya konu olan ve sözlü çeviri etkinliği odağında ele alınan psikoterapi çevirmenliğinde işbirliği, çok daha somut düzeyde, çeviri süreci boyunca sürdürülmesi zorunlu olan bir gereklilik olarak görülmelidir. İşbirliği ve diğer tüm hususları sorunsallaştıran hem saha ve eylem odaklı hem de bilimsel düzeyde araştırmalara, hatta alanlar arası etkileşime ihtiyaç vardır.

Psikoterapi çevirmenliğinde yine aynı iki disiplinin, bu sefer her yönüyle somut şekilde kesiştiği bir uygulama alanı ve onun ürünü olan inceleme nesnesi söz konusudur. Bu alandaki çeviri etkinliğine etki eden tüm dinamiklerin her yönüyle açıklanmasında, sadece psikoloji ve çeviribilimin değil; tıp, mülteci araştırmaları, sosyoloji ve benzeri disiplinlerin ortak bir zeminden bakış açısı geliştirmesi

gereklidir (Cagala, 2006, s. 254). Bu bağlamda psikoterapi çevirmenliği tam da bu iki disiplinin kesiştiği, etkileşimle beraber ilişki ve işbirliği kurarak yürütülmesi gereken bir etkinlik/eylem/süreç olarak görülmelidir. Şebnem Bahadır bu bağlamda bir iletişim durumundaki eyleyenleri etkileşim ortağı (Interaktionspartner) olarak ifade ederken, "etkileşim" kavramının, diyalogdan ibaret bir iletişimden ziyade, söz konusu iletişim süreci için önemli olan çevirinin "öncesi", "sonrası", ve "etrafındaki" tüm iletişim durumlarını kapsayacak şekilde tanımlanması gerektiğinin de altını çizmektedir (2010, s. 38).

Toplum Çevirmenliği söz konusu olduğunda işbirliğine bağlı bir etkileşimin gerekliliğini vurgulamak gerekir. Her ne kadar bu görüşmeleri iki dilli terapistlerin gerçekleştirmesi ideal olsa da böylesi terapistlere rastlamanın güç olacağı ortadadır. Dolayısıyla psikoterapi seanslarını çevirmen yardımıyla sürdürmek zorunluluktur (krş. Nuč, 2006, s. 263). Bu bağlamda süreç, dillerarası bir aktarımdan daha fazlasını, psikoterapi konusundaki yaklaşımları, terapi ve çalışma süreci bilgisini gerektirmektedir (Salman, 2007, s. 252). Çevirmen, ruh sağlığı uzmanı olmasa da ruh sağlığı uzmanlarının işinin gereklerini bilen ve çeviri kararlarında bu unsurları dikkate alan bir iletişim uzmanı olarak görülmelidir. Ruh sağlığı uzmanı da çevirinin kelimelerin aktarımından ibaret olmadığını ve çeviriye etki eden sözlü ve sözlü olmayan birçok faktörün belirleyiciliğiyle iletişimsel bir eylem olduğunu bilmelidir. Uzmanın işi ruh sağlığı desteği sunmak, çevirmenin işi ise bu desteğin verilmesini iletişimsel boyutta olanaklı kılmaktır.

2. Mültecilerin psikoterapi ihtiyacı ve dinamikler

Türkiye, özellikle 2011 yılı itibariyle Suriye'de yaşanan çeşitli sorunlardan ötürü büyük bir dış göç almıştır. Göçün zorunlu olması ve geliş şekillerinin farklılık göstermesi nedeniyle sığınmacı, mülteci, ilticacı gibi kavramlar birbirinin yerine geçecek ve anlam kargaşası yaratacak şekilde kullanılırken, resmî ifade "geçici koruma altındaki yabancılar" şeklinde formüle edilmiştir. Ancak bu kavramların irdelenmesi ve tanımlanması bu çalışmanın sınırlarını aşacağından bu çalışmada mülteci kavramı kullanılmıştır.

Suriye'de yaşanan savaş koşulları nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan mültecilerin yaşadıkları olumsuz şartların beraberinde getirdiği psikolojik ve travmatolojik sorunlara, yeni yaşam şartlarına uyum sürecindeki zorluklar da eklenmektedir. Ülkemizde uyum sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla birçok çalışma yapılsa da mültecilerin geldikleri ülkenin dilini bilmemeleri bu süreci bir ölçüde olumsuz yönde etkilemektedir (Şan ve Koçlu, 2018, s. 8). Uyum kavramı her ne kadar, "toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon" (TDK) olarak tanımlansa da bu kavrama bulundukları yere uyum sağlamanın ötesine geçen, daha geniş bir anlam yüklemek gerekir. Çünkü uyum, iki tarafın hazır bulunmasıyla kurulan iletişim sayesinde gerçekleşecek etkileşimin sonucudur. Bu açıdan bakıldığında, birbirini anlamak bu sürecin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çeviriye ihtiyaç duyan mültecilerin ruh sağlığı açısından durumunu anlamak gerekir.

Mültecilerin psikolojik sorunları konusunu araştıran Hatice Demirbaş ve Ece Bekaroğlu, ruh sağlığını olumsuz etkileyen stres etmenlerini, göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası olmak üzere üç ana başlık altında ele almaktadır. Travmatik yaşantılar, aile kayıpları ve şiddete maruz kalma veya tanık olma gibi yaşanmışlıklar göç öncesi etmenler arasında yer alırken, travmatik yaşantılar, fiziksel/psikolojik şiddet/taciz ve zorlu yaşam koşulları gibi ağır olaylar da göç sırasında eklenen etmenler olarak sıralanmaktadır. Göç sonrası stres etmenleri zaten büyük ruhsal yüklerle gelmiş olan mültecilerin

durumunu daha da zorlayıcı bir hale getirmektedir. İltica talebi, gelecekle ilgili belirsizlik, barınma, beslenme, arkadaş edinme vb. sosyal yaşam korkusu, maddi güçlükler, işsizlik, sosyal yalnızlık, geçmişe özlem, zorlu kamp yaşantıları, kültürel engeller, dil sorunu ve yeni rol ve sorumluluklar gibi, sayıca oldukça fazla etmen söz konusudur. Mültecilerde yaşadıkları zorlu şartların etkisiyle bunaltı, depresyon, psikosomatik belirtiler, uyku düzensizliği, dikkat eksikliği, intihar, agorofobi ve travma sonrası stres bozukluğu gibi ruhsal bozukluklar ortaya çıkmaktadır (Demirbağ ve Bekaroğlu, 2013, s. 13-14).

Türkiye'de mültecilere yönelik gerçekleştirilen psikoterapilerde bu üç döneme dair birikmiş sorunların etkisi olduğu düşünüldüğünde, ruh sağlığı desteği konusundaki ihtiyacın büyüklüğü de ortaya çıkmaktadır. Çünkü üç ayrı dönem gibi aktarılan bu travmatik olaylar, birbirini aralıksız takip eden, geniş bir zaman dilimine yayılmış ağır yaşanmışlıklardır. Bu nedenle de ruh sağlığı desteğini ihtiyaç değil zorunluluk olarak görmek gerekir. Ruh sağlığı desteğinin hedeflenen sonuca ulaşmasında farklı terapi uygulamaları, teknikler ve yöntemler kullanılmaktadır. Danışanın mülteci olması, bu destek sürecinin hedef kitlesi bakımından değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Mültecilerin, ruh sağlığı desteğinde gerekli iletişimin kurulmasını sağlayacak araç olan dili mültecilerin bilmiyor olması durumunda, terapinin uygulanabilmesi, doğal bir sonuç olarak, imkânsızdır. Çeviri ihtiyacını ortaya çıkaran bu durum, dili bilen herhangi birinin danışan ve uzman arasında çeviri yapmak üzere görüşmeye katılmasıyla basitçe çözülecek bir sorun değildir. Psikososyal destek görüşmelerinde danışan ve uzman arasında kültür farklılığının da olması, bu sorunu çok daha zorlu bir düzeye taşımaktadır. Çünkü dil ve kültür ilişkisi, iletişimin amaçlı olarak sürdürüldüğü bu tür görüşmelerde çok önemli rol oynamaktadır. Söz konusu farklılıklardan doğan bu dinamikler, psikososyal destek sürecinde etkili unsurlarla birlikte dikkate alınarak bütüncül bir değerlendirme yapılmasını gerekli kılmaktadır.

3. Ruh sağlığı alanı ve psikoterapide görüşme teknikleri ve yöntemleri

Mültecilerle gerçekleştirilen psikoterapi görüşmelerinin amacı ve görüşmeler sırasında uzman tarafından kullanılan teknik ve yöntemler, bu ortamdaki çeviri etkinliğinin bir dilden başka bir dile düz bir aktarımla sınırlı olmadığını açıklar niteliktedir. Elif Güneri-Yöyen, klinik görüşmenin kendine özgü teknikler içeren özgün bir iletişim becerisi olduğunu ifade etmektedir. Ona göre klinik görüşme iyi uygulandığında, uzmanın hedefine ulaşmasını ve sorumluluğunu yerine getirebilmesi için gerekli zeminin oluşmasını sağlayan temel bir araçtır. Bu tür profesyonel bir desteği sohbetten ayıran özelliklere değinen araştırmacı, aralarındaki farkı gerekçeleriyle açıklamaktadır. Güneri-Yöyen klinik görüşmelerin özgün bir zihinsel kavrayış içerdiğini ifade ederken, içerisinde etik ve estetik öğeleri barındıran formülasyonu ile ilişki kurma, yansıtma, soru sorma, açık etme, görünür kılma, özetleme, yüzleştirme, yorumlama gibi içeriği ile hasta ile olumlu bir ilişki kurulmasını ve sorunları çözme becerisinin geliştirilmesinde hastaya yardım eden bir iletişim tekniği olarak sohbetten farklı olduğunu açıklamaktadır. Buna göre klinik görüşme, sohbetin çok ötesinde kesin bir amaca hizmet edecek bir içeriğe odaklanmaktadır. Sohbet ise rastlantısal ve gelişigüzel konulara odaklanır. Bu bağlamda klinik görüşme süreci, tematik tutarlılığı ve sürekliliği ile yönelimi kısıtlılık üzerine kurulu bir görüşmedir. Sohbetin yönelimi ise ilişkiseldir. Burada bir ana konu yoktur veya var olan konuya ek yeni konular ile duygulanımsal ve düşünsel süreçler dağınıktır, tematik değildir. Güneri-Yöyen'e göre klinik görüşmede psikoloğun ve hastasının rollerinin olması da önemli bir farklılıktır. Buna göre bu roller zaman sürecinde sergilenmek üzere uygulanmaktadır. Buna karşın sohbette tarafların rolleri ve zaman kısıtlılığı bulunmaz. Başka bir ayrım da normlardır. Klinik görüşmede kişiler arası ilişkilere dair normlar bulunmakta ve görüşmeyi yapan psikolog bu normlar çerçevesinde sorumluluk almaktadır.

Sohbette ise kişiler arası ilişkileri düzenleyen normlar bulunmamakta ve bununla birlikte tarafların birbirlerine karşılıklı sorumlulukları söz konusu olmaktadır. Bu çerçevede ifade edilen son fark, klinik görüşmenin seçilmiş, planlanmış, organize edilmiş bir iletişim programı bulunurken, sohbette herhangi bir hazırlık bulunmamasıdır (Güneri-Yöyen, 2020, s. 9).

Sohbetle bu kadar bariz farklar barındıran bir iletişim ortamının, çeviri açısından da "basit" bir diyalog olarak görülmemesi gerektiği ortadadır. Görüşmenin gelişigüzel olmayışı, amaçlı bir iletişim ortamının oluşturulması, çevirmenin bu görüşmenin etkililiği açısından oynadığı rolün önemini de net olarak görünür hale getirmektedir. Çevirmen, amaçlı olarak yürütülen bu akışın parçasıdır. Terapinin bir parçası olarak çevirmen, söyleneni aktarıyor olmanın ötesine geçerek ve farkındalığı üst düzeye taşıyarak amaca hizmet edecek kararlar almalıdır.

Psikoterapide uzmanın tercih edeceği yöntemlerin uygulanmasıyla birlikte belirli aşamalar söz konusudur. Güneri-Yöyen bu sürecin giriş, veri toplama, değerlendirme, tedavi planı oluşturma, izlem, takip çalışması yürütme ve sonlandırma aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. Psikoterapi sürecinde uzman etkili iletişim becerilerini profesyonel olarak uygulamaktadır. Araştırmacıya göre, bu süreçte etkin dinleme, empati kurma, geri bildirim verme, iletişimde uyumlanma, saygı, koşulsuz kabul, gizlilik ve saydamlık gibi faktörler etkili iletişimde uzman ve danışan arasındaki görüşmenin ayrılmaz bir parçasıdır (2020, s. 10).

Terapi sırasında kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin çeşitlilik gösterdiğinden yukarıda bahsedilmişti. Bu tekniklerin ve yöntemlerin bazıları yansıtma, yapılama, özetleme, yeniden çerçeveleme, açıklık getirme, yorumlama ve yüzleşmedir. Terapi sürecinde tercih edilen teknikler iki düzeyde ele alınmaktadır: Temel düzey ve ileri düzey teknikler. Temel düzey teknikleri arasında teşvik etme, duygu yansıtması, içerik yansıtması, açık uçlu ve kapalı uçlu soru sorma, yüzleştirme, kendini açma, özetleme, danışanı gözlemleme, cesaretlendirme, yeniden ifade etme, odaklanma, anlamı yansıtma, yorumlama, bilgi verme gibi teknikler vardır. İleri düzey tekniklerde ise bu alandaki kuramlara ait stratejiler ve müdahaleler söz konusu olmaktadır. Bu kapsamda Gestalt kuramı, davranışçı kuramı, akılcı duygusal davranış kuramı, bilişsel kuram gibi teknikler ve yöntemler vardır (Yüksel-Şahin, 2019, s. 41). Bu araştırma kapsamında ruh sağlığı alanındaki tüm teknik ve yöntemlere yer vermek bu çalışmanın odağını kaybettirecektir. Bu nedenle özellikle çeviri ve çevirmenlik açısından önemli olabilecek birkaç tekniğe değinmek yararlı olacaktır.

Bunlardan en önemlisi, ruh sağlığı desteğinin ilk aşamasını oluşturan ön görüşme sürecinde kullanılan yapılama tekniğidir. Söz konusu teknik, danışanın ilk oturumda ön görüşme sırasında bilgilendirilmesini ve sonraki görüşmelerde ihtiyaç olması durumunda bilgilendirmenin yeniden yapılmasını kapsamaktadır. Bu çerçevede özellikle bu görüşmelerin kurallarını ve genel süreç konusundaki bilgileri paylaşmak amaçlanmaktadır. Yapılama tekniği sadece bilgi verilmesiyle değil bilginin nasıl verileceğiyle de ilişkilidir. Uzman, gerekli koşulları sağlayarak hem sözel hem de ses tonu, jest ve mimikler gibi sözel olmayan davranışlarını etkili şekilde kullanmaktadır. Ruh sağlığı alanındaki çalışmalara göre süreç hakkında bilgi verilmesi uzmanın ve danışanın görev ve sorumlulukları hakkında uyulması beklenen kurallar konusunda bilgilendirmeler yapılması, görüşmelerin olumlu sonuçlanması için atılan ilk adımlardan biridir (Yüksel-Şahin, 2019, s. 47). Yapılama tekniği konusunda çevirmenin bilgilendirilmesi, söz konusu hassasiyetlerin onun açısından da dikkate alınmasına olanak sağlayacaktır. Çünkü bu görüşme, terapinin bir parçası olup sadece bilgi aktarmayı içeren bir konuşma değildir. Ön ve ilk görüşmede olduğu gibi terapi sırasında da çeşitli

aşamalarda çok farklı teknik ve yöntemler uygulanmaktadır. Burada hangi tekniği veya yöntemi kullanacağına karar veren uzmandır.

Danışanın görüşmenin gidişatındaki durumu uzman kararları açısından belirleyicidir. Uzmanın görüşmeler sırasında tercih ettiği soru şekilleri dahi belirli amaçlar doğrultusunda belirlenmektedir. Fulya Yüksel-Şahin, soru sorma tekniğini genel anlamda kapalı uçlu sorular ve açık uçlu sorular olmak üzere iki başlık altında açıklamaktadır. Kapalı uçlu sorular uzmanın belirli bir bilgiye ihtiyacı olduğu durumlarda özellikle tercih edilir. Bu tür sorulara verilen cevaplar "evet, hayır" ya da belirgin bir bilgiyi içerecek şekilde cevaplanır. Örneğin, "İlaç kullanıyor musunuz?", "Babanızla konuşurken öfkenizi kontrol edebildiniz mi?" vb. açık uçlu sorularda danışanın konuşmaya açıkça davet edilmesi söz konusudur. Burada amaçlanan, danışanın kendisini açarak, düşünceleri, duyguları, davranışları ve istekleri hakkında ayrıntılı bilgiler vermesidir ve bu açıdan sorular önemlidir. Sorular ne, nerede, ne zaman, kim, nasıl gibi zamirler yardımıyla sorulur. Danışmanın görüşmeye danışanın beklentisinin ne olduğunu sorarak başlaması ya da ileriki görüşmelerde daha önceki görüşmelerde sözü edilen sorunlar konusunda ne söylemek istediğini sorması bu soru tiplerine örnek olarak gösterilebilir. Bu tür soruların bir başka faydası ise danışanın belirli bir noktaya odaklanmasını sağlıyor olmalarıdır. Uzman, danışanın anlattığı bir sorunla ilgili olarak "Detaylı açıklar mısınız?", "Şu anda neler hissediyorsunuz?", "Şu anda neler düşünüyorsunuz?", "Daha iyi anlamam için örnek verebilir misiniz?" gibi sorular yönelterek, danışanın söylediklerini daha iyi anlayacak, hem de danışanın duygularına ve düşüncelerine odaklanmasına imkân sağlamış olacaktır. Bu soru tekniklerinde dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi sürecin sadece soru-cevap şeklinde yürütülmemesi ve özellikle niçin ve neden sorularıyla sürdürülmesidir. Özellikle ilk görüşmelerde bu tür bir yaklaşım biçimi danışana sorguya çekildiğini hissettirecek ve savunmacı cevaplar vermesine neden olacaktır (2019, s. 54-56). Yüksel-Şahin'e göre terapi süresince danışanın sözlü olarak ifade ettikleri ile birlikte sözel olmayan davranışları da önemlidir. Bu nedenle danışman yani uzman, danışanı iyi şekilde gözlemler ve terapi sırasında tercih edeceği tekniklere, danışanın sözel ve sözel olmayan davranışlarına bakarak karar verir. Bununla birlikte uzmanın kendi davranışları ve ifadeleri de terapinin amacına ulaşabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Uzmanın vücudunun danışana doğru yönelmiş olması, danışanın yüzüne doğru bakarak gözleriyle iletişim kurması, uygun durum ve biçimde baş sallaması, yüz ifadesi ve ses tonu, duruma uygun el hareketleri yapması, genel olarak herhangi bir huzursuzluk hissi yaratmayacak şekilde durması gerekmektedir (2019, s. 43).

Terapi süreci yukarıda da söz edildiği gibi birçok yöntem ve teknikle yürütülmektedir. Yukarıda örnek olarak açıklanan birkaç husus ve teknik üzerinden bile psikoterapinin ne kadar bilinçli ve amaçlı tercihlerle, uzman kararlarıyla yürütülen bir süreç olduğu, net bir biçimde görülmektedir. Bu sürecin bir parçası olan çevirmenin bu teknik ve yöntemlere, arka planda yatan derin uzmanlık bilgisine bir psikolog, psikiyatr veya psikolojik danışman kadar sahip olması elbette beklenemez, ancak söz konusu terapi sürecini aksatmayacak düzeyde bilgilendirilmesi, uzmanın neyi neden yaptığını bilmesi, soru şekillerindeki amacın ne olduğu ya da danışanın verebileceği ani, fevri, kontrolsüz, saldırgan tepkiler karşısında nasıl davranması gerektiği gibi konularda farkındalık kazanmasının gerekliliği açıkça ifade edilmelidir. Bu tür terapilerde çeviriye ihtiyaç duyanların, derin travmalar yaşamış mülteciler olduğu dikkate alındığında, mevcut dinamiklere travmaların derinliği, kültür ve gelenek farklılıkları, terapiye olan bakış açısı gibi çok daha farklı faktörlerin de belirleyici şekilde eklemlendiği söylenebilir. Bu da çevirmeni sürece etki eden aktörlerinden birisi olarak önemli hale getirmektedir.

4. Psikoterapide çevirmenin rolü ve sürece etki eden unsurlar

Çevirmenin profesyonel olması istenilen bir durumdur, ancak sahadaki uygulama gerçekçi şekilde değerlendirildiğinde, profesyonellikten uzak bir işleyişin hâkim olduğunun söylenmesi gerekir. Bunun başlıca iki nedeni vardır. Birincisi çevirmen profilidir. Bu konuda sayısal bir oran olmasa da Türkiye'de bu alanda çeviri yapan kişilerin büyük bir kısmının çeviri eğitimi almamış olduğu bilinmektedir. Hatta toplum çevirmenliğini konu alan çeşitli araştırmalarda toplum hizmetlerinde ülke dilini bilmeyen kişilere çoğu zaman eş, akraba, komşu, arkadaşlar ve hatta çocukların eşlik ettiği vurgulanmaktadır (Bkz. Bahadır, 2015, s. 48; Ross, 2018, s. 285; Salman, 2007, s. 252; Şan ve Kahraman-Duru, 2020, s. 821; Turan, 2016, s. 221-126). Türkiye'de ani gelişen ihtiyaç profesyonel çevirmenlerle değil de dil bilen kişilerin görevlendirilmesiyle karşılanmıştır. Bu da çevirmenlerin doğrudan kendi deneyimleriyle gelişmeleri anlamına gelmektedir. Öte yandan çevirmenlerin sahada birlikte çalıştığı kişilerin de bu konuda bilinç eksikliği olması sorunların daha da artmasını beraberinde getirebilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, sürece etki eden unsurların da bu çerçevede ele alınması gerekir.

Tüm çeviri türlerinde ve alanlarında olduğu gibi burada da belirleyici hususlar vardır. Bu da özellikle toplum çevirmenliğinde gerçekleştirilen çevirilerin durumsal oluşunu akla getirmektedir. Üstelik çevirmenin burada da kısmen sözü edilen psikoterapi sürecini ve yöntemlerini, yani alan bilgisini bilmesi çok önemli olsa da ideal bir süreç hedefleniyorsa, yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda psikoterapistin de çevirmenle nasıl çalışılacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Çünkü çevirmenin psikoterapideki görevi, sadece kelimelerin başka bir dile aktarmak değil, bir işbirliği yapmaktır. Bu durumu ortaya koyabilmek için ruh sağlığı alanında yürütülen süreç, (a.) terapi, (b.) terapi öncesi ve (c.) terapi sonrası olarak irdelenecektir. Öncelikle terapi sırasında belirleyici olan hususlarla başlanmasının nedeni, bu hususların uzman ve çevirmen arasındaki işbirliğini gerekçelendiriyor nitelikte olmasıdır. Burada elde edilen bilgilerle terapi öncesi ve sonrası çalışmalarının gerekliliği de açıklanmış olacaktır.

a. Terapi

Psikoterapi uygulamalarındaki dinamiklerle birlikte çeviriyi ilgilendiren ve terapi sürecine etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlarda işbirliği değişmez koşul olarak yer bulmaktadır. Ancak bu işbirliği rollerin karışmasına neden olmamalıdır. Uzmanla çevirmenin bu ilişki içerisinde üstlendikleri roller belli olmalıdır. Rollerin karışması özellikle mülteci çevirmenliğinde sıkça rastlanan bir durumdur. Ashley Marc Slapp'e göre çevirmen sadece söyleneni aktaran değil, aynı zamanda farklı süreçlerde de (örnek olarak form doldurma, onam formu açıklama ya da sağlık kontrolünden geçerken tetkik işlemlerine eşlik etme, randevu alma vb.) çeşitli roller üstenen kişidir (2004, s. 26). Toplum çevirmenliğinin alt alanlarında genellikle mağduriyet yaşayan kişilerin kendi dilini ve kültürünü bilen çevirmene yakınlık hissetmesi ve bağ kurması, çevirinin diğer alanlarına göre daha sık söz konusu olmaktadır (Slapp, 2004, s. 17; Salman, 2007, s. 253). Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak, toplum çevirmenliğinde genellikle hâkim olan güç asimetrisinin etkisiyle, ülkenin dilini bilmeyen kişinin bir tür çaresizlik yaşaması ve çevirmeni sorununa çözüm üretecek kişi olarak görmesi gösterilebilir. Oysa psikoterapi örneğinde çevirmen, terapiye yön veren ve süreci yöneten kişi değil, sürecin gerçekleşmesi için iletişim bariyerini ortadan kaldıran kişidir. Bu süreç, uzman ve çevirmenin birlikte çalışmasını gerektirse de çevirmenin rolünün danışan tarafından biliniyor ve benimseniyor olması gerekmektedir.

Çevirmen, rollerin karışmaması için görev ve sorumluluklarının sınırını bilmelidir. Terapide danışanın açılması için çevirmenin varlığından rahatsızlık duymaması önemlidir. Tam da burada söz konusu sınırı doğru ayarlamak gerekir. Çevirmen, görev sınırlarını aşmayacağı ve danışanın kendisini rahat

hissedeceği mesafede durmalıdır. Sınır koyma, çevirmenin kendisini koruması için de bir siper görevi görebilmektedir. Çünkü sınırsızlık çevirmenin de duygusal olarak etkilenmesine neden olabileceği gibi, onu görev aşımına da götürecektir. Bu aşım, çevirmenin üstlendiği sorumluluğu da etkileyebilir. Bu bağlamda, çevirmenin psikoterapi sürecinde üstlendiği sorumluluğun farkında olması ve nerede durması gerektiğinin, ne zaman inisiyatif alabileceğinin bilincinde olması gerekmektedir. Sorumluluk üstlenme, inisiyatif alma ve karar verme sözlü çeviri etkinliğinde her zaman üzerine araştırmalar yapılan unsurlardır (Bahadır, 2007, s. 242). Psikoterapi çevirmenliğinde bu unsurlar daha da önemli hale gelmektedir. Önceki bölümde açıklanan görüşme teknikleri, terapide amaçlı ve daha önceden belirlenmiş bir sürecin takip edildiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde, ifadelerin amaçlı olması çevirmenin verdiği kararlarda da dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Slapp'e göre, mültecilerin dilini bilmenin yanı sıra kültürünü de biliyor olması, çevirmenin hem sözel hem de sözel olmayan ifadelere açıklık getirmesini gerekli kılabilir. Uzmanın söylemek istediğini, danışanın kültür farklılığı veya arka plan bilgisi eksikliği nedeniyle anlamaması buna örnek olabilir (2004, s. 22). Danışanın yanıtından anlaşmazlığı fark eden çevirmenin, uzmanın yanlış bir yargıda bulunmaması için açımlama yaparak konuya açıklık getirmesi gerekebilir. Eğer herhangi bir müdahalede bulunmazsa uzmanın, danışanı bağlantısız ve kopuk yanıtları nedeniyle yanlış değerlendirmesine neden olabilir. Bu tür müdahalelerde bulunulması konusunda çevirmen inisiyatif alarak terapi sırasında mı yoksa sonrasında mı bilgilendirmede bulunacağına karar verebilmelidir.

Psikoterapi çevirmenliğinde empati de göz ardı edilecek bir husus değildir. Çeviri, düz anlamda anlama ve aktarma süreci olarak görüldüğünde, söyleneni bağlam içerisinde anlayabilmek ve terapi sürecine hizmet edecek farkındalıkla aktarmak için empatinin gerekli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Burada empatinin çeviri eyleminin gerçekleştirilebilmesi için kurulduğu unutulmamalıdır. Empati, çevirmenin danışanın duygu durumunu anlayabilmesi, söylediklerini, söylemek istediği şekilde anlaması ve aktarımı da iletişimsel sürecin aksamayacak şekilde gerçekleştirilmesi için önemli bir faktördür. Ancak empati konusunun beraberinde getirdiği tehlikeler de vardır; çevirmenin danışanla fazla empati kurması, kendisinin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Toplum çevirmenliği söz konusu olduğunda, insani anlamda çok etkileyici hikâyelerle karşı karşıya kalınabilmektedir. Rana Kahraman, bu konuyu mülteci kamplarındaki durumu açıklayarak irdelemektedir. Sığınma başvurusunda bulunanlar için çeviri yaparken, bu insanlarının çoğunun tecavüz ve işkence gibi çeşitli yaşanmışlıkları olduğunu ifade ederek, bu çeviri ortamlarında karşılaşılan koşulların çevirmeni ister istemez hem fiziksel hem de psikolojik olarak zorladığının altını çizmektedir. Araştırmacı, bunların çevirmenin karar alma süreçlerini de etkileyebileceğini ifade etmektedir (2010, s. 42). Bununla birlikte çevirmenin danışanla benzer bir geçmişe sahip olması da muhtemel bir durumdur. Bu ihtimalin de göz ardı edilmemesi gerekir. Bu ihtimal söz konusu olsa da olmasa da çevirmenin empati kurma çabası, durum karşısında mesafeli kalmasını zorlaştırabilir (krş. Haenel, 2016, s. 837). Bu da onun tarafsız olmasını engelleyip psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesine neden olabilir.

Tarafsızlık, insanın söz konusu olduğu tüm durumlarda sınırları ve olabilirliği bakımından tartışılmaktadır. Ancak aynı yoğunlukta, profesyonel iş yaşamındaki gerekliliği de ifade edilmektedir. Toplum çevirmenliğinin tüm alanlarında, insani olarak çevirmenin tarafsız kalmasının diğer çeviri türlerine kıyasla daha karmaşık olduğu bilinmektedir (Slapp, 2004, s. 26). Yürütülen faaliyet, uzman ve çevirmenin ortak bir amaca hizmet etmesi nedeniyle işbirliğini gerektirmektedir. Bu açıdan çevirmen taraf gibi görünse de söylenenin söylendiği gibi aktarılmasının psikolojik tanı koyulması ve tedavi sürecinin takibi açısından terapi ortamında tarafsız kalması son derece önemlidir.

Çeviride her daim önemli bir rol oynayan güven konusuna da bu noktada değinmek gerekir. Çeviri söz konusu olduğunda güven bir ön koşuldur. Karşılıklı olarak, konuştukları dilleri bilmeyen kişilerin, güvenmekten başka çarelerinin olmadığı çevirmene aynı zamanda şüpheyle baktıkları da bilinmektedir. Çoğu zaman kişiler "doğru" bir aktarım gerçekleştiğini ummaktan başka bir şey yapamazlar. Taraflardan biri çeşitli travmalar yaşamış mülteciler olunca güven, söylenenin aktarılıp aktarılmadığının daha da ötesine geçmektedir. Çünkü bu tür durumlarda kişiler anadilini konuşan ve anlaşabildiği çevirmene ya çok güvenirler ya da yaşadıkları nedeniyle zaten ürkek ve korkmuş oldukları için ciddi bir güvensizlik duyabilirler. Konu psikoterapi olduğunda ise durum daha da önemli hale gelmektedir. Bu tür terapilerde kişilerin iç dünyasını açması başlı başına güvene bağlı bir hususdur. Başarılı bir terapi süreci hedefleniyorsa, danışan, uzmanda olduğu gibi çevirmene de güven hissetmelidir. Burada, yukarıda sözü edilen rollerin karışmamasına da dikkat edilmesi önemlidir, çünkü danışan çevirmene, dilini konuşması nedeniyle, uzmandan daha fazla yakınlık hissedip daha çok güvenebilir. Bu da terapinin istenilen sonuçları vermemesine neden olabilir. Danışanın, çevirmenin terapide bulunma nedeni ve görevinin sınırları konusunda farkındalığı olmalıdır. Bu düzeyde ve çerçevede bir güvenin sağlanması için, özellikle terapi öncesinde danışanın bilgilendirilmesi ve çevirmenle tanıştırılarak görev ve sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmesi gereklidir. Bununla birlikte, çok önemli olan hususlardan bir tanesi de bir danışanın terapilerinde her zaman aynı çevirmenin görev almasıdır. Uygulama sahası dikkate alındığında bu her zaman mümkün olmasa da gerekli olduğu bilinmelidir. Sözü edilen güven duygusu bir çevirmenle kurulmuşsa, sürecin sağlıklı ilerlemesi için, bir sonraki terapide farklı bir çevirmen tercih edilmemelidir. Çünkü bu yönde bir değişiklik olması, tıpkı danışanın her seferinde başka bir uzmanla görüşüp ona karşı yeniden güven kurmaya çalışması durumunda olduğu gibi, terapi sürecini aksatacaktır.

Güven konusunun bu denli önemli olmasının nedenlerinin başında elbette hassasiyetler gelmektedir. Ruh sağlığı desteğinde gerçekleştirilen görüşmelerdeki içerik belirli hassasiyetleri de içinde barındırmaktadır. Bu bakımdan mahremiyetin söz konusu olması, utanma, korku ya da güvensizlik gibi hislerin yaşanmasına neden olabilecektir. Bunun çeşitli etkilerinden biri, danışanın uzman ya da çevirmenle ilgili cinsiyet tercihinin olabilmesidir. Sağlık alanındaki çevirmenlikte bu duruma sıkça rastlanmaktadır (Slapp, 2004, s. 23). Ruh sağlığı alanı söz konusu olduğunda bu hassasiyet daha fazla olacaktır. Bununla birlikte kültürlerarası farklılıkların da yaşanmasıyla hassasiyetler farklılık göstermesi büyük bir olasılıktır. Soruların belirlenmesi, cevapların yorumlanması ve hatta terapi sırasındaki tutum ve davranışlarda bile bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gereklidir. Hele ki ağır travmalar ve bunların psikolojik sonuçları üzerine konuşulacağından, danışanın gizlilik konusunda endişe etmemesine dair bilgilendirilmelerin yapılması gerekmektedir.

Bütünsel bir yaklaşımla ifade edecek olursak, çevirmenin süreci uzmanla işbirliği içerisinde, sözü edilen tüm bu dinamikleri göz önünde bulundurarak gerçekleştirmesi, iş ve meslek etiği olarak ifade edilebilir. Tüm çeviri alanlarında geçerliliği olan bu hususların, konu psikoterapi olduğunda süreci etkileyecek kadar etkili olması, tarafların deneyimle ya da rastlantısal olarak bilinçlenmesinden çok uzak, amaçlı ve planlı olarak bilgilendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu *işbirliğinin* altı özellikle çizilmelidir. İşbirliği, kendisini sahada en somut şekilde terapi öncesi ve sonrası çevirmen ve uzman arasındaki görüşmelerde göstermektedir. Bu görüşmelerin ülkemizin mevcut saha uygulamalarındaki işlerliği ayrı bir tartışma konusudur. Ancak çokkültürlü topluma sahip olmaları bakımından toplum hizmetlerinde gelişmiş olan ülkelerde, terapi öncesi ve sonrası

görüşmelerin çevirmenle birlikte yürütülen ruh sağlığı çalışmalarının vazgeçilmez bir parçası olduğu bilinmektedir[7].

b. Terapi öncesi

Terapi öncesi görüşmenin önemi, terapide etkili olabilecek hususların hem terapi hem çeviri etkinliği açısından konuşularak kararlaştırılmalıdır. Burada söz konusu olabilecek bilgi paylaşımları duruma göre farklılık gösterebilir. Eğer danışan, terapi seansına ilk kez geliyorsa, çevirmen, ihtimaller ve gerekenler konusunda bilgilendirilmelidir. Çünkü ilk görüşme aynı zamanda, terapist açısından da sorunun tespit edilip tedavi yönteminin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Buna göre, travmaların etkisi olan depresyon, bunalım, anksiyete, psikoz gibi rahatsızlıkların teşhis edilebilmesi için belirtilerinin çok iyi şekilde gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu belirtiler, beden diline yansıyabileceği gibi uzmanın, danışanın dilini bilmemesi nedeniyle fark edemeyeceği konuşma hızı, tonlama, tekrarlama, akıcılık, yanlış kelime kullanımı ve/veya hatalı cümle yapısıyla kendisini ifade ediyor olması gibi etkiler de söz konusu olabilir.[8] Tam bu noktada çevirmenin bu hususların belirleyiciliğinin farkında olması önemlidir. Terapist, çevirmeni ihtimaller konusunda bilgilendirmeli ve gözlemlerini terapi sonrasında kendisiyle paylaşması gerektiğini çevirmene açıklamalıdır.

Aleksandra Nuč, uzman ve çevirmen arasında terapi öncesi yapılması gerekli olan görüşmenin özellikle danışanla ilgili ön bilgi anlamında konu, bağlam, başvurma nedeni, yaşam şartları; süreç açısından ise terapi metodu, izlenmesi planlanan yöntem, çevirmenin rolü ve süre konularını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte çevirmen için önemli olan, terapistin konuşma hızı ve süresi konusunda bilgi vermesidir, bu aynı zamanda aktarım sürecinin sorunsuz geçmesi için de önemlidir (2006, s. 268).

c. Terapi sonrası

Terapi sonrasında çevirmen ve uzman arasında gerçekleşecek görüşmenin de özellikle terapinin gidişatı ve planlanması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Terapi öncesi görüşme çevirmenin hazırlığı bakımından ne kadar önemli ise, terapi sonrasındaki görüşme de uzman açısından o kadar belirleyicidir. İletişimin sorunsuzca gerçekleşip gerçekleşmediği, çeviri süreci açısından aksaklığa neden olan hususlar, uzman açısından aksaklığa neden olan hususlar, çevirmenin dikkatini çeken bir şey olup olmadığı (örnek olarak danışanın konuşma biçimi, kekelemesi, tekrarlaması, takılarak konuşması, bağlantısız ifadeler kullanması, beden dilinde dikkat çeken bir davranış vb.), sosyal ve kültürel[9] açıdan ifade edilmesi gereken bir durumun olup olmadığı gibi konuların uzman ve çevirmen arasında, terapi sonrasında değerlendirilmesi, danışanın sonraki görüşmelerinin sağlıklı ilerleyebilmesi ve terapinin gerektiği şekilde planlanabilmesi için oldukça önemlidir.

---

7 Bu konuda örnekler için bkz. *NFN - Netzwerk für traumatisierte Flüchtlinge in Niedersachen e.V.* Erişim Adresi: https://ntfn3.ntfn.de/therapie-mit-dolmetschenden/standards-und-checkliste1/
ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum. Erişim Adresi: https://www.dgsp-ev.de/fileadmin/user_files/dgsp/pdfs/Tagungsberichte_und_Powerpoint/Dolmetschregeln_im_psychotherapeutischen_Setting_1_.pdf
Migranten in Aktion E.V. Gemeindedolmetscher-Dienst Hamburg. Erişim Adresi: http://www.migranten-in-aktion.de/fileadmin/Downloads/2016/MiA_Auftragsformular_Dolmetscher.pdf

8 Bu konuya bu çalışmanın Ruh Sağlığı Alanı ve Psikoterapide Görüşme Teknikleri ve Yöntemleri başlıklı bölümünde değinilmiştir.

9 Kültür sözsüz davranış ve tutumlara etkili olabilir. Buna göre de bağlam ve duruma göre dikkate alınmalıdır. Bkz. Bahardır, 2010, s.195.

Bu noktada çevirmenin bulunduğu ortam ve şahitlik ettiği ağır yaşanmışlıkların çevirmen üzerinde olumsuz etkisinin olabileceğini de ifade etmek gerekir. Özellikle konu mültecilerin ruh sağlığı olunca görüşmelerin içeriği çevirmenin psikolojisini olumsuz etkileyebilir. Terapi sonrası uzmanla çevirmen arasındaki görüşmeler, çevirmenin bunu ifade etmesi için ve tavsiyeler alması için uygun ortamı sağlayabilir. Bununla birlikte çevirmenler için de bu konuda ayrı bir seans ihtiyacı ortaya çıkabilir. Nitekim çevirmenlerin de danışanla benzer bir hikâyesi olabileceği yukarıda vurgulanmıştı.

5. Sonuç ve değerlendirme

Ruh sağlığı alanında yapılan çevirmenlik uygulamaları kapsamında psikoterapi çevirmenliği konusunu odağa alan bu araştırmada, ruh sağlığı alanının dinamikleri ele alınarak, çeviri açısından ortaya çıkan hususlar irdelenmiştir. Bu kapsamda kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturularak, durumsallık ilişkisi bağlamında psikoterapi ve çeviriye etki edecek dinamikler belirlenmiş ve sorunsallaştırılmıştır. Buna göre, çevirmenlerin psikoterapilerdeki rolü ve durumu psikoterapi ve çevirmen ilişkisi açılarından ortaya konmuştur. Yapılan araştırmadan hareketle ve kapsayıcı bir yaklaşımla *psikoterapi çevirmenliği, psikolojik destek amaçlı görüşmeler sırasında, uzman ve danışan arasında amaçlanan işlev doğrultusunda iletişimin sağlanmasını, öncesi ve sonrası da dahil olmak üzere tüm sürece etki eden aktörleri, faktörleri ve dinamikleri de dikkate alarak olanaklı kılan diller- ve kültürlerarası eylem*[10] şeklinde tanımlanabilir.

Bu araştırma kapsamında özel bir alan olarak ruh sağlığı hizmetlerinde gerçekleştirilen terapilerin belirleyici özellikleri alan literatürü irdelenerek ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, danışan (mülteciler) profili ve ihtiyaçları, görüşme yöntem ve teknikleri, soru türleri gibi bu alandaki temel unsurlarla çevirmenin bu unsurlar odağında terapide üstlendiği sorumluluk ve rolün belirginleşmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte, çeviri süreci ve çevirmen rolünü ortaya koymak açısından önemli olan terapi öncesi ve sonrası görüşme, rol, sorumluluk, inisiyatif, empati, tarafsızlık, hassasiyet, saygı, güven, gizlilik gibi kavramlar üzerinden de terapi sırasında sürece etki eden ve dikkate alınması gereken bazı unsurlar açıklanmıştır. Bu sayede işbirliğinin gerekliliği somutlaştırılarak çevirmenin rolü ve önemi saptanmıştır.

Psikoterapiler çok farklı dinamiklere sahip ve titizlikle yürütülmesi gereken bir hizmet alanı olması bakımından, çeviriye ihtiyaç duyulan birçok farklı toplum çevirmenliği alanından ayrılmaktadır. Ruh sağlığı, sağlık alanının içinde konumlandırılabilse de hareket noktası ve temeldeki farklılıkları nedeniyle durumsallığı göz önünde bulundurulması gereken bir alt alandır. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesine önemli ölçüde etki eden olgulardan birinin çeviri, aktörlerden birinin de çevirmen olduğu ve dinamikleri çok olan bu alanda gerçekleştirilen terapilerde çeviri eyleminin ve çevirmenin belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Ülkemize beklenmedik bir zamanda, beklenmedik bir yoğunlukta gelen mülteciler için acil iletişim olanaklarının oluşturulması sırasında, durumun da elzem olması bakımından, çevirmen görevlendirmelerinde "iki dili bilmek" kriterinin yeterli görülmüş olması doğal karşılanabilir. Ancak günümüzde, özellikle de çeşitli travmalar yaşamış mültecilere yönelik ruh sağlığı hizmetlerinde duruma daha bilinçli yaklaşmak gerekmektedir.

Bu alandaki terapi sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve tüm aktörlerde (uzman, danışan, çevirmen) farkındalık oluşması için bilgilenme ve bilinçlenmenin gerçekleşmesi ve tüm bunların sahaya taşınması son derece önemlidir. Farkındalık, bilgilenme ve sahaya taşıma (FBS) üçlüsü bu alanda,

[10] Tanım ve vurgu yazara aittir.

özellikle mültecilere veya bir nedenle Türkiye'de bulunan ve ülke dilini bilmeyen kişilere çevirmen eşliğinde hizmet veren kurum ve kuruluşlarda benimsenmesi ve karşılanması gereken bir ilke olarak görülebilir. Bu bağlamda tarafların, sürecin roller ve sorumluluklar karışmadan işbirliği ile yürütüleceği konusunda farkındalık kazanması, yukarıda altı çizilen hususları kapsayacak alan bilgisini gerektirmekte ve en önemlisi birlikte işbirliği içinde nasıl çalışılacağı konularında bilgilenmeleri ve tüm bunları sahaya taşıyabilecek pratiği kazanmaları için gerekli ortamın sağlanması gerekmektedir.[11] Çevirmenin psikoterapideki rolünü ve önemini araştırarak ortaya koyan bu çalışmanın, ruh sağlığı alanındaki çeviri etkinliği konusunda farkındalık oluştururken, çeşitli teorik araştırmalara ve saha incelemelerine olan ihtiyacın belirginleşmesine de katkı sağlaması beklenmektedir. İki etkinliği konu alan bilim dallarının ortak bir zeminden ve ortak bir amaçla yürüteceği araştırmalar, psikoterapide uzman, çevirmen ve danışan üçgeninde gerçekleşen sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesine ve bu alanda çalışan belirli formasyona sahip çevirmenlerin istihdam edilmesi konusunda bakış açısının oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Öte yandan ruh sağlığı alanının kendine özgü dinamiklerinin, bu çalışma kapsamında işaret edildiği gibi, ciddi şekilde belirleyici olmasının sözlü çeviri konusundaki yöntem ve stratejileri bu alan odağında ve özelinde yeniden tartışmayı ve yorumlamayı gerektirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Kaynakça

Bahadır, Ş. (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.

Bahadır, Ş. (2010). *Dolmetschinszenierungen. Kulturen, Identitäten, Akteure.* Berlin: SAXA Verlag.

Bahadır, Ş. (2014). *Dolmetschen als Inszenierung – ein neuer kritischer und emanzipatorischer Ansatz in der Dolmetschdidaktik*. (Präsentation) DIES LEGENDI: Studierende im Fokus – aktivierende Lehre an der JGU. Erişim Adresi: https://www.glk.uni-mainz.de/files/2018/08/praesentation_bahadir.pdf

Bahadır, Ş. (2015). Eine körper- und handlungszentrierte Ausbildung von Dolmetschern und Dolmetscherinnen im Grenzbereich anderer Berufe. In: *Employability – Beschäftigungsbefähigung im Studium an der JGU*. s. 47-57.

Cagala, E. (2006). „Eine Frage der Menschlichkeit? Psychotherapie traumatisierter Flüchtlinge mit Dolmetscherinnenbeteiligung", Grbič, N. & Pöllabauer, S. (Eds.) *„Ich habe mich ganz peinlich gefühlt." Forschung zum Kommunaldolmetschen in Osterreich: Problemstellungen, Perspektiven und Potenziale* içinde (s. 229-260). Graz: GTS – Graz Translation Studies 10.

Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi* içinde, 21 (1), s.11-24.

Güneri-Yöyen, E. (2020). Klinik Psikolojide Temel Kavramlar. Bal F. (Ed.), *Klinik Psikolojide Kullanılan Psikoterapi Yöntemleri* içinde (s. 5-12). Ankara: Nobel.

[11] Burada ifade edilen özel alan odaklı bir derinlikte olmasa da bu yönde bir çaba Çeviri Derneği ve Türk Kızılay'ın birlikte gerçekleştirdikleri toplum çevirmenlerine verilen çevirmenlik eğitimlerinde görülmektedir. Bu kapsamda toplum merkezlerinde görev alan kişilere toplum çevirmenliği konusunda iki gün süren eğitimler verilmiş ve senaryo uygulamaları yapılmıştır. Psikoterapi çevirmenliği özelinde yine Türk Kızılay toplum merkezlerinde bu alanda uzmanlarla birlikte çalışan çevirmenlere "Kızılay Toplum Merkezleri Ruh Sağlığı Hizmetleri Çevirmen Eğitimi" programı kapsamında üç haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu gibi dil bilen kişi ya da kurum çalışanlarına yönelik eğitim örnekleri hem yurtiçinde hem de yurt dışında (bkz. Salman, 2007, s. 248; Meyer, 2003, s. 162; Bahadır, 2014) görülmektedir.

Haenel, F. (2016). Zum Einsatz von Dolmetschern in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung von Geflüchteten. In *ASU – Zeitschrift für medizinische Prävention, 51* (12). s. 836-838.

Holmes, J. S.(2008). Çeviribilimin Adı ve Doğası. (Ayşenaz Koş Çev.). Mehmet Rıfat (Ed.) *Çeviri Seçkisi II: Çeviri(bilim) Nedir?* içinde (s. 107-120). İstanbul: Sel.

Holz-Mänttäri, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Kahraman, R. (2010). *Göç ve Çeviri: İltica Başvurularında Sözlü Çeviri Uygulamaları ve Toplum Çevirmeninin Rolü* (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurultay, T. ve Bulut, A. (2012). Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik, *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi, 6* (2-2012), 75-102.

Mesleki Yeterlilik Kurumu, Toplum Çevirmenliği Ulusal Yeterlilik Kriterleri. Erişim Adresi: http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf

Meyer, B. (2003). Dolmetschertraining aus diskursanalytischer Sicht: Überlegungen zu einer Fortbildung zweisprachiger Pflegekräfte. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 4. Ausgabe,* 160-185.

Migranten in Aktion E.V. Gemeindedolmetscher - Dienst Hamburg. Erişim Adresi: http://www.migranten-in-aktion.de/fileadmin/Downloads/2016/MiA_Auftragsformular_Dolmetscher.pdf

NFN - Netzwerk für traumatisierte Flüchtlinge in Niedersachen e.V.. Erişim Adresi: https://ntfn3.ntfn.de/therapie-mit-dolmetschenden/standards-und-checkliste1/

Nuč, A. (2006). Wenn Welten aufeinander treffen... Dolmetschen in der Psychotherapie. In Grbič, N. & Pöllabauer, S. (Eds.) *„Ich habe mich ganz peinlich gefühlt." Forschung zum Kommunaldolmetschen in Osterreich: Problemstellungen, Perspektiven und Potenziale* (s. 261-296). Graz: GTS – Graz Translation Studies 10.

Pöchhacker, F. (2010). Entwicklungslinien der Dolmetschwissenschaft. In N. Grbić, G. Hebenstreit, G. Vorderobermeier & M. Wolf (Eds.), *Translationskultur revisited: Festschrift für Erich Prunč* (s. 84-97). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Ross, J. (2018). Toplum Çevirmenliği Eğitimi. E. Diriker (Ed.), *Türkiye'de Sözlü Çeviri Eğitimi, Uygulamaları ve Araştırmaları* içinde (s. 283-312). İstanbul: Scala.

Salman, R. (2007). Gemeindedolmetscherdienste als Beitrag zur Integration von Migranten in das regionale Sozial- und Gesundheitswesen – das Modell des Ethno-Medizinischen Zentrums. In Gesundheit und Integration – Ein Handbuch für Modelle guter Praxis (Hrsg.), *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge, und Integration* (s. 246-256). Bonn.

Slapp, M. A. (2004). *Community Interpreting in Deutschland: Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft.* (1.bs.). München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Şan, F. ve Koçlu, S. (2018). Sakarya'daki Mültecilerin İletişim Sorunlarının Belirlenmesi ve Toplum Çevirmenliğine Olan İhtiyaç. *International Journal of Language Academy,* 4(6), 1-16.

Şan, F. ve Kahraman - Duru, R. (2020). COVID 19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde "Yeni Normal"'i düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 816-843.

Şan, F. ve Koçlu, S. (2020). Toplum Çevirmenliği Alanında Türkiye'de Yapılan Bilimsel Çalışmalar: Analiz ve Değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 785-808.

TDK Sözlük. "Uyum". Erişim Bilgisi: https://sozluk.gov.tr/

Turan, D. (2016). *Sağlık Hizmetlerinde Sözlü Çeviri Hizmetleri* (1.bs.). Ankara: Grafiker.

Yüksel-Şahin, F. (2019). *Psikolojik Danışmanlar için El Kitabı* (3.bs.). Ankara: Nobel.

ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum, Erişim Adresi: https://www.dgsp-ev.de/fileadmin/user_files/dgsp/pdfs/Tagungsberichte_und_Powerpoint/Dolmetschregeln_im_psychotherapeutischen_Setting_1_.pdf

A watermark translation within the scope of semiotics of translation: *The Clown and His Daughter* / S. Öztürk Kasar; H. Gülmüş Sırkıntı (pp. 1042-1057)

67. Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter*[1]

Sündüz ÖZTÜRK KASAR [2]

Halise GÜLMÜŞ SIRKINTI[3]

APA: Öztürk Kasar, S.; Gülmüş Sırkıntı, H. (2021). Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1042-1057. DOI: 10.29000/rumelide.949995.

Öz

Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden Halide Edib Adıvar, 1935 yılında İngiltere'de gönüllü sürgünde olduğu yıllarda *The Clown and His Daughter* başlıklı eserini İngilizce olarak kaleme alır. Söz konusu eser, Osmanlı Devleti'nin çöküş yıllarını hafız bir kızın başından geçen olaylar üzerinden anlatmakta; dolayısıyla dönemin yaşantısına, toplumsal yapısına, gelenek ve göreneklerine, kısacası Osmanlı ve Türk kültürüne yönelik göstergelerden oluşmaktadır. Oluşturulduğu dil bağlamı yani İngiliz dili, yansıttığı dil ve kültür bağlamından, Türk dili ve kültüründen farklı olan *The Clown and His Daughter*, İngiliz yazın dizgesinde her ne kadar özgün eser olarak yayımlanmış olsa da Osmanlı ve Türk kültürüne ait, İngilizlere uzak olan göstergeler İngilizceye aktarılırken zihinsel bir çeviri sürecinden geçirildikleri varsayılmaktadır. Bu yaklaşımla, bu çalışmada *The Clown and His Daughter* bir çeviri ürün olarak ele alınmakta ve Sündüz Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu "özde çeviri" kavramı odağında incelenmektedir. Bir özde çevirmen olarak Adıvar'ın zihinsel çeviri izleri, betimleyici bir yaklaşımla çeviri ürün üzerinde aranmaktadır. Eserin Türkçe çevirisi de aynı yıl Adıvar'ın kaleminden çıkmış ve *Sinekli Bakkal* başlığı ile önce tefrika, daha sonra kitap olarak yayımlanmıştır. Çalışmamızda, "özde çeviri" olarak ele alınan *The Clown and His Daughter*, "öz çeviri" ve Öztürk Kasar'ın önerdiği "aslına çeviri" kavramları doğrultusunda ele alınan S*inekli Bakkal* ile karşılaştırmalı olarak okunarak Adıvar'ın kendi kültürüne dair göstergeleri öteki konumundaki İngiliz okura nasıl aktardığı, bu göstergeleri metin aslına dönerken nasıl şekillendirdiği ve farklı çeviri türlerinin ve farklı okur kitlelerinin Adıvar'ı nasıl yönlendirdiği betimleyici bir yaklaşımla irdelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Edebiyat çevirisi, özde çeviri, aslına çeviri, çeviri göstergebilimi, *The Clown and His Daughter*

---

1 Bu makale, Halise Gülmüş Sırkıntı'nın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı'nda Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'ın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık (Fransızca) (İstanbul, Türkiye), sunduzkasar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.949995]

3 Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), halisegulmus@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2158-3818

Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter* / S. Öztürk Kasar; H. Gülmüş Sırkıntı (1042-1057. s.)

A watermark translation within the scope of semiotics of translation: *The Clown and His Daughter*

Abstract

Halide Edib Adıvar, one of the most prominent authors of Turkish literature, wrote her book *The Clown and His Daughter* in English, in 1935, when she was in voluntary exile in England. *The Clown and His Daughter* tells the story of a *hafiz* girl living in the last years of Ottoman Empire. Therefore, it is full of signs about the daily life, social structure, traditions and customs of the period; in short, Ottoman and Turkish culture. It can be said that the language and culture in which the book was created is different from the language and culture it reflects. Although it was published as an original work in the British literary system, it is assumed that the signs of Ottoman and Turkish culture that are far from British were subjected to a mental translation process while being transferred. With this approach, in this study, *The Clown and His Daughter* is treated as a translation product and analyzed within the concept of "watermark translation" introduced by Sündüz Öztürk Kasar. The traces of Adıvar's mental translation are sought within the translation product with a descriptive approach. Adıvar translated the book into Turkish herself in the same year and the book was published first as a serial novel and then as a book with the title of *Sinekli Bakkal*. In this article *The Clown and His Daughter*, which is considered as "watermark translation", is read in comparison with *Sinekli Bakkal*, which is discussed within the concepts of "self-translation" and Öztürk Kasar's concept of "retro-translation". How Edib conveys the signs of her own culture to the English reader, how the signs are shaped while the text returns to its original culture and how different types of translation and different readers directed Adıvar are examined with a descriptive approach.

Keywords: Literary translation, watermark translation, retro-translation, semiotics of translation, *The Clown and His Daughter*

1. Giriş

Türk Edebiyatı'nın önde gelen isimlerinden Halide Edib Adıvar, 1882[4] yılında, diğer bir deyişle Osmanlı Devleti'nin çöküş yıllarında İstanbul, Beşiktaş'ta dünyaya gelmiş, çocukluğunu ve gençlik yıllarını bu buhranlı dönemde geçirmiştir. Osmanlı Devleti'nin içte ve dışta birçok problemle boğuştuğu bu zorlu zamanların yansımalarını Adıvar'ın eserlerinde görmek mümkündür. Çalışmaya konu olan *The Clown and His Daughter* (1935) başlıklı eser de Abdülhamit Dönemi'nde geçmekte ve Adıvar, eserde dönemin gerçeklerini kurgusal bir anlatı üzerinden okurlarıyla paylaşmaktadır.

Küçük yaşlarda annesini kaybeden Adıvar, babası Mehmet Edib Bey ve anneannesi Nakiye Hanım tarafından yetiştirilir (Çalışlar, 2010: 15). Adıvar'ın anneannesi ne kadar geleneksel bir kadınsa, babası da bir o kadar Batılı tarzda eğitimi ve yaşantıyı savunan bir adamdır (Adıvar, 2005: 37). Babası Adıvar'ı İngiliz usulünde yetiştirmeye çabalar, anneannesi ise Doğu'nun gelenek ve göreneklerini torununa öğretmek konusunda ısrarcıdır (Enginün, 2007: 31). Batılı tarzda eğitimi savunan Mehmet Edib Bey, kızının da bu tarz bir eğitim alabilmesi için hayatı boyunca çaba sarf eder. Öyle ki, İstanbul'da Batılı tarzda eğitim veren dönemin önemli kurumlarından olan Amerikan Kız Koleji'ne

[4] Halide Edib Adıvar'ın doğum tarihi kimi kaynaklarda 1882, kimi kaynaklarda ise 1884 olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada, Adıvar'ın İstanbul Üniversitesi'nde bulunan nüfus kâğıt sureti temel alınarak 1882 kabul edilmiştir (Enginün, 2007: 29).

kızını kaydettirebilmek için Mehmet Edib Bey, kızının yaşını büyüttürmeyi dahi göze alır (Adıvar, 2013: 90). Adıvar'ın gerek karakteri gerekse edebi kişiliği üzerinde oldukça derin etkiler bırakan Amerikan Kız Koleji, Adıvar'da babasının temellerini attığı Batı tarzı düşünce ve yaşam biçiminin devamlılığını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sonraları İngiliz dilinde eser kaleme almasını sağlayacak kadar yabancı dilde hâkimiyet kazanmasına da katkıda bulunur.

Aldığı eğitimin yanı sıra farklı ülkelerden yakın arkadaşlar edinen ve sık sık yurt dışı seyahatleri gerçekleştiren Adıvar'ın İngiliz dilinde kitaplar kaleme alabilmesi şaşırtıcı değildir. Çalışmanın araştırma nesnesi olarak seçilen *The Clown and His Daughter* başlıklı eser, Adıvar'ın İngilizce olarak kaleme aldığı eserlerinden yalnızca biridir. Durakbaşa (2000: 174), Adıvar'ın kendi ana dilinden başka bir dilde eserler kaleme almasının "kendisi ile gerçeklik arasına mesafe koyma" isteğinden kaynaklandığını belirtse de dönemin şartları düşünüldüğünde Adıvar'ın İngiliz dilinde eser kaleme alacak kadar kendisini geliştirmiş olması çağın çok ötesindedir. Yazar kimliğinin yanı sıra üretken bir çevirmen olan Adıvar, yalnızca İngilizceden Türkçeye eserler çevirmekle kalmamış kendi eserlerini çevirerek "öz çeviri"ler de ortaya koymuştur (Grutman, 2009: 257). Adıvar, İngilizce olarak kaleme aldığı *The Clown and His Daughter*'ı da kendisi *Sinekli Bakkal* başlığı ile Türkçeye çevirir ve eser, *Haber Akşam Postası* (11 İlkteşrin (Ekim) 1935- 24 Şubat 1936) başlıklı gazetede her gün tefrika edilir. Tefrikanın çok ses getirmesiyle eser, 1936 yılında Ahmet Halit kitabevi tarafından kitap olarak basılır ve kitap basımının ardından çok geçmeden 1942 yılında CHP roman ödülünü kazanır. Çalışma doğrultusunda *Haber Akşam Postası* başlıklı gazetede yayımlanan *Sinekli Bakkal*'ın tefrikalarına ulaşılmış, tefrikalar 1936 yılında kitap olarak basılan ve günümüze değin basımı devam eden kitap versiyonu ile karşılaştırılmıştır. Ancak eserin tefrika versiyonu ile kitap versiyonu arasında herhangi bir farklılığa, dolayısıyla diliçi çeviriye rastlanmamıştır.

The British Newspaper Archive üzerinden gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen *The Clown and His Daughter* başlıklı eser üzerine kaleme alınmış gazetelerdeki köşe yazıları incelenmiş ve eserin İngiliz okurlar tarafından oldukça ilgi gördüğü saptanmıştır. Eserin İngiliz toplumunun aşina olmadığı ve bu sebeple ilgilerini çekebilecek Osmanlı toplumunun yaşantısına, gelenek ve göreneklerine dair göstergelerle çevrelenmiş olduğu ve II. Abdülhamit rejiminin toplumsal, dini ve siyasi sorunlarına değindiği, kurgusal bir anlatı vasıtasıyla dönem tanıklığı yaptığı düşünüldüğünde yabancı basında ilgi görmüş olması şaşırtıcı değildir.

Bu çalışmada, *The Clown and His Daughter* üzerine kaleme alınmış diğer çalışmalardan (Arslan, 2006; Karadağ & Yalçındağ, 2020) farklı olarak *The Clown and His Daughter* ve Türkçe çevirisi *Sinekli Bakkal* Çeviri Göstergebilimi yaklaşımı ile irdelenmekte ve Sündüz Öztürk Kasar (2012; 2020) tarafından önerilen "özde çeviri" ve "aslına çeviri" kavramları doğrultusunda mercek altına alınmaktadır. Zihinsel bir çeviri sürecinden geçtiği varsayılan *The Clown and His Daughter* "özde çeviri" kavramı çerçevesinde incelenmekte, bir "çevirmen" olarak Adıvar'ın zihinsel çeviri sürecinde aldığı çeviri kararlarının çeviri metin üzerindeki yansımaları, "aslına çeviri" kavramı doğrultusunda ele alınan *Sinekli Bakkal* başlıklı eserle karşılaştırılarak okunmaktadır. Bu sayede, Osmanlı kültürüne ait göstergelerin zihinsel çeviri sürecinden geçerek İngilizceye nasıl aktarıldığı ve çıkış noktası olan Türkçeye nasıl geri döndüğü betimlenmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda farklı çeviri türleri söz konusu olduğunda çevirmenlerin üstlendikleri farklı sorumluluk ve misyonlar üzerinde durulmakta, okur farklılıklarının çevirmen üzerindeki etkisi tartışılmaktadır.

2. Çeviri göstergebiliminden doğan yeni bir kavram: özde çeviri

20. yüzyılın son çeyreğinde başlayan çalışmalarla Çeviribilim ve Göstergebilim alanları arasında ilişki kurulmaya başlanmış, ilk olarak Dinda L. Gorlee (1994) kaleme aldığı *Semiotics and the Problem of Translation. With Special Reference to the Semiotics of Charles S. Peirce* başlıklı eserde Charles S. Pierce'ün Göstergebilim yaklaşımından yola çıkarak Çeviri alanı ile birlikteliğine değinmiş, Gorleé'yi Peteer Torop'un (2000) çalışması izlemiştir.

Türkiye'de ise Çeviribilim ve Göstergebilim alanlarının disiplinlerarası buluşma düzleminde çalışan Sündüz Öztürk Kasar (2001), eğitim aldığı Paris Göstergebilim Okulu'nun kurucularından Jean-Claude Coquet'nin Göstergebilim bakış açısından yola çıkarak ilk olarak "La sémiotique subjectale et la traduction" [Özne göstergebilimi ve çeviri] başlıklı bildirisinde iki bilim dalının birbirinden beslenebileceğini dile getirir. Öztürk Kasar (2020: 2) göstergebilimciyi de çevirmeni de bir "anlam avcısı" olarak tanımlar. Göstergebilimciler anlatıları çözümleyip, göstergeleri yorumlamak adına anlamın peşinden koşarken; çevirmenler her şeyden önce bir okur olarak göstergeleri kavrayarak, anlatının anlam evren evrenine ulaşmaya çalışırlar. Anlamın peşinden giden çevirmenleri yazınsal metinler söz konusu olduğunda çok daha zorlu bir görev beklemektedir çünkü yazınsal metin örtük göstergelerle, yananlamlarla ve tuzaklarla dolu olan "kaygan bir zemindir" (Öztürk Kasar, Tuna, 2015: 461). Yazınsal metinde anlam arayışına çıkan çevirmen tüm bu bulmacaları çözmek ve tuzaklara düşmemek adına bir yol göstericiye ihtiyaç duyacaktır ve bu durumdaki bir çevirmenin imdadına yetişen, "anlam arayışına ışık tutan" da göstergebilimin sunacağı çözümleme yöntemleridir (Öztürk Kasar, Tuna, 2015: 461).

Anlamın yakalanması ve yeniden oluşturulması konusuna odaklanan Çeviribilim ve Göstergebilim arasında kurulacak işbirliğinin "yazınsal çevirilerin niteliklerini artırmak adına kazanç" olacağını belirten Öztürk Kasar (2012), kaleme aldığı "Traduction de la ville sous le point de vue sémiotique: Istanbul à travers ses signes en trois langues" ["Göstergebilim Bakış Açısından Kent Çevirisi: Üç Dildeki Göstergelerin Anlatımıyla İstanbul"] başlıklı makalesinde Çeviribilim alanı için üç yeni kavram ileri sürer. Jason Goodwin'in 19. yy. İstanbul'unda geçen beş ciltlik polisiye roman dizisinin ilk kitabı olan ve Osmanlı'ya ve dönemin İstanbul'una dair göstergelerle örülü olmasına rağmen İngiliz dilinde kaleme alınmış *Janissary Tree* başlıklı anlatı üzerine çalışan Öztürk Kasar (2012), söz konusu eserden yola çıkarak Türkçede "özde çeviri" olarak kavramsallaştırdığı "traduction en filigrane" kavramını ortaya koyar. Özde çeviri, "yayınlanmış olduğu yerel dil bağlamında özgün metin olarak üretilmiş, ancak özünde zihinsel bir çeviri işleminin yer aldığı" ürünlere işaret etmektedir (Öztürk Kasar, 2020: 3). Diğer bir deyişle, önceleri özgün metin olarak görülen ancak yazıldığı dil ile kültür, yansıttığı dil ile kültürden farklı olan eserlerin artık zihinsel çeviri işlemleri içeren çeviri metin olarak görülebileceği, dolayısıyla böyle eserler kaleme alan yazarların da bir çevirmen olarak incelenebileceği görüşü (Öztürk Kasar, 2012) Çeviribilim alanına yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Oluşturulduğu dilin uzamından farklı bir uzamda geçen ve farklı tarihsel ve toplumsal gerçekliklerle örülü olan özde çevirilerin okur tarafından çeviri olarak algılanması da şaşırtıcı olmayacaktır. Zira "özde çeviri" kavramı, Gideon Toury'nin (1995) ortaya koyduğu "sözde çeviri" kavramının ters köşesidir. Yayınlandığı dizgede çeviri gibi sunulan ancak herhangi bir kaynak metni bulunmayan eserleri Toury (1995:40), "sözde çeviri" olarak tanımlar. Bulunduğu edebi dizgede okurlara çeşitli çekincelerle çeviri olarak sunulmasına rağmen aslında bir kaynak metni olmayan, dolayısıyla özgün bir metin olan "sözde çeviriler"in tam tersi olarak "özde çeviriler" okurlara özgün metin olarak

sunulmasına rağmen aslında alıcı kültürü ile aktarılan kültür birbirinden farklı olduğundan zihinsel bir çeviri işleminden geçmiş çeviri metinlerdir (Kasar, 2012).

Özde çeviri kavramından yola çıkarak Çeviribilim alanına iki yeni kavram daha ortaya atan Öztürk Kasar (2020:7), bir çeviri olarak ele alınan özde çevirinin çıkış dili hariç diğer dillere yapılan çevirilerini "dolaylı özde çeviri" [Fr: traduction en filigrane indirecte] olarak adlandırmaktadır, yani bu çeviriler neredeyse ikinci dilden çevirilerdir. Özde çevirilerin çıkış dillerine yapılan çevirileri ise bir "aslına çeviri" [Fr: rétro-traduction] örneğidir, çünkü yabancı bir kitle için kaleme alınan özde çeviri eser çıkış dili ve kültürüne yani aslına geri dönmektedir (Öztürk Kasar, 2012: 268).

Özde çevirilerin iki farklı türü olduğunu belirten Öztürk Kasar (2020), bu iki türü öz bağlamdan yabancı bağlama giden özde çeviriler ve yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çeviriler olarak kavramsallaştırmıştır. Öz bağlamdan yabancı bağlama giden özde çeviriler söz konusu olduğunda, bu eserlerin genellikle yurt dışında yaşamakta olan ve ait oldukları ancak uzak kaldıkları kültürlerini ve değerlerini içinde bulundukları yabancı bağlama taşıyan çevirmenlere ait oldukları belirtilmektedir (Öztürk Kasar, 2020: 4). Çalışmaya konu olan Türk kültürü ve değerleriyle örülü *The Clown and His Daughter* bir Türk olan Halide Edib Adıvar tarafından İngiliz okur kitlesi için kaleme alındığından öz bağlamdan yabancı bağlama giden özde çevirilere örnek teşkil etmektedir ve Öztürk Kasar'ın tanımına uygun olarak eser Adıvar'ın yurt dışında gönüllü olarak sürgünde olduğu yıllarda, uzak kaldığı kendi kültürüne dair değerleri içinde yaşadığı İngiliz toplumuna aktarmak için kaleme aldığı bir özde çeviridir.

Yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çeviriler ise çevirmenlerin kendileriyle aynı kültürden gelenlere yabancıya ait gerçeklikleri anlatmak adına kaleme aldıkları özde çevirilere işaret etmektedir (Öztürk Kasar, 2020:5). "Yazarın Zihninde Bir Çeviri Edimi: Özde Çeviri Ürünü Olarak Kaynak Metin ve Aslına Çevirisi" başlıklı makalesinde Öztürk Kasar'ın yaklaşımından esinlenen Tuna (2020: 885), yabancı bağlamdan öz bağlama giden bir özde çeviriyi incelemekte, özde çevirmenin yabancı bir kültüre dair olguları kendi algısı doğrultusunda zihinsel çeviri işlemine tabi tutarak aktardığını ve özde çevirisinin "vardığı yargıların bir çıktısı" olduğunu vurgulamaktadır. Tuna ve Çelik (2021) kaleme aldıkları çalışmalarında Eric Ambler'in *The Light of Day* başlıklı yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çevirisini ve eserin Türkçe aslına çevirisini Çeviri Göstergebilimi yaklaşımıyla incelemişler ve aslına çevirmeni metne yaptığı müdahalelerden ötürü gizli ortak yazar (covert co-author) olarak tanımlamışlardır.

Öztürk Kasar (2020: 4), kâğıt para ışığa tutulduğunda görünür hale gelen filigran gibi, özde çevirilerin de detaylı bir şekilde incelendiklerinde çevirmenin zihinsel çeviri sürecinin çeviri metin üzerinde gözlemlenebilir olduğunu vurgular. Bu çalışmada *The Clown and His Daughter* başlıklı özgün metin olarak sunulan anlatı "özde çeviri" kavramı doğrultusunda kültürel göstergeler bağlamında incelenmekte ve çevirmenin zihinsel çeviri süreçleri saptanmaya çalışılmaktadır.

1.1. Bir özde çeviri örneği: *The Clown and His Daughter*

Halide Edib Adıvar, Osmanlı Devleti'nin çöküş yıllarını, Padişah II. Abdülhamit ile saray eşrafını ve dönemin toplumsal yaşantısını hafız bir başkarakterin üzerinden anlattığı *The Clown and His Daughter* başlıklı anlatıyı İngiltere'de gönüllü sürgünde olduğu 1935 yılında kaleme alır ve eser Londra'daki George Allen and Unwin yayınevi tarafından özgün bir eser olarak yayımlanır. Eserin Osmanlı

kültürünü ve geleneklerini anlatması dolayısıyla yabancı basında oldukça ilgi çektiği yapılan incelemeler sonucunda gözlemlenmiştir.

Uzamı İstanbul'un arka mahallelerinden Sinekli Bakkal mahallesi olmakla birlikte, söz konusu mahalledeki halkın yaşantısının yanı sıra saray eşrafını da konu edinen anlatı, Osmanlı ve Türk kültürü ile örülüdür. Her ne kadar İngiltere'de İngilizce olarak yayımlansa da İngiliz okur için fazlasıyla uzak ve anlaşılması zor göstergeler içeren bu anlatı, özgün metin olarak sunulmuş olmasına rağmen okurlarında çeviri izlenimi yaratmaktadır. Öyle ki, *Aberdeen Press and Journal* (30 Kasım 1935) başlıklı gazetede "Bir Türk Kadın Yazarın Gözünden İstanbul" başlığıyla yayımlanan köşe yazısında Adıvar'ın *The Clown and His Daughter* başlıklı eserinden bir çeviri olarak bahsedilmekte, ancak çevirmen adı bulunmadığı vurgulanmaktadır.

Sinekli Bakkal mahallesi imamının kızı Emine'nin Tevfik isimli bir orta oyuncu ile evlenmesiyle başlayan anlatı, kızları Rabia'nın hafız olmasıyla devam eder. *The Clown and His Daughter*'ın dönemin saray eşrafı ile halkın yaşantısı arasındaki farklar, İslami motifler, gölge oyunu, orta oyunu gibi yerel sanatlar başta olmak üzere Türk kültürüne ait unsurlarla bezenmiş bir metin olduğu söylenebilir. Orhan Burian *Denemeler ve Eleştiriler* başlıklı kitabında eserin Türk kültürüyle bezenmiş olduğu ve bu sebepten İngilizlerin ilgisini çektiğini şu sözlerle vurgular:

> "… eser hem konu hem konuyu kontrol eden felsefe bakımından Türk'tür, İngiliz okurlarında da bunun için ilgi uyandırmıştır. Zaten bu roman için, yabancı bir okul kitlesi düşünülerek yazılmış demek doğru olur; onda bir hikâyeden çok, bir alem canlanmaktadır; Türk toplumunun tarihe geçmediği için bilinmeyen ama yabancılara bilgi verecek olan, özel yaşayışı." (2004: 166)

Adıvar eserinde İngiliz okuru kendilerine kültürel ve toplumsal yaşantı açısından oldukça uzak olan Osmanlı Devleti'ne götürmekte ve burada İngiliz okuru imamlarla, hafızlarla, Mevlevilikle, karagöz oyunuyla tanıştırmaktadır. Adıvar'ın, İngiliz okurun kavram dünyasında bir karşılığı olmayan Türk kültürüne ait tüm bu göstergeleri İngilizce olarak kaleme alırken, zihinsel bir çeviri sürecinden geçirmek durumunda kalmış olacağı düşünülmektedir. Bu sebepten çalışmada Adıvar bir "çevirmen" olarak ele alınmakta, betimleyici bir yaklaşımla zihinsel çeviri sürecinin metin üzerindeki izleri aranmaktadır.

1.1. "Özde çeviri" ve "aslına çeviri" olarak inceleme metinleri

Adıvar'ın zihnindeki kendi kültürüne ait göstergeleri öncelikle zihinsel olarak İngilizceye çevirerek aktardığı ve bir "özde çeviri" ortaya koyduğu varsayımından hareketle, özünde çeviri eylemi barındıran İngilizce eser Türkçeye çevrildiğinde bu eserin özüne yani aslına döndüğü söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında *The Clown and His Daughter*'ın Türkçe çevirisi olan *Sinekli Bakkal* bir "aslına çeviri" örneği olarak ele alınabilir (Öztürk Kasar, 2012). Ancak bu çalışmaya konu edilen eserlerde durum biraz daha farklıdır. Öyle ki eseri ilk olarak İngiliz dilinde kaleme alan da sonrasında Türkçeye çeviren de Adıvar'dan başkası değildir. Bu doğrultuda bakıldığında, çeviri türlerinin zenginliği bir kez daha kendini göstermekte ve bir "aslına çeviri" örneği teşkil eden *Sinekli Bakkal* aynı zamanda bir "öz çeviri" (Grutman, 2009: 257) örneği olarak da dikkat çekmektedir. *Sinekli Bakkal* başlıklı eser bu çalışmada "aslına öz çeviri" olarak kavramsallaştırılmakta ve özde çevirideki zihinsel çeviri izlerinin okunmasında yardımcı metin olarak kullanılmaktadır. Adıvar'ın "özde çeviri" metindeki zihinsel çeviri eylemlerini daha somut bir şekilde görebilmek için, elde edilen zihinsel çeviri örnekleri, "aslına öz çeviri" metin ile karşılaştırmalı olarak incelenmekte, bu sayede Adıvar'ın İngiliz okurlar için kendi kültürünü aktarırken metne yaptığı müdahalelerin daha kolay anlaşılabileceği düşünülmektedir.

3. Özde çeviride ve aslına öz çeviride kültürel göstergelerin aktarılması

Her dilin kavram dünyası farklıdır ve dildeki tüm bu kavramlar belirli bir uzamda ve süreç içinde gerçeklik düzleminde var olurlar (Öztürk Kasar, 2020: 21). Süreç içinde söz konusu kültürün geçirdiği değişim ve dönüşümler dilde karşılığını bulurken dildeki değişim ve dönüşümler de ilgili kültürü şekillendirir. Bu çalışmanın araştırma nesnesi olan *The Clown and His Daughter* gibi öz bağlamdan yabancı bağlama giden özde çeviriler söz konusu olduğunda, çevirmenin kendi kültürü ve diline ait olan kavram dünyasını yabancı bir okur kitlesine aktarması gerekmektedir. Fakat yıllarca içinde yaşadığı Türk kültürünü ve bu kültüre ait göstergeleri Türk kültürüne oldukça uzak bir kültüre sahip olan İngiliz(ce) okur kitlesine aktarmak, kavram dünyalarında bulunmayan olguları anlatmaya çalışmak çevirmen Adıvar için oldukça zorlu bir iştir. Adıvar'ın bu aktarım sürecinde en çok zorlandığı ve dolayısıyla zihinsel çeviri izlerinin çeviri metin üzerinde en somut şekilde gözlemlenebileceği düşünülen noktalar, Osmanlı-Türk kültürüne ve yaşantısına dair göstergelerdir. Bu nedenledir ki bu çalışmada özde çevirideki kültürel göstergelere odaklanılmakta, bu göstergelerin ilk olarak Adıvar'ın zihninde İngilizceye nasıl aktarıldığı, sonrasında ise Türkçeye nasıl geri döndürüldüğü irdelenmektedir.

The Clown and His Daughter başlıklı anlatı incelendiğinde anlatıdaki kültürel göstergelerin; dini göstergeler, deyim & deyişler, yerel sanat, giysiler, yemek kültürü ve toplumsal yaşam olmak üzere altı başlık altında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen kültürel göstergeler sınıflandırması neticesinde, özde çeviri olarak ele alınan T*he Clown and His Daughter*'dan ve aslına öz çeviri olarak ele alınan *Sinekli Bakkal*'dan elde edilen kesitler aşağıdaki örneklerde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3.1. Dini göstergelerin aktarılması

Çalışmaya konu edilen anlatılar incelendiğinde, İslam dinine ait göstergelerin yoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. İmam olan dedesinden aldığı eğitim sonucunda genç yaşta hafızlıkla geçimini sağlamaya başlayan Rabia'nın başkarakter olduğu bir anlatıda dini göstergelerin sıklıkla okurun karşısına çıkması şaşırtıcı değildir. Adıvar'ın *The Clown and His Daughter*'da sıklıkla karşılaşılan imam, hafız, kandil gecesi, cuma namazı, mevlit gibi dini göstergeleri İngiliz okura aktarırken zorlandığı ve zihinsel çeviri işlemine başvurmak durumunda kaldığı görülmektedir. Aşağıdaki iki örnekte dini göstergeler özde çeviri ve aslına öz çeviri karşılaştırılarak incelenmiştir.

1. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar,1935: 117)	His shows began with the **traditional prayer**[5] to His Majesty that **his days might last for ever, his sword be ever sharp, and his enemies be confounded. That they might turn into black earth and be eaten by worms**.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 139)	Oyun eski oyundu ve her vakit **Padişah'ın ömrüne dua** ile başlar, **dua** ile biterdi.

Tablo 1: Dini göstergelerin aktarılması I

[5] Aksi belirtilmedikçe vurgular tarafımıza aittir.

İlk örnekte anlatının başkarakteri Rabia'nın babası, orta oyuncu Tevfik konu edilmektedir. Tevfik'in oyunlarına padişaha dua ederek başladığı, padişahla ters düşeceği işlere kalkışmadığı vurgulanmaktadır. Özde çeviride padişaha edilen duanın içeriği açıklanarak "Onun gösterileri Padişaha dua edilerek başlardı; ömrü uzun olsun, kılıcı keskin olsun, düşmanları yerle bir olsun ki toprak olup solucanlara yem olsunlar[6]" olarak aktarılmıştır. Padişahlıkla yönetilen Osmanlı Devleti'nde padişaha edilen duanın içeriğini İngiliz okurun tahmin edebilmesi beklenmediğinden Adıvar'ın ilk olarak zihninde Türkçe olarak padişaha o dönemlerde nasıl dua edildiğini canlandırdığı ve zihninde oluşturduğu bu duaları İngilizceye çevirerek İngiliz okura aktarmaya çalıştığı görülmektedir. Birinci örnekte Adıvar'ın İngiliz okurun kavram dünyasında olmayan padişaha yönelik duayı, zihinsel çeviri eylemine başvurarak anlaşılır kılmaya çalıştığı açıktır ve eserin özde çeviri olduğunu kanıtlar niteliktedir. Aynı söylemin Türk okur için yapılan aslına öz çeviride nasıl aktarıldığına bakıldığında ise Adıvar'ın özde çeviride yaptığı açıklamaya burada gerek duymadığı, "Padişah'ın ömrüne dua ile başlar, dua ile biterdi…" diyerek aktardığı ve bu duanın içeriğine değinmediği görülmektedir. Bunun sebebinin ise Adıvar'ın Türk okurun bir padişaha edilecek duaları tahmin edebileceğini, kendi kültür ve kavram dünyalarından olan bu örneği açıklama olmaksızın anlayabileceğini düşündüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla aslına öz çeviride, özde çevirideki zihinsel çeviri işleminin silindiği görülmektedir.

2. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 123)	In her heart, however, she was thinking that she would make it up with him **at Bairam, when the Moslems forgive one another**. She liked him.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013)	---

Tablo 2: Dini göstergelerin aktarılması II

Dini göstergeler başlığı altında ele alınan ikinci örnekte Rabia ile arkadaşı Bilal'in arası bozuktur ve bu duruma içten içe üzülen Rabia, bayramda barışacaklarını ummaktadır. Çünkü dönemin toplumunda Müslümanlar bayramda birbiriyle küs kalmaz, tüm küsler barışır anlayışı hâkimdir. Bu anlayışı bilmeyen İngiliz okur için Adıvar'ın zihinsel çeviriye başvurarak Rabia'nın içinden geçenleri "Yine de kendi kendine Müslümanların birbirini affettiği Bayram gününde barışacaklarını söylüyordu. Ondan hoşlanmıştı." olarak aktardığı görülmektedir. Özde çeviri metinde böyle bir detayın verilmiş olması, Adıvar'ın kendi değerlerini yabancılara aktarmak istemesinden kaynaklanabileceği gibi İngiliz okurun yabancı olduğu bu inançla ilgilerini daha çok çekmek istemesinden de kaynaklanıyor olabilir. Türk okur için yaptığı aslına öz çeviride ise anlatının bir özde çeviri olduğunu belli eden bu detayı ekleme gereği duymadığı görülmektedir.

[6] Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafımızca yapılmıştır.

3.2. Deyim ve deyişlerin aktarılması

Anlatılar incelendiğinde Adıvar'ın Türkçe deyim ve deyişleri sıklıkla iki anlatıda da kullandığı tespit edilmiş, bu sebepten deyim ve deyişlerin incelendiği ayrı bir başlık açılmıştır. Aşağıdaki iki örnekte Türkçe deyim ve deyişler özde çeviride ile aslına öz çeviride karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar,1935: 259)	"**May Allah make you live long! I have heard of your loss**" said the dwarf, repeating **the traditional sentence of Moslem condolence**.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 253)	"**Allah sana ömür versin**, kusura bakma **başın sağolsun** demeyi unuttum".

Tablo 3: Deyim ve deyişlerin aktarılması I

Anlatının önemli karakterlerinden olan Peregrini'nin İtalya'da yaşayan annesi vefat etmiştir ve Rabia'nın amcası Rakım, Peregrini'ye başsağlığı dilemektedir. Özde çeviride Adıvar bu söylemi "Allah sana uzun ömürler versin! Vefat haberini aldım, dedi cüce Rakım o bilindik Müslüman taziye cümlesini tekrarlayarak" olarak aktarır. Türkçede birisi bir yakınını kaybettiğinde söylenen kalıplaşmış söz öbeğini Adıvar'ın bahsi geçen bağlama uygunluğu dolayısıyla zihninde tasarladığı ve "Allah sana ömür versin" söylemini birebir olarak İngilizceye çevirerek aktarmaya çalıştığı gözlemlenmektedir. "Başın sağolsun" deyimini aktarırken ise İngilizlerin ilgili bağlamda sıkça kullandıkları "I have heard your loss" söylemini kullanmayı tercih etmiştir. Adıvar'ın aynı zamanda bu çeviri kararlarıyla yetinmeyip "Müslümanların taziye için kullandıkları geleneksel cümleleri" söylemini ekleyerek bu deyimlerin Türkler tarafından vefat haberlerinde kullanılan söylemler olduğunu bilmeyen İngiliz okur için ek bir bilgilendirme yapmış olur. Bu açıklama dahi Adıvar'ın bir özde çeviri ortaya koyduğunun göstergesi sayılabilir. Aslına öz çeviriye bakıldığında ise anlatı özüne döndüğünden ve Türk okur söz konusu deyim ve söylemlerin kullanıldığı bağlamı gayet iyi bildiğinden herhangi bir açıklamaya gerek duymamıştır. Okur farklılıklarının bir kez daha Adıvar'ın çeviri kararlarını şekillendirdiği görülmektedir.

4. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 265)	With a fatalistic gesture she shrugged her shoulders, and **her forefinger passed over her forehead.** "**I shall have to read whatever is written there.**"
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 262)	**Şahadet parmağı alnının üstünde dolaştı**: "**Burada ne yazıldıysa onu göreceğim**. Ne söylesen boş!"

Tablo 4: Deyim ve deyişlerin aktarılması II

Dördüncü örnekte Adıvar, kendi kültüründe oldukça önem atfedilen kader kavramına gönderme yapmaktadır. İncelenen bağlamda Rabia Türkçe yazgı, kader anlamına gelen "alın yazısı" söz öbeğini metaforik olarak canlandırmaktadır. Adıvar bu sahneyi özde çeviride "Kaderci bir yaklaşımla omuzlarını silkti, işaret parmağını alnında gezdirdi. Burada ne yazıldıysa onu yaşayacağım dedi." biçiminde aktarır. Görüleceği üzere Adıvar, İngiliz okurun kendi kavram dünyalarında olmayan alın yazısı kavramını anlayamayacaklarını düşünerek "kaderci bir yaklaşımla" söylemini özde çevirisine eklemiştir. Adıvar, eklemeyi yapmadığı takdirde bir İngiliz okurun "alnını göstererek burada ne yazıldıysa onu yaşayacağım" anlamına gelen "I shall have to read whatever is written there" **c**ümlesini okuduğunda "alın yazısı" kavramına gönderme yapıldığını kavrayamayacağını bildiğinden, buradaki söylemlerin kaderci yaklaşıma işaret ettiğini İngiliz okurla açıkça paylaşır. Bu örnek de anlatının biz özde çeviri olduğunu kanıtlar niteliktedir. Adıvar'ın, aslına dönen anlatıda ise Türk halkı içine doğduğu kültür dolayısıyla kader ya da yazgı kavramlarına aşina olduğundan ve "alın yazısı" kavramını ve metaforik göndermelerini de kolayca anlayacaklarından "kaderci bir yaklaşımla" söylemini aslına öz çevirisinde verme gereği duymadığı görülmektedir.

3.3. Yerel sanata dair göstergelerin aktarılması

Anlatıların baş karakterlerinden Tevfik'in bir orta oyuncu ve bir karagöz oynatıcısı olduğu, baş karakter Rabia'nın ise musiki dersleri aldığı göz önünde bulundurulduğunda anlatıların yerel sanatla örülü olduğu açıkça ortadadır. Aşağıda Türk musikisine ve gösteri sanatlarına yönelik iki örnek, özde çeviri ve aslına öz çeviri karşılaştırılarak incelenmiştir.

5. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 253)	…and she sang the old, old song of **"The Kerchief**." "**From garden to garden wave thy kerchief . . . the crimson kerchief, the purple kerchief. . .**"
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 245)	**"Yemenim turalıdır"** şarkısını söylemeye başladı. **"Allı yemenim, morlu yemenim, bir bahçeden bir bahçeye salla yemenim!"**

Tablo 5: Yerel sanata dair göstergelerin aktarılması I

Yukarıdaki örnekte Rabia şarkı söylemekte, Peregrini, Vehbi Efendi ve Tevfik ise Rabia'yı dinlemektedirler. Söz konusu parçanın Münir Nurettin Selçuk'un Türk Sanat Musikisi türünde bir eseri olan "Allı Yemenim" adlı şarkısı olduğu görülmektedir. "Allı Yemenim" başlıklı şarkıyı Adıvar özde çevirisinde İngilizce başörtüsü ve mendil anlamlarına gelebilen "Kerchief" göstergesi ile aktarmaya çalışır, al renkli anlamına gelen ve yemeninin kırmızı renkli olduğunu belirten "allı" göstergesini özde çevirisinde verme gereği duymaz. Adıvar'ın Rabia'ya şarkı söyletirken bu şarkıyı ve sözlerini Türkçe olarak zihninde tasarladığı ve İngilizceye çevirdiği aşikardır. Yalnızca şarkının adı değil, sözlerinin çevirisi de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Özde çeviride bu sahne "O eski şarkıyı söyledi, "Eşarp" şarkısını. Bahçeden bahçeye salla eşarbını… Kırmızı eşarbını, mor eşarbını…" olarak aktarılır ve Adıvar'ın başlıkta vermediği "kırmızı, al" göstergesini Türkçe şarkı sözlerinde olmamasına rağmen ekleyerek İngiliz okura yansıtmaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Adıvar'ın İngilizce metinde yalnızca Rabia'nın şarkı söylediğini okurla paylaşıp şarkının içeriğine ve sözlerine değinmesine gerek olmadığı halde, dönemin ünlü parçalarından olan ve kendisinin de çocukken dinlediği ve bildiği

(Enginün, 2000: 163) bu parçayı zihinsel çeviri sürecinden geçirerek İngiliz okurla paylaştığı ve bir özde çeviri ortaya koyduğu görülmektedir. Aslına öz çeviriye bakıldığında ise "Allı Yemenim" şarkısının sözlerini olduğu şekilde çevirisine eklediğini ancak şarkının adında değişikliğe giderek "Yemenim Turalıdır" başlığı ile vermesi oldukça ilginçtir. Adıvar'ın İngilizce özde çevirisini Türk okur için aslına döndürürken parçanın adını dönemin diğer bir ünlü şarkılarından olan "Yemenim Turalıdır" parçası ile karıştırmış olabileceği düşünülmektedir.

6. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 76)	The **cardboard figures** for the **shadow-play** were ready also. The three of them, after consulting together, **selected the part of the garden across which the curtain was to be stretched**, and **the part where the mats were to be spread on the ground**, with a **few stools as front seats** for the quality.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 79)	Tevfik'in **Karagöz takımı** da hazırdı. Üçler, **bahçede perde yerini, fener yerini tespit ettiler**.

Tablo 6: Yerel sanata dair göstergelerin aktarılması II

Osmanlı'nın yerel sanat dallarından gölge oyununun anlatıldığı 6. örnekte Rabia, Tevfik ve Rakım Ramazan gecesinde gölge oyunu oynatmak için hazırlık yapmaktadırlar. Geleneksel Türk seyirlik oyunlarından olan gölge oyunu yani halk arasında bilinen adıyla Karagöz oyunları, Osmanlı Dönemi'nde gerek saray çevresindeki kişiler için gerekse halk için oynatılmıştır. Bu örnekte de bir Ramazan gecesinde Tevfik ve ekibi halkı eğlendirmek için Karagöz oyunu düzenlemektedir. İngiliz okurun kavram dünyalarında bulunmayan ve hiç bilmedikleri gölge oyunu ile onları tanıştırması gereken Adıvar, özde çeviride bu söylemi "Gölge oyunu için karton figürler hazırdı. Üçü birlikte karar almış, bahçede perdenin nereye gerileceğine, minderlerin ve kaliteli gözükmesi adına ön koltuk olarak taburelerin nerelere konulacağına karar vermişlerdi." olarak aktarır. Adıvar'ın bu söylemde öncelikle İngiliz okur için gölge oyununun ne olduğu ve nasıl bir ortamda oynandığına dair detayları içeren bir sahne canlandırdığı ve bu sahneyi İngilizceye çevirdiği açıktır. Öyle ki, Adıvar özde çevirisinde gölge oyununun karton figürler üzerinden gerçekleştirildiğine, bir perde gerilerek bu karakterlerin oynatıldığına ve seyircilerin ise çoğunun yerde kimilerinin ise taburede ön sıradan gösteriyi izleyebildiğine vurgu yapar. Adıvar, bu söylemi çıkış kültürü olan Türk okur için aslına döndürdüğündeyse gölge oyununda kartondan figürlerin varlığını halihazırda bildiklerinden "karagöz takımı" diyerek materyallerin asıl adını kullanır. Aynı zamanda Türk okur perdenin gerilmesi gerektiğini de bildiğinden o detayı da aslına öz çevirisinden çıkararak yalnızca perdenin ve fenerin yerini tespit ettiklerini söyler. Adıvar bu örnekte de metni aslına döndürürken özde çeviri olduğuna dair kanıt olabilecek kısımları çevirisinden çıkarmıştır.

3.4. Toplumsal yaşama dair göstergelerin aktarılması

Anlatılar Osmanlı Devleti'nin son yıllarında gerek İstanbul'un arka mahallelerindeki halkın gerekse saray ve konak eşrafının hayatlarını içermekte ve her iki kesimin yaşantısından da örnekler sunmaktadır. Aşağıdaki iki örnekte özde çeviri ve aslına öz çeviri karşılaştırılarak incelenmiştir.

7. Örnek

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 38)	On the circular divan stretching along the four walls of the reception-room **an audience of white-veiled ladies** sat in rows, **their feet tucked under their bodies**, **their eyes devoutly bent on their knees**, **their fingers telling their rosaries**. Their **lips moved, repeating divine attributes** without emitting any sound, and as **they swung gently in tune** to Rabia's chanting **they were like an assembly of Eastern nuns at their prayers**.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 38)	Çepçevre **sedir**lerin üstüne **sıra sıra ihtiyar kadınlar dizilmiş**. Başlarında **beyaz namaz bezleri**, buruşuk yüzleri **mütekallis**, **gözleri vecd içinde**... Ellerinde rengârenk **tespihler**, **parmakları hareket ediyor**, soluk **dudakları kımıldıyor**, yandan yana hafif hafif **vücutları dalgalanıyor**.

Tablo 7: Toplumsal yaşama dair göstergelerin aktarılması I

Yedinci örnekte Sabiha Hanım'ın konağında gerçekleştirdiği kandil kutlaması okurla paylaşılmakta, kandil gecesinde konağa davet edilen kadınların kutlama esnasında yaptıkları detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Özde çeviride Adıvar bu sahneyi "Kabul odasının dört duvarı boyunca uzanan yuvarlak divanın üzerinde sıra sıra dizilmiş, beyaz örtülü kadınlardan oluşan bir topluluk oturuyordu, dizlerinin üzerinde, huşu içinde önlerine bakıyorlar, bir yandan tespih çekiyorlardı. Hepsinin dudakları kımıldıyor, ilahi nitelikte sesler çıkarıyorlar ve Rabia'nın ilahisine göre ritim tutturarak nazikçe sallandıklarında, sanki dua eden Doğulu rahibeler topluluğu gibi gözüküyorlardı." olarak aktarmıştır. Görüleceği üzere Adıvar kandil gecesinde, o dönemlerde bir sarayda ya da konakta gerçekleşebilmesi muhtemel bir kutlamayı ilk olarak zihninde canlandırmış, akabinde zihninde canlandırdığı bu sahneyi İngilizceye çevirerek İngiliz okura aktarmıştır. Adıvar böyle bir törenden habersiz olan İngiliz okurun da zihninde bu sahneyi canlandırabilmesi için oldukça detaylı bir anlatım gerçekleştirerek kandil gününde mevlit dinlemek için gelen kadınların beyaz bir örtü taktığından, konakta her birinin ellerinde tespihleriyle aynı şekilde oturup mevlidin melodisine ayak uyduracak şekilde eş zamanlı sallandıklarından bahsetmiştir. Adıvar, bu sahneyi İngiliz okurun tam olarak anlamaması ihtimaline karşı da kandil gecesi yapılan bu kutlamayı "Doğulu rahibelerin ayini" olarak nitelendirebileceklerini söylemiş ve ötekinin yani İngiliz okurun kendilerinde olan bir değerle bağlantı kurarak anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Tüm bu göstergelerin öncelikle Türkçe olarak tasarlanıp sonrasında zihinsel bir çeviri sürecinden geçirilerek İngilizceye aktarıldığı açıktır. Söz konusu göstergelerin bu türden törenlere alışkın olan Türk okuru için gerçekleştirilen çeviride nasıl aslına döndüğüne bakıldığında ise, Adıvar'ın özde çevirideki kadar detaylı olmasa da burada da kandil gecesi kutlamasında davetli kadınların yaptıklarını anlattığı gözlemlenmiştir. Ancak Adıvar, İngiliz okurun kendileriyle bağ kurarak anlamalarını kolaylaştırması amacıyla eklediği rahibe benzetmesini bir işlevi olmayacağından aslına öz çevirisinden çıkarmıştır.

8. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 271)	"Listen, Rabia, in August it is the **thirty-second anniversary of the Sultan's accession to the throne**. There will be an **amnesty of a sort**. I'll try to get as many of the Damascus exiles as I can on the list."
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 268)	"**Cülûs**ta mutlak babanı getirtirim, Rabia. Düğününden evvel olmasını isterdim ama... Düğün ne vakte?"

Tablo 8: Toplumsal yaşama dair göstergelerin aktarılması II

Sekizinci örnekte Zaptiye Nazırı Selim Paşa, Rabia'ya sürgünde olan babasını Rabia'nın düğününe dek yurda getirebilme ihtimalinden bahsetmektedir. Adıvar özde çevirisinde bu durumu "Dinle Rabia, ağustos ayı Padişah'ın tahta çıkışının 32. Yıl dönümünü olacak, bu sebeple bir çeşit af çıkacak. Ben de Şam'da sürgünde olanların çoğunu getirmeye çalışacağım." olarak verir. Görüldüğü üzere özde çeviride İngiliz okur için padişahların tahta çıkışlarının kutlandığı cülus günlerinde bir çeşit af gerçekleştirildiği ve sürgündekilerin yurda getirildiği detaylıca açıklanmıştır. Aslına öz çeviride ise yalnızca "cülusta mutlak babanı getirtirim..." olarak aktarılır, çünkü Türk okurun cülus zamanı padişahların tahta çıkış yıldönümleri olduğunu ve o günlerin bayram gibi kutlandığını, halka gerek bahşiş gerek af gibi iyiliklerin yapıldığını bildiği düşünülmektedir. Adıvar İngilizlerin kavram dünyasında olmayan "cülus" göstergesini özde çevirisine eklediği açıklamalarla anlaşılır kılmaya çalışmıştır, metin aslına döndüğündeyse Türk halkı bu göstergeyi ve anlamını zaten bildiğinden özde çevirideki açıklamaları aslına öz çevirisinden çıkarmıştır.

3.5. Giyim kuşama dair göstergelerin aktarılması

Osmanlı dönemine ait giyim kuşam da anlatıda sıkça yer almaktadır. Aşağıdaki örnekte döneme özgü bir aksesuar olan "hotoz" özde çeviride ve aslına öz çeviride karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

9. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 50)	All wore long robes and carried trains thrown negligently over their left arms. They also wore **tiny headdresses made of flimsy, gauzy stuff** and perilously perched over one ear.
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 54)	Hepsi uzun eteklerini sol kollarının üstüne atmışlar, hepsinin başında hemen kayacakmış gibi sol kulaklarına tehlikeli surette yıkılan bir **hotoz**...

Tablo 9: Giyim kuşama dair göstergelerin aktarılması

Sabiha Hanım konağında ziyafet vermektedir ve bu ziyafet esnasında Rabia'nın geleneksel Osmanlı kıyafetleri giymiş olan cariyelerin şaşalı kıyafetleri karşısında ne kadar şaşırdığı anlatılmaktadır. Adıvar, cariyelerin giydiği kıyafetleri betimlerken özde çevirisinde "Her biri uzun elbiseler giyiyordu ve

elbiselerinin kuyruklarını gelişigüzel şekilde sol omuzlarına atmışlardı. Tiril tiril ince tülden yapılmış küçük başlıklar takıyorlardı, o da tehlikeli bir şekilde tek kulaklarına düşüyordu." söylemini kullanır. Burada Adıvar'ın İngiliz okurun anlamakta güçlük çekeceği, kendi kültürlerinde bulunmayan "hotoz" göstergesini aktarırken zorlandığı ve zihinsel çeviri işlemine başvurduğu görülmektedir. Kadınların süs için saçlarının üstüne taktıkları, çeşitli renk ve biçimde yapılmış küçük başlık[7] olarak tanımlanmakta olan hotoz Osmanlı Dönemi'nde kadınlar tarafından sıklıkla kullanılan bir aksesuardır. Kavram dünyalarında hotoz bulunmayan İngiliz okur için Adıvar bu göstergeyi detaylı bir şekilde İngilizceye çevirerek aktarmış ve bir özde çeviri ortaya koymuştur. Bir saç aksesuarı olan hotozu İngiliz okura anlatabilmek adına özde çevirisine "tiril tiril ince tülden yapılmış küçük başlıklar" betimlemesini ekleyen Adıvar, bunun bir başlık olduğunu ve ipek, ince tül gibi tiril tiril malzemelerden yapılan ve tamamen süs için kullanılan bir aksesuar olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Aslına öz çeviride ise özde çevirideki tüm bu detayları çıkarmış ve o dönemlerde hotozu bilmesi beklenen Türk okur için yalnızca "hotoz" göstergesini kullanarak aktarmıştır.

3.6. Yemek kültürüne dair göstergelerin aktarılması

Türk mutfağına ait yöresel yemekler de Adıvar'ın özde çeviriye başvurmak durumunda kaldığı bir diğer kültürel gösterge alt kategorisidir. Aşağıdaki örnekte yemeklerin özde çeviride ve aslına öz çeviride nasıl aktarıldığı karşılaştırılarak incelenmiştir.

10. Örnek

İnceleme Metinleri	**İncelenen Bağlam**
Özde Çeviri (Adıvar, 1935: 204)	"I've brought **stuffed vine-leaves and rose-petal jam**, Tewfik. The basket is full of **meat, bread, cheese**."
Aslına Öz Çeviri (Adıvar, 2013: 191)	Rakım'ın terleyerek sürüklediği sepetleri yerleştirdi. "**Dolma var, zeytin, peynir, söğüş var**... Şam'a gidince bize yaz."

Tablo 10: Yemek kültürüne dair göstergelerin aktarılması

Padişah tarafından sürgüne gönderilen Tevfik'e gemide yolluk yapması için kızı Rabia içi yiyecek dolu bir sepet getirir. Özde çeviride bu yiyecekler "Sana doldurulmuş üzüm yaprağı, gül yaprağı reçeli getirdim Tevfik. Sepetin içi et, ekmek ve peynir dolu." olarak aktarır. Adıvar'ın "doldurulmuş üzüm yaprağı" olarak nitelendirdiği yiyeceğin geleneksel Türk yemeklerinden "sarma" olduğu, "gül yaprağı reçeli" olarak açıkladığı yiyeceğin ise yine geleneksel Türk reçellerinden "gül reçeli" olduğu görülmektedir. Adıvar'ın öncelikle Rabia'nın sürgüne giden babasına ne tür yiyecekler götürebileceğini zihninde tasarladığı ve bu geleneksel yemekleri İngilizceye çevirerek eserine aktardığı, dolayısıyla bir özde çeviri ortaya koyduğu açıktır. Sarma göstergesi kendi kavram dünyalarında bulunmayan İngiliz okur için bir şey ifade etmeyeceğinden Adıvar yaptığı açıklama ile sarmanın üzüm yaprağının doldurulmuş ve pişirilmiş hali olduğunu onlarla paylaşmıştır. Aslına öz çeviride ise Türk okurun zaten aşina olduğu bu yiyeceklerde herhangi bir açımlama yoluna gitmemiştir.

[7] Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr. [20.01.2021]

4. Sonuç

Bu çalışmada incelenen örnekler neticesinde Adıvar'ın kendi kültürüne dair göstergelerle örülü eserini İngilizce olarak kaleme alırken ister istemez zihinsel bir çeviri sürecinden geçirdiği varsayımı doğrulanmış, bir "özde çeviri" (Öztürk Kasar, 2012) ortaya koyduğu görülmüştür. *The Clown and His Daughter* her ne kadar özgün bir eser gibi sunulmuş olsa da "sözde özgün", "özde çeviri" (Öztürk Kasar 2020: 6) bir eserdir. *The Clown and His Daughter*'ın Türkçe çevirisi olan ve Adıvar tarafından çevirisi gerçekleştirilen *Sinekli Bakkal* ise hem Öztürk Kasar'ın "aslına çeviri" kavramına hem de "öz çeviri" kavramına uyduğundan bu çalışmada "aslına öz çeviri" olarak kavramsallaştırılmış ve "aslına çeviri"nin farklı bir türü olarak değerlendirilmiştir.

Öz bağlamdan yabancı bağlama giden bir özde çeviri olarak incelenen *The Clown and His Daughter*'da, Adıvar'ın içine doğduğu ve büyüdüğü Osmanlı kültürüne dair öğeleri İngiliz okur için aktarırken dönemin atmosferini olabildiğince gerçekçi bir şekilde yansıtmaya çalıştığı, hedef kitlesinin daha kolay anlaması için uyarlama yoluna gitmediği görülmüştür. Bu şekilde okuru kendi kültürüne yönelik bir araştırma yapmaya sevk etme amacı gütmüş olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, incelenen örneklerdeki çeviri kararlarından yola çıkarak bir özde çevirmen olarak Adıvar'ın kendi kültürünü koruma ve "öteki"ne tanıtma arzusunda olduğu çıkarımı yapılabilir. İncelenen çeviri kararlarından hareketle Adıvar'ın hedef kitlesinin yabancısı olduğu ve İngilizcede de karşılığı bulunmayan, kendi kültürüne dair olgu ve olayları çevirisine açıklama yoluyla kattığı söylenebilir.

Diğer yandan aslına öz çeviride Adıvar, ilk olarak zihinsel bir çeviri sürecinden geçirerek İngilizceye aktardığı kendi kültürüne ait göstergeleri bu kez hareket noktasına, yani aslına döndürmüştür. Okur farklılıklarının çevirmen olarak Adıvar'ı ciddi boyutta yönlendirdiği söylenebilir. Adıvar'ın göstergeleri aslına döndürürken metne müdahale etmekten çekinmediği, İngiliz okur için eklediği açıklayıcı kısımları Türk okur için gerçekleştirdiği aslına öz çevirisinden çıkarma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun Adıvar'ın bir öz çevirmen olmasından, yani kendi eserini çevirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. *Sinekli Bakkal*'ın bir aslına öz çeviri olması onu diğer aslına çevirilerden ayırmaktadır. Öyle ki, Tuna (2020: 902), Alexander Dumas'ın *Ali Pacha* başlıklı eserini özde çeviri olarak ele aldığı makalesinde bu eseri, aslına çevirisi ve dolaylı özde çevirisi ile birlikte karşılaştırmalı olarak incelemiş ve aslına çeviriyi gerçekleştiren çevirmenin "Dumas'nın tarif etme yoluyla tanımlamaya çalıştığı her olgunun ve hatta nesnenin ne olduğunu saptama zorunluluğu" olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya konu olan aslına öz çeviride ise özde çevirinin de aslına çevirinin de çevirmeni Adıvar olduğundan, Tuna'nın incelediği aslına çevirinin çevirmeni gibi zorluklarla karşılaşmamış, kendi özde çevirisini aslına döndürmüştür. Bu bağlamda, farklı çeviri türlerinin çevirmenden beklentileri de farklılaştırdığı göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak Çeviri Göstergebilimi çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, "özde çeviri" (Öztürk Kasar, 2012) kavramının getirdiği yeni bakış açısıyla İngiltere'de özgün metin olarak yayımlanmış bir eser olan *The Clown and His Daughter*'a çeviri ürün olarak yaklaşılabilmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda elde edilen veriler, eserin bir çeviri ürün olduğunu kanıtlar niteliktedir. Metin içi inceleme yoluyla çevirmenin zihinsel çeviri izlerinin gözlemlenebildiği *The Clown and His Daughter* başlıklı anlatı bir çeviri ürün olarak kabul edildiğinde, bu eserin Türkçe çevirisi olan *Sinekli Bakkal*'ın farklı bir çeviri türü olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, "aslına çeviri" (Öztürk Kasar, 2012) kavramı Sinekli Bakkal'ın farklı türden bir çeviri olarak ele alınıp incelenmesine ve "aslına öz çeviri" olarak kavramlaştırılmasına olanak sağlamıştır. Söz konusu kavramlar sayesinde, iki çeviri ürünün de

çevirmeni olarak Adıvar'ın farklı kavram dünyalarına sahip iki okur kitlesi için göstergeleri nasıl dönüştürdüğü gözlemlenebilmiştir.

Çeviribilim alanında yeni kavramlara ihtiyaç duyulduğu, farklı vaka incelemeleriyle farklı çeviri türlerinin ortaya çıkarılabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda, Çeviri Göstergebilimi yaklaşımıyla ortaya konmuş "özde çeviri", "aslına çeviri" (Öztürk Kasar, 2012) kavramları Çeviribilim ve Göstergebilimin birbirinden beslenebileceğinin ve bu durumun alanda zenginleşmeyi beraberinde getireceğinin göstergesidir.

Kaynakça

Adıvar, H. E. (1935). *The clown and his daughter*. London: George Allen &Unwin.

Adıvar, H. E. (1936). *Sinekli bakkal*. İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.

Adıvar, H. E. (2013). *Sinekli bakkal*. İstanbul: Can.

Arslan, M. A. (2006). *A comparative study on Halide Edip Adıvar's The Clown and His Daughter as a Rewrite*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Burian, O. (2004). *Denemeler ve eleştiriler*. Türkiye Bilimler Akademisi.

Grutman, R. (2009). Self-translation. *The routledge encyclopedia of translation studies*. Ed. Mona Baker and Gabriella Saldanha. USA; Canada: Routledge.

Çalışlar, İ. (2010). *Halide Edib-Biyografisine sığmayan kadın*. İstanbul: Everest.

Durakbaşa, A. (2009). *Halide Edib Türk modernleşmesi ve feminizm*. İstanbul: İletişim.

Enginün, İ. (1998). *Halide Edip Adıvar*. İstanbul: Toker.

Enginün, İ. (2007). *Halide Edib Adıvar'ın eserlerinde Doğu ve Batı meselesi*. İstanbul: Dergâh.

Moran, B. (1998). *Türk romanına eleştirel bir bakış 1: Ahmet Mithat'tan Ahmet Hamdi Tanpınar'a*. İstanbul: İletişim.

Öztürk Kasar, S. (2001). La sémiotique subjectale et la traduction. *Third International Congress- Claims, Changes and Challenges in Translation Studies Abstracts*, 30 Ağustos-1 Eylül 2001. Kopenhag: European Society for Translation, Copenhagen Business School. 24-25.

Öztürk Kasar, S. (2012). Traduction de la ville sous le point de vue sémiotique: Istanbul à travers ses signes en trois langues. In N. Rentel & S. Schwerter (dir.), *Défis et enjeux de la médiation interculturelle*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 267-285.

Öztürk Kasar, S. (2020). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 1-25.

Öztürk Kasar, S. (2021). Traduire la ville en filigrane: Istanbul par Georges Simenon dans *Les Clients d'Avrenos*, *Vous avez dit littérature belge francophone? Le défi de la traduction*, Catherine Gravet et Katrien Lievois (éds.), Frankfurt, Peter Lang, 235-266.

Öztürk Kasar, S. & Tuna, D. (2015). Yaşam, yazın ve yazın çevirisi için gösterge okuma. *Frankofoni*. 27: 457-482.

Tuna, D. (2020). Yazarın zihninde bir çeviri edimi: özde çeviri ürünü olarak kaynak metin ve aslına çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 882-904.

Tuna, D. & Çelik, B. (2021). From wiping out of the meaning to over-interpretation: the translator as covert co-author in the rewriting of Istanbul. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17 (Special Issue 2), 1083-1098.

Yalçındağ, S. & Karadağ, A. B. (2020). Back and forth: The curious case of the translations of Halide Edib Adıvar's *The Clown and His Daughter*. *Translogos*. 41-61.

68. Applied strategies in translating idiomatic expressions: Cultural-bound analysis in Brida novel by Paulo Coelho

Mohammadreza VALİZADEH[1]

Ahmad Ezzati VAZİFEHKHAH[2]

APA: Valizadeh, M; Vazifehkhah, A. E. (2021). Applied strategies in translating idiomatic expressions: Cultural-bound analysis in Brida novel by Paulo Coelho. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1058-1066. DOI: 10.29000/rumelide.950001.

Abstract

The main purpose of this paper is to throw some light on applied strategies at an idiomatic expressional level in a contrastive analysis framework by investigating the cultural-bound in Brida novel by Paulo Coelho from English translation into Persian. It is worthy to point out that the main theoretical framework of the present paper is based on Baker's (2011) model of translation in rendering idiomatic expressions. Further, within the text, there are some certain comparisons which are conducted to highlight the matches and mismatches in translation of idiomatic expressions both in English language and the Persian one. Hence, the core properties of this issue are described both in English and Persian. In addition, other researchers, translators, teachers and students may well take this information into account as one of the main platforms from which they find out some strategies in translation of idiomatic expressions. Moreover, to make the comparison clear any strategy has been classified and exemplified by the researchers. The result indicates the fact that *Idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form* at 32.48% is the most applicable strategies in translating idiomatic expressions when a translator faces cultural-bound obstacles.

Keywords: Idiomatic expressions, cultural-bounds, translation, source language (SL), target language (TL)

Deyimsel ifadeleri çevirmede uygulanan stratejiler: Paulo Coelho'nun Brida romanında kültüre bağlı analiz

Öz

Bu makalenin temel amacı, Paulo Coelho'nun İngilizce çevirisinden Farsça çevirisine Brida romanındaki kültürel bağları inceleyerek, karşıt bir analiz çerçevesinde deyimsel bir anlatım düzeyinde uygulanan stratejilere ışık tutmaktır. Bu makalenin temel teorik çerçevesinin, deyimsel ifadeleri oluştururken Baker (2011) çeviri modeline dayandığını belirtmekte fayda var. Ayrıca, metin içinde, deyimsel ifadelerin hem İngilizce hem de Farsça çevirisindeki eşleşmeleri ve uyumsuzlukları vurgulamak için yapılan bazı karşılaştırmalar bulunmaktadır. Bu nedenle, bu konunun temel özellikleri hem İngilizce hem de Farsça anlatılmıştır. Ek olarak, diğer araştırmacılar, çevirmenler, öğretmenler ve öğrenciler bu bilgiyi, deyimsel ifadelerin çevirisinde bazı stratejiler buldukları ana platformlardan biri olarak dikkate alabilirler. Sonuç, benzer anlamdaki ancak farklı

[1] Assistant Professor, Cappadocia University, Faculty of Humanities, Department of Translation and Interpretation (English) (Nevşehir, Turkey), mrvalizadeh2015@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-4312-9731 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950001]

[2] The freelance researcher (Tehran, Iran), ahmadezzate@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-7698-7767

biçimlerdeki deyimsel ifadenin% 32.48 ile bir çevirmen kültürel sınırlarla karşılaştığı zaman deyimsel ifadeleri çevirmede en uygulanabilir strateji olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Deyimsel ifadeler, kültürel sınırlar, çeviri, kaynak dil (SL), hedef dil (TL)

1. Introduction

In nowadays world translation of idiomatic expressions is one of the means of communication among people and as a field of research took place over the recent years. Due to the fact that idiomatic expressions rarely occur on their own, they encounter the translators to difficulties. It is worthy to point out cultural connotations and carrying the particular stylistic forms exacerbates the obstacles in rendering. Therefore, the identification and appropriate equivalences may diverse the problems inherent in translation of idiomatic expressions.

Moreover, the linguistic perspective of idiomatic expressions is another difficulty. This significance becomes barrier when the starting point in the source text and the product in the target text in translating idiomatic expressions are a piece of linguistic materials. In other words, the message totally should carry from the Source Language (SL) into the Target Language (TL). It demonstrates the fact that not only the appropriate equivalent should be utilized but the syntactic aspect should be kept, too.

Due to the fact that idiomatic expressions are not linguistically analyzable translators at this point reconstruct the original in their minds through two certain consecutive channels: First, by breaking idiomatic expressions down into analyzable units in the target language; second, by their own knowledge in order for discovering the most appropriate equivalents. Hence, by dividing the idiomatic expressions into the smaller units they will be easier to be transferred from the SL into the TL. (Vazifehkhah, 2017)

Fernando(1996) distinguishes three subcategories of "idioms: 1. Pure idioms: Fernando introduced pure idioms as *a type of conventionalized, nonliteral multiword expression* (p. 36). Being nonliteral, pure idioms may be either invariable or may have little variation. Additionally, “these idioms are said to be opaque” (p. 32). For example, to spill the beans, as a pure idiom, has nothing to do with beans. 2. Semi-idioms: It is believed that such idioms have one or more literal constituents in their strings with nonliteral subsense. Hence, this type of idiom is considered *partially opaque* (p. 60). For example, foot the bill, which means pay, is considered as a semi-idiom. 3. Literal idioms: This kind of idiom is considered as either invariable or allows little variation. Literal idioms, moreover, are named transparent idioms due to the fact that their meanings can be interpreted base on their constituents. Of course, for certain, or in any case are some examples of literal idioms" (as cited in Hashemian & Arezi).

Moreover, Baker (1992) in her book *In Other Words* states that idiomatic expressions are likely unchangeable patterns of language which give no space and variation in form and sometimes convey such meaning which is somehow impossible to discuss from their individual components. She discusses five particular factors as:

1. The order of the words cannot be transformed. Their place is fixed.
2. An idiom expression cannot allow neglecting or omitting some words.

3. Extra words cannot be added as *have a narrow escape* or *have a narrow quick escape*.

4. Replacement in idiom expressions is not allowed.

5. Grammatical structure is not changeable (Hassan & Tabassum, 2014).

According to Zhang (2009) Idiomatic expressions are a type of multiple words units that have both literal and figurative meaning. In most situations, the imaginary meaning of an idiomatic expression cannot be readily divested from the literal meaning of the individual constituent in the unit (p. 6). Another scholar such as Al-Haddad (1994) pointed to cultural perspectives of idiomatic expression too. In this regard he pointed out that there must be some certain relationships between the meaning of most idiomatic expressions and the meaning of their constituents at some time in the past, and, if not, they would not have been expressed by them (Howwar, 2013).

Based on Baker (1992), there are four main problems which a translator may face:

1. Some idiomatic expressions may have no counterpart in the receptor language. Further, it is possible that different languages may express the same meaning through an individual word, an opaque idiom, a transparent fixed expression.

2. An idiomatic expression may have a same pair in the receptor language, but its context of use may be different; the two expressions may have different connotations, for example, or they may not be pragmatically translatable.

3. Sometimes an idiomatic expression in the source language refers to both its literal and idiomatic aspects.

4. The very convention of using idiomatic expressions in written discourse, the contexts which they can be used, and their frequency of use may be different from the source language into the target language (Akbari, 2013).

It is worthy to point out Catford (1965) believed that culture-bound expressions raise different translation problems. Translation is concerned with the replacement of a source language text by a target language one, where each belongs to a unique culture. It is crucial initially to obtain enough information of the receptor language culture before rendering an idiomatic expression. Translators should consider the time and place of the text, particularly if the text and its context are prone to change. (as cited in Al-Azzam et al., 2015)

1.1 Characteristics of Idiomatic Expressions

Idiomatic expressions have particular characteristics which are supposed to be considered by translators. Larson (1984, p. 142) pointed to idiomatic expressions` characteristics and name them as *particular* collocations and fixed combinations of words which have a meaning as a whole, but the intention and meaning of the combination are not the same as the meaning and purpose of the individual words. And he distinguished and compares two different types of metaphors 'dead' metaphors and proposes that idiomatic expressions are dead metaphors which are a part of the structures of the lexicon of the language (Ahmadi & Ketabi, 2011).

Moon (1998) defines characteristics of idiomatic expression as an enigmatic term, used in challenging ways. In lay or general use, idiomatic expressions have two main meanings. First, they demonstrate a particular meaning of an object in a language, music, art, and so on, which characterizes a person or

group. Secondly, idiomatic expressions are a particular lexical collocation or phrasal lexeme, strange to a language (Horváthová, 2014).

Fernando (1996) suggests three ways of recognizing characteristics of idiomatic expressions:

1. That is a combination of words, for example red herring, make up, smell a rat, the coast is clear. However, even a word can be an idiom, though there is a debate over this.

2. The idiomatic expression is an object which is accepted and used although it first started as something new and on an ad hoc basis.

3. The meaning of an idiomatic expression cannot be obtained from its words. The above characteristics of an idiomatic expression are very general and can be used to identify not only idioms but also proverbs, similes, collocations, etc. (Sadeghpour & et al., 2015).

1.2 Hypothesis

In light of the discussion exhibited in the rest of introduction above, the present study provides the following hypotheses

- Attempts to translate English idiomatic expressions into Persian will feature some certain translation strategies.
- The cultural-bound has direct effect in translating idiomatic expressions.
- Baker's (2011) strategies in translating idiomatic expressions are applicable.

1.3 Research Questions

This research is based on two main questions:

1. What is the role of cultural-bound in prevention of idiomatic expression's translation in Brida novel?

2. How much Baker's (2011) model of translation is applicable in translating idiomatic expressions?

1.4 Statement of the problem

Idiomatic expressions demonstrate the certain cultures. Further, they are useable in different conditions. Culture-specific items in source language in one side and people's various use of idiomatic expressions in different situations in another side; make translators into a real trouble. The lack of enough information about idiomatic expressions in the source language and who, where and what they imply on, can deviate the procedure of translating and face translators to misinterpretation, easily. However, it is not the only problem which translators face to deal with. Another significant problem is recognizing the identity of the messages.

1.5 Significance of study

Despite the fact that idiomatic expressions are hard to distinguish, but they are translatable even if contain cultural specific-items. It is worthy to point out idiomatic expressions are not negligible to be ignored during the process of translation. Furthermore, author would like to convey the message by idiomatic expressions. Hence, it is an imperative urgent to be kept by translators. This paper made an

effort by investigating Baker' s (2011) model of translation proposes the practical strategies to come over the difficulties in translation of idiomatic expressions.

2. Method and materials

This paper took advantage from qualitative and quantitative approaches. In addition, the main instruments have been chosen from some related books, pamphlets and updated articles. Moreover, the main theoretical framework of the present study is in Baker's (2011) *In Other Words* book. Moreover, this paper especially focuses on the third chapter, *Equivalence Above Word Level* (pp. 50-86), which argues about the obstacles and difficulties at the idiomatic expressional level.

3. Result and discussion

In this part of the study the researchers concentrate more on unusual characteristics of idiomatic expressions and cultural factors which affect in their translations. Furthermore, within the study, Baker's (2011) model of translation investigated to present the weighty information and applicable strategies in translation of idiomatic expressions. In addition, 80 samples of idiomatic expressions from Brida novel which faced the translator to the difficulties have been chosen and got under charged by Baker's (2011) model of translation. And finally, by getting the strategies which have been utilized by the translator, the researchers propose the most appropriate strategies to come over the difficulties such as the cultural bound.

Some idiomatic expressions follow unusual grammatical patterns. In addition, they include expressions or idioms which seem ill-formed because they do not follow the grammatical rules of the language, for example, *trip the light fantastic,* or *blow someone to kingdom come, put paid to, the powers that be, by and large* and *the world and his friend* (Baker, 2011, p.69). Hence, a translator can rely on this character to disambiguate the meaning. It is worthy to point out apart from being alert ill-formed idiomatic expressions, a translator should considered about the collocational items which come with any idiomatic expression whose the meaning is not accessible. Some idiomatic expressions have a unique collocational pattern. And is one of the most suitable ways to recognize them.

Baker (2011) believed that they form collocations with other items in the text as single units and enter into lexical sets which are different from those of their individual words. Take, for example, the idiom *to have cold feet*. Cold as a separate item may match or collocate with words like *weather*, *winter*, *feel* or *country*. In addition, feet on its own will perhaps collocate with *socks*, *chilblain*, *smelly* and so on. However, *having cold feet*, in its idiomatic or expressional use, has nothing necessarily to do with, *feet* or *chilblains* and will therefore generally be used with different set of collocates (p.70).

The unusual form of idiomatic expressions in one side and the cultural bound in another side exacerbate the hardship of their translations. The cultural aspects of idiomatic expressions should not be underestimated. Culture contributes in forming and shaping distinct communities and social groups. This importance becomes barrier when it makes clear variations between different nations, and national groups, as minor cultures may emerge as a result of certain factors. Hence, a translator is supposed to be knowledgeable about the TL culture.

Moreover, problems of idiomatic expression's translation lie not only in the linguistic and stylistic factors but also in the cultural differences between the source language and the receptor language. Cultural problematic items can be divided into two certain groups: First, difficulties associated with a

translator's limits; and second, difficulties lie in the nature of the culture or language-specific expressions themselves.

3.1 The applicable strategies in translating idiomatic expressions

Baker (2011) in her book *In other words* proposes 6 main strategies to come over the difficulties in translating idiomatic expressions in the case that a translator not only faces to the problems to identify them, but when cultural-bounds make the obstacles:

3.1.1 Using an idiomatic expression of similar meaning and form.

Baker (2011) believes that this strategy involves using an idiomatic expression in the target language which conveys roughly the same meaning as that of the source-language idiomatic expression and, in addition, consists of equivalent lexical counterparts (p. 77). It is important to point out this strategy may not be as applicable as should be. Because, regarding the grammatical and lexical form of any expressions, the cultural factors in both languages are not match.

Table 1. Idiomatic expression of similar meaning and form

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1. At absurd time (p. 5)	1. در ساعت های عجیب و غریب (ص.47)
2. That's risky we're now going to take together, Brida. (p. viii)	2. بریدا، خطری است که اینک،ما هر دو با هم به آن دست می زنیم.(ص.38)
3. I must be twice her age.(p. 3)	3. دست کم باید دو برابر او سن داشته باشم.(ص.39)
4. Perhaps he's testing me.(p. 4)	4. شاید دارد امتحانم می کند. (ص.47)

3.1.2. Using an idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form.

Baker (2011) claimed that it is often possible to find an idiomatic expression in the target language which has a meaning similar to that of the source language idiom or expression, but which consists of different lexical items (p. 78).

Table 2. Idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1. I must get a grip on myself (p. 14)	*1. نباید اختیارم را از دست بدهم (ص.58)*
2. Contradictory views (p. 13)	*2. ضد و نقیض (ص.57)*

3.1.3. Borrowing the source language of idiomatic expression.

This strategy shedding light on the significance role of borrowing in conveying the message in the case of lack of idioms or expressions in the TL. Baker (2011) puts out just as the use of loan words is a

common strategy in dealing with culture-specific items …., it is not unusual for idioms or expressions to be borrowed in their original form in some contexts (p. 79).

Table 3. Borrowing the source language of idiomatic expression

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1. Secret societies (p. 20)	1. انجمن های مخفی (ص.68)
2. A king of clubs (p. 25)	2. شاه چوب دست (ص.74)
3. The Dark Night of Faith (p. 27)	3. شب تاریک ایمان (ص.67)

3.1.4. Translation of idiomatic expression by paraphrase.

Baker (2011) claimed that this is by far the most common way of translating idiomatic expressions when a counterpart cannot be found in the target language or when it seems inappropriate to use idiomatic or expressional language in the target text because of differences in stylistic preferences of the source language and the target one (p.80).

Table 4. Translation of idiomatic expression by paraphrase

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1. Attended courses(p. 13)	1. دوره های زیادی را دیدم (ص.57)
2. Merely looked up from his accounts (p. 20)	2. سرش را از روی حساب و کتاب برداشت (ص.68)

3.1.5. Translation by omission of a play on idiomatic expressions.

The literal translation maybe is one of the certain ways to face to non-equivalence. That is why Baker (2011) pointed in her book that this main strategy involves translating only the literal meaning of idiomatic expressions in a context that allows for a concrete reading of an otherwise playful use of language (p. 84). Hence, the translator can fill the gap which has been made by cultures in two languages.

Table 5. Translation by omission of a play on idiomatic expressions

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1. Heart is divided,(p. 29)	1. قلب تکه تکه می شود (ص.78)
2. That's how the Book of Genesis explain it; (p. 27)	2. سفر پیدایش توضیح می دهد که؛ (ص.77)
3. Wicca got up and showed Brida to the door. (p. 30)	3. ویکا برخواست و بریدا را تا دم در بدرقه کرد. (ص.80)

3.1.6. Translation by omission of entire idiomatic expression.

Baker (2011) proposed a certain strategy that idiomatic expressions may sometime be omitted altogether in the target text. She added this may be because it has no close match in the receptor

language, its meaning cannot be easily paraphrased, or for stylistic reasons (p. 85). It is worthy to point out in this case cultural aspects of the languages cannot match with each other and the only choice is the omission of idiomatic expressions.

Table 6. Translation by omission of entire idiom or expression

Idiomatic expressions	**Translation into Persian**
1.Storking her hair(p. 33)	

3.2. Data Analysis

In this section of the study the researchers concentrate on the quantitative analysis of the English-Persian parallel corpus with extracting 77 samples in Brida novel. In this regard, an attempt has been made to reflect the frequency and percentage which any of language is used. Hence, Table 1indicates the frequency and percentage of six certain strategies which are usable in facing to cultural-bound items. Moreover, in order for shedding light the subject, Figure 1 clarifies the total frequency.

Table 7. Frequency and percentage of six certain strategies in English-Persian parallel corpus

Types of strategies	**Total number**	**Percentage**
1. Idiomatic expression of similar meaning and form	17	22.02%
2. Idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form	25	32.48%
3. Borrowing the source language idiomatic expression	10	13%
4. Translation of idiomatic expression by paraphrase	17	22.02%
5. Translation by omission of a play on idiomatic expression	4	5.20%
6. Translation by omission of entire idiomatic expression	4	5.20%

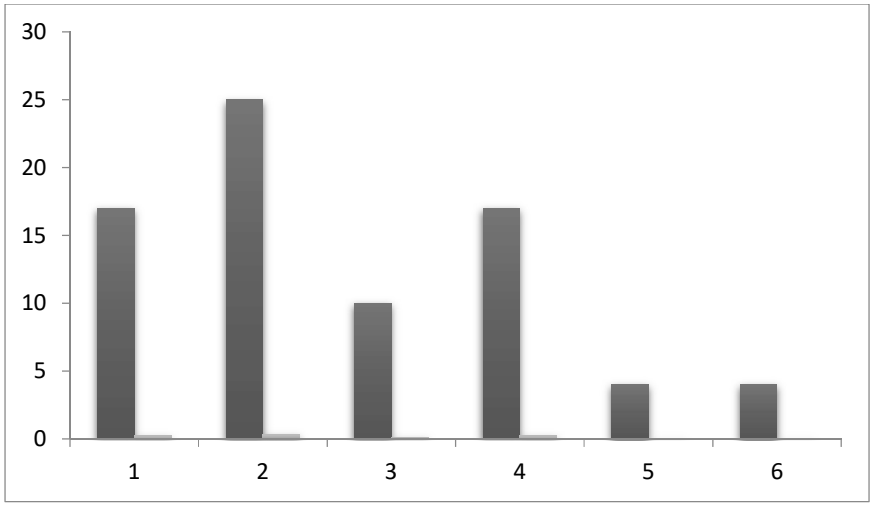


Figure 1. Total frequency of six certain strategies in English-Persian parallel corpus

4. Conclusion

The main purpose of this paper is investigating the applicable strategies to translate idiomatic expressions when the translator faces to cultural-bounds obstacles. It is worthy to point out the result demonstrates the fact that the most used strategy overall belongs Idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form at 32.48%. This originates in the fact that Translation by omission of a play on idiomatic expression and Translation by omission of entire idiomatic expression, any of them formed only 5.2%. In addition, the research showed that the cultural aspects of languages both in the SL and in the TL made the differences in the usage of idiomatic expressions as result the translators are supposed to distinguish these differences and choose the most appropriate strategy. Thus, based on the obtained data Idiomatic expression of similar meaning but dissimilar form is the most applicable strategies in translating idiomatic expressions when a translator faces to cultural-bound obstacles.

References

Ahmadi, S. and Ketabi, S. (2011). Translation procedure and problems of color idiomatic expressions in English and Persian: Cultural comparison in focus. *The Journal of International Social Research, 4(17),* 9-39. Retrieved from https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi17pdf/1diledebiyat/ahmadi_sahar_and_saeedketabi.pdf

Akbari, M. (2013). The role of culture in translation. J*ournal of Academic and Applied*

Studies (Special Issue on Applied Linguistics), 3(8), 13-21. Retrieved from https://academians.org/Media/Default/Articles/August2013/August2013-2.pdf

Al-Azzam, B., Al-Ahaydib, M. & Al-Huqail, E. (2015). Cultural problems in the translation of the Qur'an. *International Journal of Applied Linguistics and Translation, 1*, 28-34. http://dx.doi.org/10.11648/j.ijalt.20150102.12

Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London and New York: Routledge.

Baker, M. (2011). *In Other words: A course book on translation (2nd ed.)*. London and New York: Routledge.

Howwar, M. (2013). Seeking the nature of idioms: A socio-cultural study in idiomatic English and Arabic meanings. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3(2)*, 1-3. Retrieved from http://www.ijsrp.org/research-paper-0213/ijsrp-p1473.pdf

Horváthová, B. (2014). Approaches to translating English idioms into foreign languages. *Conference Proceedings, SlovakEdu. (pp. 96-103)* Retrieved from http://files.jolace.webnode.sk/200001283-d5033d6f51/LLCE%202014%20-%2009.pdf

Hashemian, M. & Arezi, A. (2015). A Study of Applied Strategies in Translating Idiomatic Expressions in Two Movie Subtitles: Bring It On & Mean Girls, *IJRELT, 3* (2).

Makkai, A. (2004). *A dictionary of American idioms (5th ed.)*. New York: Barron.

Sadeghpour, H. R. Khazaeefar, A. & Khoshsaligheh, M. (2015). Exploring the rendition of humor dubbed English Comedy Animation into Persian. *International Journal of Applied Linguistic and English Literature, 4(6)*, 69-77. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.69

Vazifehkhah, A. E. (2017). Non-equivalence at idiomatic and expressional level and the strategies to deal with: English translation into Persian. *International journal of comparative literature and translation studied, 5(4)*, 31 -37. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.5n.4p.31

Zhang, L. (2009). *The effect of etymological elaboration on L2 idiom acquisition and retention in an online environment*. (Master's thesis), Iowa state University. Retrieved from https://lib.dr.iastate.edu/etd/11126/

69. Bir özde çeviri örneği *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* ve aslına çevirilerinde kenti temsil eden göstergelerin aktarımı[1]

Sündüz ÖZTÜRK KASAR [2]

Kübra ÇELİK[3]

APA: Öztürk Kasar, S.; Çelik, K. (2021). Bir özde çeviri örneği *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* ve aslına çevirilerinde kenti temsil eden göstergelerin aktarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1067-1084. DOI: 10.29000/rumelide.950011.

Öz

İngiliz seyyah ve yazar Julia Pardoe, 1835 yılında geldiği Osmanlı topraklarına ilişkin gözlemlerini *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* adlı eserde okuyucuyla buluşturur. Seyahatname niteliği taşıyan bu eser döneminin az sayıdaki kadın eserlerinden biri olmasının yanı sıra bir yabancı gözüyle İstanbul kenti başta olmak üzere Osmanlı topraklarındaki sosyal, kültürel ve siyasi yaşama dair derinlemesine sunduğu ipuçlarıyla dikkat çeker. Oluşturulduğu dil ve kültür bağlamıyla, yazıldığı dil ve kültür bağlamı farklı olan bu eser, İngiliz okura özgün bir eser olarak sunulsa da Türk kültürüne ait göstergelerin İngiliz kültürüne mensup bir yazar tarafından alımlanıp, İngiliz dilinde kaleme alınması eserin içerdiği zihinsel çeviri işlemine işaret eder. Bu bakış açısıyla ele alınan *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* adlı eser bir çeviri metin olarak kabul edilmekte ve Sündüz Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu "özde çeviri" kavramı temelinde değerlendirilmektedir. Eserin Bedriye Şanda ve Banu Büyükkal tarafından Türkçeye yapılan çevirileri ise Öztürk Kasar'ın öne sürdüğü "aslına çeviri" kavramı odağında, özde çeviri eser ile karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, Julia Pardoe'nun Osmanlı topraklarına ait göstergeleri Batılı okura ne şekilde yansıttığını ve göstergelerin Türk okura nasıl sunulduğunu yani aslına nasıl çevrildiğini açığa çıkararak kaynak ve erek metinlerde kent göstergelerinin geçirdiği dönüşümü ortaya koymaktır

Anahtar kelimeler: Özde çeviri, aslına çeviri, çeviri göstergebilimi, kent göstergebilimi, *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836*

The transfer of the urban signs in The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836 as an example of watermark translation and in its retro-translations

Abstract

Julia Pardoe, an English traveler and writer, wrote her observations of Ottoman lands where she arrived in 1835 in her book *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836*. The book which has the characteristics of a travel book has attracted the attention of the reader not only because it was one of the rare books of its time written by a women but also it includes detailed

---

1 Bu makale, Kübra Çelik'in Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı'nda Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'ın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık (Fransızca) (İstanbul, Türkiye), sunduzkasar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950011]

3 Öğr. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), kubraavcicelik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2611-7082

traces of social, cultural and political life in Ottoman lands, especially in Istanbul through the eyes of a foreigner. Although the book is presented to English reader as an original book, it includes observations of signs related to Ottoman culture through the eyes of an English traveler and these observations were written in English. The text, therefore, indicates a mental translation process in it. With this point of view, *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* is accepted as a translation and examined through Sündüz Öztürk Kasar's concept of watermark translation. In addition, Turkish translations of the book by Bedriye Şanda and Banu Büyükkal are examined through Sündüz Öztürk Kasar's concept of retro-translation with a comparison of the original book which is a watermark translation. Therefore, the aim of this study is to present the transformation of the urban signs in the source book and the target books by examining how the signs that belong to Ottoman lands were transferred to English readers and how these signs turned back to Turkish readers or translated back to their source.

Keywords: Watermark translation, retro-translation, semiotics of translation, urban semiotics, *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836*

1. Giriş

İnsanın yaradılış gereği "öteki"ne duyduğu merak onu bu konuda araştırma ve öğrenmeye teşvik etmiştir. Farklı coğrafyalara yapılan yolculuk neticesinde bu coğrafya ve orada yaşayanlar ile ilgili kaleme alınan yazılar seyahatname ya da gezi yazıları olarak nitelendirilmektedir. Seyahatnameler, okurlarına farklı bir coğrafyanın doğal özelliklerinden kültürel unsurlarına, tarihi mirasından gündelik yaşamına uzanan bir göstergeler mozaiği sunar. Seyahatname yazarı söz konusu göstergeleri bu topraklara yabancı olan okura kendi algılama süzgecinden geçirerek aktarır (Asıltürk, 2009, 912-913).

Bu araştırmanın bütüncesini oluşturan *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* adlı eser de türü itibarıyla bir seyahatname niteliği taşımaktadır. Söz konusu eser bir İngiliz seyyah ve yazar Julia Pardoe tarafından kaleme alınmıştır. Julia Pardoe, babasının işi dolayısıyla 1835'te geldiği ve dokuz ay kaldığı İstanbul'da hem daha önceki seyahat tecrübeleri hem de babasının itibarlı mesleği sayesinde haremlerden hamamlara, camilerden dergâhlara o dönemde bir gayrimüslimin girmesinin epey güç olduğu pek çok yere konuk olur. Osmanlı başkentinin doğal güzelliklerini, eğlence yerlerini, anıtlarını, çarşılarını dolaşan; çeşitli sosyal düzeydeki kişilerin konaklarında gündüz ve gece konuk olan Julia Pardoe tüm bu deneyimlerden edindiği bilgileri kendi gözünün gördüğü ve hissettiği biçimde bu seyahatnamesinde toplar. Gözlemlerini ön yargılardan uzak ve tarafsız bir biçimde yansıttığını ifade eden Pardoe, Avrupa'da o zamana değin var olan Doğu'ya yönelik kemikleşmiş ön yargıları silmeyi amaçlar (Pardoe, 2017, XXXII-XXXIII). Eser, Osmanlı başkenti ve bu kente ait öğelerin bir Batılı tarafından gözlemlenip İngiliz dilinde kaleme alınması nedeniyle, başka bir ifadeyle oluşturulduğu dil ve kültür bağlamıyla yazıldığı dil ve kültür bağlamının farklı olması nedeniyle araştırma nesnesi olarak seçilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın temel sorunsalı Julia Pardoe'nun Osmanlı topraklarına ait kent göstergelerini ne şekilde yansıttığını ve bu kent göstergelerinin Türk okura yani aslına nasıl çevrildiğini açığa çıkararak, bu göstergelerin kaynak ve erek metinlerde geçirdiği dönüşümü ortaya koymaktır. Kaynak ve erek kavramlarının iç içe geçtiği söz konusu araştırma nesnelerinin betimsel bir yaklaşımla irdelendiği bu çalışmada, çeviribilime yeni bir soluk getiren özde çeviri ve aslına çeviri kavramlarının farklı bir metin türü üzerinden ele alınmalarıyla çeviri göstergebilimi alanına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Çalışmada öncelikle kavramsal çerçeveyi oluşturan özde çeviri ve aslına çeviri kavramları detaylandırılmaya çalışılacaktır. Kavramsal çerçeve içinde Öztürk Kasar tarafından özde çeviri ile ilişkili olarak öne sürülen kent göstergelerinin sınıflandırılmasına da yer verilecek, ardından özde çeviri metin aslına çevirileriyle, diğer bir deyişle, Türkçe çevirileriyle karşılaştırmalı olarak okunacaktır. Bu okumada özde çeviri kabul edilen metinde yazarın kent göstergeleri üzerindeki zihinsel çeviri belirtilerinin izi sürülecek ve çevirmenlerin bu göstergeler üzerindeki kararları irdelenecektir.

2. Kavramsal çerçeve

Osmanlı kültürü, gündelik yaşamı, gelenek görenekleri gibi Doğu'ya özgü pek çok ayrıntı çerçevesinde şekillenen *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* adlı eser yukarıda da belirttiğimiz gibi Batılı yazar Julia Pardoe tarafından kaleme alınmıştır. Pardoe, hayranlık duyduğu, kendisine ait olmayan bu topraklara bir yabancı gözüyle bakmış ve bu topraklara özgü gözlemlerini yine bu topraklara yabancı kimselere kendi dilinde aktarmıştır. Bulunduğu topraklarda yabancı olarak nitelendirebileceğimiz bir yazarın gözlemlediği coğrafyayı o coğrafyada konuşulandan farklı bir dile aktarımı Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu özde çeviri (2012, 2020,2021) kavramını akla getirmektedir.

Öztürk Kasar çeviri göstergebilimini yeni bir kavram olan "özde çeviri" kavramıyla buluşturur. İlk olarak Fransızca kaleme alınan "Traduction de la ville sous le point de vue sémiotique: Istanbul à travers ses signes en trois langues (2012) " başlıklı makalede "traduction en filigrane" olarak ortaya koyulan bu kavram daha sonra Türkçeye "özde çeviri" olarak aktarılmıştır. "Özde çeviri" oluşturulduğu dil ve kültür bağlamında özgün bir eser olarak üretilen ancak özünde zihinsel bir çeviri işlemi barındıran eserlere gönderme yapar. Diğer bir ifadeyle, eserin yansıttığı dil ve kültür bağlamı oluşturulduğu dil ve kültür bağlamından farklıdır. Yazar eserini kaleme alırken zihninde bir dil ve bir kültürden bir diğerine çeviri yapar ve bu çeviri işlemi kâğıt paralar üzerindeki filigran gibi metnin dokusuna işler. Öteki kentler, uzamlar, tarihi ve toplumsal olaylar, şahıslar ve bunları temsil eden özel ad göstergeleri üzerine temellenen özde çeviri kavramı, içinde barındırdığı zihinsel çeviri işlemi neticesinde özgün eser okurunda çeviri okuyor hissi uyandırabilir (Öztürk Kasar, 2020, 3-4). Çalışmanın bütüncesini oluşturan *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* (1845) adlı eser de bir İngiliz hanımefendisi olan Julia Pardoe' nun 1835 yılında Osmanlı başkenti İstanbul ile Bursa'ya yaptığı ziyaretlerinde edindiği bilgileri bir yabancı gözüyle zihinsel bir çeviri işlemine tabi tutup yazmasıyla oluşmuştur. Dolayısıyla söz konusu eser de bir "özde çeviri" örneği olarak nitelendirilebilir.

Öztürk Kasar (2020,4), özde çeviri üretiminin iki türde gerçekleşebileceğinden söz eder: "Öz bağlamdan yabancı bağlama giden özde çeviriler" ve "Yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çeviriler" (Öztürk Kasar, 2020, 5). Nitekim Pardoe' nun kendisine yabancı olan bir bağlamı İngilizce dilinde kaleme alarak öz bağlamına taşıdığı seyahatname bu bağlamda değerlendirilebilir.

Öztürk Kasar (2020, 5), "Yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çeviriler" in yabancı bir dilden anadile doğru bir zihinsel çeviri işlemi içerdiğini belirtir. Yazarın böyle bir metni kaleme alma nedeni yabancı kültüre duyduğu hayranlık, yabancı kültürü hor görme ya da tarafsız bir yaklaşım olabilir. Nitekim Pardoe da hayranlıkla gözlemlediği Osmanlı topraklarını kaleme aldığı seyahatnamesinde çok kez yaptığı tarafsızlık vurgusuyla dikkat çeker. Hatta öyle ki bu toprakları ve bu toprakların insanlarını tümüyle yansız ve dürüst bir biçimde nakletme arzusuyla daha geniş bir alanda planladığı seyahatini yalnızca İstanbul ve Bursa ile sınırlı tutar:

> "…Türkiye gibi yapılanmış bir memlekette hızlı ve sathi bir tetkik yapmakla kifayet edersem, iyi bir tarih müellifi olmayacağımı gördüm. Şark maceramın tamamının İstanbul'da ve Anadolu'nun ufak bir parçasında geçmiş olması herhalde bu inancıma bağlı olmalı. Ama okuyucularıma Türklerin adetleriyle ve gündelik hayatlarıyla alakalı şimdiye kadar edinebildiklerinden daha dürüst ve şumüllü bir kavrayış arz etme gayretinde netice alabildiğimi bilirsem, bu sukut-ı hayalim fazlasıyla telafi edilmiş olur (Pardoe, 2017, XXXIII)."

Öztürk Kasar (2020, 5), her ne sebeple olursa olsun bu tür bir metin kaleme alınırken ötekinin dünyasının çok iyi tanınması gerektiğini belirtir. Ancak diğer kültür her ne kadar iyi tanınsa da metin üzerinde, algılama farklılıkları neticesinde oluşan bazı izlere rastlanabilir. Nitekim Pardoe, bu tür izlerin oluşabileceği sinyallerini daha eserinin en başından "takdim" bölümünden vermektedir:

> "Türkiye'nin dili başlı başına ciddi bir engel. Herhangi bir Avrupa diline hiçbir surette benzemediği için, yerli ile yabancı arasında tabii bir duvar yükseliyor. Bu duvar, üçüncü bir şahsın tercüman olarak araya girmesiyle ancak kısmen ortadan kalkabiliyor (Pardoe, 2017, XXXI)"

Kaynak metin içerdiği zihinsel çeviri işlemiyle bir özde çeviri olarak adlandırılıyorken, eserin oluşturulduğu kültür bağlamına dönüşü, bir diğer ifadeyle kaynak olarak nitelendirebileceğimiz metnin ereğe aktarımı ne şekilde nitelendirilir? Öztürk Kasar (2020, 7), bu bağlamdaki çeviriler için "aslına çeviri" kavramını öne sürer. Aslına çeviri, yazarın zihninde gerçekleşen çeviri işleminin çıkış diline geri dönüşü olarak nitelendirilir. Kaynak metnin de bir çeviri olarak nitelendirildiği, erek metnin alışılmış çeviri tanımından farklı olarak bir ereğe değil kaynağa döndüğü bu tür metinlerde kaynak-erek metin ile çevirmen- yazar adlandırmalarının iç içe geçtiği söylenebilir.

Öztürk Kasar (2020), "özde çeviri" kavramının yabancı bir coğrafyada geçen olayları konu edinmesi nedeniyle göstergebilimin farklı bir alanı olan kent göstergebilimini de araştırmaya dahil ettiğini ifade eder. Kent göstergebilimine odaklanan ilk isimlerden biri Roland Barthes'dır. Barthes (1970-71), "Sémiologie et urbanisme" adıyla yayımlanan ve *Göstergebilimsel Serüven (1993)* adlı kitap içerisinde "Göstergebilim ve şehircilik" başlığıyla Türkçeye çevrilen makalesinde kent göstergeleri aracılığıyla kentlerin okunabilirliğine odaklanır ve bir kent göstergebiliminin ne şekilde mümkün olabileceğini sorgular. Barthes (1993, 173)'a göre bir kent göstergebilimi anlayışının oluşmasının temelinde o kenti anlamlandırmak yatar.

Barthes'ın görüşleri temelinde kent okumalarından birini gerçekleştiren ve bunu çeviri alanıyla buluşturan Sündüz Öztürk Kasar (2020, 9), kentin anlam taşıyan pek çok farklı katmandan oluştuğunu belirtir. Öztürk Kasar (2020, 10), bu katmanları oluşturan ve bir kenti temsil eden göstergeleri üç ana başlıkta toplar; her ana başlık kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır:

> "1. Özel ad göstergeleri:
>
> a. Yer adları ve su adları
>
> b. Kişi adları ve lakapları
>
> c. Kurum ve işletme adları
>
> 2. Tarihsel göstergeler:
>
> a. Tarihi anıtlar
>
> b. Tarihi olaylar
>
> c. Tarihi şahsiyetler

3. Kültürel göstergeler:

a. Toplumsal yaşam ve günlük alışkanlıklar

b. Ev yaşantısı ve düzeni, mobilyalar ve dokumalar

c. Yemek kültürü

d. Giysiler, şapkalar ve diğer aksesuarlar

e. Ulaşım araçları

f. Ölçü birimleri (Öztürk Kasar, 2020, 10)."

Bu çalışmada kent göstergelerinin sınıflandırılmasında Öztürk Kasar (2020)'ın öne sürdüğü katmanlar temel alınmıştır. Bütüncenin sunduğu veriler doğrultusunda mevcut başlık ve alt başlıklara eklemeler yapılmış, veri elde edilemeyen kategoriler kullanılmamıştır.

3. Özde çeviri ve aslına çeviri odağında inceleme metinleri

"Özde çeviri" kavramsal altyapısıyla temellenen bu çalışmada Julia Pardoe'nun *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* adlı eseri Osmanlı toplumuna ait göstergelerin bir Batılı tarafından İngiliz dilinde kaleme alınması, bir başka deyişle, oluşturulduğu dil ve kültür bağlamıyla yazıldığı dil ve kültür bağlamının birbirinden farklı olması nedeniyle bir özde çeviri olarak kabul edilmektedir. Eserin 1837, 1838, 1845 ve 1854 yıllarına ait basımları bulunmaktadır. Farklı yıllara ait basımlar arasında büyük farklılıklar olmamakla birlikte ilk basım iki cilt, diğer üç basım ise her biri üçer cilt olarak basılır. Bu çalışmada özde çeviri kabul edilen eser Türkçe çevirileriyle karşılaştırmalı olarak okunmuş ve cilt sayısı ile içerdiği bölümler dikkate alınarak 1845 basımı araştırma nesnesi olarak ele alınmıştır.

Bunun yanı sıra kavramsal çerçevenin bir diğer ayağını oluşturan "aslına çeviri" kavramı kaynak metnin Türkçe çevirileri üzerinden irdelenecektir. Eser Türkçeye iki farklı çevirmen, Bedriye Şanda ve Banu Büyükkal, tarafından beş farklı adla çevrilir. İlk olarak 1967 yılında Bedriye Şanda tarafından *Yabancı Gözü ile 125 yıl Önce Istanbul* adıyla çevrilen eser, 1997 yılında *18.yy'da İstanbul* adıyla yeniden okuyucuyla buluşur. Bu eser 750 sayfa ve üç ciltten oluşan özgün eserin 212 sayfadan oluşan kısaltılmış bir çevirisidir. Daha sonra kitabın bir diğer çevirmeni olan Banu Büyükkal tarafından yapılan çeviri ilk kez 1999 yılında Boyner Grup Yayıncılık tarafından *Miss Pardoe Gözüyle 19. yy Osmanlı Yaşantısı* adıyla yayımlanır. Aynı çeviri 2004 yılında Şehirlerin *Ecesi İstanbul: Bir Leydinin Gözüyle 19.yy'da Osmanlı Yaşamı* adıyla Kitap Yayınevi aracılığıyla yeniden okuyucuyla buluşur. 544 sayfadan oluşan bu çevirinin eksiksiz, tam metin olduğu Yayıncı Notunda belirtilir. Türkiye İş Bankası Yayınları 2010 ve 2017 yıllarında aynı eseri yine Banu Büyükkal çevirmenliğinde S*ultanlar Şehri İstanbul* adıyla sunar. Araştırmada kullanılan inceleme metinlerinin künyesi aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. İnceleme metinleri

Özde çeviri	Julia Pardoe,1845, *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836,* London: Henry Colburn.
Aslına çeviriler	Julia Pardoe, 1967, *Yabancı Gözü ile 125 yıl Önce Istanbul*, çev. Bedriye Şanda, İstanbul, İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti. Julia Pardoe, 2017, *Sultanlar Şehri İstanbul*, çev. Banu Büyükkal, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.

Eserin Bedriye Şanda tarafından yapılan çevirileri 1967, 1997 yıllarında farklı adlarla yayımlanmış olmalarına rağmen büyük oranda benzerlikler gösterir. Bu nedenle eserin Türkçeye yapılan ilk çevirisi olan 1967 basımı araştırmaya dahil edilmiştir. Banu Büyükkal tarafından yapılan ve üç farklı adla yayımlanan çevirilerden ilk ikisi büyük oranda aynı metin iken *Sultanlar Şehri İstanbul* başlıklı çeviri kullanılan yan metinler ve bütünce ile tarihe uygun dil kullanımı sebebiyle çevirmen görünürlüğünün ön plana çıktığı bir basım olması ve özde çeviri metnin Türkçeye yapılan son çevirisi olması nedenleriyle araştırma nesnesi olarak tercih edilmiştir.

4. Karşılaştırmalı metin incelemeleri

Bu çalışmada Julia Pardoe'nun *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* (1845) başlıklı eseri ile Türkçe çevirileri *Yabancı Gözü ile 125 yıl Önce Istanbul* (1967) ve *Sultanlar Şehri İstanbul* (2017) karşılaştırmalı olarak okunarak kenti temsil eden göstergelerin geçirdiği dönüşümler "özde çeviri" ve "aslına çeviri" kavramları aracılığıyla saptanmaya çalışılmıştır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi kenti temsil eden göstergelerin sınıflandırılmasında Öztürk Kasar (2020, 10)'ın öne sürdüğü sınıflandırma temel alınmış, bütüncenin el verdiği ölçüde güncellemeler yapılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'na başkentlik etmiş İstanbul ve Bursa kentleri üzerinde yoğunlaşan göstergeler niteliklerine uygun kategorilere ayrılarak eserin içerdiği zengin gösterge evreni ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

4.1. Özel adların aktarımı

Çalışmanın bu bölümünde özde çeviri olarak kabul edilen eserde bulunan yer adları ile kişi lakaplarına yer verilmiş, bu özel adların Batılı okura aktarıldığı özde çeviride ve çıkış kültürüne döndüğü aslına çevirilerinde geçirdiği dönüşümler ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Örnek 1.

Pardoe'nun ziyaret ettiği Osmanlı toprakları yalnızca İstanbul'la sınırlı değildir. O günlerde İstanbul'dan rahatlıkla görülebilen Uludağ'ın bulunduğu Bursa şehri de Pardoe'nun merakını celbetmektedir. Bunun üzerine bir gün babasıyla Haliç'ten bindiği ada teknesiyle Mudanya'ya doğru seyahat eder. Bursa seyahatinde pek çok tarihi yapının yanında Uludağ'ı da yakından görmek isteyen Pardoe zorlu bir yolculuğa çıkar. Pardoe, bugün Uludağ olarak andığımız Bursa'nın önemli turizm merkezlerinden biri olan oluşumu "Mount Olympos" olarak anar ve onu "the dwelling of the Gods (Tanrıların meskeni)[4]" olarak tanımlar.

Tablo 2. Yer adlarının aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 2: 191	…and returns home without smoking a pipe on the summit of Mount Olympus, has, according to the declaration of the natives,"seen nothing" …I set forward, accompanied by a Greek gentleman, (with whose charming family we had formed a friendship, and who was himself well calculated, by his scientific acquirements, to enhance the enjoyment of the expedition) our servant, and a guide, for the dwelling of the Gods.	Mount Olympus the dwelling of the Gods

[4] Çeviri tarafımızca yapılmıştır.

Pardoe, 1967,137	…Türkiye'nin her tarafını gördükten sonra, Uludağ'ın zirvesinde bir çubuk içmeden dönerse, yerlilerce "Hiçbir şey görmemiş" demektir. Bir Rum centilmen, hizmetkarımız ve bir rehber olmak üzere Allah'ın mekânı dedikleri yere doğru ilerlemeye başladık.	Uludağ Allah'ın mekânı
Pardoe, 2017, 394	…fakat vatanına Keşiş Dağı'nın zirvesinde bir çubuk tüttürmeden dönmüş kişi buralıların gözünde "hiçbir şey görmemiş" sayılıyor.Elbette benim bu gafil yolculardan biri olmam söz konusu değildi… Rum bir bey, hizmetkârımız ve bir kılavuz eşliğinde tanrıların dağına doğru yola çıktım.	Keşiş Dağı Tanrıların dağı

Uludağ'ın tarihine baktığımızda Bizans öncesinde Olympos olarak adlandırıldığını ve pek çok manastırın burada yapılanması nedeniyle Osmanlı döneminde "Keşiş dağı" olarak adlandırıldığını gördük. Heredot'un kitaplarında "Mysia Olympos" olarak anılan dağ, bölgenin Roma imparatorluğu hakimiyetine girmesi ve Hristiyanlığın bölgede resmi din kabul edilmesiyle birlikte pek çok manastıra ev sahipliği etmeye başlar. Osmanlı'nın Bursa'yı fethiyle birlikte ise dağda yer alan pek çok manastır ve bu manastırlarda yaşayan keşişler dolayısıyla "Keşiş Dağı" adıyla anılır. 1925 yılında Uludağ ile ilgili bir yazı kaleme alan milletvekili Osman Şevki Bey yazısında artık burada herhangi bir keşiş yaşamadığı için "Keşiş Dağı" adlandırmasının uygun olmadığı görüşünü bildirir ve dağın yapısına uygun olarak "Uludağ" isminin verilmesini önerir (Beşe, 2017). Bu öneri üzerine "Keşiş Dağı" artık Türkçede "Uludağ" olarak nitelendirilmeye başlar. Bu bilgiler doğrultusunda Pardoe'nun Bursa ziyareti esnasında "Keşiş Dağı" olarak adlandırılan bu dağı "Olympos" adıyla nakletmesinin mitolojik anlatıların etkisiyle yapılan bir zihinsel çeviri işlemine işaret ettiği söylenebilir. Nitekim Pardoe, bu dağa eklediği 'Tanrıların meskeni" ifadeleriyle de bu durumu destekler niteliktedir.

Aslına çeviri eserlerde ise çevirmenlerin farklı tercihleri dikkat çekmektedir. Şanda "Olympos" ismi için dağın günümüzdeki adı olan "Uludağ"ı tercih etmiştir. Ancak anlatı 1836 Osmanlı'sında geçtiğinden ve o dönemde henüz Uludağ adlandırması olmadığından göstergenin aslına çevirisinde anlatının geçtiği zamana bağlı kalınmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Şanda, Pardoe'nun mitolojik anlatıların etkisiyle 'Tanrıların meskeni" olarak ifade ettiği bölümü "Allah'ın mekânı" olarak Türkçeye çevirerek anlamsal açıdan Pardoe'dan farklı bir göstergeye dönüştürmüştür. Dolayısıyla söz konusu göstergelerin aslına çevrilirken dil ve kültür farklılıklarından doğan anlamlandırma sorunuyla sınandıkları söylenebilir. Öte yandan Büyükkal'ın, Pardoe'nun İngiliz okur için çevirdiği söz konusu göstergeleri "Keşiş Dağı" ismini ve 'Tanrıların dağı" tabirini kullanarak tekrar çıkış kültürüne çevirdiği ifade edilebilir.

Örnek 2.

Pardoe'nun İstanbul ziyareti sırasında Osmanlı İmparatorluğu pek çok farklı din, dil ve mezhepten insana ev sahipliği yapmaktadır. Özellikle Rumların ağırlıklı olduğu ilçeler bulunmakta, Pardoe da buralara sıklıkla ziyaretler gerçekleştirmektedir. Bir Rum evinde baloya katılacak olan Pardoe, baloya "Kachishesh Oglou" isimli birinin ev sahipliği edeceğini söyler ve bu ismin anlamını "son of the Hermit" olarak okuyucuya açıklar.

Tablo 3. Lakapların aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:52	The house of the Merchant by whom the ball was to be given, and whose name was Kachishesh Oglou, signifying "son of the Hermit", was next door to that in which we were already guests…	Kachishesh Oglou, signifying "son of the Hermit"
Pardoe, 1967	--	--
Pardoe, 2017, 57	Baloyu verecek olan "Keşişoğlu" adlı tacirin evi, misafir olduğumuz eve komşuydu…	"Keşişoğlu"

"Hermit" sözcüğünün Türkçe anlamları incelendiğinde "Münzevi", "İnzivaya çekilmiş kişi"[5] olarak tanımlandığı görülmektedir. Pardoe'nun lakabı aktarım şekli incelendiğinde "Keşiş" sözcüğünü açımladığı görülür. Pardoe "Keşişoğlu" lakabını duyduğu şekliyle ve İngilizce sesletimiyle İngiliz okura aktarır. Okur için okuma kolaylığı sağlayabilecek bu uygulamayı, lakabın anlamını da açıklamasıyla sürdürerek gerçek anlamda bir çeviri sunar. Pardoe'nun yaptığı zihinsel çeviri işlemi " kâğıt paraların dokusundaki filigran gibi metnin dokusunda bir iz" (Öztürk Kasar, 2020, 3) bırakmıştır. Dolayısıyla söz konusu özde çeviri okurunun özgün eser değil de bir çeviri eser okuyormuş düşüncesine kolaylıkla kapılabileceği söylenebilir.

Öte yandan aslına çeviri metinler incelendiğinde Şanda'nın özgün metnin kısaltılmış bir çevirisini sunması nedeniyle söz konusu göstergenin çeviri metinden tümüyle çıkarıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bölümdeki Pardoe'ya ait özde çeviri izleri aslına çeviride yer almamaktadır. Diğer aslına çeviri metin olan Büyükkal'ın çevirisinde ise Pardoe'nun İngilizce sesletim ile kaleme aldığı "Keşişoğlu" lakabı sesletimiyle aktarılmış ve Türk okurun aşina olduğu bir ifade olduğu için Pardoe'nun lakabı tanımladığı ifadeler aslına çeviri metne eklenmemiştir. Dolayısıyla özde çeviri metni çıkış dil ve kültürüne taşıyan çevirmenin Türkçeye, Türk kültürüne hakimiyetinin metin içinde tekrardan kaçınmasına katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Tarihi göstergelerin aktarımı

Çalışmamızın bütüncesini oluşturan seyahatname 19. yy. Osmanlı topraklarında bulunan tarihi yapılardan, önemli tarihi figürlere çok sayıda tarihi göstergeyle örülüdür. Çalışmanın bu bölümünde Pardoe'nun özde çeviri eserinde yer verdiği tarihi anıt ve şahsiyetler ile bu tarihi göstergelerin aslına çeviri eserlerde ne şekilde aktarıldığı irdelenecektir.

Örnek 3.

Pardoe'nun seyahat ettiği gemi, 30 Aralık 1835'te karlı bir İstanbul'a demir atar. Bakışlarını merakla kıyıda gezdiren Pardoe, İstanbul'u kaplayan tarihi ve doğal güzellikleri büyük bir hayranlıkla gözlemler ve eserinde bu gözlemlere dair betimlemeler sunar. Aşağıdaki örnek tam da bu zamanları, Pardoe'nun İstanbul'la ilk karşılaşma anlarını yansıtır. Karlar altındaki İstanbul'a bakarken Pardoe'nun gözleri çok merak duyduğu Ayasofya ve Süleymaniye camilerini arar ve Pardoe, İstanbul'un önemli tarihi yapılarından olan bu iki cami'nin adını İngiliz okura aşina gelebilecek bir şekilde nakletmeye gayret gösterir.

[5] Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/hermit. [08.02.2021]

Tablo 4. Tarihi anıtların aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:2	Eagerly did I seek to distinguish those of St. Sophia and the smaller but far more elegant Solimanié, the shrine of the Prophet's Beard…	St. Sophia Solimanié, the shrine of the Prophet's Beard
Pardoe, 1967, 20	Sabırsızlıkla, Ayasofya' yı ve ondan daha küçük, fakat daha zarif olan dört minareli ve avluları kemerli Süleymaniye'yi, fark etmeye çalıştım.	Ayasofya Süleymaniye
Pardoe, 2017, 4	Merakla Ayasofya'yı ve dört minaresiyle, revaklı avlularıyla daha küçük ama çok daha zarif Süleymaniye'yi (Peygamber'in Sakalı'nın [Sakal-ı Şerif] bulunduğu yer) seçmeye çalıştım.	Ayasofya Süleymaniye'yi (Peygamberin Sakalı'nın [Sakal-ı Şerif] bulunduğu yer)

Bir kathedral olarak inşa edilen ve Saint Sophia ya da Hagia Sophia olarak bilinen yapı, Osmanlı'nın 1453 yılında İstanbul'u fethetmesiyle Cami-i Ayasofya-i Kebir adını alarak camiye dönüştürülür (İkinci, 2014,35). Pardoe'nun temelleri Bizans dönemine dayanan bu tarihi yapıyı İngiliz okurun bildiği ismiyle "St. Sophia" olarak aktarmasıyla söz konusu göstergeyi zihinsel bir çeviri işlemine tabi tuttuğu söylenebilir. Her iki aslına çeviri eser incelendiğinde ise başlangıçta Cami-i Ayasofya-i Kebir olarak adlandırılan ancak halk arasında Ayasofya cami olarak anılan yapının bu isimle çevrildiği görülür. Dolayısıyla çevirmenler Şanda ve Büyükkal'ın söz konusu göstergeyi Türk okur tarafından bilinen isme dönüştürerek bir aslına çeviri örneği sundukları söylenebilir.

Pardoe'nun söz ettiği bir diğer önemli tarihi yapı ise Süleymaniye camidir. Pardoe, caminin ismini kulağının işittiği bir biçimde, İngilizce sesletimiyle okura aktarmış bir nevi İngilizceleştirmiştir. Bu tercih ile amacının okurun daha kolay ve özgüne yakın bir okuma gerçekleştirmesi olduğu düşünülebilir. Ancak Pardoe, yalnızca özel bir adı çevirmek ile kalmamış, bu yapıya uzak olan okuru bilgilendirmek amacıyla yapıya özgü diğer bir özelliğe de yer vererek buranın Hz. Muhammed'in sakal kıllarının muhafaza edildiği bir ibadethane olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla Pardoe'nun kendisi için erek olan bir kültürden kaynak kültürüne yaptığı aktarımda hem özel bir ismi çevirmesi hem de bu ismi bilmeyen okura ek bilgi sunması yapılan zihinsel çeviri işleminin, dolayısıyla eserin bir özde çeviri olduğunun göstergesidir. Nitekim "özde çeviri eğretilemeli bir edim değildir; özde çeviride gerçek anlamda ama çok özel türde bir çeviri işlemi söz konusudur" (Öztürk Kasar, 2020, 21).

Aslına çeviri eserler incelendiğindeyse çevirmen Şanda, "Solimanie" olarak İngilizceleştirilen ismi "Süleymaniye" şeklinde aslına çevirmiş ve Pardoe tarafından eklenen bilgiye çevirisinde yer vermemiştir. Ek bilgiye yer verilmemesinin nedeni Türk okurun Süleymaniye camine yabancı olmamasından kaynaklanabileceği gibi günümüzde Sakal-ı Şerif'in yalnızca Süleymaniye camide değil Türkiye'de yer alan pek çok farklı müze ya da camide yer almasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim 422 tanesi İstanbul'da olmak üzere Türkiye'de 1818 adet sakal-ı şerif bulunmaktadır[6].

Öte yandan Büyükkal'ın çevirisi incelendiğinde Şanda'dan farklı bir yol izlenerek Pardoe'nun İngiliz okura aktardığı bilgi hem İslami literatürde anıldığı üzere "Sakal-ı Şerif" olarak hem de Pardoe'nun özde çevirisinin doğrudan çevirisi "Peygamberin Sakalı" olarak aktarıldığı görülmüştür. Büyükkal'ın bu tercihlerinde söz konusu göstergeyi aslına çevirirken Pardoe'nun özde çevirisinin izlerini Türk okura

[6] İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/sakal-i-serif. [08.02.2021]

aktarmak istediği düşünülebilir. Başka bir bakış açısıyla ise bu tercihin Sakal-ı Şerif'in bazı Türk okur tarafından anlaşılamayabilecek olmasından ileri geldiği söylenebilir. Sonuç olarak, özde çevirmen Pardoe ve eseri aslına çeviren Şanda ile Büyükkal'ın aynı gösterge üzerindeki farklı uygulamaları çeviri tercihlerini şekillendirmede çevirmenin algı dünyasının etkilerini yansıtmaktadır.

Örnek 4.

Pardoe, İstanbul ziyaretinde Mihrimah Sultan'ın düğün alayına katılma fırsatını da elde eder ve burada yaşanan şaşalı hazırlıkları oldukça ayrıntılı bir şekilde tasvir eder. Bu örnek, İmparatorluktaki düğün adetlerinden birini yansıtır; damadın vekili olarak Serasker, hanım sultanın vekili olarak ise Kızlarağası arasında geçen hediyeleşme merasiminden bir kesit sunar.

Tablo 5. Tarihi şahsiyetlerin aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:199	… as he besought the monstrous respresentative of youth and beauty to have mercy upon the slave who kissed the dust before the Light of the Creation, the Glory of the Moon* *Mihirmah, the glory of the moon.	The Light of the Creation, the Glory of the Moon* *Mihirmah, the glory of the moon.
Pardoe, 1967, 81	Gençlik ve güzellik (Allah'ın Nuru Mihrimah Sultan'ın) sembolinin önünde tozları öperek lütuf ve merhamet niyazında bulundu.	Allah'ın Nuru Mihrimah Sultan
Pardoe, 2017, 190	… gençlik ve güzelliğin bu canavarsı temsilcisinden, "Yaradan'ın Nuru" ve "Parlayan Ay" Sultan'ın ayağının altındaki tozu öpen kölesine merhamet etmesini istemiş.	Yaradan'ın Nuru ve Parlayan Ay Sultan

Pardoe, bu bölümde Mihrimah Sultan'ın adını doğrudan yazmak yerine Farsça kökenli bu ismin kelime anlamını şairane bir biçimde sunmuştur. Çeşitli kaynaklarda "Mihrümah", "Mihrmah" gibi farklı yazımları sunulan bu ismin kelime anlamı "güneş ve ay" olarak bilinmektedir (Eynallı, 2014, 13). Pardoe, Sultan'ın ismini "Evrenin Işığı", "Ayın Nuru" [7]ifadeleriyle aktarır ve bir dipnot ile burada belirtilenin Mihrimah Sultan olduğunu ismin anlamını yineleyerek ifade eder. Tarihi belgelerde ismin farklı yazımları olsa da Pardoe, bu ismi daha farklı bir biçimde, kendi çevirisiyle "Mihirmah" olarak okuyucuya sunar. Bunun yanı sıra adeta bir çevirmen rolü üstlenerek dipnot ile Farsça kökenli bu ismin anlamını da İngiliz okura aktarır. Pardoe'nun bu seçimi onun "düz anlamda bir çevirmen" , bir "özde çevirmen" (Öztürk Kasar, 2020, 21) olduğunu da kanıtlar niteliktedir.

Eserin Türkçe çevirileri incelendiğinde öncelikle her iki çeviride de Pardoe'nun "Mihirmah" olarak aktardığı isim Türkçede yerleşik kullanımıyla "Mihrimah" olarak aktarılmıştır. Bunun dışında her iki çeviride farklı stratejiler izlendiği dikkat çekmektedir. Şanda, Pardoe'nun aksine Mihrimah Sultan'ın adını metin içerisinde vermeyi tercih etmiş ve Pardoe'nun ismin "Güneş ve Ay" anlamını yansıtmak için sunduğu ifadeleri "Allah'ın Nuru" olarak Türk okura aktarmıştır. Bu çeviri tercihinin özde çeviride sunulmak istenen ismin "güneş" anlamını içermediği söylenebilir. Bunun yanı sıra "the glory of the moon" göstergesi ise metinden tümüyle silinmiştir. Dolayısıyla özde çeviri izlerinin aslına çeviri metinde yer almadığı ifade edilebilir. Öte yandan Büyükkal'ın çevirisi incelendiğinde Şanda'da olduğu

[7] Çeviri tarafımızca yapılmıştır.

gibi "yaratılış", "kâinatın yaratılışı"[8] anlamına gelen "creation" sözcüğünün "Yaradan" anlamında kullanıldığı görülür. Büyükkal " the glory of the moon" ifadesini "Parlayan Ay" olarak çevirerek ismin içerdiği "Ay" anlamını okura aktarsa da "Yaradan" sözcüğünün tercihiyle "Güneş" anlamının aktarılamadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Büyükkal, bu sözcüklerle ifade edilenin Mihrimah Sultan olduğuna çevirisinde yer vermemiş ve yazar tarafından dipnot ile açıkça belirtilen bu göstergeyi gizlemiştir. Dolayısıyla çevirmenlerin bu uygulamaları, farklı kavram dünyaları arasındaki izleri içeren özde çeviri metin aslına çevrilirken bazı anlamlandırma sorunlarını da beraberinde getirebileceğinin göstergesi olarak düşünülebilir.

4.3. Kültürel göstergelerin aktarımı

Pardoe'nun eserinde konu edindiği coğrafya farklı din, dil ve mezhepten çok sayıda kişiyi barındıran büyük bir imparatorluk toprağıdır. Farklı kültürlerin kaynaştığı bu topraklar bize kültürel göstergeler açısından da zengin bir evren sunmaktadır. Bu bölümde Osmanlı topraklarındaki günlük alışkanlıklardan dini göstergelere, yemek kültüründen giyime, deyişlerden müzik aletlerine kültürel evreni yansıtan çok sayıdaki göstergeye yer verilmeye çalışılmıştır.

Örnek 5.

Bu örnek, Pardoe'nun Osmanlı topraklarındaki ilk hamam ziyaretine ilişkin gözlemlerini aktardığı bölümden alınmıştır. Pardoe, Batı için büyük merak konusu olan Doğu'nun hamamlarını en ince ayrıntısıyla anlatma gayesiyle her bölümünü Batılı okurun zihninde canlandırabileceği şekilde çevirmeye gayret göstermiştir. Dolayısıyla hamama özgü bölümleri adlandırıldıkları biçimde değil işlev ya da konumuna göre zihinsel bir çeviri işlemine tabi tutup aktardığı söylenebilir. Nitekim bu örnekte de hamamın hemen girişinde yer alan camekândan, ikinci bölüm olan ılıklık ya da başka bir ifadeyle soğukluk bölümüne geçişini anlatmaktadır.

Tablo 6. Toplumsal yaşam ve günlük alışkanlıkların aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:96	… on crossing the threshold, found myself in the cooling room…	The cooling room
Pardoe, 1967, 55	Eşiği geçer geçmez, serinleme yerine girdim.	Serinleme yerine
Pardoe, 2017, 103	Eşiği geçer geçmez kendimi serinleme odasında, yani soğuklukta buldum.	Serinleme odasında, yani soğuklukta

Ertuğrul (2009, 241), hamam mimarisi üzerine yaptığı çalışmasında ılıklık başlığıyla andığı hamamın bu ikinci bölümünü "Hamamlarda sıcaklık bölümüyle soyunmalık arasında yer alan ılık bir geçiş mekânıdır. Bazı kaynaklar da soğukluk diye de adlandırıldığı görülür." şeklinde tanımlamaktadır. Ertuğrul (2009)'un da ifade ettiği üzere aslında bu bölüm girişte daha yüksek ısıya sahip sıcaklık bölümüne, çıkışta ise daha düşük sıcaklığa sahip camekâna hazırlayan bir geçiş bölümüdür. Eserinde bu bölümün sıcaklıkla arasındaki ısı farkını da detaylarıyla işleyen Pardoe,'nun, söz konusu bölümü "the cooling room" olarak yabancı okura aktarması eserin özde çeviri oluşunu destekler niteliktedir.

Aslına çeviri metinlere bakıldığındaysa çevirmen Bedriye Şanda "serinleme yeri" şeklinde bir çeviri sunarak Osmanlı hamamlarının geleneksel mimari özelliklerinden biri olan ve soğukluk olarak

[8] Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creation. [10.02.2021]

adlandırılan bu bölümü Türkçe literatürde yer alan şekilde çevirmektense Pardoe'nun yabancı okur için anlamını açık etmeye çalıştığı biçimde doğrudan çevirmeyi tercih etmiştir. Büyükkal ise daha farklı bir strateji izlemiş, hem hamam literatüründe bu bölüm için kullanılan "soğukluk" sözcüğünü hem de Pardoe'nun ifadelerini doğrudan çevirmeyi tercih etmiştir. Büyükkal'ın çoğu Türk okurun hamam terminolojisine hâkim olmaması kaygısıyla böyle bir çeviri sunmuş olabileceği düşünülse de "soğukluk" sözcüğünün hamam kültürüne sahip olmayan bir kişi tarafınca dahi anlaşılabilir olması nedeniyle bu uygulamanın metin içinde tekrara neden olduğu söylenebilir.

Örnek 6.

Bu örnekte Pardoe, 1800'lü yıllarda Frenk mahallesi olarak bilinen Pera'ya gezintiye çıkar. Oraya vardığında tüm dükkânların kapalı olduğunu görür. Bunun nedenini ise ziyareti gerçekleştirdiği günün Müslümanlar tarafından mübarek addedilen Cuma gününe, hatta Ramazan ayının bir cumasına denk gelmesi olarak açıklar. Pardoe, Cuma gününün Osmanlı halkı için taşıdığı önemi ifade etmek adına bu kültüre yabancı okurun kendi kavram dünyasında yer aldığı düşünülen "Sabbath" göstergesine yer verir.

Tablo 7. Dini göstergelerin aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:9	And it was Friday, the Turkish Sabbath, and moreover, a Friday of the Ramazan…	Friday, The Turkish Sabbath
Pardoe, 1967, 23	O gün, Türklerin kutsal günü olan cuma, fazla olarak da ramazan ayı içindeki cuma olduğu için…	Türklerin kutsal günü olan cuma
Pardoe, 2017, 17	Türklerin dini tatil günü cuma, dahası Ramazan ayının bir cuması olduğu için…	Türklerin dini tatil günü cuma

Türkçede Şabat veya Sebt olarak anılan "the Sabbath" sözcüğünün tanımına baktığımızda "Bazı dini grupların haftanın belli bir günü ibadet edip dinlendiği gün"[9] şeklinde tanımlandığı görülür. Şabat, Yahudiler için Cuma gün batımından Cumartesi gün batımına kadar süren haftalık tatil gününü ifade eder.[10] Pardoe, Doğu coğrafyasında kutsal sayılan Cuma gününü açıklamak için, Batıda kutsal bir günü ifade eden "Sabbath" sözcüğünü kullanarak bir tür özde çeviri gerçekleştirmiştir.

Aslına çeviri metinler incelendiğinde ise çevirmen Bedriye Şanda'nın Cuma günü için yazarın kullandığı açıklama içeren sözcükleri de çevirmeyi tercih ettiği ve bu bölümü okuyucuya "Türklerin kutsal günü" olarak aktardığı görülür. Şanda'nın bu tercihiyle hem özde çevirmenin okura sunduğu yeni bilgiyi Türkçedeki bağlamına uygun bir şekilde aslına çevirdiği hem de özde çevirinin izini koruduğu söylenebilir.

Çevirmen Banu Büyükkal ise söz konusu ifadeyi "Türklerin dini tatil günü" olarak açıklamıştır. Türkçeye Arapçadan geçen ve kelime anlamı olarak "sakin olma, dinlenme, ara verme" [11]'yi ifade eden "sebt" sözcüğü, Yahudilerde tam bir kapanma, dinlenme ve ibadet için ayrılan bir tatil gününü ifade etmektedir. Türklerde Cuma günü günümüzde bu şekilde bir tatil gününü ifade etmese de Türkiye'de 1935 yılına kadar hafta tatili Cuma günü uygulanmıştır (Deniz,2011,65). Dolayısıyla özde çeviri eserin

9 Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/the-sabbath. [11.02.2021]

10 İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/sebt--yahudilik [11.02.2021]

11 İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/sebt--yahudilik. [11.02.2021]

kaleme alındığı yıllarda Cuma günü Osmanlı İmparatorluğu'nda bir tatil günüdür. Büyükkal'ın bu çeviri tercihiyle bütüncenin yazıldığı tarihi dikkate aldığı ve bunun bir "dini" tatil günü olduğunu da belirterek bu uygulamanın dinsel kaynaklı olduğunu vurguladığı düşünülmektedir. Çevirmen bu tutumuyla, yazarın özde çeviri izlerini koruyarak bir aslına çeviri örneği sergilemiştir.

Örnek 7.

Pardoe, İstanbul'a ayak bastığı gün Ramazan ayının bir gününe denk gelmektedir ve bu topraklarda yaşamak istediği ilk deneyim bir Türk ailesinin evinde oruçlu bir gün geçirmektir. Nitekim ona tercümanlık yapacak Rum arkadaşıyla birlikte itibarlı bir Türk tüccarın evine davet edilmesiyle bu isteği gerçekleşmiş olur. Pardoe, bu davette yaptığı gözlemler ile iftar sofrasında Türklerin yedikleri yiyeceklerden, nasıl yemek yediklerine değin pek çok detaya yer verir. Pardoe'nun iftar sofrasında dikkatini çeken yiyeceklerden biri Türklerin önemli Ramazan geleneklerinden biri olan Ramazan pidesidir.

Tablo 8. Yemek kültürünün aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:15	… and portions of the Ramazan cake , a dry, close, sickly kind of paste, glazed with the whites of eggs, and strewed over with aniseeds.	The Ramazan cake
Pardoe, 1967, 29	… sert, kalın ve hiç de hoşuma gitmeyen bir hamurdan yapılmış ramazan ekmeği (ramazan pidesi olacak) konulmuştu. Bu pidenin üzerine, yumurta akı sürülmüş ve çöreotu serpilmişti Bunlar da küçük parçalara bölünmüştü.	Ramazan ekmeği (ramazan pidesi olacak)
Pardoe, 2017, 20	… kuru/ berbat görünümlü, üstü yumurta akıyla parlatılmış ve çörekotu serpilmiş Ramazan pidesi duruyordu.	Ramazan pidesi

Pardoe, Türk mutfağına özgü bu yiyeceği İngiliz okura anlatırken görüntüsünü detaylı bir şekilde tasvir etmenin yanı sıra adını da "the Ramazan cake" olarak çevirmeyi tercih eder. İngiliz mutfağında bulunmayan "pide", Pardoe tarafından muhtemelen "çörek" anlamıyla "cake" olarak metinde yerini alır. Türk mutfağına özgü bu yiyeceğin detaylı bir şekilde tasvir edilmesinin yanı sıra Türkçe "Ramazan" isminin korunarak İngiliz mutfağındaki benzer bir yiyeceğin adıyla karşılanması Pardoe'nun zihninde gerçekleşen çeviri işleminin bir göstergesi olmakla beraber eserin özde çeviri niteliğini de gözler önüne serer.

Aslına çeviri eserler incelendiğinde çevirmenler Bedriye Şanda ve Banu Büyükkal'ın farklı stratejiler izlediği görülür. Şanda, özgün eserdeki çeviri işlemini erek metinde de korumak istercesine söz konusu yiyeceği Türkçede bulunmayan bir tabir ile "Ramazan ekmeği" olarak çevirmiş, ancak parantez içinde kendi çevirisini düzelten "ramazan pidesi olacak" şeklinde bir dipnot ekleyerek eserin aslına çeviri oluşunu desteklemiştir. Büyükkal ise Pardoe'nun İngiliz okur için çevirdiği bu geleneksel Ramazan yiyeceğini Türk okurun aşina olduğu şekilde "Ramazan pidesi" olarak çevirerek aslına döndürmüştür.

Örnek 8.

Pardoe'nun İstanbul seyahatinde görme fırsatı bulduğu yerlerden biri de Galata Mevlevihanesi'dir. Pardoe Mevlevihane'yi iki defa ziyaret eder ve sema ayinlerinden tekkenin mimarisine dek her şeyi

ayrıntılı bir biçimde tasvir etmeye çalışır. Mevlevihane'nin girişinde karşılaştığı türbedeki sandukalar Pardoe'nun dikkatini çeker. Pardoe, sandukaları betimlerken her birinin başında yer alan Mevlevi külahlarından söz eder.

Tablo 9. Aksesuarların aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:28	…at the head of each tomb is placed the geulaf, or Dervishes' hat…	The geulaf, or Dervishes' hat
Pardoe, 1967, 44	Her sandığın başına da bir kavuk konmuştur.	kavuk
Pardoe, 2017, 37	…her mezarın baş tarafına birer külah yerleştirilmiş…	külah

Mevlevilere özgü başlığı Pardoe, İngilizce sesletimle "geulaf" olarak İngiliz okura aktarır. Ancak "geulaf" sözcüğü İngiliz okur'un kavram dünyasında bulunmadığından bunun bir tür başlık olduğunu "Dervishes' hat" açıklamasıyla ifade eder. Dolayısıyla Pardoe'nun bu sözcüğü hem işitsel hem de anlamsal olarak İngiliz okurun anlayabileceği şekilde ifade etmesiyle bir özde çeviri örneği sergilediği söylenebilir.

Aslına çeviriler incelendiğinde Şanda'nın aslında Türkçe bir sözcüğün İngilizce sesletimi olan 'geulaf' sözcüğünü Osmanlı İmparatorluğu'nda kullanılan başlık türlerinden biri olan "kavuk" olarak çevirdiği görülür. Küçükkaya (2019, 27), Galata Mevlevihanesi'ndeki mezar taşlarını incelediği çalışmasında mezar taşlarının fotoğraflarına yer verir ve "…Mevlevi olduğu başındaki sikkeden belli…" ifadeleriyle dervişlerin giydiği başlığın "sikke" olarak adlandırıldığını görsellerle destekleyerek ortaya koyar. "Sikke" sözcüğünün tanımına bakıldığında "Mevlevi dervişlerinin giydikleri yüksek ve tepesi düz keçe külah"[12] olarak ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla "geulaf" göstergesinin çıkış kültüründeki farklı bir başlık türü olan "kavuk" olarak aktarılmasıyla aslına çeviride dönüştüğü söylenebilir. Öte yandan Büyükkal'ın çevirisi incelendiğinde her ne kadar Mevlevi dervişlerinin kullandığı başlıklar için "sikke" kullanımı yaygın olarak tercih edilse de "külah" tercihiyle yazarın özde çeviri işlemini aslına çevirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra her iki aslına çeviri metinde de "Dervishes' hat" bölümünün çevrilmediği görülmektedir. Türk okurun aşina olduğu bu aksesuara ilişkin açıklamanın çevrilmeden bırakılması aslına yapılan çeviride çevirmen kararının açık bir göstergesidir.

Örnek 9.

Pardoe için İstanbul topraklarında şahit olduğu en ilginç konulardan biri de Osmanlı toplumunun batıl inançlarıdır. Pek çok farklı ortamda bulunan Pardoe, toplumun farklı kesimlerinden insanların ne gibi batıl itikatları olduğunu gözlemleme fırsatı edinmiştir. Bu örnekte de Osmanlı topraklarında en yaygın batıl inancın nazardan duyulan korku olduğunu ifade etmekte ve bunu "Maşallah" deyişinin kullanımıyla örneklendirmektedir. Şayet bir bebeği severken "Maşallah" deyişi kullanılmaz ve o bebeğe bir zarar gelirse "Maşallah" demeyen kişinin nazar değdirdiğine inanıldığına değinir.

Tablo 10. Deyişlerin aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri

[12] Türk Dil Kurumu Sözlükleri. https://sozluk.gov.tr/. [13.02.2021]

Pardoe, 1845, cilt 1: 211	Should you praise the beauty of a Turkish child to its mother, without prefacing your admiration with "*Mashallah*!" or, In the name of God--which is considered sufficient to counteract the power of all malignant spirits…	"*Mashallah*!" or, In the name of God
Pardoe, 1967, 93	Şayet, bir çocuğun güzelliğini, "Maşallah, Allah bağışlasın" demeden (çünkü bu sözler, bütün kötü ruhların kudretini yok eder) annesine methedecek olursanız…	"Mâşallah, Allah bağışlasın"
Pardoe, 2017, 206	Annesine bir Türk çocuğunun güzelliğini ilk önce "Maşallah" (bunun bütün kötü ruhların gücüne karşı kâfi olduğu kabul ediliyor) demeden methederseniz…	"Mâşallah"

Pardoe, Maşallah sözcüğünü İngilizce sesletimiyle, "Mashallah" olarak okura sunar. Ancak söz konusu deyiş İngilizce transkripsiyona uygun bir şekilde kaleme alınsa da İngiliz okurun kavram dünyasında olmaması nedeniyle okurun zihninde herhangi bir imge oluşmayabilir. Bu nedenle, Pardoe'nun İngilizce sesletim ile kaleme aldığı bu deyişi açımlama yoluna gittiği ve ona "In the name of god (Allah'ın adıyla)" [13] şeklinde bir İngilizce karşılık eklediği görülmektedir. Ancak Arapça kökenli "Mâşallah" deyişinin anlamına baktığımızda "Allah dileyince her şey olur.[14]" manâsına geldiğini görmekteyiz. Pardoe'nun bu deyişi açımlamak için eklediği ve "Allah'ın adıyla" olarak çevirdiğimiz "In the name of god" ise İslam dininde genellikle bir işe başlarken söylenen, "Besmele" olarak da anılan "Bismillâhirrahmânirrahîm (Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla)" deyişinin adı "Bismillâh (Allah'ın adıyla) [15]" ile aynı anlamı taşımaktadır. Dolayısıyla Pardoe'nun diller ve kültürlerarası farklılıktan dolayı söylenişleri benzer olan "Mâşallah" ile "Bismillâh" deyişlerini karıştırdığı düşünülmektedir. Yaşanan bu karışıklığın metnin dokusunda Pardoe'nun zihinsel çevirisinin izlerini bıraktığı ve eserin özde çeviri niteliğini desteklediği söylenebilir.

Öte yandan aslına çeviri metinler incelendiğinde Şanda'nın bu deyişi "Mâşallah. Allah bağışlasın" diyerek Türkçeye çevirdiği görülmektedir. Şanda, "Mashallah" göstergesini Türkçe sesletimiyle aktarmış ve Pardoe'nun açımlama yaptığı bölümü "Mâşallah" deyişiyle benzer anlam taşıyan "Allah bağışlasın" sözleriyle aktarmıştır. Dolayısıyla özde çeviride diller ve kültürlerarası farklılıktan kaynaklanan karışıklığın aslına çeviride giderildiği söylenebilir. Büyükkal da Şanda gibi "Mashallah" deyişini Türkçe sesletim ile kaleme almış ancak "In the name of god" ifadesini çevirmemiştir. Daha önce belirtildiği üzere Pardoe'nun, bu ifadeyi "Mâşallah" sözcüğünün anlamını okuyucuya iletmek maksadıyla kullandığı düşünülmektedir. Bu deyişin anlamı Türk okur tarafından bilindiğinden Büyükkal'ın aynı anlamda kullanılabilecek diğer bir ifadeyi yinelemekten kaçınmış olabileceği düşünülebilir.

Örnek 10.

Daha öncede belirttiğimiz gibi Pardoe, babasının itibarlı mesleği sayesinde Osmanlı hanedanını yakından gözlemleme fırsatını elde eder. Aşağıdaki örnek dönemin padişahı II. Mahmut'un ablası Esma Sultan'ın sahil sarayına konuk olduğu bir günden alınmıştır. Pardoe, sarayın hareminde evin kadınlarıyla tanışır ve onların gün içinde neler yaptıklarını gözlemleme fırsatı elde eder. Esma Sultan'ın gözdesi Nazif Hanım bir kâtibenin dairesindeyken orada bulunan hanımlara müzik ziyafeti sunar.

[13] Çeviri tarafımızca yapılmıştır.

[14] İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/masallah. [14.02.2021]

[15] İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/bismillah. [14.02.2021]

Tablo 11. Enstrümanların aktarımı

İnceleme Metinleri	İncelenen Bağlam	Çözümleme Öğeleri
Pardoe, 1845, cilt 1:226	…Nazip Hanoum, at the request of the fair and faded visitor, sent a slave for her zebec…	zebec
Pardoe, 1967	-	-
Pardoe, 2017, 215	… solgun ziyaretçinin ricası üzerine, Nazif Hanım bir halayığa kemençesini* getirtti… *Yazarın zebec olarak aktardığı bu çalgı muhtemelen rebec olmalıdır. Rebec, klasik Türk musikisindeki kemençeyle akraba olan bir yaylı çalgıdır (ç.n.).	kemençe

Nazif Hanım'ın çaldığı enstrüman, Pardoe tarafından "zebec" olarak aktarılır. "Zebec" adında bir müzik aleti bulunmaması nedeniyle bu çalgının Ortaçağ dönemi ve Erken Rönesans'a ait yaylı bir çalgı olan rebec ile karıştırılmış olabileceği düşünülmektedir. Rebec, Arapların rebab adlı müzik aletinden geliştirilen ve Müslüman kültürüyle Avrupa'ya taşınan yaylı bir müzik aleti olarak tanımlanmaktadır.[16]Avrupa'da Ortaçağ ve Rönesans'ı temsil ettiği düşünülen bu müzik aletinin varyasyonlarından biri olan kemençe 18. yy' dan itibaren Osmanlı Türk Musikisinde yaylı çalgı olarak önem kazanmıştır (Çolakoğlu, Eken, 2009, 181). Dolayısıyla Pardoe'nun Osmanlı sarayında çalınan kemençeyi kendi kültüründe anıldığı ismine çevirerek zebek (rebek) olarak aktardığı ve bu çeviri işlemiyle eserin bir özde çeviri oluşunu desteklediği söylenebilir.

Öte yandan aslına çeviri metinler incelendiğinde Şanda'nın çevirisinde söz konusu göstergenin yer aldığı bölüme yer verilmediği dikkat çekmektedir. Şanda, özgün metnin kısaltılmış bir çevirisini sunmuş olması dolayısıyla kaynak metinde yer alan pek çok bölüm çeviri metinde yer almamaktadır. Dolayısıyla bu gösterge çeviri metinde yok edilmiş, Pardoe'nun özde çevirisinin izleri silinmiştir. Büyükkal ise rebec adlı müzik aletini 19. yy. Osmanlı'sında da önem taşıdığı düşünülen "kemençe" olarak aslına çevirmiş ve bir de dipnot ekleyerek özde çevirmenin metindeki izlerini koruma gayreti göstermiştir.

5. Sonuç

Kent göstergelerinin betimleyici bir yaklaşımla ele alındığı bu çalışmada, Julia Pardoe'nun *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836* başlıklı seyahatnamesiyle bir özde çeviri örneği sunduğu söylenebilir. Pardoe'nun özde çeviri eserinde adeta bir okur gibi Osmanlı topraklarını gözlem yoluyla okuduğu, söyleme dönüşen bu gözlemlerini İngiliz okurun anlayabileceği yazılı imgelere dönüştürdüğü görülmüştür. Başka bir deyişle Pardoe, "bir kavram dünyasına ait olan bir olguyu, bir varlığı ya da bir nesneyi başka bir kavram dünyasına" taşımış; "bir kültür-dilden bir başka kültür-dile" (Öztürk Kasar, 2020, 20-21) aktarım sağlayarak bir özde çeviri örneği ortaya koymuştur.

Öztürk Kasar (2020, 5)'ın tanımıyla "Yabancı bağlamdan öz bağlama giden özde çeviriler" başlığı altında ele alınabilecek söz konusu eserde yer alan kent göstergelerinin aktarımı incelenirken yazarın bazı algılama farklılıklarıyla sınandığı ve bu farklılıkların metinde oluşan izler aracılığıyla okunabileceği görülmüştür. Yazıldığı tarihte Batı için büyük merak konusu olan Osmanlı topraklarını, tarafsız bir biçimde aktarma düsturuyla hareket eden Pardoe, bu topraklara ait gözlemlerini gördüğü

[16] Britanicca Ansiklopedisi. https://www.britannica.com/art/rebec. [13.02.2021]

ya da işittiği biçimde İngiliz okura aktarmış ve okura yabancı olan bu kavramları açıklama yoluyla tanıtmıştır. Nitekim bu çalışmada örneklendirildiği gibi özde çevirmen kenti temsil eden göstergeleri aktarırken üç farklı tutum sergilemiştir: eğer bu göstergeye ait olarak İngiliz okurun halihazırda bildiği bir tanımlaması yoksa duyduğu şekliyle, transkripsiyona uygun şekilde İngilizceye aktarmış; İngiliz okurun kavram dünyasında yer almayan bu göstergeleri açımlama yoluna gitmiştir. Böylece hem Osmanlı kültürüne ait kavramları İngilizceye taşımış hem de İngiliz okur için bir okuma kolaylığı sağlamaya çalışmıştır. Eğer "St. Sophia" ya da "Olympos" adlandırmalarında olduğu gibi karşılaştığı nesne ya da varlığın daha önceden kullanılan ve İngiliz okurun aşina olabileceği bir karşılığı varsa bu karşılıkları tercih etmiş ve özde çevirinin eğretilemesiz, gerçek anlamda bir çeviri, özde çeviri yazarının ise düz anlamda bir çevirmen, özde çevirmen (Öztürk Kasar, 2020, 21) olduğunu ortaya koymuştur. Pardoe'nun üçüncü çeviri stratejisi ise Osmanlı topraklarında gördüğü ve İngiliz kültüründe bulunmayan nesne ya da varlıkları benzeşim yoluyla Batı kültürüne aktarmaktır. Nitekim "Ramazan pidesi"nin İngilizcedeki "çörek" ile benzeşim kurularak "The Ramazan cake" olarak aktarılması ve Osmanlı saraylarında çalınan "kemençe" nin yine bir yaylı çalgı olan "zebec (rebec) " olarak aktarılması yapılan bu benzeşim işleminin birer göstergesidir.

Aslına çeviri metinler olarak ele alınan Türkçe çeviriler incelendiğinde ise çevirmenler Bedriye Şanda ve Banu Büyükkal'ın kent göstergelerini çıkış kültürüne çevirirken farklı tercihleri dikkat çekmektedir. Bedriye Şanda'nın çevirisi özde çeviri eserin kısaltılmış bir versiyonu olması nedeniyle Pardoe'nun aktardığı bazı göstergeleri içermemekte ve kimi göstergeler üzerindeki yazarın özde çevirisinin izlerini kapsamamaktadır. Bunun dışında her iki aslına çeviri eserde de Pardoe'nun İngilizceleştirerek yazdığı isimler Türkçe asıllarına çevrilerek Türk okurun aşina olduğu göstergelere dönüştürülmüştür. Yazarın İngiliz okura yabancı olan göstergeyi açıklamak için kullandığı tanımlamaların zaman zaman aslına çeviri metinlerde de yer aldığı görülmüştür. Özde çeviri metin ilk basımında 1837 yılında okuyucuyla buluşmuş bir metindir ve aslına çevirileriyle arasında uzun yıllar bulunmaktadır. Dolayısıyla aslına çeviride bütüncenin yanı sıra zamanın da dikkate alınması önem taşıyan konulardan biridir. Nitekim yapılan karşılaştırmalı okumada "Mount Olympos" örneğinde olduğu gibi, özde çeviri metinde yer alan göstergenin Şanda tarafından Türkçeye yapılan çevirisinde, asıl dil ve kültürüne döndüğü ancak bu dönüşün günümüzdeki adlandırılmasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çeviri tercihinin okur için anlam taşıyan göstergeleri aktardığı ancak yazarın özde çevirisinin izlerini çıkış kültüre yansıtamadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra yazarın benzeşim kurarak aktardığı göstergeler; aslına çevirilerde, ya yazarın özde çevirisinin izlerini korumak suretiyle doğrudan çevrilmiş ve çevirmenin parantez içinde sunduğu bir açıklama ile Türk okurun kavram dünyasında mevcut olan ismine döndürülmüş ya da metin içinde aslına çevrilerek bir dipnot ile özde çevirideki göstergeye ilişkin açıklamaya yer verilmiştir.

Sonuç olarak Bassnett (2004, 75) 'ın da deyimiyle seyahatname ve çeviri doğası gereği gerçek ya da dilsel anlamda bir yolculuk içeren benzer metinlerdir. Yazarın mensubu olmadığı bir kültür-dile ait gerçekleri bu kültürün dışındaki kimselere naklettiği seyahatnamelerin ikincil bir çeviri işlemini daha bünyesine aldığı söylenebilir. Özde çeviri kavramı göstergelerin bu çok katmanlı dönüşümünü okumamıza olanak sağlamış, beraberinde getirdiği aslına çeviri kavramıyla göstergelerin aktarımında diller ve kültürler arasında yaşanabilecek aktarım sorunlarını görebilmemize imkân tanımıştır. Söz konusu kavramlar kullanılarak farklı metin türleri üzerinde yapılacak okumalarla, çeviriye ve çevirmene ilişkin mevcut tanımlamaların sorgulanması sağlanarak çeviribilime yeni ufuklar kazandırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Asiltürk, B. (2009). Edebiyatın kaynağı olarak seyahatnameler. *Turkish Studies*. 4: 911- 995.

Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel Serüven*. (çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi.

Bassnett, S. (2004). Travelling and translating. *World Literature Written in English,* 40(2): 66-76.

Beşe, T. (2017). Marmara'nın zirvesi Uludağ. *Pttlife*. (Ed. E. Safi). Çankaya, Ankara. Büyükharf Bas. Yay. Tan. Dan. ve Org. Ltd. Şti.. ss. 20-27.

Çolakoğlu, G. & Eken, M. (2009). Türk musikisi icrasında armudi kemençe ve geçirdiği teknik gelişmeler, *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: ICANAS*, Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 179-193, (10-15 Eylül 2007), Ankara

Deniz, Ö. (2011). Cumhuriyet döneminde tatil kavramı ve 1935 tarihli ulusal bayram ve genel tatiller kanunu. *Çağdaş Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 11 (23) : 57-72

Ertuğrul, A. (2009). Hamam yapıları ve literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 13: 241-266.

Eynallı, E. (2014). Vakıf sever bir hanımsultan: Mihrimah. *Restorasyon Yıllığı Dergisi*, 9: 6-23

Küçükkaya, B. (2019). Galata Mevlevihanesi mezartaşları (Katalog-değerlendirme). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İkinci, A. (2014). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Ayasofya. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Öztürk Kasar, S. (2012). Traduction de la ville sous le point de vue sémiotique : Istanbul à travers ses signes en trois langues. In N. Rentel & S. Schwerter (Dir.). *Défis et enjeux de la mediation interculturelle* . Frankfurt am Main: Peter Lang, 267-285.

Öztürk Kasar, S. (2020). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(1): 1-25.

Öztürk Kasar, S. (2021). Traduire la ville en filigrane: Istanbul par Georges Simenon dans *Les Clients d'Avrenos*. *Vous avez dit littérature belge francophone? Le défi de la traduction*, Catherine Gravet et Katrien Lievois (éds.), Frankfurt : Peter Lang, 235-266.

Pardoe, J. (1845). *The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836*, 3 vols. London: Henry Colburn.

Pardoe, J. (1967). *Yabancı Gözü ile 125 yıl Önce Istanbul*. (çev. Bedriye Şanda). İstanbul: İnkılap ve Aka.

Pardoe, J. (2017). *Sultanlar Şehri İstanbul*. (çev. Banu Büyükkal). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Britanicca Ansiklopedisi. https://www.britannica.com/art/rebec.

Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/hermit.

Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creation.

Cambridge Online Sözlük. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/the-sabbath.

İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/sakal-i-serif.

İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/sebt--yahudilik.

İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/masallah.

İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/bismillah.

TDK Sözlükleri. https://sozluk.gov.tr/.

70. Teknik çeviri eğitiminde (öz)düşünümsel performanslar: Çeviri yorum yazıları

Zeynep SÜTER GÖRGÜLER [1]

APA: Süter Görgüler, Z. (2021). Teknik çeviri eğitiminde (öz)düşünümsel performanslar: Çeviri yorum yazıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1085-1099. DOI: 10.29000/rumelide.950017.

Öz

Küreselleşme hareketiyle birlikte çeviri eylemi ve çevirmen kimliği dijital ağlarda yeniden üretilmektedir. Ağlarda biçimlenen yeni çeviri pratikleri ve çevirmen kimlikleri, çeviri eğitiminde başvurulan yöntemlerin de bu doğrultuda değişip dönüşmesini zorunlu kılmaktadır. Çeviri eğitiminde, öğrencilerin (öz)düşünümsel performanslarını konu alan çalışmalar önem kazanmaktadır (García Álvarez, 2007; Kelly, 2005; Presas, 2012; Shih, 2018). Bu noktadan hareketle, ilgili araştırma çalışmasında, erek metinlere eklemlenen ve düşünümsel rapor niteliği taşıyan çeviri yorum yazılarının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede, Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülen *MTF 2141 Teknik Çeviri 1* dersinde yapılan final sınavı mercek altına alınmaktadır. İlgili sınava katılan öğrencilerin kaleme aldıkları çevirmen ön sözü olarak adlandırılan çeviri yorum yazıları, (öz)düşünümsel yaklaşımlar (Bourdieu ve Wacquant, 2007) ve ilişkili diğer kavramlar ve yöntemler ışığında çözümlenmektedir. Saha çalışması kapsamında, beş öğrencinin oluşturduğu çeviri yorum yazıları ele alınmaktadır. Anlamlı öğrenme, keşfederek öğrenme, öz kontrol, öz yönetim, etik sorumluluk, bilişsel düşünme pratikleri, deklaratif ve prosedürel bilgi gibi kavramlar, araştırmanın kuramsal ve yöntemsel dayanaklarını oluşturmaktadır. İlgili öğrencilerin, ürettikleri çeviri yorum yazıları etrafında sergiledikleri (öz)düşünümsel performanslarında, sözü edilen bu kavramların izleri sürülmektedir. Ayrıca, bu yönde oluşturulan yansıtıcı rapor çalışmalarının, yeni medya çevirmeni konumundaki öğrencilerin (öz)düşünümsel farkındalıklarını geliştiriyor olmasının altı çizilmektedir.

Anahtar kelimeler: Teknik çeviri eğitimi, (öz)düşünümsellik, çeviri yorum yazıları, çevirmen, yeni medya

Self(reflexive) performances in technical translation training: Translation commentaries

Abstract

With the globalization movement, translation pratice and translator identity are reproduced in digital networks. New translation practices and translator identities shaped in networks require the methods used in translation training to change and transform accordingly. Studies on (self)reflexive performances gain importance in translation training (García Álvarez, 2007; Kelly, 2005; Presas, 2012; Shih, 2018). From this point of view, the importance of translation commentary, which is attached to the target texts and qualifies as reflective reports, is emphasized in the relevant research study. In this context, the final exam held in the *MTF 2141 Technical Translation 1* course conducted in the fall semester of the 2020-2021 academic year at Yıldız Technical University,

[1] Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), zeynepsuter@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6538-4840
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950017]

Department of Western Languages and Literatures, French Translation and Interpretation Department is being scrutinized. The translation commentaries, called translator prefaces, written by the students participating in the relevant exam are analyzed in the light of (self)reflexive approaches (Bourdieu & Wacquant, 2007) and other related concepts and methods. Within the scope of the field study, translation commentaries written by five students are handled. Concepts such as meaningful learning, learning by discovery, self-control, self-management, ethical responsibility, cognitive thinking practices, declarative and procedural knowledge constitute the theoretical and methodological basis of the research. These concepts are traced within the (self)reflexive performances of the relevant students around the translation commentaries they produce. In addition, it is underlined that the reflective report created in this direction improve the (self)reflexive awareness of students who are new media translators.

Keywords: Technical translation training, self(reflexivity), translation commentaries, translator, new media

1. Giriş

Küreselleşme süreciyle birlikte yeni medya ve iletişim teknolojilerinin çeşitlenerek gelişmesi, çeviri eylemine ve çevirmene duyulan ihtiyacı her geçen gün artırmaktadır. Küreselleşen üretim ve tüketim koşulları, çeviri pratiğini ve çevirmen kimliğini yeniden inşa etmektedir. Bu kapsamda, çeviri pratiği yeni kavramlar etrafında tanımlanırken, çevirmenin de farklı becerilerle ve yeteneklerle donatılması gündeme gelmektedir. Çevirmeni "çoklu medya ortamlarında çok dilli iletişimi sağlayan mühendis" olarak nitelendiren Daniel Gouadec, çevirmenin çok kimlikli doğasına dikkat çekmektedir (2002: 59)[2]. Gouadec'e göre, yeni medya ortamlarında, çevirmenin, "bilgi yönetme, terim yönetme, kalite kontrol yapma, teknik metin yazma, belge yönetme" gibi becerilere ve yetilere sahip olması gerekmektedir (2002: 59). Bu doğrultuda öne çıkan beklentiler, çevirmeninin, yeni bilgi ve deneyim alanları çerçevesinde değişip, dönüşmesini zorunlu kılmaktadır. Bundan böyle, çevirmenden, "tedarik zincirini yönetebilmesi, dillerarası ve kültürlerarası iletişim kurabilmesi, stratejik, yöntemsel ve tematik bilgi edinebilmesi, yeni medya ve iletişim teknolojilerini kullanabilmesi ve son olarak da hem bireysel anlamda, hem de bireylerarası, proje merkezli çalışabilme becerileri geliştirmesi" istenmektedir (EMT, 2017). Çeviri eğitimi programlarının da dönüşen küresel pazar koşulları göz önünde bulundurularak yeniden inşa edilmesi gündemde yer almaktadır.

Araştırma kapsamında, çevirmenin, çeviri sürecinde uyguladığı stratejileri ve kararları betimleyen çeviri yorum yazılarının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede, Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülen *MTF 2141 Teknik Çeviri 1* dersinde yapılan final sınavı üzerine odaklanılmaktadır. İlgili sınava katılan öğrencilerin sergiledikleri (öz)düşünümsel performansları, kaleme aldıkları çeviri yorum yazıları etrafında çözümlenmektedir. Sınavda, ilgili öğrencilerden "*Gig Economy: des travailleurs du clic à l'économie des petits boulots"* başlıklı Fransızca metni Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. İlgili metin, esnek ekonomi olarak ifade edilen gig ekonomisinin nitelikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Kaynak metinde disiplinlerarası niteliklere sahip terimlere yer verilmektedir. Öğrencilerin, terimlerin çevirisine yönelik benimsedikleri stratejiler ve aldıkları kararlar, çeviri yorum yazılarının değerlendirilmesinde etkili olmuştur.

2 Aksi belirtilmediği taktirde, metin içindeki tüm çeviriler çalışmanın yazarı tarafından yapılmıştır.

Teknik çeviri alanı, "teknik, teknolojik ve bilimsel içerikli metinlerin çevirisine" odaklanmaktadır (Durieux, 1988: 23). Teknik metin çevirmeninden, çevirisini üretirken içerisinde bulunduğu koşulları göz önünde bulundurması beklenmektedir. Bir başka deyişle, teknik metin çevirmenin ya da bu araştırma çerçevesinde öğrencinin, üreteceği çeviri metin ile nasıl bir ilişki kuracağı bu süreçte benimseyeceği özdüşünümsel farkındalığı ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, önemli olan mesele, araştırmacının, "zihninde bu ilişkiyi nasıl soyutladığı, nasıl kurguladığı, neleri dışlayıp neleri içerdiği, kendi 'ben' ini sorgulaması ve konusu ile arasında nasıl bir boşluk bıraktığının farkında olması" ile ilişkilidir (Binark, 2005: 187). Bu noktada, öğrencinin yarattığı çevirmen kimliğine ve ürettiği çeviri pratiklerine yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmesi, "(öz)düşünümsellik" kavramı etrafında ele alınabilmektedir.

Araştırma konusuna geri dönülecek olunursa, ilgili final sınavı kapsamında beş öğrencinin oluşturduğu çeviri yorum yazılarında yanıt aranan sorular şunlardır: ilgili öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazılarıyla, anlamlı öğrenme ve keşfederek öğrenme yöntemleri arasında ilişkisellik kurulabilmekte midir? Çeviri yorum yazılarının, ilgili öğrencilerin öz değerlendirme ve öz kontrol gibi becerilerini geliştirdiğinden söz edilebilmekte midir? Bununla birlikte, bu yöndeki çalışmaların, öğrencilerin üst dilsel ve bilişsel düşünme pratiklerini ve teknik çeviri sürecindeki etik kavrayışlarını desteklediği belirtilebilmekte midir? Son olarak, çeviri yorum yazıları, öğrencilerin inşa ettikleri çevirmen kimliklerinin güçlenmesinde etkili midir?

Bu sorulara verilecek yanıtlar ışığında, ilgili final sınavında, öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazıları ile (öz)düşünümsel performans sergileme nitelikleri ve biçimleri arasındaki ilişkiselliğin ortaya konması amaçlanmaktadır.

2. Kavramsal ve yöntemsel çerçeve: (Öz)düşünümsel farkındalık ve çeviri yorum yazıları

2.1. (Öz)düşünümsellik hakkında genel bilgi

Düşünümsellik (fr. "réflexion"), "hem bir şey üzerine düşünme, hem de yansıtma" anlamı taşımaktadır (Wacquant, 2012: 11). Pierre Bourdieu'ye göre, düşünümsellik, "bireysel olandaki toplumsalı, mahremin altında gizlenen gayri şahsiyi, özelin en derine gömülmüş evrenseli keşfettiren" bir yaklaşım biçimidir (Bourdieu ve Wacquant (Çev. Ökten), 2007: 40). Bu çerçevede, "katılımcı nesneleştirme" olgusuna dayanan düşünümsel çözümlemede, araştırmacı, araştırma nesnesini ve onun üretildiği ve tüketildiği toplumsal dünyayı nesneleştirmeye çabalarken, kendi kimliğini de bu sürece dahil etmektedir. Araştırmacı, bu süreçte, toplumsal ve akademik alandaki konumunu nesnelleştirmektedir (Bourdieu ve Wacquant (Çev. Ökten), 2007: 53). Kısacası, düşünümsellik, "araştırmacının gerçekleştirdiği pratikler arasında ilişkisellik kurarak düşünmesi ve eylemesidir" (Wacquant (Çev. Ökten), 2012: 38). Görüldüğü üzere, araştırmacıdan kendi bilimsel kimliğini özdüşünümsel bir nesneleştirme sürecine tabi tutması beklenmektedir. Araştırmacının onu çevreleyen toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve tarihi olgulara önyargısız bakabilmesi ve sözü edilen değerler sistemiyle mücadele etmesi ve yüzleşmesi bu süreçte oldukça önemlidir.

Yukarıda Gouadec'in belirttiği gibi, günümüzde teknik çeviriyi bir yeni medya pratiği olarak ele almak mümkündür. Yeni medya ortamlarında yürütülen araştırmalarda, "özdüşünümsellik" hususu merkezde yer almaktadır. Bir yeni medya araştırması hangi pratik üzerine yoğunlaşırsa yoğunlaşsın, "araştırmacıdan samimi olması, kavramsal ve kuramsal yaklaşımını tutarlı bir şekilde çatması gerektiğini bilmesi, ve sahaya indiği zaman topluma ve bireye dokunduğunu unutmaması"

beklenmektedir (Binark, 2014: 29). Bu kapsamda, araştırmacı, özdüşünümsel tavrıyla birlikte, yeni medya temelli araştırma etkinliği içinde, "kendi derdi, sorunları ve kavram seti, olay ve olgulara bakış açısı ile yüzleşme, sorgulama ve hesaplaşma içeren bir yolculuğa çıkmaktadır" (Binark, 2014: 29). Araştırmacının, "benimsediği yöntem ve teknikleri nasıl yaşama geçirdiğini anlatması, uygulama aşamasında yaşadığı sorunları ve bulduğu çözüm yollarını ya da daha genel bir ifadeyle deneyimlerini paylaşması, araştırmacının yerine getirmesi gereken etik bir sorumluluktur" (Binark, 2014: 29). Yeni medya araştırmalarında, araştırmacı, özdüşünümsel tavrıyla birlikte, "toplumda kendini konumlandırmakta, topluma ve araştırma alanına hangi açıdan, hangi mesafeden bakacağına karar vermektedir" (Binark, 2014: 25). Özdüşünümsellik, "yeni medya araştırmacısına, araştırma sürecinde yeni yolların, bu yolların kesişme ya da tamamen farklılaşma süreçlerinin var olabileceğini göstermektedir" (Tunç, 2014: 178).

2.2. Çeviri yorum yazıları hakkında genel bilgi

Sorun çözmeye dayalı öğrenme yöntemi çerçevesinde, Chris Shei (2005), çeviri yorum yazılarını bilinç yükseltme çalışması ve değerlendirme ölçütü olarak ele almaktadır. Bu noktadan hareketle, yazar, çeviri yorumlarını, "çeviri metne ve görevine eşlik eden, öğrencinin metin ve bağlam analizi yaptığı, sorun çözme süreçlerini açıkladığı bir kompozisyon ödevi" olarak tanımlanmaktadır (2005: 315). Schäffner'a (2001) göre, çeviri yorum yazılarında, çeviri sorunlarına odaklanmak ve bu doğrultuda başvurulan çeviri stratejilerini tartışmaya açmak hedeflenmektedir. Aynı zamanda, çeviri yorum yazıları, çevirmeni "eleştirel" düşünceye teşvik etmektedir. Bu doğrultuda yapılan çeviri yorum çalışmaları, "çevirmeni bilinçli kararlar alması konusunda yönlendirmekte, çevirmenin bu kararlara yönelik yorum yapmasını sağlamakta ve gerektiği yerde çevirmene bu kararları savunma fırsatı vermektedir" (2001: 3). Wang Xiang, öğrenciler tarafından üretilen yorum yazılarını "kendini izleme" yöntemi çerçevesinde değerlendirmektedir. Çeviri yorum yazılarında, öğrenci "üst bilişsel ve üst dilsel düşünme" pratikleri geliştirmektedir (2004: 238). Anabel Galán-Mañas ve Amparo Hurtado Albir, çeviri yorum yazısı oluşturma eylemini, "öğrencilerin bir metni çevirirken karşılaştıkları sorunları ifade ettikleri, bunları çözmek için izledikleri süreci açıkladıkları, başvurdukları kaynakları dile getirdikleri bir görev" olarak ele almaktadırlar (2015: 71). Aynı zamanda, ilgili yazarlar, çeviri yorum yazılarını, çeviri metne eklenmiş "yansıtıcı bir rapor" olarak değerlendirmektedirler (2015: 71).

Çeviri eğitiminde, öğrenci merkezli ve süreç temelli yaklaşımların önem kazanmasıyla birlikte, çeviri yorum yazılarına ölçme-değerlendirme yöntemi olarak daha sık başvurulmaktadır (Kiraly 2000, 2003). Dorothy Kelly'ye göre, çeviri metin üzerine yapılan yorumlar, "çeviri portföylerinin önemli bir bileşeni" olarak varlığını sürdürmektedir (2005: 139). Çeviri yorum yazılarını, çeviri eğitiminde başvurulan bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak kavramsallaştıran Claire Yi-yi Shih, çeviri yorum çalışmaları odağında, "bilgi, beceri, kuram ve uygulama" alanları arasında kurulan sinerjiye dikkat çekmektedir (2018: 291). Çeviri metne yönelik öğrencilerin oluşturdukları çeviri yorum yazılarında, öğrenciler "düşünümsel" bir süreci deneyimleyerek, geleceğe yönelik çalışmalarında uygulayacakları farklı çeviri pratiklerini geliştirmektedirler. Böylelikle öğrenciler benimsedikleri çeviri kararları ve stratejileri arkasında yer alan gerekçeleri, "yüksek sesle ifade etme" fırsatı yakalamaktadırlar (Shih, 2018: 293). Tutarlı bir şekilde kaleme alınmış olan çeviri yorum metninde, öğrenci atıfta bulunduğu kuramsal yaklaşımları içselleştirdiğini ve bunları çeviri sürecinde etkin bir şekilde uygulayabildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrenciden uyguladığı çeviri stratejilerine ilişkin "özdüşünümsel" bir konumdan hareketle, kendi üretim sürecini gözlemleyebilmesi için beceriler geliştirmesi de beklenmektedir (Shih, 2018: 302).

Çeviri yorum yazılarının, tutarlı bir tartışma ortamı üzerine temellendirilmesine ve akademik bir üslupla ve bilimsel akıl yürütme yöntemiyle oluşturulması gerektiğine vurgu yapan Shih (2018), çeviri yorum yazılarının niteliğine ilişkin iki unsura dikkat çekmektedir. Bir yandan, çeviri yorum yazıları, öğrencilerin kararlarını yansıtan "düşünümsel bir rapor" üretme eylemi olarak anlam kazanmaktadır. Diğer taraftan ise, yazar bu yönde üretilen içeriklerin "akademik deneme çalışması" olarak değerlendirilmesini gündeme taşımaktadır. Bir başka deyişle, çeviri yorum yazıları, öğrencilerin çevirdikleri metinlerden hareketle oluşturdukları ve bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünce üretme becerilerini tetikleyen ve destekleyen "melez" bir kavram olarak anlam kazanmaktadır (Shih, 2018: 308). Çeviri metne eklemlenen bu yöndeki yorum çalışmalarıyla, öğrencinin "yöntemsel ve kuramsal bilgisi, sorun çözme kapasitesi, art alan araştırma becerisi ve bunları yansıtabilme yeteneği" değerlendirilmektedir. Öğrencinin söz konusu olan bu değişkenler arasında kurduğu ilişkisellik de ölçme-değerlendirme sürecinde etkili olmaktadır (Shih, 2018: 308). Bu noktada, Shih'in altını çizdiği gibi, çeviri yorum yazılarında, "iki dil arasındaki dilsel farklılıkları tartışmak yerine öğrencilerin karşı karşıya kaldığı, mücadele etmek durumunda olduğu ve daha çok çeviri kararlarıyla ve stratejileriyle ilgili meselelere" odaklanılması hedeflenmektedir (2018: 309).

Shih'in çeviri yorum yazılarının içeriğine ilişkin dile getirdiği görüşleriyle paralellik kuran bir diğer çalışmada ise, araştırmacı Ana Maria García Álvarez, özel alan çevirilerinde öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorumlarını kavramsal bir perspektiften hareketle tartışmaya açmaktadır. García Álvarez'e göre, "belirli bir yöntemsel izlek odağında kaleme alınan yorum yazıları, öğrenciye, çeviri stratejileri geliştirmesine yönelik bilinç ve beceri kazandırmaktadır" (2007: 139). Dolayısıyla, bu doğrultuda kaleme alınan çeviri yorum yazıları, benimsenen makro ve mikro düzeydeki çeviri stratejilerini görünür kılmakta ve öğrencinin, çeviri sürecinde tutarlı bir yol izlemesini sağlamaktadır. Yazar, teknik çeviri sürecinde, öğrencinin ortaya çıkardığı çeviri ürüne ve bu ürünü yaratırken aldığı kararlar doğrultusunda "öz değerlendirme" yapabilmesinin önemini vurgulamaktadır (García Álvarez, 2007: 140). Öğrenci uygulayacağı çeviri stratejilerine karar verirken, bu süreçte sahip olduğu "özgüven" seviyesini de ortaya koymaktadır. Çeviri yorum yazıları, öğrenciye, "çeviri eyleminin karmaşık yapısına yönelik bilinç kazandırmakta, çeviri ürüne ilişkin sorumluluk almasını desteklemekte ve entelektüel anlamda öğrencinin farkındalık derecesini geliştirmektedir" (2007: 141). Çeviri yorumlarının sözel düzeyde kalmaması ve bunun sonucunda, öğrenciye teknik bir metnin çevirisini yaparken "tartışma" odaklı bir çeviri eğitimi altyapısının sunulması, öğrencinin bu süreçteki çevirmen konumunu güçlendirmektedir (García Álvarez, 2007: 142). Aslına bakılırsa, öğrencinin benimsediği çeviri kararlarını yazarak açıklaması, teknik çeviri kapsamında, öğrencinin, "deklaratif" bilgi ile "prosedürel" bilgi arasında kurduğu etkileşimi ortaya çıkarmaktadır (García Álvarez, 2007: 143). García Álvarez, öğrenciye, deneyimlediği çeviri sürecini betimlemek üzere tutarlı ve bütüncül bir yöntemin sunulmasını savunmaktadır. Öğrenci kendisini yönlendirecek yönerge eşliğinde benimsediği çeviri stratejilerini tutarlı bir biçimde yazıya dökmektedir. Bu noktada, García Álvarez teknik çeviri eğitiminde oluşturulacak olan çeviri yorum yazılarının, alternatif bir ölçme-değerlendirme aracı olarak ele alınabileceğini sözlerine eklemekte ve bu doğrultuda, öğrencinin "bilişsel düşünme" becerilerinin gelişeceğini dile getirmektedir (2007: 160).

Çeviri yorum yazılarının, bilişsel temelli düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade eden araştırmacı García Álvarez'in ardından, çeviri eğitiminde beceri merkezli eğitim modellerini uygulayan Hurtado Albir (2007), bu çerçevede öne çıkan görev odaklı çeviri eğitimi yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Bu noktada, yazar, çeviri ürünlere yönelik kaleme alınan yorum çalışmalarında, öğrencinin çeviri sürecinde "baş ettiği sorunlar, deneyimlediği stratejiler ve çok dilli paralel metin taraması" gibi konu başlıklarını gündeme taşınmaktadır (2007: 183). Çeviri yorum yazılarını bir

ölçme-değerlendirme aracı olarak ele alan araştırmacı Marisa Presas (2012), *Avrupa Yükseköğretim Alanı*'nın ["European Higher Education Area"] kurulmasını hedefleyen *Bologna* süreciyle birlikte çeviri eğitiminde görev odaklı bakış açısının önemi vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, araştırmacı, görev odaklı çeviri eğitimi yaklaşımının göstergesi olan çeviri yorum yazılarını, "anlamlı öğrenme" yöntemlerine dikkat çekerek açıklamaktadır (2012: 142). Anlamlı öğrenme yönteminde, öğrenci kavramsal bilgi ile donatılmakta ve bu bilgiye, karşı karşıya kaldığı sorunları çözme sürecinde başvurmaktadır. Öğrenci edindiği bu bilgilerden hareketle, yeni bilgiler yaratmak konusunda beceriler geliştirmekle yükümlüdür. Anlamlı öğrenme yaklaşımında, öğrencinin kendi öğrenme sürecine yönelik sorumluluk üstlenmesini sağlayan ve öğrenciyi bu yönde motive eden aktiviteler önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin "öz değerlendirme" yapabileceği ölçme-değerlendirme ortamları da anlamlı öğrenme çerçevesinde öne çıkmaktadır. Öğrencinin kendi deneyimlediği öğrenim sürecine ya da başka bir deyişle ortaya koyduğu çeviri performansına yönelik düşünce üretmesi, anlamlı öğrenme yöntemleri etrafında ele alınabilmektedir (Presas, 2012: 143). Presas, çeviri yorum yazılarını, anlamlı öğrenme stratejileri arasında değerlendirmekte ve görev odaklı eğitim yaklaşımının merkezinde konumlandırmaktadır. Çeviri yorum yazılarıyla, öğrencinin derse yönelik öğrenim çıktılarını yerine getirip getirmediği tespit edilmekte ve öğrencinin, çeviri ürün odağında yürüttüğü değerlendirme ve öz değerlendirme sürecine ilişkin anlamlı geri dönüşler elde edilmektedir. Aynı zamanda, öz yönetim ve öz kontrol gibi unsurları güçlendiren görev odaklı çeviri yaklaşımı, anlamlı öğretim ilkelerine de uyum sağlamaktadır. Öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazılarının, sözü edilen bu çerçevede ölçülüp değerlendirilmesi, bu sürecin "şeffaflığına, geçerliliğine ve güvenirliliğine" tanıklık etmektedir (Presas, 2012: 152-153). Çeviri yorum yazılarını "sorun çözme" temelli bir etkinlik ve eleştirel düşünceyi geliştiren "keşfederek öğrenme" yöntemi olarak ele alan Presas'a göre, öğrencinin sözü edilen bu pratiği deneyimlerken yerine getirmekle sorumlu olduğu üç görevi bulunmaktadır. Bu görevler sırasıyla, "kaynak metnin çözümlenmesi", "kaynak metnin çevirisi" ve "çeviri sorunları üzerine düşünme" olarak kavramsallaştırılmaktadır (2012: 153).

Çeviri yorum yazılarının önemini gündeme taşıyan çalışmalara Türkiye perspektifinden bakıldığında, araştırmacı Senem Öner Bulut'un bu yönde gerçekleştirdiği araştırmadan söz edilebilmektedir. Araştırmacı, günümüz koşulları doğrultusunda çeviri eğitimi yöntemlerinin yeniden yapılanmasına dikkat çekmektedir. Bunu yaparken de, çevirmenin görünür kimliğini, öğrenci merkezli çeviri eğitim yaklaşımları çerçevesinde gündeme taşımaktadır. Bu çerçevede, çeviri eğitiminde çok yönlü yaklaşımların önemini vurgulayan yazar gerçekleştirdiği saha çalışmasında, öğrencilerin ürettikleri çeviri metinlere yönelik kaleme aldıkları yorum yazılarını ele almaktadır (2018: 25). Araştırmacı, gerçekleştirdiği saha çalışması sonucunda, ilgili yorum yazılarının, bir taraftan çevirmeni karar alan bir "özne" olarak güçlendirdiğini ifade ederken, diğer taraftan ise bu süreçte öğrencilerin üstlendikleri "aktif" rol ile çevirmenin görünürlüğüne ilişkin bilinçlerinin ve öz farkındalıklarının geliştiğini gündeme taşımaktadır (2018: 36).

3. Uygulama sahası: *Gig Ekonomisi* etrafından şekillenen çeviri odaklı (öz)düşünümsel öğrenci performansları

Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülmüş olan *MTF 2141 Teknik Çeviri 1* dersi kapsamında, öğrencilere teknik çevirinin ilkelerinin ve aşamalarının öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, ilgili ders, farklı teknik metin niteliklerinin tanıtılması, teknik çeviri sürecinde grup çalışmalarının yapılması, paralel metinlerin taranması ile terim araştırmalarının

gerçekleştirilmesi ve erek metnin oluşturulması gibi aşamalar çerçevesinde yürütülmektedir. İlgili dersin öğrenim çıktılarına bakıldığında, öğrencinin teknik çeviri alanında farkındalık kazanması amaçlanmaktadır. Bunu yaparken, öğrenciden, terim tablosu oluşturabilmesi ve çok dilli paralel metin ve içerik araştırma çalışmaları yapabilme becerileri geliştirmesi beklenmektedir. Öğrencinin teknik çeviri metni oluşturmaya yönelik yetiler kazanması, söz konusu olan dersin öğrenim çıktıları arasında yer almaktadır[3].

Sözü edilen ders kapsamında gerçekleştirilen final sınavına 37 öğrenci katılmıştır. Final sınavının başarı ortalaması 100 üstünden 86,6'dır. Not dağılımına bakıldığında, 18 öğrenci 90-100 arası, 11 öğrenci 80-89 arası, 3 öğrenci 70-79 arası, 1 öğrenci 60-69 arası, 4 öğrenci ise 50-59 arasında not almıştır. Final sınavı uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılmıştır. İki sorudan oluşan final sınavında, öğrencilerden *Gig Economy: des travailleurs du clic à l'économie des petits boulots*[4] başlıklı Fransızca kaynak metnin Türkçeye çevirisinin yapılması ve daha sonrasında ise üretilen erek metne yönelik öğrencilerden "çevirmen ön sözü" olarak adlandırılan Türkçe çeviri yorum yazıları oluşturulması istenmiştir. Sınavın puanlamasında, birinci soruya 60 puan, ikinci soruya ise 40 puan verilmiştir. Bu çalışma kapsamında, sınava katılan tüm öğrencilerin kaleme aldıkları ilgili çeviri yorum yazılarına yer vermek mümkün olamayacağı için en iyi notu alan beş öğrencinin[5] sınav kağıtlarının çözümlenmesine karar verilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan beş öğrenci ürettikleri çeviri yorum yazılarıyla, yukarıda belirtilen ilgili dersin öğrenim çıktılarını yerine getirmektedirler. Sözü edilen bu kriter de beş öğrencinin sınav kağıtlarının seçilmesinde etkili olmuştur.

Çeviri yorum yazısını oluşturmak için yol gösterici niteliğe sahip altı maddeden oluşan bir yönerge öğrencilerle paylaşılmıştır. İlgili yönerge sırasıyla şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Kaynak metnin konusunun belirlenmesi,
2. Terimler ışığında kaynak metindeki çatı alanın ve alt alanların tespit edilmesi,
3. Çoklu medya ortamlarında yürütülen çok dilli paralel metin araştırmasının sonuçlarının paylaşılması,
4. Otomatik çeviri programlarıyla yaşanan deneyimin eleştirel boyutta sorgulanması,
5. Benimsenen çeviri kararlarının açıklanması ve terimlerin çevirisinde başvurulan stratejilerin örnekler ışığında irdelenmesi,
6. Çeviri sürecine yönelik sonuç gözlemlerinin ifade edilmesi.

Aşağıda yer verilen beş öğrencinin ürettiği çeviri yorum yazıları yukarıda vurgulanan kavramsal ve yöntemsel çerçeve kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, "katılımcı nesneleştirme, öz yönlendirme, etik sorumluluk, keşfederek öğrenme, kendini izleme, bilişsel düşünce, yansıtma, kuram-uygulama sinerjisi, sorun çözme, öz değerlendirme, öz yönetim, bilimsel akıl yürütme, entelektüel farkındalık, deklaratif-prosedürel bilgi etkileşimi, anlamlı öğrenme" gibi özdüşünümsel

3 İlgili derse yönelik bilgiler için bkz. http://bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=course/view&id=4152&aid=8.

4 İlgili metne ulaşmak için bkz. http://courriercadres.com/high-tech/nouvelles-technologies/gig-economy-des-travailleurs-du-clic-a-leconomie-des-petits-boulots-05072019.

5 Çalışma kapsamında, ilgili öğrencilerin onanmış rızaları alınmıştır. Çözümleme çerçevesinde, öğrenciler, 1 numaralı öğrenci, 2 numaralı öğrenci, 3 numaralı öğrenci, 4 numaralı öğrenci ve 5 numaralı öğrenci olarak adlandırılmaktadır. Bu öğrencilerin sırasıyla isimleri ve soyadları şu şekildedir: Gizem Mutlu, Cihan Sevindik, Gülseren Sayar, Ece Küçük ve Ömer Faruk Türkmen.

performans sergileme biçimlerini tanımlayan kavramların izleri, öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazılarında sürülmektedir[6].

İlgili öğrencilerin oluşturdukları çeviri yorum yazılarına yakın plan bakıldığında, 1 numaralı öğrencinin kaynak metnin konusuna ilişkin kısa bir bilgilendirme yaptığı görülmektedir. Terim düzeyinde verdiği örnekler odağında, öğrenci metnin çatı alanını "işletme" olarak belirlediğini, alt alanlarını ise "proje yönetimi, iş etiği ve pazarlama" olarak tespit ettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

> "Final ödevi kapsamında çevirisini yaptığımız metinde, dijitalleşme ile birlikte değişen dünyanın getirilerinden biri olan yeni bir ekonomik modelden söz ediliyor. Mise sur le marché, innover, paiement à l'acte, revenu complémentaire, service de livraison şeklinde örnek verebileceğim bazı terimler de metnin işletme alanına ilişkin olduğunu yeniden ortaya koyuyor. Metinde proje yönetimi, iş etiği, iş nitelikleri, pazarlama şeklinde alt alanlara ait kelimeler bulunuyor." (Öğrenci 1)

Öğrenci, çeviri sürecinde benimsediği çeviri stratejilerini, "yabancı kelimeler için Türkçe karşılıklar üretmeye çalıştım" diyerek ifade etmektedir. Kimi yerlerde "dipnot"lar kullandığını sözlerine ekleyen ilgili öğrenci, bu doğrultuda "inisyatif" sözcüğüne vurgu yaparak sorun çözme kapasitesini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğrenci, yeni bilgiler yaratma konusunda sorumluluk üstelendiğini dile getirerek, "anlamlı öğrenme" sürecini deneyimlediğini şu şekilde gündeme taşımaktadır:

> "Metin güncel bir konuya ait olduğu için henüz terminoloji tam yerleşmemiş. Bu sebeple de çevirmenin insiyatif kullanmasının mümkün olduğundan bahsedebiliriz. Türkçe içinde yabancı kelimelere yer vermekten çok haz etmediğim için elimden geldiğince karşılık üretmeye çalıştım." (Öğrenci 1)

Bunun yanı sıra, ilgili öğrenci otomatik çeviri programlarıyla yaşadığı deneyimde "sorgulayıcı ve eleştirel" bir üst bakış geliştirdiğini aşağıda yer alan cümlelerle tartışmaya açmaktadır:

> "Karşılaştığım bir problem ve çözüm yolunda yardımcım olan çeviri programlarını kullanma şeklimi bir örnekle açıklayacağım. "Ils nourrissent les bases de données d'entreprises" cümlesini anlamlandırsam da alana ilişkin kullanımda "veritabanlarının NE yapılacağı" konusunu ifade edemedim. Bunu öğrenmek için tureng.com üzerinden "database" kelimesini arattım. tureng.com'da bu kelimenin diğer terimlerle birlikte alana ait kullanımları da listelendiği için elimdeki veriye uygun bir anlam aradım." (Öğrenci 1)

Çözümleme çalışmasına 2 numaralı öğrenciyle devam edildiğinde, kaynak metnin genel konusuna aşağıda yer alan yorum yazısında yer verilmektedir. İlgili öğrenci kaynak metnin çatı alanını "dijital finansal okuryazarlık", alt alanlarını "esnek ekonomi, bilişim ve internet" olarak belirlediğini şu açıklamalarla dile getirmektedir:

> "Metnin başından sonuna kadar ''esnek ekonomi'' üzerinde durması sebebiyle çatı alan önerim "*esnek ekonomi*", ancak esnek ekonomi terimi tek başına incelendiğinde alanını "dijital ekonomi" değil, "dijital finansal okuryazarlık'' olarak belirledim. Alt alanlar örnek terimlerle: esnek ekonomi (esnek ekonomi,odd-jobs, clickworkers, çevrimiçi serbest çalışanlar) bilişim (yapay zekâ), bilgi ve iletişim teknolojileri (dijital ekonomi), internet (kitle kaynak) olarak sıralanabilir." (Öğrenci 2)

6 Saha çalışması kapsamında, ilgili öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazılarından kesitler paylaşılmıştır. Söz konusu çeviri yorum yazılarının tamamına Ek 1., Ek 2., Ek 3., Ek 4. ve Ek 5.'de yer verilmektedir.

Öğrenci, çeviri aşamasına geçmeden önce "terim araştırması" yaptığını söyleyerek, "bilimsel ve yöntemsel düzeyde akıl yürütme" sürecini yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Çoklu medya ortamlarında çok dilli paralel metin taraması yaptığını da sözlerine ekleyen öğrenci, benimsediği makro ve mikro düzeydeki stratejilerle, kuram ve uygulama alanları arasında kurduğu ilişkiselliği ve sinerjiyi şu ifadelerle gözler önüne sermektedir:

> "Terim tablosu oluşturmadan verimli bir çeviri yapacağımı düşünmediğimden terim tablosu oluşturdum ve saptadığım terimleri alanına göre terim anlamları bulabileceğim çevrimiçi kaynaklar ve bulduğum Türkçe, Fransızca ve yoğunlukla İngilizce paralel metin taramalarından aldığım bilgilerle tanımladım. Dilimize İngilizce olarak geçmiş Fransızca -özellikle paralel metinlerde de İngilizce olarak kullanılmış- terimleri yine paralel metinler ışığında terimin kaynak dilinde de erek metinde kullanılabildiğini düşündüm ancak bazı terimler için çevirmen notuyla da açıklayabileceğim şekilde Türkçeleştirme yolunu tercih ettim." (Öğrenci 2)

İlgili öğrenci düşünümsel bir farkındalıkla otomatik çeviri programlarını sınadığını "düzeltme işlemi yaptım" diyerek kanıtlamaktadır. Teknik çeviri sürecinde, "yeni bilgiler yaratma" ve "araştırma yapmanın" önemini vurgulayan öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısına şu şekilde devam etmektedir:

> "Bir yapay zekâ girişimi olduğunu düşündüğüm Google Çevirinin, - metnin içeriğinde yapay zekadan bahsedildiği gibi yeterince gelişmemiş olduğunu - insan zekasının yerini alamayacağını düşündüm bu sebeple de oluşturulan sonuç üzerinde düzenlemelerim oldukça fazlaydı." (Öğrenci 2)

Çözümleme çerçevesinde ele alınan bir diğer çeviri yorum yazısı 3 numaralı öğrenci tarafından kaleme alınmıştır. Yukarıda sözü edilen diğer öğrenciler gibi, bu öğrenci de kaynak metnin konusuna ilişkin bilgi vererek çeviri yorum yazına başlamıştır. Öğrenci, metnin alan ve alt alanlarını örnekler odağında tartışmaya açtıktan hemen sonra yürüttüğü çok dilli içerik taramasını şu şekilde gündeme getirmiştir:

> "Metnin genel alanı 'ekonomi' ye dayanıyor. Alt alan bazında genel olarak 'teknoloji' alanında terimler yer alıyor. Bu alt alana örnek verecek olursak 'Yapay zekâ' nın metinde yer yer geçtiğini göreceksiniz ya da 'mikro-iş' ve 'maliyet' gibi alt alanı 'ekonomi' olan terimleri… Paralel metin kapsamında varış dilinden çok İngilizce yazılmış daha çok metine ulaşmak mümkün." (Öğrenci 3)

İlgili öğrenci otomatik çeviri programlarıyla deneyimlediği sürece ilişkin, "biraz düşünmem ve konuya ilişkin en doğru kelimeyi seçmem gerekiyor" demeyi tercih etmişti. Bu noktada, öğrenci benimsediği çevirmen kimliğini de nesnel bir bakış açısıyla sorguladığını şu ifadelerle belirtmektedir:

> "Çeviri aşamasında doğru anlam ve kelimeyi yakalamak için kullandığım birkaç online sözlük mevcut ve bunlar doğruluğundan %95 emin olduğum kaynaklar. Sadece çıkan sonucun üzerinde biraz düşünmem ve konuya ilişkin en doğru kelimeyi seçmem gerekiyor. Bu seçimleri de genellikle çok dilli bir araştırmayla elde ediyorum." (Öğrenci 3)

Terimlerin çevirisine yönelik aldığı kararların, "keşfederek öğrenme" yaklaşımına dayandığını da ortaya koyan ilgili öğrenci çeviri yorum yazısına şu şekilde devam etmektedir:

> "Metinde izlediğim çeviri stratejisi genel olarak kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla yazmaktı fakat birkaç yerde özellikle İngilizce kelimeleri olduğu gibi bırakmayı seçtim. Çünkü kaynak metindeki bazı yerlerde terimleri kendim oluşturdum ve bilmeyen ya da anlayamayanlar için İngilizce karşılığından çağrışım yapabileceklerini düşündüm." (Öğrenci 3)

4 numaralı öğrencinin oluşturduğu çeviri yorum yazısı incelediğinde, kaynak metnin konusuna ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı görülmektedir. Çatı alanı, "dijital ekonomi ve finans" olarak belirleyen öğrenci, terimlerin çevirisinde "çevirmen olarak bazı kararlar almak durumunda kaldım" ifadesine başvurmaktadır. Bu noktada, öğrencinin, üstlendiği çevirmen kimliğine yönelik geliştirdiği bilimsel farkındalık ve sorumluluk şu ifadelerle görünür kılınmaktadır:

> "İlk kısımda anlatmış olduğum gibi bu teknik metin dijital ekonomi ve finans çatı alanlarından oluşmaktadır. Bu durumda alana dijital ekonomi ya da finans olarak alabilirken, alt alanları ise: teknoloji, yapay zekâ gibi örnekler ile çeşitlendirilebilir. Örneğin: "IA", "base de donnée" terimlerini bu alt alanlara örnek olarak verebiliriz." (Öğrenci 4)

İlgili öğrenci, "terim tablosu oluşturdum ve paralel metin çalışması yaptım" gibi ifadeleri kullanarak, teknik çeviri sürecinde deneyimlediği bilimsel aşamalar arasında ilişkisellik kurduğunu ve yürüttüğü bu süreçte benimsediği kuramsal ve yöntemsel yaklaşımı şu şekilde açıklamaktadır:

> "Her ne kadar kısa bir metin olsa da bu çeviride terim çalışması yapmadan hiçbir şekilde çalışamazdım ve bu yüzden terim tablosu oluşturdum ve bununla birlikte paralel metin çalışmamı gerçekleştirdim. Paralel metin araştırmalarımda hem Türkçe hem İngilizce birçok kaynağa ulaştım." (Öğrenci 4)

Bununla birlikte, öğrenci, erek metne "yeni kavramlar" eklediğini dile getirmekte ve hem anlamlı öğrenme, hem de keşfederek öğrenme yöntemlerine başvurduğunu şu cümlelerle göstermektedir:

> "Esnek Ekonomi(Gig economy) iş dünyasının yeni kavramı olduğu için bazı kavramlar Türkçe de kesin olarak çevrilmediği veya yeni tanımlanmış bir kavram olduğu için çevirmen olarak bazı terimlerde kararlar almak durumunda kaldım. Fakat ilk başta da dediğim gibi Esnek Ekonomi hakkında Türkçe de ulaşamadığım terimler oldu, bu terimlerde kelimenin Fransızcasını ekleyip çevirmen notu ile destekledim." (Öğrenci 4)

İlgili öğrenci otomatik çeviri programlarını deneyimlerken yaşadığı süreci "yaratıcılık" kavramına vurgu yaparak şu şekilde ifade etmektedir:

> "Ek olarak, çeviri sürecimde, "yandex çeviri" veya "google translate" otomatik çeviri programlarını önerilerine baktım. Sonuç olarak çevirmenin yaratıcılığı, kültürel entonasyonlarını bile düşünürken otomatik çevirilerin hiçbir zaman yaratıcı olmayacağı gibi aynı kaynak metin'deki aynı hissiyatı vermeyeceğini düşünmekteyim." (Öğrenci 4)

Saha çalışması kapsamında yer alan son öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı yakından incelediğinde, kaynak metnin konusunu oluşturan "gig ekonomisi" kavramının ilgili öğrenci tarafından açıklandığı görülmektedir. Alan ve alt alan ayrımını örnekler üzerinden sorgulayan öğrenci yazısına şu sözlerle başlamaktadır:

> "Metnin ana alanı Ekonomiydi. Bu alan doğrultusunda alt alanlar ise yeni iş modeli olan Esnek ekonomi ve Teknolojiydi. Bu alt-alanlara örnek olarak Esnek ekonomi için "Clickworker", "Freelancer" ve "Mikro-iş" terimleri örnek verilebilir." (Öğrenci 5)

Sözü edilen öğrenci, benimsediği çeviri stratejilerini açımlarken, "okur ile erek metin arasında köprü kurmayı" hedeflediğini sözlerine eklemektedir. Bu noktada, sözü edilen öğrenci, çeviri metnini oluştururken topluma ve bireye dokunduğuna şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

> "Çeviri sırasında birçok kez tırnak içindeki anlatımı vermek için eklemelerde bulundum. Dilimize geçmiş bazı terimleri olduğu gibi bıraktım. Yani orijinal metinde ve bağlamda var olan terimi okurlara bu şekilde götürmek ve bu şekilde bir köprü kurmak istedim." (Öğrenci 5)

İlgili öğrenci, otomatik çeviri araçları kapsamında elde ettiği sonuçları gözden geçirdiğini belirterek, deklaratif bilgi ile prosedürel bilgi arasında kurduğu etkileşimi şu kavramlar etrafında dile getirmektedir:

> "Çeviri motorlarını kullandığım zaman genelde sadece kelimelere bakıyorum veya nasıl bir yol izlemiş diye kontrol ediyorum. Bazen çeviri motorlarını İngilizceden Fransızcaya veya tam tersi şekilde kullanıyorum. Bunun dışında genellikle larousse gibi siteleri kullanıyorum ve en çok yararlandığım fakat hala Türkçe dilinin beta aşamasında olan Reverso sitesi var." (Öğrenci 5)

Görüldüğü üzere, araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazıları, özdüşünümsel farkındalıkla oluşturulan yansıtıcı rapor niteliğinde çalışmalar olarak değerlendirilebilmektedir. İlgili öğrenciler ürettikleri çeviri yorum yazılarında, kaynak metnin çözümlemesini yaptıklarını ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte, öğrenciler uyguladıkları çeviri kararlarını ve stratejilerini örnekler üzerinden irdelerken, karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri sorun çözme becerilerini, ilgili çeviri yorum yazılarında göstermektedirler. Kuramsal ve yöntemsel bilgi birikimini yansıtan bu yöndeki çalışmalarda, öğrenciler çoklu medya ortamlarında çok dilli paralel metin taraması yaptıklarını ifade etmektedirler. Aynı zamanda, sözü edilen öğrenciler, dijital çeviri araçlarını deneyimlerken ürettikleri eleştirel ve sorgulayıcı düşünce biçimlerini de, ilgili çalışmalarda tartışmaya açmaktadırlar.

4. Sonuç

Görüldüğü üzere, ilgili araştırma kapsamında teknik metin çevirmeni, çoklu medya ortamlarını deneyimleyen ve çok dilli iletişim ağlarını kuran mühendis konumunda yer almaktadır. Bu çerçevede, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, yeni bilgi ve deneyim alanları doğrultusunda, "bilgiye ulaşma ve yönetme, terim yaratma ve yönetme ile teknik metin yazma" gibi performanslar geliştirdikleri görülmektedir. Çalışma çerçevesinde gündeme getirilen araştırma sorularına geri dönüldüğünde, uygulama sahası kapsamında gerçekleştirilen tematik çözümleme ışığında, ilgili öğrencilerin kaleme aldıkları çeviri yorum yazılarıyla, anlamlı ve keşfederek öğrenme becerileri geliştirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda, ilgili öğrencilerin çeviri yorum yazıları etrafında yükselen performansları, öz yönetim ve öz kontrol gibi yeteneklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin teknik çeviri sürecinde deneyimledikleri bilişsel düşünme pratikleri görünür kılınmaktadır. Çeviri yorum yazılarıyla özne konumunda aktif rol üstlenen öğrencilerin, ilgili final sınavı çerçevesinde inşa ettikleri çevirmen kimliklerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve sorumluluk üstlenmeleri, bu doğrultuda benimsedikleri çevirmen kimliklerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla, beş öğrencinin kaleme aldıkları yorum yazıları ile özdüşünümsel performans sergileme nitelikleri ve biçimleri arasında kurulan ilişkisellikten söz etmek mümkün olabilmektedir.

Bu veriler ışığında, çalışma kapsamında, çeviri yorum yazıları görev odaklı etiğim yaklaşımının bir örneği olarak anlam kazanmaktadır. Öğrenciler, makro ve mikro düzlemde aldıkları çeviri kararları arasındaki etkileşim ile deklaratif bilgi ve prosedürel bilgi arasında kurdukları diyaloğu gözler önüne sermektedirler. Öğrenciler, çevirmen ön sözlerinde geliştirdikleri düşünümsel algıyla, ürettikleri erek metinle kurdukları ilişkiyi ortaya koymaktadırlar. Öğrenciler, bu ilişkiyi nasıl kurguladıklarının, kendi çevirmen kimliklerini nasıl sorguladıklarının ve araştırma konusu ile yani erek metin ile

aralarında nasıl bir boşluk bıraktıklarının farkındadırlar. Söz konusu öğrenciler, teknik çeviri sürecini düşünürken ve bu süreci deneyimlerken, teknik çevirinin aşamaları arasında ilişkisellik kurmaktadırlar. Öğrenciler uyguladıkları çeviri stratejilerinde ve kararlarında, odaklandıkları kuramsal ve yöntemsel dayanakları açıkça dile getirmektedirler. Bunu yaparken, çeviri eyleminin topluma ve bireye dokunan niteliğini göz önünde bulundurmaktadırlar. Öğrenciler, yaşadıkları sorunlarla yüzleşerek ve hesaplaşarak, bunları sorgulayarak, bunlara ilişkin keşfettikleri çözüm yollarını ve çeviri süreci deneyimlerini paylaşarak, etik düzlemde sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Yeni medya çevirmeni olan bu öğrenciler, çeviri sorunlarının çözümüne ilişkin, yeni yolların ve yeni bakış açılarının var olabileceğini çeviri yorum yazılarında açıkça vurgulamaktadırlar. Sonuç olarak, teknik çeviriyi, katılımcı bir nesneleştirme performansı olarak kurgulayan öğrencilerin, bu süreçte başvurdukları çeviri yöntemlerini ve stratejilerini özdüşünümsel bir kavrayış ile sınadıkları görülmektedir.

Kaynakça

Binark, M. (2005). İnternet'i ve Bilgisayar Dolayımlı İletişim Ortamlarını İncelemek İsteyen Bir Araştırmacının Soruları ve Sorunları. Mutlu Binark, Barış Kılıçbay (Ed.), *İnternet, Toplum, Kültür* içinde (s. 177-190). Ankara: Epos.

Binark, M. (2014). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: Schola Ayrıntı.

Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2007). *Düşünümsel Bir Antropoloji için Cevaplar*. Çev. Nazlı Ökten İstanbul: İletişim.

Durieux, C. (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier.

EMT European Master's in Translation. (2017). EMT Competence Framework.https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf [Erişim tarihi: 30/03/2021].

Galán-Mañas, A. ve Hurtado Albir, A. (2015). Competence Assessment Procedures in Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82.

García Álvarez, A. M. (2007). 'Evaluating Students' Translation Process in Specialised Translation: Translation Commentary. *The Journal of Specialised Translation*, 9, 139-163.

Gouadec, D. (2002). *Profession: traducteur*. Paris: La Maison du dictionnaire.

Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(3), 163-195.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructive Approach to Translation Education: Empowerment from Theory to Practice.* Manchester: St Jerome.

Kiraly, D. (2003). From Teacher-Centred to Learning-Centred Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?. *Innovation and E-Learning in Translator Training: Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili, 27-31.

Öner Bulut, S. (2018). Training Translators as Subjects. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* için (s. 13-42). İstanbul: Hiperlink.

Presas, M. (2012). Training Translators in the European Higher Education Area: A Model for Evaluating Learning Outcomes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(2), 38–169. doi: 10.1080/13556509.2012.10798834.

Schäffner, C. (2001). *Annotated Texts for Translation: English-German, Functionalist Approaches Illustrated*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.

Shei, C.-C. (2005). Translation Commentary: A Happy Medium between Translation Curriculum and EAP. *System*, 33, 309-325.

Shih, C. Y.-Y. (2018). Translation Commentary Re-examined in the Eyes of Translator Educators at British Universities. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 30, 291-311.

Tunç, S. (2014). Yeni Medya Ortamlarında Araştırma Etiği ve Özdüşünümsellik. Mutlu Binark (Der.) *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri* içinde (s. 171-202). İstanbul: Schola Ayrıntı.

Wacquant, L. (2012). *Ruh ve Beden: Acemi Bir Boksörün Defterleri*. Çev. Nazlı Ökten. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Xiang, W. (2004). Encouraging Self-Monitoring in Writing by Chinese Students. *ELT Journal* 58(3), 238-246.

Ekler

Ek 1.

1 numaralı öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı

"Final ödevi kapsamında çevirisini yaptığımız metinde, dijitalleşme ile birlikte değişen dünyanın getirilerinden biri olan yeni bir ekonomik modelden söz ediliyor. Metinde bu ekonomik modellerin prensiplerini benimsemiş çeşitli şirketlere örnekler verilerek bu şirketlerin sağladıkları hizmetlerden ve çalışma koşullarından bahsedildiğinden metnin işletme alanında olduğundan söz edebiliriz. Mise sur le marché, innover, paiement à l'acte, revenu complémentaire, service de livraison şeklinde örnek verebileceğim bazı terimler de metnin işletme alanına ilişkin olduğunu yeniden ortaya koyuyor. Metinde proje yönetimi, iş etiği, iş nitelikleri, pazarlama şeklinde alt alanlara ait kelimeler bulunuyor. Metin güncel bir konuya ait olduğu için henüz terminoloji tam yerleşmemiş. Bu sebeple de çevirmenin insiyatif kullanmasının mümkün olduğundan bahsedebiliriz. Türkçe içinde yabancı kelimelere yer vermekten çok haz etmediğim için elimden geldiğince karşılık üretmeye çalıştım. "Crowdsourcing" kelimesi Türkçeye "free-lancing" kadar yerleşmediğinden ve "kitle kaynak" şeklinde güzel bir çevirisine de denk geldiğimden metinde İngilizce olarak bırakmadım. "Clickworker" ve "travailleur du clic" terimlerini aynı mantıkta Türkçeye çevirerek dipnotta orijinallerini de belirtmeyi ihmal etmeden yeni bir çeviri önerisi sundum. Karşılaştığım bir problem ve çözüm yolunda yardımcım olan çeviri programlarını kullanma şeklimi bir örnekle açıklayacağım. "Ils nourrissent les bases de données d'entreprises" cümlesini anlamlandırsam da alana ilişkin kullanımda "veritabanlarının NE yapılacağı" konusunu ifade edemedim. Bunu öğrenmek için tureng.com üzerinden "database" kelimesini arattım. tureng.com'da bu kelimenin diğer terimlerle birlikte alana ait kullanımları da listelendiği için elimdeki veriye uygun bir anlam aradım. Aklıma en çok yatanı google'da aratarak sağlamasını yapmış oldum ve "veritabanlarının tutulması ve güncellenmesi" olarak çevirdim. Güncel ve tartışmalı bir konu olduğu için paralel okumalar yapmak hem gerekli, hem de benim için bir tercihti. Okumalar, bu konuya farklı perspektiflerle yaklaşmamı sağladı. Genelde farklı kişilerce kaleme alınmış öznel nitelikte yazılar okudum. Çevirmekte zorlandığım yerler (özellikle son paragraf) olsa da genel olarak kolay bir metindi. Konusu da ilgi çekici ve güncel olduğundan ödevi keyifle tamamladım."

Ek 2.

2 numaralı öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı

"Gig Economy : des travailleurs du clic à l'économie des petits boulots" başlıklı teknik metin içerik üreticileri ve tüketicileri; kolay ve hızlı bir şekilde bir araya getiren yeni bir iş şekli Esnek Ekonomi'nin; az eğitim gerektiren küçük işler yapanları tanımlayan "Odd-Jobs" ve mikro görevler yapan "çevrimiçi serbest çalışanların" katkılarıyla büyümesini anlatıyor. Metnin başından sonuna kadar "esnek ekonomi" üzerinde durması sebebiyle çatı alan önerim "*esnek ekonomi*", ancak esnek ekonomi terimi tek başına incelendiğinde alanını "dijital ekonomi" değil, "dijital finansal okuryazarlık" olarak belirledim. Alt alanlar örnek terimlerle: esnek ekonomi (esnek ekonomi,odd-jobs, clickworkers, çevrimiçi serbest çalışanlar) bilişim (yapay zekâ), bilgi ve iletişim teknolojileri (dijital ekonomi), internet (kitle kaynak) olarak sıralanabilir. Paralel metinler terim bilgisi konusunda bana yol gösterici nitelikte oldu. Metindeki terimleri araştırmadan ve terim tablosu oluşturmadan verimli bir çeviri yapacağımı düşünmediğimden terim tablosu oluşturdum ve saptadığım terimleri alanına göre terim anlamları bulabileceğim çevrimiçi kaynaklar ve bulduğum Türkçe, Fransızca ve yoğunlukla İngilizce paralel metin taramalarından aldığım bilgilerle tanımladım. Dilimize İngilizce olarak geçmiş Fransızca -özellikle paralel metinlerde de İngilizce olarak kullanılmış- terimleri yine paralel metinler ışığında terimin kaynak dilinde de erek metinde kullanılabildiğini düşündüm ancak bazı terimler için çevirmen notuyla da açıklayabileceğim

şekilde Türkçeleştirme yolunu tercih ettim. Bu noktada tek bir kelime bütünüyle açıklanmayacak terimleri teknolojinin anadili olan İngilizce versiyonuyla yer vermeyi tercih ettim; bunları da çevirmen notlarıyla destekledim. Çevirimi oluştururken, çevrimiçi kaynaklardan birisi olan Google Translate'den, genel anlamda "cümlenin neyi anlatmak istediğini, kelimelerin ilk anlamları mı diğer anlamları mı baz alınmalı" gibi konularda yardım aldım. Bir yapay zekâ girişimi olduğunu düşündüğüm Google Çevirinin, - metnin içeriğinde yapay zekadan bahsedildiği gibi yeterince gelişmemiş olduğunu - insan zekasının yerini alamayacağını düşündüm bu sebeple de oluşturulan sonuç üzerinde düzenlemelerim oldukça fazlaydı, özellikle belirlediğim terimlerle ilgili olumlu sonuca ulaşamadım, alanları çerçevesinde inceleyebildiğim terimlerin isimlerine yönelik kapsamlı bir düzeltme işlemi yaptım. Önceliğim metnin "teknik" yapısını bozmadan anlaşılır bir şekilde Türkçeye çevirmekti. Bu süreci de yukarıda bahsettiğim aşamalar dahilinde, yalnızca dilbilgisi ve kaynak dile değil; genel olarak bilgi ve araştırmaya dayalı gerçekleştirdim."

Ek 3.

3 numaralı öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı

"Çevirisini yapmış olduğum metin "Gig Ekonomisi"ni ele alıyor. Gig ekonomisi, teknolojinin gelişmesiyle birlikte rahat iş saatleri ile insanlara kolay maddi kazanç sağlayan freelance platformların çoğalmasıyla ortaya çıkan bir kavram. Metnimizde bu modelin tam olarak ne olduğundan, nasıl işlediğinden ve ne gibi kazançlar sağladığından bahsediliyor. Metnin genel alanı 'ekonomi' ye dayanıyor. Ve ele alabileceğimiz birçok terim mevcut fakat alt alan olarak çok bir çeşitlilik söz konusu değil. Alt alan bazında genel olarak 'teknoloji' alanında terimler yer alıyor. Bu alt alana örnek verecek olursak 'Yapay zekâ' nın metinde yer yer geçtiğini göreceksiniz ya da 'mikro-iş' ve 'maliyet' gibi alt alanı 'ekonomi' olan terimleri… Paralel metin kapsamında varış dilinden çok İngilizce yazılmış daha çok metine ulaşmak mümkün. Fakat konuyla ilgili detaylıca bilgi veren Türkçe hazırlanmış metinler de var. Hem konuya daha hâkim olmak için hem de terim araştırması yaparken bu tarz metinlerden çok fazla yararlandığımı söyleyebilirim. Çeviri aşamasında doğru anlam ve kelimeyi yakalamak için kullandığım birkaç online sözlük mevcut ve bunlar doğruluğundan %95 emin olduğum kaynaklar. Sadece çıkan sonucun üzerinde biraz düşünmem ve konuya ilişkin en doğru kelimeyi seçmem gerekiyor. Bu seçimleri de genellikle çok dilli bir araştırmayla elde ediyorum. Onun dışında yer yer otomatik çeviri programlarına ihtiyacım oluyor fakat bu programlar tam olarak doğru sonucu vermiyor ve genelde sadece cümlenin iskeletini çıkarmamda ve genel bir fikir sahibi olmamda yardımcı oluyor. O yüzden çıkan sonuç üzerinde çok fazla oynama ve düzeltme yapmam gerekiyor. Metinde izlediğim çeviri stratejisi genel olarak kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla yazmaktı fakat birkaç yerde özellikle İngilizce kelimeleri olduğu gibi bırakmayı seçtim. Çünkü kaynak metindeki bazı yerlerde terimleri kendim oluşturdum ve bilmeyen ya da anlayamayanlar için İngilizce karşılığından çağrışım yapabileceklerini düşündüm. Metnin konusu olan ve çoğu yerde İngilizce olarak yazılmış olan "Gig Economy"yi Türkçeye çevirme gereksinimi duydum. Fakat aynı zamanda Türkçede de dilimize İngilizce olarak yer edinmiş kelimeler var ve metinde bunları aynı şekilde yazmayı tercih ettim (örneğin freelance). Genel ve son olarak metnin anlamından ve konusundan taşmamaya ve metni güzel bir dil ve çeviriyle oluşturmaya gayret ettiğimi söylemeliyim. Bu çeviri çalışması sayesinde kendi adıma bilmediğim çok fazla şey öğrendim. Umarım size de bir şeyler katan bir metin olmuştur."

Ek 4.

4 numaralı öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı

"MTF 2141 kodlu Teknik Çeviri 1 dersi kapsamında Esnek Ekonomi (Gig Economy) metniyle ilgili bir teknik çeviri çalışmasıdır. Bu Teknik Çeviride alınan kararlardan bahsetmeden önce kısaca esnek ekonomi hakkında bilgi vermek istiyorum. Esnek Ekonomi (Gig Economy) teknolojinin hızla

gelişmesi, insanların özgürce maddi kazanç sağlama isteği ve freelance platformların çoğalmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Esnek Ekonomi(Gig economy) iş dünyasının yeni kavramı olduğu için bazı kavramlar Türkçe de kesin olarak çevrilmediği veya yeni tanımlanmış bir kavram olduğu için çevirmen olarak bazı terimlerde kararlar almak durumunda kaldım. İlk kısımda anlatmış olduğum gibi bu teknik metin dijital ekonomi ve finans çatı alanlarından oluşmaktadır. Bu durumda alana dijital ekonomi ya da finans olarak alabilirken, alt alanları ise: teknoloji, yapay zekâ gibi örnekler ile çeşitlendirilebilir. Örneğin: "IA", "base de donnée" terimlerini bu alt alanlara örnek olarak verebiliriz. Her ne kadar kısa bir metin olsa da bu çeviride terim çalışması yapmadan hiçbir şekilde çalışamazdım ve bu yüzden terim tablosu oluşturdum ve bununla birlikte paralel metin çalışmamı gerçekleştirdim. Bu çalışma sayesinde terimlerin daha önce çevrilip çevirmediği konusunda tutarlılık yakaladım. Paralel metin araştırmalarımda hem Türkçe hem İngilizce birçok kaynağa ulaştım. Fakat ilk başta da dediğim gibi Esnek Ekonomi hakkında Türkçe de ulaşamadığım terimler oldu, bu terimlerde kelimenin Fransızcasını ekleyip çevirmen notu ile destekledim. Bu kararın daha doğru olacağını düşündüm çünkü iş dünyasının'da evrensel dili maalesef İngilizce. Ama bazı terimleri ise yerlileştirme yapmaya doğru gittim.. Ek olarak, çeviri sürecimde, "yandex çeviri" veya "google translate" otomatik çeviri programlarını önerilerine baktım. Sonuç olarak çevirmenin yaratıcılığı, kültürel entonasyonlarını bile düşünürken otomatik çevirilerin hiçbir zaman yaratıcı olmayacağı gibi aynı kaynak metin'deki aynı hissiyatı vermeyeceğini düşünmekteyim. Bu metin her ne kadar teknik bir metin olmasına rağmen çevirmen birçok karar almak durumundadır. Ayrıca bu kararlar anadilim olan Türkçeye yeni kavramlar ekliyorken mantıklı kararlar olmalıdır.. Herhangi bir alana yerel bir terim katmak aslında bir buluştur. Bir buluş ise bilimdir."

Ek 5.

5 numaralı öğrencinin kaleme aldığı çeviri yorum yazısı

"Metinde ele alınan konu internetten bilgisayar başında oturarak yapılabilen günlük, saatlik işler ve günlük veya saatlik çalışılarak gerçek anlamda beden kullanılarak yapılan işler ve bu işleri yaptıran sistemlerin amaçları ve olabilecek sonuçları doğrultusundaydı. Metnin ana alanı Ekonomiydi. Bu alan doğrultusunda alt alanlar ise yeni iş modeli olan Esnek ekonomi ve Teknolojiydi. Bu alt-alanlara örnek olarak Esnek ekonomi için "Clickworker", "Freelancer" ve "Mikro-iş" terimleri örnek verilebilir. Teknoloji içinse aşağıda bahsedilen birçok şirket ismi ve çalışma şekli terim olarak örnek verilebilir. Çevirime başlamadan önce bu metni okuyup konu hakkında araştırmalar yaptım. Yaptığım araştırmalar sonucunda bu metnin de İngilizcenin etkisi altında kaldığını gördüm ve bazı terimlerin Türkçe karşılığını araştırma sonuçlarımda yine İngilizce halinde buldum. Çeviri sırasında birçok kez tırnak içindeki anlatımı vermek için eklemelerde bulundum. "Clickworker" terimi hem bu bahsedilen çalışma sitelerinden biriyken hem de bu şekilde çalışılan kişilere verilen ad olduğu için bu terimi kullanmayı seçtim. Dilimize geçmiş bazı terimleri olduğu gibi bıraktım çünkü tek bir kelimeyi 3-4 kelimede açıklamak veya okurların bu konuyu benim gibi araştırmak istediklerinde yararlı kaynaklara ulaşamamasını istemedim. Sadece başlıkta "Geçici Ufak Tefek İşler" olarak aldığım terimimin Fransızcası "des petits boulots" İngilizcesi ise "odds-jobs" idi. Yeni bir terim katmak için biraz fazla uzun olabileceğinden insanların "nedir bu geçici ufak tefek işler?" diye düşünmesini ve bu konuyu irdelemelerini istedim. Yani orijinal metinde ve bağlamda var olan terimi okurlara bu şekilde götürmek ve bu şekilde bir köprü kurmak istedim. Çeviri motorlarını kullandığım zaman genelde sadece kelimelere bakıyorum veya nasıl bir yol izlemiş diye kontrol ediyorum. Bazen çeviri motorlarını İngilizceden Fransızcaya veya tam tersi şekilde kullanıyorum. Bunun dışında genellikle larousse gibi siteleri kullanıyorum ve en çok yararlandığım fakat hala Türkçe dilinin beta aşamasında olan Reverso sitesi var. Bu siteyi bağlamlarda nasıl kullanılmış diye kontrol etmek için kullanabiliyorum fakat hem beta aşamasında hem de dijital bir yazılım olduğu için yine kendi görüşüm ve araştırmalarım doğrultusunda bir terime ve kelimeye karşılık buluyor ve o şekilde çevirimi tamamlıyorum."

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

71. A Comparative analysis of role perceptions and expectations of medical doctors and interpreters in healthcare settings[1][2]

Olcay ŞENER ERKIRTAY [3]

Şeyda KINCAL [4]

APA: Şener Erkırtay, O.; Kıncal, Ş. (2021). A Comparative analysis of role perceptions and expectations of medical doctors and interpreters in healthcare settings. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1100-1118. DOI: 10.29000/rumelide.950025.

Abstract

It is a fact that interpreters act as important language facilitators by bridging the gaps between the parties. Especially Cecilia Wadensjö's (1998) influential research on community interpreting presented a new perspective in which the interpreter started to be perceived as an active participant assuming different roles and having power during the interactions (Van de Mieeroop, 2012:1). Thus, various scholars started examining the interpreters as active participants. On the other hand, user expectations and perceptions are also among the key factors defining the role of the interpreter. With this purpose, this study attempts to explore, compare and contrast the role perceptions and expectations of medical doctors and healthcare interpreters in accordance with the expectancy norms and the professional norms, as part of an ongoing PhD thesis. The data analyzed in this paper were obtained from questionnaires submitted to 22 medical doctors working in private hospitals and clinics, and interviews conducted with 13 interpreters working in private hospitals in Turkey. Preliminary findings reveal that interpreters mostly meet the doctors' expectations in terms of role. However, there are also certain aspects that diverge from this finding. The comparative analysis that this study aims to undertake is hoped to provide an insight into the conflicting views on perceptions and expectations that shape the healthcare interpreter's role.

Keywords: Healthcare interpreting, role perceptions, users' expectations

Hastane ortamlarında doktor ve çevirmenlerin rol algıları ve beklentilerine yönelik karşılaştırmalı bir analiz

Öz

Çevirmenlerin taraflar arasında köprü kurarak anlaşmayı kolaylaştırdığı bir gerçektir. Cecilia Wadensjö'nün (1998) toplum çevirmenliği üzerine yaptığı araştırması, çevirmenlerin farklı roller üstlenerek görüşmeler sırasında önemli güce sahip olan aktif bir katılımcı olduğu görüşüyle yeni

1 This paper is based on an ongoing Ph. D thesis authored by Olcay Şener Erkırtay under the supervision of Asst. Prof. Dr. Şeyda Kıncal and Prof. Dr. Ebru Diriker at Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences, Translation Studies Ph. D Programme

2 This paper is an extended and revised version of oral presentation done at the International Aegean Symposium on Social Sciences & Humanities III on March 12-13, 2021/ Izmir, Turkey

3 Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), senerr.olcay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5971-2585 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.04.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950025], ETİK: Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Müşavirliği, 29.09.2020, 87347630/42104268/4150.

4 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), eraslan.seyda@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4713-1537

bir perspektif kazandırmıştır (Van de Mieeroop, 2012:1). Bu sebeple, birçok araştırmacı çevirmenleri aktif bir katılımcı olarak incelemeye başlamıştır. Diğer yandan kullanıcı beklentileri ve algıları da çevirmenin rolünü belirleyen önemli faktörlerdir. Bu amaçla, devam etmekte olan bir doktora araştırmasının bir bölümünü oluşturan bu çalışma, beklenti normları ve profesyonel normlar çerçevesinde, doktorların ve çevirmenlerin rol algılarını ve beklentilerini ortaya koymayı ve karşılaştırmalı incelemeyi hedeflemektedir. Veriler özel hastanelerde çalışan 22 doktora iletilen anketler ve aynı şekilde özel hastanelerde çalışan 13 hastane çevirmeniyle gerçekleştirilen röportajlardan elde edilmiştir. Ön bulgular, çevirmenlerin rol anlamında çoğunlukla doktorların beklentilerini karşıladığını ortaya koymaktadır. Fakat, ayrıldıkları noktalar da bulunmaktadır. Bu çalışmanın hedeflediği karşılaştırmalı analiz, hastane çevirmenin rolünü etkileyen algı ve beklentiler üzerine bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Hastane çevirmenliği, rol algıları, kullanıcı beklentileri

1. Introduction

The increased mobility of people from one country to another has paved the way for an increased need for community interpreters who could enable smooth communication between the parties in a variety of public service settings, including healthcare settings. Thus, the research into this field "cannot be overemphasized" (Bolden, 2000: 387). Turkey also harbors a large number of tourists who come to our country either for taking a vacation or for an operation within the scope of health tourism. Therefore, it might not be wrong to say that healthcare interpreters are heavily in demand at hospitals during these encounters. The interpreter's role, on the other hand, is influenced by a number of factors, including the expectations and perceptions of users. However, there is still an uncertainty regarding what kind of qualifications the users expect the interpreters to have or to what extent the users are aware of the significance of the profession and the role of the interpreter. Thus, this study aims at eliciting the users', namely, the medical doctors' role perceptions and expectations, and analyzing the data obtained from the users comparatively with the data gathered from the healthcare interpreters, which constitute preliminary data of a broader ongoing study.

2. Literature review

Tourism is an important sector which has a direct impact on the country's economy. Especially health tourism, which can be considered as a field under the umbrella term of "tourism", has larger effect on the country's economy in comparison to tourism in general (Aslanova, 2013: 131). Turkey can also be counted among the top destinations attracting attention of foreign patients for medical treatments. Thus, healthcare interpreters who are the mediating agents in providing communication between service provider and patient, are required and furthermore, academic research needs to be conducted in this field so as to analyze the role of the interpreters and the interpreting service in order to improve service quality and provide solutions to the problems, if any.

According to assertion of Mine Güven (2014), the first academic research conducted on healthcare interpreting in Turkey belongs to Jonathan Ross and İbrahim Dereboy (2009). In their research, which was carried out as a part of an EU-Grundtvig project called Training Intercultural and Bilingual Competencies in Health and Social Care (TRICC), Ross and Dereboy (2009) focused on ad hoc interpreting services in the Eastern/South Eastern Anatolia. Assuming that the language barrier can obstruct the communication between doctor and patient, they made suggestions in order to improve

this problem, such as assigning bilingual doctors to the region, providing doctors with language training, raising awareness, and training interpreters, etc.

Mine Güven (2014), on the other hand, primarily focused on distance learning for medical interpreter training in Turkey and proposed two certificate programmes: "a three-year programme" for healthcare professionals and "a one-year programme" for prospective medical interpreters who have completed secondary education and could speak Turkish and a local/ethnic language at C1 or C2 level (Güven, 2014: 8-9). Another suggestion made by Güven is an in-service training which could be organized for training healthcare professionals in order to raise awareness regarding the significance of working with interpreters. Like Ross and Dereboy, Güven also attempted to contribute to improving quality of service and eliminating language barriers. In line with those objectives, they offered invaluable suggestions for enhancing the quality of service provided.

Following Ross' and Dereboy's (2009) as well as Güven's research (2014), the field has gained increasing attention among the scholars. Türkan Öztürk (2015), for instance, completed an MA thesis in which she pictured the current situation of healthcare interpreting services provided in Turkey from the interpreters' perspectives. With this purpose in mind, she conducted interviews with 20 interpreters from four different cities of Turkey and concluded that interpreters assume different roles in addition to the task of interpreting including the role of cultural mediator (Öztürk, 2015: 128).

A year later, Dilek Turan (2016) published a book titled "Interpreting in Healthcare Settings" (translated from its Turkish version 'Sağlık Hizmetlerinde Sözlü Çeviri') where she made suggestions to improve quality of service, including raising awareness of those who work with interpreters at various institutions regarding community interpreting as a profession, employing trained interpreters in community interpreting, as well as offering training programmes at the Translation and Interpreting departments of universities (Turan, 2016: 229).

Another MA thesis was completed by Olcay Şener in 2017. In addition to the interviews with healthcare interpreters working in private hospitals in Turkey, she also examined the data obtained from audio-recordings and participant observations from interpreter- mediated interactions in terms of ethical implications of the interpreter's decisions.[5]

Duygu Duman (2018) is the first researcher who completed a Ph. D dissertation in this field. She focused on the healthcare interpreter's subjectivity experience before, during and after the interpreting process drawing on triangulation of data consisting of transcriptions of the interviews with 27 healthcare interpreters, research diaries and the document analysis conducted on national and international codes of ethics. She reveals that healthcare interpreters might adopt different approaches to the ethical principles stated in the international codes of ethics. Furthermore, subjective decisions of the interpreters, according to Duman (2018), might also shape their professional role.

One of the recent studies conducted in Turkey pertains to Burak Özsöz (2019) in which he investigated participatory dynamics in mediated three-party encounters in hair transplantation centers. He focused both on verbal and non-verbal data and analyzed the participants' gazes on non-verbal dimension, whereas he focused on question and answer pairs on verbal dimension. One of the conclusions he drew in his study is that the interpreter was observed to have answered the patient's

[5] Another MA thesis conducted on healthcare interpreting belong to Sıla Saadet Toker (2019) and Bahar Katar (2019).

questions himself/herself, thus, taking an authority which is supposed to be taken by the representative.

More recently, Filiz Şan and Rana Kahraman Duru (2020) published an article on healthcare interpreters' working conditions during COVID-19 pandemic through the questionnaires submitted to the interpreters. They handled the interpreters' conditions under four headings, namely, profile of the interpreters, general impact of the COVID-19 and the working conditions, the challenging personal and environmental factors for the interpreters, and improving the conditions for the interpreters and their general opinions. As a consequence, Şan and Kahraman Duru (2020) put forth the factors causing inefficiency in the working conditions of the interpreters, exemplifying that the interpreters cannot benefit from support packages under the status of healthcare workers. Thus, the working conditions should be revised taking into account hygiene of their work environment, waiting room, and waiting period during the pandemic and the risk they have for catching COVID-19 virus.

As for literature review on healthcare interpreting, it can be seen from the above-mentioned studies that invaluable contributions were made and continue to be made in the field so as to raise awareness and provide quality service in Turkey. This study intends to further contribute to the field by revealing the doctors' perceptions and expectations of the interpreter's role in healthcare settings, which is an important factor determining the role of the interpreter.

3. Data collection methods

With a view to finding answers to the abovementioned research objectives, both qualitative and quantitative data collection methods were applied to provide an in-depth comparative analysis of the interpreter's role. These data collection methods are comprised of semi-structured interviews with healthcare interpreters and questionnaires submitted to medical doctors. According to Hale and Napier (2013: 95), interviews include an in-depth discussion on a specific topic with the participants who represent the culture of their community under investigation and aim at "gaining an understanding into the experience of other people and the meaning they make of that experience". Thus, semi-structured interviews with open-ended questions were posed to the interpreters which enabled them to share their experience in detail.

In order to be able to conduct the research, the questionnaires were approved by the ethics committee of Dokuz Eylül University Rectorate. Furthermore, a consent form encompassing the scope and the objective of the research was sent to all interviewees through an e-mail because of the pandemic, and all of them gave consent through e-mails asserting that they read the consent form and confirmed it. The interviews were conducted online with all interpreters working in private hospitals in Istanbul, Ankara, and Izmir, and included a total of 27 questions. The answers of the interpreters were audio-recorded and transcribed afterwards.

In the same manner, questionnaires provide valuable data regarding facts, opinions, behaviors, attitudes, etc. of research participants (Saldanha and O'Brien, 2013: 152). One of its advantages is that it is less time consuming when compared to interviews. In return, they provide only an overview about the issues under investigation. However, in the present study, the findings obtained from interviews and questionnaires will be complementary to one another so as to benefit from both qualitative and quantitative methods and to remove the cons of each method. As far as the limited time that medical doctors have is concerned, questionnaire was an appropriate method to learn about

their preferences and perceptions regarding role. A total of 22 doctors working at private hospitals and clinics in Ankara and Izmir participated in the study and filled out the questionnaires. There were 25 questions posed to the doctors including demographic information such as gender, age, foreign language levels, and role expectations and perceptions.

4. Translational norms in interpreting studies

The comparative analysis of the data gathered from the participants will rely on the concept of *norm*. Toury (1995: 54) posits that translation is a norm-governed activity and subject to various types of sociocultural constraints on a varying degree, and postulates three major translational norms in descriptive translation studies which are *initial norms*, *preliminary norms* and *operational norms* (Toury, 1995: 55- 61). Chesterman (1997: 64), on the other hand, extends the approach of Toury's (1995) operational and initial norms to include *product* and *process norms*. Chesterman (1997: 64) especially elaborates on product norms, indicating that product norms are constituted by expectations of the target language readership which, in turn, constitute *expectancy norms*. These expectancy norms are composed of "user expectations" (Garzone, 2015) and determined by the receivers of the translation as to what the translation (of a given type) should be like (Chesterman, 2017: 174). Likewise, the users of interpreting also have expectations as to how interpreting should be performed and user's ideas about what a good interpretation should be like shape the interpreter's *professional norms* (Garzone, 2015: 283). Professional or process norms, on the other side, administer the translation process and "from the translator's point of view, these norms are subordinate to the expectancy norms, because they are themselves determined by the expectancy norms" (Chesterman, 1997: 67). If a translation is considered as conforming to the expectancy norms, then the translator of the text is accepted as being a professional (ibid: 67- 68). When the definition of the norm in translation studies is taken into account, it becomes visible that it could also be employed in interpreting studies since the interpreters also have to abide by the norms accepted and expected in a community, and they also have to provide interpretation service based on the expected professional norms (Koscialkowska-Okonska, 2011: 27).

The concept of norm was extended by Miriam Shlesinger to interpreting studies, specifically with regard to simultaneous interpreting. Following Shlesinger (1989), a number of scholars (Harris, 1990; Gile, 1999; Diriker, 2004) started to contemplate on the applicability of norms in interpreting studies. There are also scholars who have examined the concept of norm in simultaneous interpreting (Özkaya, 2015) and church interpreting (Balcı- Tison, 2016) in Turkey. Bearing in mind the objective of this study, the data obtained from the discourse of the doctors and the interpreters will be compared and analyzed in accordance with the expectancy norms and the professional norms.

5. Analysis of questionnaires

Similar questions were asked to both doctors and interpreters in order to comparatively analyze their answers. All the doctors were reached through personal contacts. 7 of the them are female, while the rest 15 doctors are male. Their ages range between 29 years and 75 years. When asked whether they could speak foreign languages, more than 90% indicated that they speak English (see Figure 1). However, three doctors indicated that they could also speak other languages besides English. For instance, one could speak English and German, one could speak English and Swedish, while another one could speak English, Russian and Azerbaijani.

The most common spoken foreign language among the doctors involved in the study is English and when it comes to their level of English, it can be stated that a lot of doctors (45, 45%) are intermediate in English (see Figure 2).

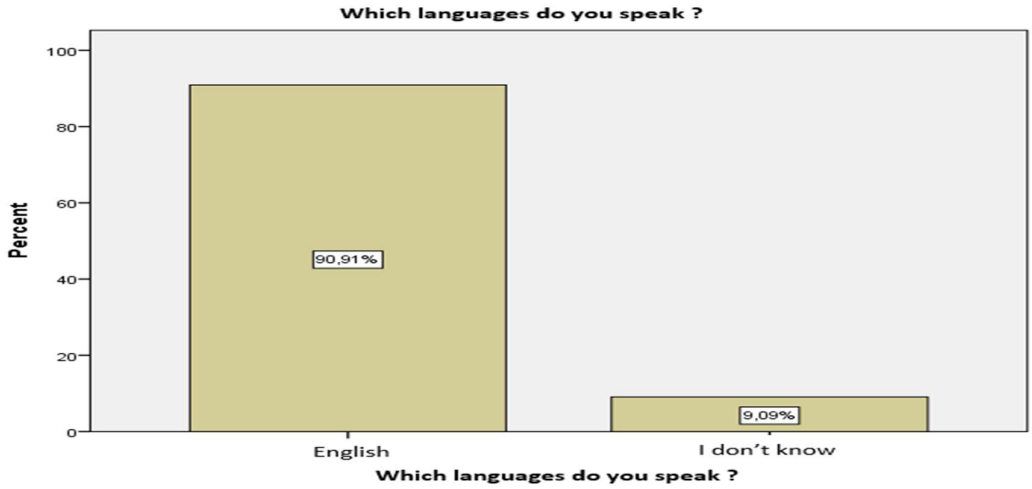


Figure 1: Foreign language knowledge of the doctors

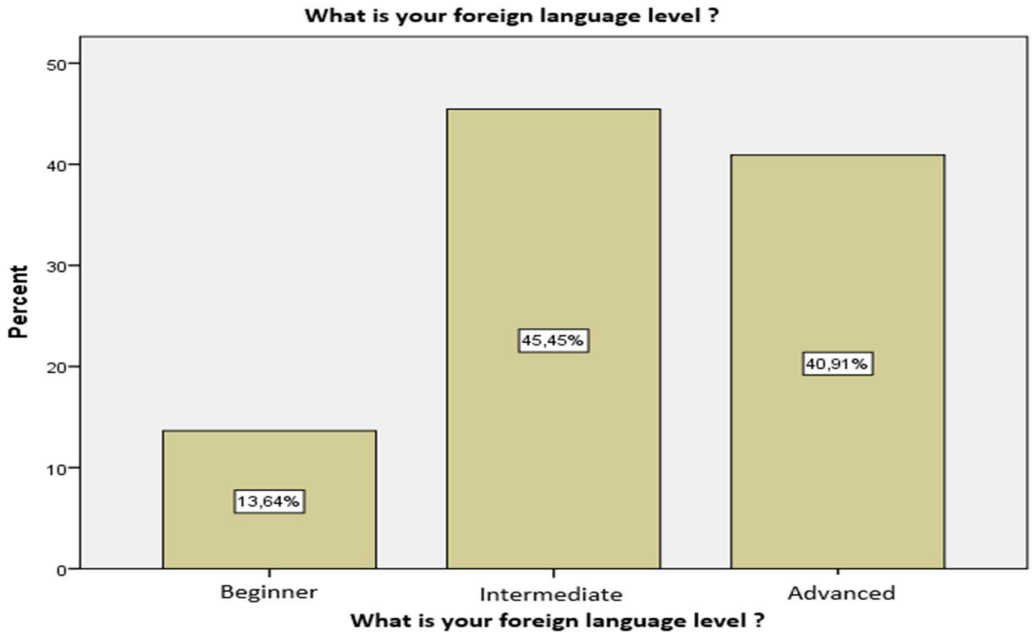


Figure 2: English level of doctors

As can be seen from Figure 2 above, 40,91% of the doctors indicated that they are advanced in English, while the majority (45,45%) declared that they are intermediate. Thus, it reveals the fact that a larger group of doctors are in need of interpreters to communicate efficiently with their foreign patients.

5.1. User's Perception of Role and Expectancy Norms

Four questions in total were posed to the doctors to unearth their expectations and perceptions of the interpreter's role. In other words, the expectancy norms will be explored under the sub-sections of interpreter's role, tasks, user expectations, and status perceptions. The first question with regard to the issue of role was asked to describe the task(s) of the interpreters in healthcare settings and three options were provided: "The interpreter always interprets only what the participants (healthcare providers and patients) say exactly, without any additions or omissions", "The interpreter makes additions, omissions or explanations only when necessary", and the third option was "The interpreter makes explanations, additions or omissions freely in the doctor-patient interview".

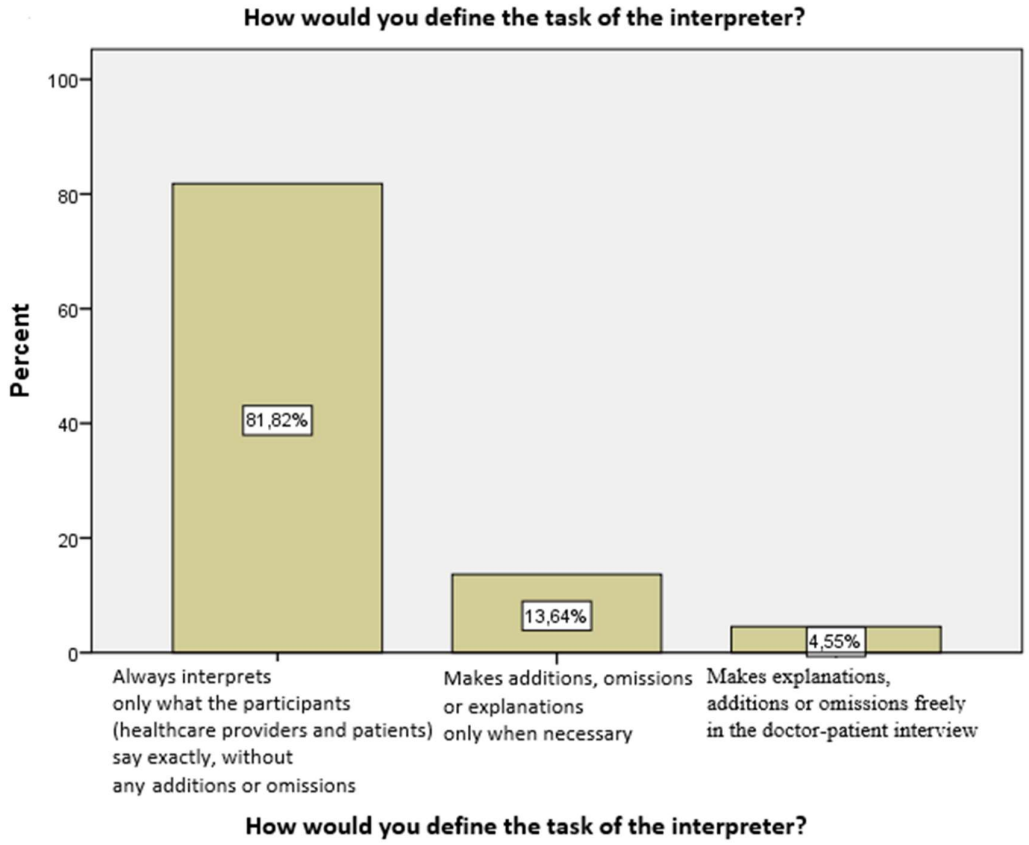


Figure 3: Doctors' descriptions of tasks of the interpreter

It becomes clear from Figure 3 that 81,82% of the doctors (18 out of 22 doctors) indicated that the interpreter should render only what the participants say, without any additions or omissions. This answer shows that the doctors perceive the interpreter as a neutral, uninvolved agent in the interaction. This result turns the interpreter into a "translation machine", which refers to literal, word-for-word translations. So, it means that whereas the interpreter is expected to transfer only the words uttered by the doctor or patient, the task of making sense out of those utterings falls to the participants. However, it is also a fact that this kind of translation might lead to inaccurate translations because it overlooks the core message (Hale, 2007: 42).

To take this issue further, the role perceptions of the doctors were asked. These two questions are specifically valuable since they directly focus on the user's role perceptions of the interpreter as an active or neutral participant. The doctors were given two options: "The interpreter is an active agent, who is involved in the interaction, shapes and controls the communication between the participants" and "The interpreter is a neutral agent who merely interprets what the participants say and only conveys the meaning of the words". Since this question and the previous one is directly linked to each other, the results obtained from this question is extra important to justify their previous answers.

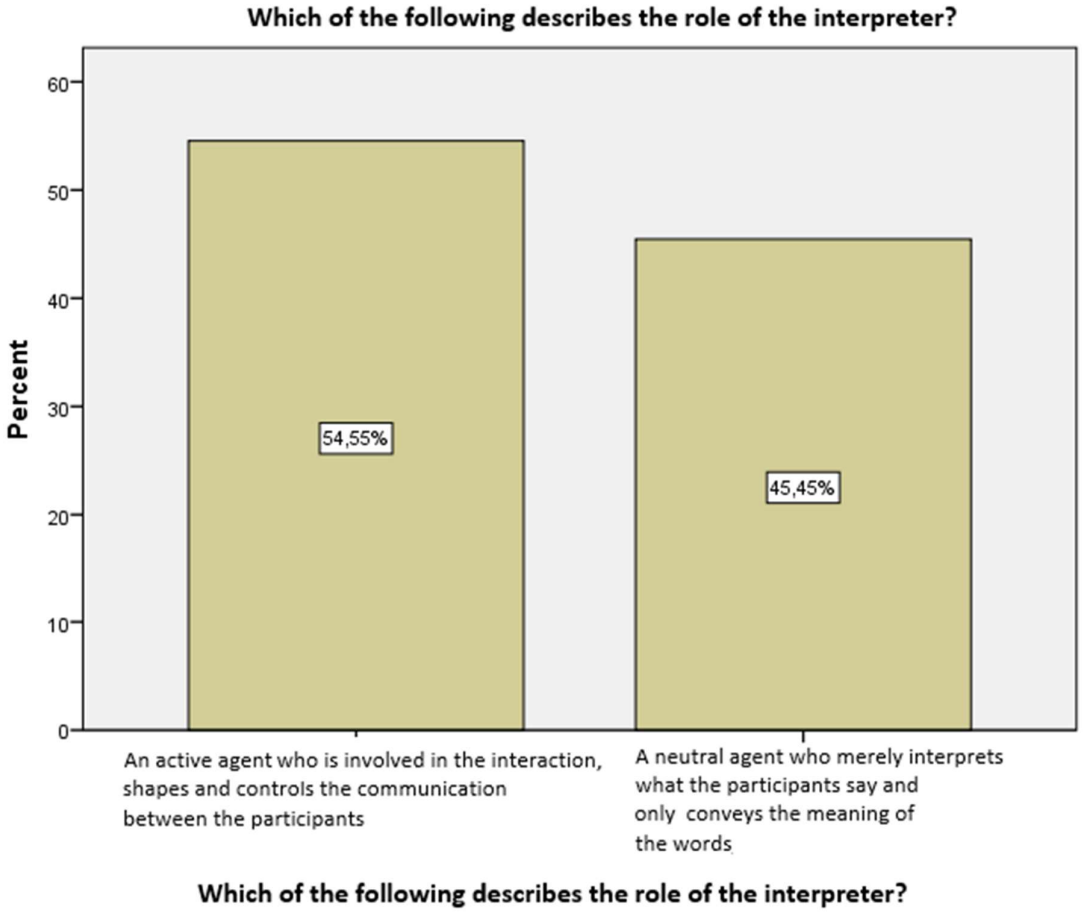


Figure 4: Doctors' role perceptions of the interpreter

As can be deduced from Figure 4 above, there is a slight difference between the two ratings. While 12 doctors (54, 55%) argued that the interpreter is an active participant, the remaining 10 doctors (45,45%) said the interpreter is a neutral agent. A larger group of doctors perceived the interpreter as an active participant. This result is remarkable since it contradicts with the previous answers in which the doctors clearly indicated that the interpreter is like a "translation machine" (see Figure 3).

Furthermore, when asked what the doctors expect from the interpreters in terms of tasks to be performed within the hospital, there were 2 options: "The interpreter should only interpret what the doctor/ hospital staff and patient say" and "The interpreter should also provide assistance in addition to the task of interpreting (patient's procedures, applications, tests, filling out forms, etc.). The first

option refers to the "interpreter" role, while the other option entails various tasks apart from interpreting.

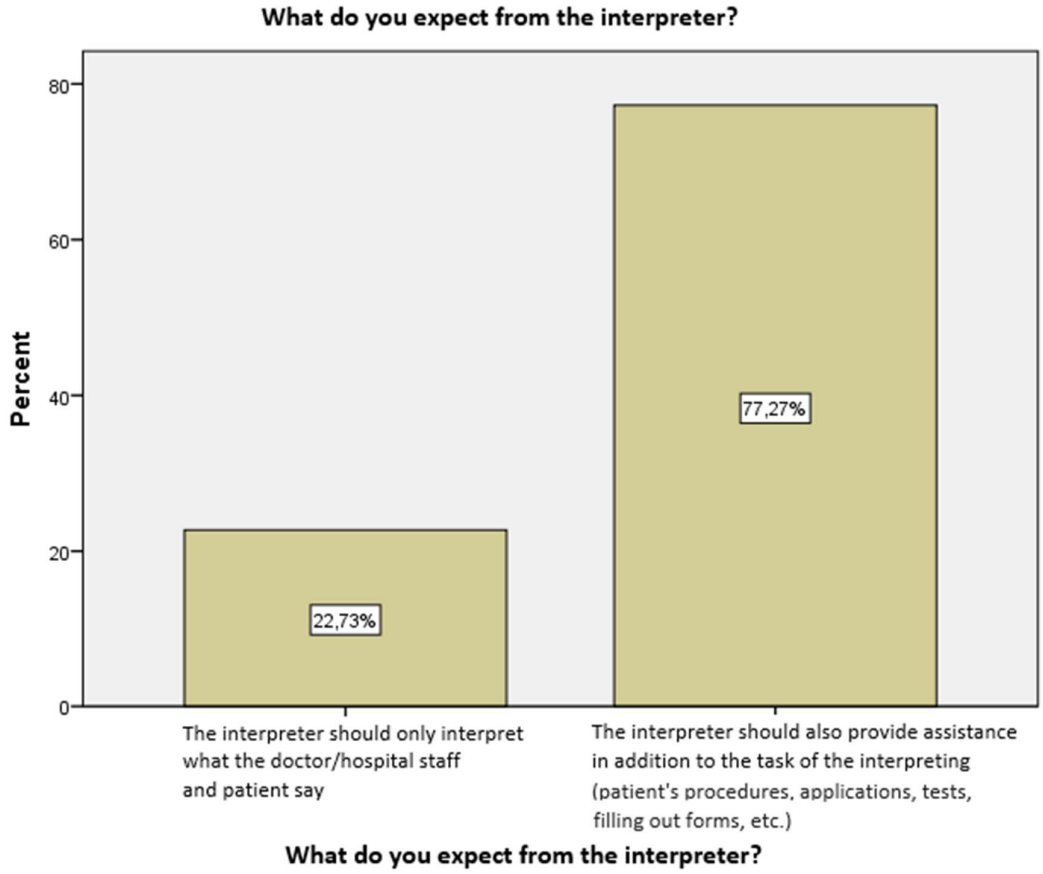


Figure 5: Doctors' expectations from the interpreters

It is revealed that the doctors primarily expect the interpreters to take on additional responsibilities in addition to the task of interpreting. In this regard, they expect the interpreters to go beyond their role as an "interpreter". Rather, it seems that the interpreters are expected to assume, for instance, the role of a "hospital attendant", "a guide", "a counsellor" etc. who deals with the patient's procedures within the hospital as if s/he were the patient's relative.

Lastly, the doctors were asked how they perceive the status of the healthcare interpreter within the hospital, which was almost the same with the other questions asked above. They were given 4 alternatives to choose: [The interpreter] "is an expert with his/her medical terminology knowledge", "a language expert (only as an interpreter)", "a hospital staff providing support for the hospital procedures", and "all of the above".

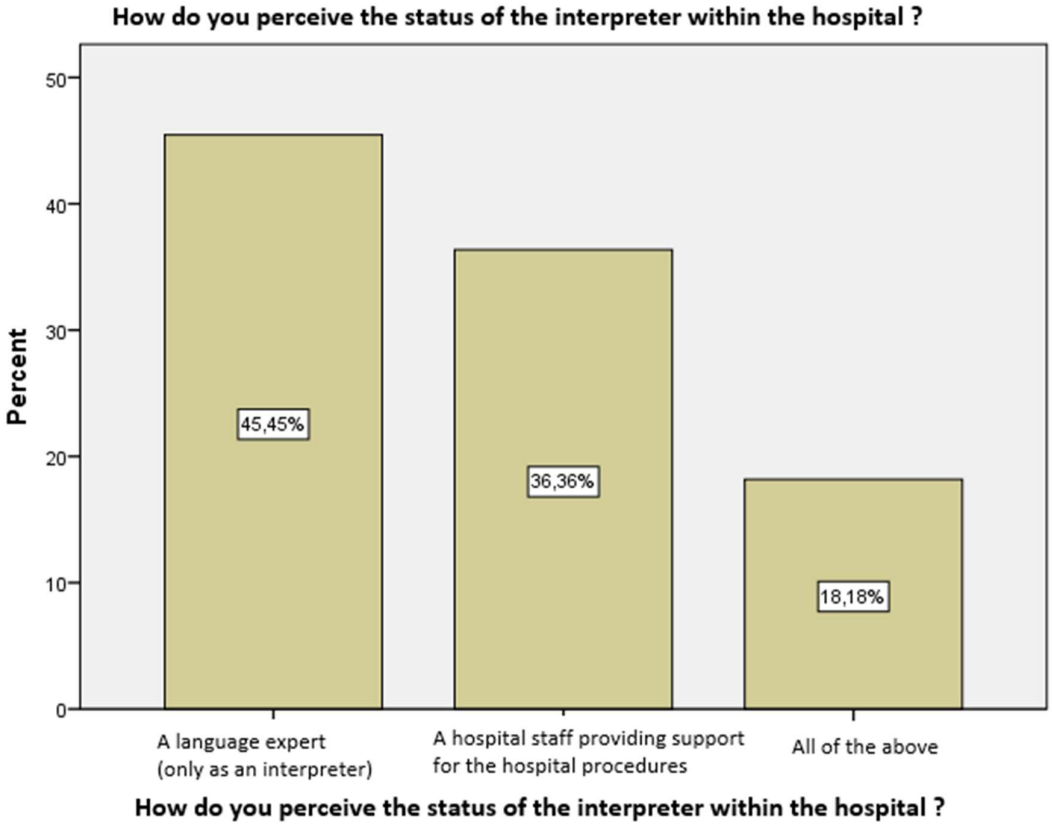


Figure 6: Doctors' status perception of the interpreters

When the answers given by the doctors are examined, it can be figured out that there is a slight difference between the first and the second option which is "a language expert" and "a hospital staff providing support for the hospital procedures". Despite this difference, more doctors tended to think of the interpreter only as a language expert. It is again astonishing that the doctors certainly declared that the interpreter should also be responsible for many other duties, which are beyond their capacities.

As a conclusion, it can be summed up that there were tricky questions so as to reveal real opinions of the users. Therefore, similar questions were directed to the doctors. However, some contradictory results came out of the analysis. First of all, when asked to describe the task(s) of the interpreter, a large number of doctors indicated that the interpreter is a neutral and uninvolved agent who merely transfers the messages like a "translation machine". However, when it comes to defining the interpreter's role, this time the doctors said that the interpreter is an active participant coordinating and shaping the interaction, which is in stark contrast to the previous answer. If the interpreter is expected to be an uninvolved agent, then s/he cannot be expected to get involved in the process and coordinate it. Likewise, most of the doctors also expect the interpreter to deal with a variety of tasks such as dealing with insurance claims of the patients, guiding the patients during the procedures, helping them to fill out forms, etc. All these tasks encumber the interpreter to additional roles such as the role of a hospital attendant, hospital staff, or even relative of the patient. Even yet, more doctors

perceived the interpreter as a language expert. All these inconsistencies of the results clearly show the lack of awareness among the users regarding the role definitions and limitations of the interpreters.

6. Analysis of the Interviews with Healthcare Interpreters

To elicit data regarding the interpreter's self-perception of role and compare it with that of the users', open-ended semi-structured interviews were conducted with a total number of 13 healthcare interpreters working at private hospitals in Ankara, Istanbul, and Izmir during October 2020. There is a mix of genders, with 7 female interpreter and 6 male interpreters. Their ages are between 22 and 47 years. They have different language pairs. For example, 7 of them work in a single language pair between English and Turkish (4 interpreters), German and Turkish (2 interpreters) or French and Turkish (1 interpreter). There were also interpreters working between more than 2 or even 3 languages such as English-Turkish- German, Arabic- English-Turkish, English-French- Turkish or even between English-German-Dutch- Turkish. Except 3 interpreters, all interpreters graduated from Translation and Interpreting Department. As for their work experience in the field, it ranges from 3 months to 11 years.

To analyze and compare results obtained from the answers of the doctors and the interpreters, similar questions about 'role' were posed. Thus, the issue of 'role' will be discussed under the sub-headings: "interpreter's self-perception of role", "interpreter's self- perception of status within the hospital", and "interpreter's tasks and responsibilities besides interpreting". For confidentiality reasons, the interpreters were coded between INT1- INT13.

6.1. Interpreter's Self-Perception of Role

When the interpreters were asked to describe their role, they gave similar responses to those of the users. They defined their role as a "guide", a "counsellor", or a "representative" of the patient, providing both physical and psychological support.

EX1:

> [I] think that I play an important role especially for the people who cannot speak foreign language because **I help them in fact during the whole process within the hospital or during the procedures**. That is, I am, in fact, of the opinion that I play very important role for both parties who are doctors and patients. [INT13]
>
> [[D]il bilmeyen yani hiç bilmeyen hastalarda özellikle bence çok büyük bir rol oynadığımı düşünüyorum çünkü **yani hastaların eli, ayağı oluyorum aslında hastanede ya da o süreç boyunca**. Yani her iki taraf için de doktor için de hasta için de çok önemli bir rol oynadığımı düşünüyorum açıkçası.]

INT13 strongly emphasizes the indispensable role he plays during the patient's treatment process not only for the patients but also for the doctors. A similar opinion was shared by INT1, who said:

EX2:

> (Our role is) In the administrative division, let's say **as a guide**, as a manager ehmm, as a person who helps patients during their treatment process. […] [INT1]
>
> [İdari bölümünde, diyelim ki idari bir şekilde **rehber gibi**, idari gibi ehmm hastaların ehmm tedavi sürecinde destek olmak, yardımcı olmak. […]]

As can be inferred from the statement above, the interpreter conceives his role not only as an interpreter, but also as a guide or a manager who coordinates and controls the whole process of the patient. Likewise, INT5 described his role as a "counsellor":

EX3:

> As a healthcare interpreter, well that is: a person who accompanies the patient, I mean foreign patient, afterwards conduct paper works as if s/he were **a counsellor** for the patients. For the hospital I can say that I was like a **mediator** in order to manage insurance operations and of course to provide smooth communication with the patients. [INT5]
>
> [Hastane çevirmeni olarak ehmm yani şöyle: hastalara, daha doğrusu yabancı hastalara eşlik eden, ardından da hani gerekli evrak işlerini yapan bir- hani hastalar için bir **danışman** diyebilirim bir nevi. Hastane için de bu sigorta süreçlerinin yürüyebilmesi, hastaların tabi ki daha rahat iletişim kurabilmeleri için bir aracı gibiydim diyebilirim.]

Just like INT13 and INT1, INT5 also shares a similar view on their role within the hospital and explained the scope of their tasks, which are not restricted to interpreting between the two languages. INT5 describes his role as a counsellor who accompanies the patient during the whole procedure, tracking the paperwork of the patients including insurance claims. He also expressed that he is perceived as a "mediator" by the hospital staff. At this point, INT1 broadens the descriptions of their role and takes the issue one step further by indicating that they also provide psychological support:

EX4:

> From my perspective, interpreters do important things. For example, we strive to enable patients to receive an appropriate treatment, a correct medicine. Sometimes, how can I say? It is sometimes conducted as a **psychological guidance**. That is, when the illness of a patient is explained, (I say) "It is not important, it is not a serious illness", "I say 'disease' but it is curable disease, don't bother. Medical science has progressed". Let me give an example. We have patients awaiting a liver transplant. The patient comes (and asks) "Tell me, what happened?", "How will it be?", "Which procedure will be followed?". Then we explain. For example, I know that illness. Then I say "I have seen many patients transplanted. There is nothing to be afraid of". "You will be better". So, **we provide something like psychological support. We advocate them as if we were a guide or a counsellor**. [INT1]
>
> [Benim bakış açısından tercümanlar çok önemli şeyler yapıyorlar. Mesela hastanın ehmm tedavi anlamında bir uğraş, doğru ilacı alması için, doğru tedaviyi alması için bir uğraş yapıyoruz. Bazen bir şey mesela nasıl diyeyim? **Psikolojik rehberlik** gibi de oluyor. İşte hastanın- hastaya bir hastalığı açıklandığı, yapıldığı zaman, şey yapıldığı zaman önemli bir … "Yok işte önemli değil, çok ehmm büyük bir hastalık değil"- hastalık dediğim de "tedavisi mümkün", "canını sıkma", "bak işte tıp gelişti, tedavin mümkün olabilir". Mesela örnek vereyim size: karaciğer nakli hastalarımız oluyor işte. Geliyor hasta "Nasıl?", "Anlatın bana, ne oldu?", "Nasıl olacak?", "Ne yapılacak?". İşte anlatıyoruz ona. Mesela daha önceden gördüğüm hastalık. "Benim çok gördüğüm hastalar nakil oldular", "çok, yani o kadar da korkacak bir durum yok", "Daha iyi olacaksın". **Yani psikolojik bir destek gibi bir şey oluyoruz. Bir- rehberlik gibi, danışmanlık gibi, destek gibi oluyoruz**.]

INT1 touches upon a striking point above expanding his role boundaries as a "guide". Furthermore, he also clarifies that he gives psychological support for the patient, when necessary. The same point is also highlighted by INT6:

EX5:

> [N]ot all the staff dealing with patients can speak English. Thus, they need our help. Ehmm for example, they ask for help in positioning the patient or in turning the patient or when the patient is required not to move. They can communicate in some degree in those moments. However, for instance **I need to talk about anesthesia before the procedure since it is a bit painful process**. The patient needs to be patient for ten minutes or so. Ehmm when all these are repeated every day, it is like automated. Apart from this, **I was striving for having a talk with the patient and thus divert his/her attention away.** […] [INT6]
>
> [[H]asta ile ilgilenen kişiler hepsi İngilizce bilmiyor. O kısımda size ihtiyaçları oluyor. Ehmm işte hastaya pozisyon verirken yardım istiyorlar genelde dönmesi gerektiği ya da kıpırdamaması gerektiği ile ilgili şeyde. Zaten artık yavaş yavaş öğrenmişler ama onun dışında işte işlemden önce mesela **anestezi ile ilgili birazcık konuşmam gerekiyor çünkü birazcık acılı bir süreç o kısım. Bir 10 dakika falan dişini sıkması gerekiyor hastanın.** Ehmm yani bunlar da zaten her gün her gün tekrarlanınca artık otomatiğe bağlandı gibi bir şey oldu. Onun dışında hastanın birazcık o **süreçte dikkatini dağıtıp sohbet etmeye çalışıyordum.** […]**]**

As inferred from the statement above, INT6 emphasizes the importance of talking to the patient, especially when the patient is in pain. This comes more as an intuitive act of the interpreter instead of a task imposed on the interpreter. In such situations where the patient has trouble, the interpreters assert that they converse with the patient in order to relieve their pain by taking initiatives.

6.2. Interpreter's Self-Perception of Status within the Hospital

This part of the study relies on the interpreters' answers given to the question regarding the interpreter's prestige or status within the hospital. There were different approaches to the issue of status from the interpreter's perspectives. While a group of interpreters advocated that they are respected by the hospital staff, the other group claimed they do not get respect they deserve. For example, INT1 stated:

EX6:

> In fact, they don't think the interpreters' profession as prestigious. They don't think that it is so important. They have an approach towards us as if we were a representative of the patient and say, "The interpreter deals with the patient's procedures". I can also give an example. For example, a wheelchair was needed, and you call and say, "The foreign patient needs wheelchair". They say "Well, why don't you send?". I am an interpreter there and I am not a bellboy. I don't despise bellboys here, but it is not my task there. Another example can be that they take the patient, for example. They say to me "Take the patient" or "Carry the patient's documents". There is not much respectability. [INT1]
>
> [Aslında, açıkça o kadar da bir şey ehmm bir prestij bir şey görmüyorlar. Çok önemli bir şey görmüyorlar. İşte hani dediğim gibi ilk başta geliyor hastanın bir temsilcisi gibi işte "hastanın işini halleder" falan felan. Mesela bazen bir örnek de vereyim: Hasta diyelim ki ehmm tekerlekli sandalye falan isteniyor, şey ediyor. Arıyorsun işte yabancı hasta işte "Aa, niye sen göndermiyorsun?" anlamında. Ben tercümanım burada, bellboy değilim ya da … O, karşıdaki bellboy'u küçümseme anlamında değil ama o benim işim değil mesela. Ya da hastayı mesela bir yerden bir yere götürürken yatan hastayı götürüyorlar "sen götür" mesela ya da hastanın yanında giderken dosyası oluyor. "Sen taşı" mesela, falan filan. Bu anlamda işte biraz saygınlık yok sanki.]

In this case, INT1 complains about the additional tasks imposed on him, apart from the task of interpreting and considers such kind of tasks as devaluing them and ruining their status and prestige in the hospital. The same approach can be traced in the statements of INT5:

EX7:

> I can say that the profession of interpreting doesn't receive a respect which it reserves. Because, if you don't deal with a patient at that moment, they can ask you "Can you also deal with this?". Or, if the executives need a translation, they can ask you "Can you translate this document?", even if it is not among your responsibilities. Therefore, I think that it doesn't receive a respect deserved. Yet, I also don't think that we are otherized in the hospital. However, I don't think that we receive respect that we deserve. Especially in financial terms, when we take our salaries into account. [INT5]
>
> [Yani çok hak ettiği yeri görmediğini söyleyebilirim açıkçası. Ehmm çünkü hani eğer mesela hasta yoksa, gerekirse hani böyle işte "şu işi de yapar mısın?" falan hani böyle ya da yöneticilerin bir çeviriye ihtiyacı varsa, hiç senin görev tanımında olmasa bile hani sana gönderip, "Bunu da çevirir misin?" falan gibi böyle iş kakalama gibi. Ehmm şey de vardı açıkçası. Hani- o yüzden çok görevine, mesleğine saygı- yani çok fazla, olması gerektiği kadar olduğunu düşünmüyorum. Ama yine de çok ötelendiğimizi düşünmüyorum hastanede ama. Ehmm ama yine de hak ettiğimiz değeri gördüğümüzü düşünmüyorum açıkçası. Özellikle de maddi yönde hani. Aldığımız maaş bazında düşününce.]

Like INT1, INT5 also thought that their profession is undermined and for that reason the hospital staff expect them to take on unrelated tasks, which are not acceptable by the interpreters. Moreover, INT10 introduced a new aspect into the discussion, focusing on the financial side of the profession and gave a remarkable example:

EX8:

> If we conceive interpreters only as interpreters- I mean, if we consider interpreters' prestige only as interpreters, then I can say that it is not very prestigious. You aren't appreciated only as an interpreter from the users' perspective. Having additional titles apart from being just an interpreter and taking additional responsibilities will increase your reputation. Right in the beginning, your position is already very important. If you are employed only as an interpreter, then people don't understand your value. They don't know how important it is because there aren't much people who are received language education. There aren't many experts in language. You interpret for the people who haven't received that education, but it is your job as an interpreter. However, the role of interpreters isn't much respected in our country. Particularly the hospital is a trade place. I was working at a private hospital. As I said, the time is money here. **Everything comes from money. In such a place, the interpreter isn't considered important because s/he is only in the role of an interpreter, not in the role of a person who brings money to the hospital. S/he only provides service. Therefore, s/he doesn't' receive the reputation that s/he deserves**. At least, the hospital executives have this opinion. [INT10]
>
> [Sadece hastane çevirmeni olarak bakarsak yani sadece çevirmen olarak bakarsak çok iyi görmüyorum maalesef. Ehmm yani sadece çeviri yapmak insanların gözünde çok fazla değer arz etmiyor maalesef. Onun yerinde farklı title'lara sahip olmak, farklı sorumluluklar almak sizin saygınlığınızı artıracaktır. Zaten pozisyona girdiğiniz zaman ne pozisyonda girdiğiniz çok önemli ama çevirmen olarak- sadece çevirmen olarak girdiğiniz zaman maalesef insanlar bunun değerini anlayamıyorlar. Ne kadar önemli bir iş olduğunu bilemiyorlar çünkü dil eğitimi alan çok fazla insan yok. Dil konusunda uzman olan çok fazla insan yok. Siz zaten uzman olmayan insanlara yapıyorsunuz ki çevirmen olarak rolünüz de bu ama maalesef ülkemizde çevirmen rolü çok fazla

> değer arz eden bir rol değil. Özellikle de hastane- ya da şöyle söyleyeyim: ticaret yapılan yerlerde- çünkü aslında hastane de bir ticaret yapılan bir yer- ben özel hastanede çalışıyordum. Burada dediğim gibi vakit nakittir. **Her şey paradan dönüyor. Öyle bir yer olduğu zaman çevirmen maalesef çok önemli sayılmıyor çünkü çevirmen tek sadece çevirmen rolünde olduğu zaman aslında parayı getiren rol değil, sadece hizmet rolünde oluyor. O yüzden yeterli değere sahip olmuyor.** Yani en azından patronun gözünde o şekilde.]

INT10 places an emphasis on the financial aspect of their profession and claims that only when the interpreters contribute to the hospital in financial terms, in other words, if they make the hospital earn money, then they receive reputation in the hospital. According to the statement above, providing communication between the participants is not enough for the hospital and financial interests have more importance.

When all the answers handled above are taken into account, it can be suggested that the interpreters have various approaches, some of whom declared that their profession is well respected. On the other hand, there are interpreters who are not content with their status because of the irrelevant tasks imposed on them. It becomes obvious that those tasks make the interpreters feel insignificant, even though the interpreters play a determining role in bridging the gap between the parties. Thus, it might also lead to a lack of motivation among the interpreters which might have negative effect on their performances as well.

6.3. Tasks and Responsibilities besides Interpreting

The last part on the issue of role includes the discussions about additional tasks the interpreters deal with. Thus, the interpreters were asked whether they undertake other responsibilities other than interpreting. All interpreters, except one, admitted that they are also responsible for many other duties. INT9 lists those tasks extensively:

EX9:

> […] Registration of the patients, if the fee isn't received correctly, calling the fee center, reaching the person representing the patient's country, finding the correct price by negotiating with her/him, giving a regional discount, if there is any, a lot of thing like this. I also help the patient's pharmaceutist to communicate, because the pharmaceutist cannot speak foreign language. The hospital doesn't provide service for this. International hospital might be providing such services, but I haven't encountered. Also, the transfer of the patient. Dealing with return transfer of the patient by getting in contact with the related person. There are a lot of extra duties. It is not limited to interpreting. [INT9]

> [[…] Hastanın sürekli- girişinden kayıtın- kayıtı, ücret alınması ehmm doğru alınmadıysa ücret merkezi aramak, merkezde onun temsilcisi olduğu ülkenin ehmm ülkesini temsil eden kişiye ulaşmak. Onunla tekrar müzakere edip doğru fiyatı bulmak, bölge indirimi varsa onu yapmak, ehmm bunun gibi birçok şey. Bazen eczanesine tabi öyle şeylere de yardım ettiğim çok oluyor. Eczane bilmiyor çünkü. Hastanenin böyle bir servisi yok. Ehmm uluslararasında vardır hani sabit şeylerde belki vardır ama ehmm benim karşılaştığım birçok alanda- sonra transferi. Dönüş transferini ilgili kişiye iletip transferini sağlamak. Birçok ekstra şeyleri de oluyor. Sadece tercüme değil.]

As one can infer from the passage above, the interpreter's task is not restricted to transferring messages between the parties during the encounters. After the encounters, the interpreter's tasks continue, and s/he is the one who is responsible for solving the problems, if any. INT9 exemplifies at

this point the costs of the patient's procedures. It falls to the interpreter to negotiate with the insurance company of the patient and find the correct price, if there is a mistake with the prices. The statements of INT9 actually exemplifies the statements of INT10 above, who highlighted the interpreter's important role even in financial terms. Apart from that, the interpreter is understood to provide assistance in other situations as well, for example, in providing medicine for the patient. Likewise, the transfer of the patients also takes place under the coordination of the interpreters.

INT7 and INT10 mentioned that they have additional responsibilities under different titles other than the "interpreter". INT7 said that she is working at the department of "sales marketing":

EX10:

> [I]n fact I am working at the department of **"sales marketing".** Interpreting constitutes only a part of my job. I think this case is all the same in most hospitals. There are not many hospitals and departments in Izmir, but the case is the same in most hospitals because the target receiver is health tourism patients. Therefore, my main responsibility is regarding sales marketing, which includes getting in contact with the patient, listening to their requests and afterwards offering them price, responding, informing, helping them while purchasing flight ticket We also arrange their appointments by informing them regarding which airport they should come on which dates. We arrange their appointments and hotels. We also deal with their transfers between the airport, hotel and the hospital. The patients get in contact only with us from the hospital before coming to Turkey. After returning their countries, we also get in contact with them. If they need to ask something to a doctor, they pose their questions to us. We ask to the doctor and then inform them. We are also involved in the "post-op" process, after they return to their countries after their operation. [INT7]

> **[[S]atış pazarlama bölümündeyim** aslında. Tercümanlık dediğim gibi işin sadece bir kısmı. Bu zaten sanıyorum çoğu hastanede de bu şekildedir. İzmir'de çok fazla hastanede yok gerçi böyle departmanlar ama çoğu hastanede bu şekilde oluyor çünkü erek kitle sağlık turizmi hastası ehmm bunun - yani bu nedenle üstlendiğim görevler öncelikle satış pazarlama kısmı. Yani hastayla ilk olarak diyaloğa geçme, hastanın isteklerini dinleme, sonrasında ona bir fiyat teklifi sunma, yanıt verme, bilgilendirme sağlama, uçak biletleri bakarken ona destek olma, hangi- işte hava alanından alması gerektiğini, hangi tarihleri alacağını randevusunu ayarlıyoruz. Otellerini biz ayarlıyoruz. Bunun dışından havalimanı hastane ve kalacağı adres arasında transferlerini biz yapıyoruz. Hastaya gelmeden önce hastanın tek muhatap kişisi biziz hastaneden, gittikten sonra da yine aynı şekilde doktora bir şey danışması gerekiyorsa bize soruyor. Biz doktora sorup hastaya söylüyoruz. Yani "post-op" dediğimiz ameliyat sonrası hasta ülkesine döndükten sonra takibinde de yer alıyoruz.]

INT7 expressed that the task of interpreting constitutes only a small part of her tasks. She assumes a variety of tasks pertaining to the sales and marketing department, which has no direct relation with the task of interpreting. The answer above also reveals the fact that the interpreter assumes a role of hospital attendant by guiding the patient through all the procedures. Additionally, conducting a market research about the patients, informing them about the prices, organizing the patient's flights, and providing guidance through all the procedures are within the scope of the interpreter's responsibility. Likewise, INT10 remarked that he was employed as an "operation specialist".

EX11:

> […] I was employed **as an operation specialist**. […] I have actually a number of responsibilities under the title "operation specialist". Let me explain: There has been a health tourism trend abroad in recent years. Some processes need to be managed here. I was managing this process. I was a mediator. So, what is it? Making agreements with agencies, agency research, market research, making agreements with hotels, organizing transfers, marketing, preparing advertisements, making statements there, posts in the website, etc. All these are included in my job. […] Interpreting, in fact, constitutes a large part of all my responsibilities because all are related to language. You conduct all these responsibilities with your language competence. Thus, interpreting is also included in this process. For example, when you write a text for advertisement, you also translate it or when you write an informative text in the website, for instance, I was writing these texts on the website and they needed to be translated into three languages. Thus, you upload them to the website. You give them to graphic designer. S/he arranges texts and uploads to the website. Actually, texts belong to you. You both create them and translate them. [INT10]
>
> [[…] **operasyon uzmanı olarak** işe alındım. […] Operasyon uzmanı olarak aslında birçok görevimiz var. Mesela şöyle anlatayım: yurt dışında biliyorsunuz son yıllarda bir sağlık turizmi trendi var. Burada bazı süreçlerin yönetilmesi gerekiyor. Ben bu süreç yönetimini yapan kişiydim. Buradaki ara bulucuydum yani. Nedir bu? Acentalarla olan anlaşmalar, acenta araştırması, piyasa araştırması, otellerle yapılan anlaşmalar, transferlerin ayarlanması, onun dışında satış kısmı, pazarlama, reklamların hazırlanması, oradaki demeçlerin verilmesi, sitelerdeki yazılar vs. bunların hepsi var içinde. […] Çeviri aslında bunun büyük bir kısmını oluşturuyor çünkü tamamen dille bağdaşık bir süreç. Ehmm yani dilinizi kullanarak yapıyorsunuz. O yüzden çeviri bu işin içinde var. Mesela siz reklam için bir metin yazdığınız zaman onun çevirisini de kendiniz yapıyorsunuz ya da sitede bir bilgilendirme yazısı yazdığınız zaman, sitedeki yazıları atıyorum ben yazıyordum, onların yine üç dile çevrilmesi gerekiyor. E siz yüklüyorsunuz siteye yani. Onları yazıyorsunuz düz bir metin olarak. Grafikere veriyorsunuz. O kendisi ayarlayıp siteye yüklüyor ama yazdığımız şey aslında sizin yazınız, hem de sizin çeviriniz aynı zamanda.]

INT10 gave a very similar response to that of INT7 and explained that he is conducting a market research, organizing transfers of the patients, making agreements with the health tourism companies, preparing advertisements of the hospital and translating them. In other words, he is also liable for finding patients to the hospital. All these remarks of INT 7 and INT10 verify the claims asserted above regarding the fact that only when interpreters bring money to the hospital, then they are regarded as prestigious. All these financial tasks and responsibilities taken on by the interpreter also underlined the indispensable role the interpreter plays.

7. Discussion of the Findings

The opinions of the doctors and the interpreters were discussed comparatively in accordance with the **expectancy norms** and the **professional norms**. First and foremost, it became obvious that the answers of the doctors entailed inconsistencies within itself. For instance, they, on the one hand, indicated that the interpreter is a neutral agent who only transfers the utterances of the parties without any additions or omissions, just like a "translation machine". On the other hand, they described the interpreter as an active participant who coordinates and shapes the interaction. Both alternatives cannot be valid at the same time, since the two options conflict with each other. The reason might be that the doctors chose the ideal option which is a "neutral", "uninvolved" interpreter perception. However, they even furthered their perception of an active interpreter by expecting them to deal with a number of tasks such as filling out forms, guiding the patients, etc., which lead the interpreter to assume various roles besides just being an "interpreter". These inconsistencies clearly show the gap between how the doctors image the interpreters in their minds and what they expect the interpreter to do in real life. From the interpreters' perspective, they displayed that they meet the

user's expectations by dealing with a variety of tasks, in theoretical terms, **expectancy norms** determined by the users. What is interesting at this point is that the answers of the interpreters also revealed a gap between the role perceptions of the doctors and the interpreters. The answers of the doctors seem to reflect the idea that the interpreter comes forward as someone who could undertake all the responsibilities regardless of being related to the task of interpreting or not. This role gap could also be traced in the answers of the interpreters in that they feel their profession is not accepted as prestigious, thus they are imposed on unrelated tasks. Some of the interpreters further asserted that they were recruited under different titles and responsibilities instead of being an 'interpreter'. However, the interpreters depicted their role more as "facilitator" and/or "advocator" for both parties. One of its strongest evidence is that they stated they also provide psychological support for the patients, which comes as an intuitive act. At the other end of the spectrum, they advocate the hospital interests including their financial interests. All these point to the reinforcing of awareness regarding the complex role of healthcare interpreters among the users.

8.Conclusion

This study attempts to provide an in-depth comparative analysis of role perceptions of doctors and healthcare interpreters. The user's expectations and perceptions are among the significant factors having an impact on the role of the interpreter. Therefore, it is significant to reveal the user's role perceptions and expectations. With this purpose, 22 medical doctors working in private hospitals in Turkey filled out questionnaires and interviews were conducted with 13 interpreters.

The answers of both the doctors and the interpreters proved the fact that the interpreters play an instrumental role not only during the interactions, but also before and even after the doctor- patient encounters. However, we can come to a conclusion that the role gap is twofold. First, the inconsistencies were detected in the doctors' answers, which also direct us to the conclusion of a lack of awareness among them. Because, even though they describe the interpreter as a translation machine or perceive them only as a language expert, they expect more than that in real life conditions, which might from time to time go beyond the task of interpreting. Second, there seems to be a role gap between the role perceptions of the doctors and the interpreters. Even though the doctors seem to perceive the interpreter as someone who deals with all types of tasks, including even the unrelated tasks, the interpreters seem to perceive themselves as "facilitators" and "advocators" for the parties.

All in all, as suggested by the questionnaires given to the doctors and the interviews conducted with the interpreters, discrepancies occur between the way the interpreter's role is perceived and defined, and the way interpreters are expected to behave in various situations. These discrepancies will be further analyzed in terms of the perspectives of the other users involved in the interactions and observations of actual practice within the scope of the ongoing broader study.

Acknowledgements

We would like to thank to all medical doctors and interpreters, who collaborated and contributed to the study by allocating their valuable time and sharing their experience with us. We would also like to express our special thanks to the co-supervisor of this ongoing PhD research, Prof. Dr. Ebru Diriker, for her valuable comments and suggestions for the research.

References

Aslanova, K. (2013). Türkiye'de Sağlık Turizmi ve Sağlık Turizmi Hukuku. (pp. 129- 145). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 2:3

Balcı- Tison, A. (2016). *The Interpreter's Involvement in a Translated Institution. A Case Study of Sermon Interpreting.* Unpublished Doctoral Thesis. Rovira I Virgili University

Bolden, G. B. (2000). Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies*, 2, 387–419.

Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins

Diriker, E. (2004). *De/Re-Contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower.* John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia

Duman, D. (2018). *Toplum Çevirmenliğine Yorumbilimsel Bir Yaklaşım: Sağlık Çevirmeni ve Öznellik (A Hermeneutic Approach to Community Interpreting: Healthcare Interpreter and Subjectivity)* (Doctoral Dissertation). Yıldız Teknik University: Istanbul.

Garzone, G. (2015). "Norms". In *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (Edited by Franz Pöchhacker). pp: 281- 283. London: Routledge

Gile, D. (1999). "Norms in Research on Conference Interpreting: A Response to Theo Hermans and Gideon Toury" in *Translation and Norms. Current Issues in Language and Society* (Ed. by Schaefnerr, C.) (pp. 99- 107). Clevedon: Multilingual matters.

Güven, M. (2014). Distance Learning as an Effective Tool for Medical Interpreting Training in Turkey. (pp. 116- 130). *Open Learning. The Journal of Open, Distance and eLearning.* 29:2

Hale, S. (2007). Community Interpreting. New York: Palgrave Macmillan.

Hale, S. and Napier, J. (2013). *Research Methods in Interpreting: A Practical Research*. London: Bloomsbury

Harris, B. (1990). "Norms in Interpretation". (pp. 115- 119). *Target* (2):1, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia

Katar, B. (2019). *Dolmetschen im Medizinischen Bereich. Eine Fallstudie zu Aufgaben- und Rollenprofile von Dolmetscherinnen in der Türkei.* (Unpublished Master's Thesis). Ege University, Izmir

Koscialkowska-Okonska, E. (2011). "The concept of Norm in Professional (Legal) Translation and Interpreting: The Trainee (User) View". *Comparative Legilinguistics*. 5/2011. (pp. 23- 33).

Özkaya, E. (2015). *Konferans Çevirmenliğinde Normlar Işığında Tarafsızlık Kavramı*. Unpublished Doctoral Thesis. Istanbul University: Istanbul

Özsöz, B. (2019). *Toplum Çevirmenliği Bağlamında Sağlık Turizmindeki Diyalog Çevirilerine Dilbilimsel ve Çeviribilimsel Yaklaşım (A Linguistic and Translation Research Oriented Approach To Interpreter Mediated Dialogues In Medical Tourism)* Unpublished Doctoral Dissertation. Sakarya University: Sakarya

Öztürk, T. (2015). *Küresel Hareketlilik Etkisinde Türkiye'de Sağlık Çevirmenliği Uygulamaları: Çevirmen Görüşlerine Dayalı Bir Çalışma*. Unpublished MA Thesis. Sakarya University: Sakarya

Ross, J. and Dereboy, I. (2009). *Ad-hoc interpreters in medical settings in eastern and southeastern Anatolia: Findings of a recent study.* Unpublished manuscript

Saldanha, G. and O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Shlesinger, M. (1989). "Extending the theory of translation to interpretation: norms as a case in point". *Target* 1(2): 111-115.

Şan, F. & Kahraman Duru, R. (2020). COVİD-19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde "Yeni Normal"'i düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergis*i. 2020.20 (Eylül). 816- 843.

Şener, O. (2017). *Healthcare interpreting in Turkey: Role and ethics from a sociological perspective*. (Unpublished MA thesis). Dokuz Eylül University: Izmir

Toker, S. S. (2019). *Evaluation of Adaptation Training Provided by The Ministry of Health and The World Health Organization: Patient Guides Within the Context of Healthcare Interpreting Training in Turkey*. (Unpublished Master's Thesis). Hacettepe University: Ankara

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins

Turan, D. (2016). *Sağlık Hizmetlerinde Sözlü Çeviri Hizmetleri.* Grafiker Yayınevi.

Van De Mieeroop, D. (2012). The quotative 'he/she says' in interpreted doctor- patient interaction. *Interpreting*. 14(1): 92- 117.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction.* London and New York: Longman

72. Yerelleştirme ve disiplinlerarasılık

Sinem CANIM ALKAN[1]

APA: Canım Alkan, S. (2021). Yerelleştirme ve disiplinlerarasılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1119-1127. DOI: 10.29000/rumelide.950029.

Öz

Yerelleştirme web sitelerinin ve yazılımların hedef kitlenin kullanımına hazır hale getirilmesi olarak tanımlanabilir. 1980lerde ürünlerini ulusal pazarların dışında da satmak isteyen yazılım üreticilerin bir girişimi olarak ortaya çıkmıştır. 1990larda yerelleştirme işini kendileri yapmak istemeyen işletmelerin dil hizmeti sağlayıcılardan yerelleştirme hizmeti satın almaya başlamasıyla çeviri sektörü yerelleştirme dünyasına katılmıştır. Çeviribilimin yerelleştirmeyle tanışması ise 1990larda çeviri eğitimi kurumlarının yerelleştirme dünyasına iş gücü yetiştirme çabasının bir sonucu olarak gerçekleşmiş ve yerelleştirme konulu çeviribilim çalışmalarına 2000lerde başlanmıştır. Yerelleştirmenin tarihsel gelişimi dikkate alındığında hem uygulamanın hem de söylemin farklı disiplinlerin bakış açısının etkisi altında kaldığı düşünülebilir. O halde şu soruyu sormak yerindedir: "Yerelleştirme uygulaması ve söylemi disiplinlerarasılık üzerinden açıklanırsa neyle karşılaşılır?" Çalışmanın cevap aradığı araştırma sorusu budur ve amacı yerelleştirmenin disiplinlerarasılığını incelemektir. Çalışmada literatür taramasından elde edilen veriler ile araştırmacının kendinin yerelleştirme projelerinde çalışarak edindiği deneyim verileri üç kategoride incelenmiştir: yerelleştirme söylemi, yerelleştirme süreci ve yerelleştirme çevirmeni. İncelemeden şu bulgular elde edilmiştir: 1. Yerelleştirme söylemi pek çok disiplinin bilgisinden beslenmiştir. 2. Yerelleştirme süreci farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerine sahip uzmanlardan oluşan ekiplerin iş birliğiyle yürütülür. 3. Yerelleştirme çevirmeni bu ekiplerde çok çeşitli disiplinlerin bilgisinden beslenerek farklı rollerde görev alabilir ve farklı özel alanlarda çeviri yapabilir. Bu bulgulardan yola çıkarak şu sonuca varılmıştır: Yerelleştirme; söylemi, süreci ve çevirmeni açısından disiplinlerarası bir niteliktedir. Yerelleştirme projelerinde görev almak isteyen eyleyenlere ve yerelleştirmeyi anlamak ve açıklamak isteyen araştırmacılara yerelleştirme olgusuna disiplinlerarası bir perspektifle yaklaşmaları önerilir.

Anahtar kelimeler: Disiplinlerarasılık, iş birliği, web sitesi, yazılım, yerelleştirme

Localization and interdisciplinarity

Abstract

Localization can be defined as adaptation of websites and software for target users. It emerged in 1980s as an attempt by software producers who wanted to sell their products out of local markets. In 1990s, translation industry joined localization world thanks to those companies who chose to buy localization service from language service providers. Translation Studies (TS) met localization in 1990s as a result of translator training institutions' effort to prepare students for employment in localization industry and first TS publications on localization appeared in 2000s. Considering its

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), scanim@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6736-1885 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950029]

historical sketch, it can be inferred that localization practice and discourse have been influenced by the perspectives of various disciplines. The research question of study was "What can be found if we try to explain localization using the concept of interdisciplinarity?" The aim was to investigate the interdisciplinarity of localization. This descriptive study used data collected through literature review and author's own localization experience. The data was investigated in three categories: localization discourse, localization process and localization translator. The results were as follows: 1. Localization discourse has been fed by knowledge of various disciplines. 2. Localization is a process carried out by teams consisting of experts with knowledge and capabilities of various disciplines and working in collaboration. 3. Localization translator can take different roles in localization teams using his knowledge from various disciplines, and in localization projects of various specific fields. This study concludes that localization has an interdisciplinary nature in terms of its discourse, process and translator. It suggests that an interdisciplinary perspective towards localization phenomenon is necessary in order to take part in localization processes and understand and explain localization.

Keywords: Collaboration, interdisciplinarity, localization, software, website

Giriş

Web sitelerinin ve yazılımların hedef kitlenin kullanımına hazır hale getirilmesi olarak tanımlayabileceğimiz (Canım Alkan, 2013, s. 1) yerelleştirme 1980lerde bilgisayar endüstrisinde doğmuştur (Esselink, 2006, s. 22). Yerelleştirmenin ortaya çıkışı iki önemli gelişmeye bağlanabilir. Bunlardan ilki bu yıllarda kişisel bilgisayarların ve yazılımların kullanımının yaygınlaşmasıdır. Bilgisayarlar sadece endüstriyel kullanıma hizmet etmekten çıkmış, kişilerin evlerine girmiştir. İkinci gelişme ise yazılım üreticilerin ürünlerini yerel pazarların dışına, dünya geneline taşıma çabasıdır.

Başlangıçta üreticiler Amerika Birleşik Devletleri (ABD) pazarında ürünlerinin kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bir sonraki adım ise dünya pazarına açılma ve ardından küreselleşmedir. Sun Microsystems, Oracle, Microsoft gibi şirketler ürünlerinin kullanımını ABD pazarında yaygınlaştırdıktan sonra yüzlerini başta Japonya ve Avrupa'ya açılmak için Fransa-İtalya-Almanya-İspanya[2] ülke grubuna dönmüşlerdir (Jiménez-Crespo, 2013, s. 8)[3]. Bunun için hedefledikleri pazarlardaki tüketicilerin diline, geleneklerine ve beklentilerine hitap etmeleri gerektiğini fark etmişler ve böylece yerelleştirme doğmuştur. Yazılımın dijital bir ürün olması ve fiziksel bir aktarıma gerek duyulmaksızın dijital ortamda bir konumdan başka bir konuma kısa sürede ve kolaylıkla aktarılabilmesi yazılım endüstrisinin yerelleştirmeye giderek daha fazla yatırım yapmasında etkili olmuştur (Canım, 2008, s. 33).

İlkin yazılım üreticilerin çoğunlukla şirket içinde çeviri departmanları kurma veya çeviriyle ilgili çalışmaları çeviri hizmeti sağlayıcılara yaptırma yoluyla yürüttükleri yerelleştirme işi, 1990larda dil hizmeti sunan şirketlerin çok dilde yerelleştirme hizmeti sunmaya başlamasıyla yazılım üreticilerin elinden çıkmıştır. Çok dilde yerelleştirme hizmeti sunan şirketler farklı ülkelerdeki tek dilde hizmet sunan şirketlerle çalışarak yazılım üreticilerin üzerinden her dil çifti için ayrı bir şirketle çalışma ve proje yönetimi yapma yükünü almıştır.

[2] İngilizcede bu ülke grubu FIGS ülkeleri olarak anılır. Ülkelerin İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden (France, Italy, Germany ve Spain) türetilmiş bir kısaltmadır.

[3] Detaylı kronolojik görsel için bkz. https://www.translationroyale.com/history-of-it-localization/

Yerelleştirme ortaya çıktığı günden bugüne farklı disiplinlerden araştırmacılar ile çeviri ve yerelleştirme endüstrisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır[4]. Bu çalışmada yerelleştirme çeviribilimsel bir perspektifle web siteleri ve yazılımların (bilgisayar oyunları dâhil) yerelleştirme teknolojileri kullanılarak hedef kitlenin kullanımına hazır hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır[5]. Yerelleştirilen ürün yazılım ya da web sitesi olması halinde çeviribilimin inceleme malzemesi olabilir. Bununla birlikte, bir otomobilin ya da bir elektronik cihazın yerelleştirilmesi (örneğin cihazın elektrik fişinin cihazın kullanılacağı ülkenin prizlerine uygun hale getirilmesi) çeviribilimin inceleme alanına girmez.

Yukarıdaki tanımdan yola çıkarak yerelleştirme bir süreç olarak değerlendirildiğinde, şüphesiz bu sürecin vazgeçilmez bileşeni çeviridir. Bir yerelleştirme projesi çevirinin yanı sıra proje yönetimi, yazılım mühendisliği, test etme ve masaüstü yayıncılık gibi başka pek çok işi de kapsar (Esselink, 2000, s. 4). Peki, çeviri yerelleştirmenin bir alt alanı mıdır? Yerelleştirme bir çeviri türü müdür? Yoksa bu şekilde bir sınıflandırma yerine yerelleştirme disiplinlerarasılık üzerinden açıklanabilir mi? Bu çalışmanın amacı yerelleştirmenin disiplinlerarasılığını incelemektir. Bunun için literatür taramasından elde edilen veriler ve araştırmacının kendinin yerelleştirme projelerinde çalışarak edindiği deneyim üç kategoride incelenmiştir: yerelleştirme söylemi, yerelleştirme süreci ve yerelleştirme çevirmeni. İncelemeden elde edilen bulguların dökümü aşağıda üç başlık altında sunulmuştur: Yerelleştirme Söyleminin Disiplinlerarasılığı, Yerelleştirme Sürecinin Disiplinlerarasılığı ve Yerelleştirme Çevirmeninin Disiplinlerarasılığı.

1. Yerelleştirme söyleminin disiplinlerarasılığı

Bu çalışmada söylem, yerelleştirmenin ne olduğu, nasıl oluştuğu konusunda geliştirilen dil; bir başka deyişle yerelleştirmeyle ilgili dil pratiği anlamında kullanılmıştır (Bengi-Öner, 1996, s. 79; Oğuz, 2008, s. 53). O halde "Yerelleştirme nedir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, yerelleştirme söylemi üzerine bir inceleme yapılmış olur. Çalışmanın bu bölümünde ise "Yerelleştirme nedir sorusuna kim hangi disiplinin ya da hangi sektörün bakış açısıyla cevap aramıştır?" sorusu sorulmuştur. Böylece söylemin disiplinlerarasılığıyla ilgili veri ortaya konmuştur.

Yerelleştirme teriminin geçmişi 1792'ye uzanmaktadır (Cadieux ve Esselink, 2011). Terim ilkin endüstri çevrelerinde kullanılmaya başlanmıştır. Pazarlama ve satış alanında faaliyet gösterenlerin yakından ilgilendiği bir uygulama olmuştur. Ürünleri ve hizmetleri belirli bir yerel pazardan çıkarıp dünyanın farklı pazarlarında ve hatta belki tüm dünyada tüketilir hale getirmek isteyen satış ve pazarlama uzmanları bunun için önce ürünleri ve hizmetleri tüm dünyada satılabilir bir formata sokma, genelleştirme, evrenselleştirme yoluna gitmiştir. Burada modernist akımın tek tip ve homojen bir kültür arayışının izleri görülmektedir (Canım, 2011, s. 301). Örneğin bir ürün için İngilizce bir web sitesi tasarlayarak tüm dünyadaki tüketicilere ulaşma fikri kaynağını bu bakış açısından alır. Ancak tüketicilerin kültürel çeşitliliğinin tüketim alışkanlıklarını yönlendirmesi, ürünleri genelleştirme yaklaşımının satış rakamlarını artırmada etkili bir çözüm olmadığını ortaya koymuştur. Böylece genelleştirmeci bakış açısının yerini yerel kültürlerin beklentilerini, alışkanlıklarını, geleneklerini dikkate alan, bir başka deyişle yerel kültürlere duyarlı yerelleştirme düşüncesi almıştır: "Küresel düşün, yerel hareket et."

[4] Detaylı kavram analizi ve tartışması için bkz. Canım Alkan, S., 2013, s. 5-70 ve Jimenez-Crespo, M. A., 2013, s. 11-20.

[5] Bu tanım yazar tarafından Bengi-Öner'in (2006: 34) "yazılım ve örün ürünlerinin ulaşacağı kitleye göre kullanıma hazır hale getirilmesi" şeklindeki tanımından yola çıkarak geliştirilmiştir. Tanımın geliştirilmesinde işlevsel çeviri kuramlarının bakış açısı etkili olmuştur. Bkz. Canım Alkan, S., 2013, s. 64-70.

Yerelleştirme söylemi 1980lerde başta Microsoft olmak üzere bilişim şirketlerinin şekillendirdiği bir söylem olmuştur. 1990larda ise dil hizmeti sunan şirketler bir başka deyişle çeviri sektörü de yerelleştirme söylemine katkıda bulunmaya başlamıştır. Bunun arkasındaki gelişme ise bilişim şirketlerinin yerelleştirme hizmeti ihtiyaçlarında dış kaynak kullanımına gitmeye karar vermeleridir. Böylelikle yazılım üreticilerin ardından çeviri sektörü de yerelleştirme söylemine katkıda bulunmaya başlamıştır. Bu sektörde gerek çok dilde hizmet sağlayıcıların (*multi language vendor-MLV*) ve yerelleştirme sektöründe farklı rollerde görev yapmış uzmanların (örn. Bert Esselink, John Yunker) gerekse Yerelleştirme Endüstrisi Standartları Birliği'nin (*Localization Industry Standards Association-LISA*)[6] ve Küreselleştirme ve Yerelleştirme Birliği'nin (*Globalization and Localization Association-GALA*) yaptığı tanımlar yerelleştirme söyleminin şekillenmesine etki etmiştir. Çok dilde hizmet sağlayıcılar web sitelerinde, katıldıkları sektörel ve akademik konferanslarda, Multilingual Magazine (https://multilingual.com/) gibi sektörel dergilerde yayımladıkları makalelerde yerelleştirmenin ne olduğuyla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan LISA'nın web sitesinde yayımladığı sözlükte ve 2001 ve 2003 yıllarında sırasıyla birinci ve ikinci basımını yayımladığı Localization Industry Primer'da (=Yerelleştirme Endüstrisinin El Kitabı) (Fry, 2001, Lommel ve Fry, 2003) yaptığı yerelleştirme tanımları uzun yıllar sektörde referans alınmış, geçmişte pek çok akademik çalışmada kullanılmış ve hala kullanılmaktadır.

Çeviribilimin yerelleştirme ile tanışması 1990larda çeviri eğitimi veren kurumların, çevirmen adaylarını gerçek piyasa koşullarına hazırlama kaygılarının bir sonucu olarak gerçekleşmiştir (Pym, 2004, s. 1). Çeviribilimciler 2000lerde yerelleştirme konulu çeviribilim araştırmaları yapmaya başlamıştır. Uluslararası literatürde O'Hagan ve Ashworth (2002), Cronin (2003), Pym (2004), Dunne (2006) ve Mazur (2007); yerel literatürde ise Yalın (2005), Bengi Öner (2006) ve Canım (2008) öncül çalışmalar arasında sayılabilir.

Yerelleştirme söyleminin disiplinlerarasılığı incelendiğinde dikkati çeken nokta, disiplinler arasındaki diyalog eksikliğidir. Çeviribilim yerelleştirme araştırmalarını, uluslararası pazarlama, bilişim disiplinlerinden ve yerelleştirme sektöründen sonra başlatmış bir bilim dalı olarak kendinden önce farklı bakış açılarıyla geliştirilen söylemleri takip ederek onları anlamlandırmaya çalışmış olsa da diyalog eksikliğini ortadan kaldırdığı söylenemez. Bugün yerelleştirme ve çeviri endüstrisinin çeviribilimin yerelleştirme ve çeviriye ilişkin bakış açısını anlamaya çalışması akademi ile endüstrinin diyaloğa geçmesine ve yerelleştirme söyleminin bu ikisi arasındaki etkileşimden beslenmesine hizmet etmektedir. Diyaloğun geliştiğinin en yakın tarihli yerel kanıtı yerelleştirme çevirmenliği mesleki yeterliliklerinin yazımında akademiden ve endüstriden temsilcilerin iş birliği halinde çalışması ve yeterlilikleri birlikte yazmasıdır. Bununla birlikte, uluslararası ticaret ve bilişim disiplinlerinin yerelleştirmeyle ilgili söylem geliştirirken çeviribilimin bakış açısını merak etmemeleri bu disiplinlerin kendi içlerine dönüklüğüne ve disiplinler arası diyaloga geçme ihtiyacı duymadıklarına ya da çeviribilimin varlığından ve inceleme alanından haberdar olmadıklarını düşündürebilir (Canım Alkan, 2013).

[6] Kar amacı gütmeyen özel bir girişim olarak 1990'da İsviçre'de kuruldu. Kuruluş amacı yerelleştirme endüstrisini de içine alan küreselleştirme endüstrisini desteklemek; şirketlerin yerelleştirme, uluslararasılaştırma, küreselleştirme ve benzeri konularla ilgili süreçler, araçlar, teknolojiler ve çalışma modelleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayacak hizmetler sunmak ve endüstride standartlaşmaya katkıda bulunmaktı. Birlik, dünyanın çeşitli bölgelerinden bilgisayar teknolojileri ve küreselleştirme alanında hizmet veren 122 kurumsal ve 15 bireysel üyeye sahipti. 28 Şubat 2011 tarihinde dağıldı ve kısa süre sonra web sitesi de kapandı (Canım Alkan, 2013, s. 14).

Kısaca özetlenecek olursa, yerelleştirme söyleminin bilişim şirketlerinin özellikle pazarlama ve satış departmanlarında başlayan yolculuğu zaman içerisinde yerelleştirme ve çeviri endüstrisinin, ekonomi, uluslararası ticaret, bilişim ve çeviribilim disiplinlerinin katkılarıyla zenginleşmiştir. Söylemi besleyen taraflar arasında diyalog eksikliği söz konusudur. Bu nedenle şu an için tam bir disiplinlerarasılıktan söz etmek mümkün değildir. Bunun yerine çeviribilimin öteki disiplinlerin ve yerelleştirme ve çeviri endüstrisinin söylemine duyduğu ilgi neticesinde bu söylemleri anlamlandırma, bunlar üzerine düşünme çabasına girdiği gözlenmiştir (Yalın, 2005; Bengi Öner, 2006; Canım, 2013; Jimenez Crespo, 2013; Odacıoğlu, 2016).

2. Yerelleştirme sürecinin disiplinlerarasılığı

Yerelleştirme geleneksel çeviri uygulamalarından farklı bir etkinliktir. Çeviri ve yerelleştirme süreçleri arasındaki farklılığa gerek çeviribilim literatüründe gerekse endüstri söyleminde pek çok kez dikkat çekilmiştir.

Yerelleştirme endüstrisinin temsilcilerinden Bert Esselink geleneksel çeviri uygulaması ile yerelleştirme arasında şöyle bir karşılaştırma yapmaktadır:

> Geleneksel olarak çeviri, malzemenin bir dilden diğer dile aktarıldığı projelerde gerçekleştirilen etkinliklerden yalnızca biridir. Geleneksel çeviri projeleri terminoloji araştırmasını, düzeltmeyi, son okumayı ve sayfa düzenlemesini kapsar. Yerelleştirmede ise bu listeye birçok yeni etkinlik eklenmiştir. Geleneksel çeviri uygulamasının gerektirmediği yerelleştirme etkinlikleri arasında çok dilli proje yönetimi, yazılım ve çevrimiçi yardım mühendisliği ve test etme, çevrilen belgelerin farklı formatlara dönüştürülmesi, çeviri belleği araçlarının kullanılması ve yönetimi, çok dilli ürün desteği ve çeviri stratejisi danışmanlığı sayılabilir (Esselink, 2000, s. 2).

Esselink'in de işaret ettiği gibi yerelleştirme etkinliği bir proje işidir ve bu projelerde farklı alanlarda uzmanlık geliştirmiş kişilerin görev alması gerekmektedir. Proje yöneticileri, çevirmenler[7], bilgi işlem uzmanları (yazılım mühendisleri, web sitesi tasarımcıları gibi) ve masaüstü yayıncılık uzmanları[8] iş birliği halinde çalışmaktadır. Bu eyleyenler ortak bir amaç için yerelleştirme projelerinde farklı disiplinlerden getirdikleri donanımlarını işe koşmakta ve farklı rollerde görev almaktadırlar. Örneğin çeviribilim eğitimi almış bir kimse bir yerelleştirme projesinde proje yöneticisi ya da çevirmen olarak görev yapabilir. Aynı projenin mühendislik bileşeninde bir yazılım mühendisi görev alabilir. Projenin sayfa düzenlemesiyle ilgili işlerinde ise masaüstü yayıncılık uzmanları çalışabilir.

Yerelleştirmenin farklı uzmanlık dallarından eyleyenlerin iş birliğini gerektirdiğinin altını çizen bir başka yayın da Mehmet Cem Odacıoğlu ve Şaban Köktürk'ün (2015) "From Interdisciplinarity to Transdisciplinarity in Translation Studies in the Context of Technological Tools & Localization Industry" başlıklı makalesidir. Çeviribilimcilere göre yerelleştirme iş süreçlerinde eşzamanlı iş birliği söz konusudur. Sürecin her eyleyeni verilen görevi ve bununla ilgili sorumlulukları üstlenir ve bu görevleri yerine getirirken birbirleriyle koordinasyon halinde çalışırlar. Yerelleştirme süreci akarken farklı uzmanlık dalları birbiriyle etkileşime girer. Bu bakımdan, Odacıoğlu ve Köktürk dijital çağın

[7] Bu makalede çevirmen çeviribilimsel perspektifle çeviri tanımına giren tüm işleri yapan eyleyenler olarak kullanılmıştır. Bu eyleyenlere piyasa söylemiyle çevirmenler, düzeltmenler, terminologlar, kalite kontrol uzmanları dâhildir.

[8] Türkiye çeviri ve yerelleştirme endüstrisinde DTP uzmanları ya da DTPciler olarak da anılırlar. DTP İngilizce desktop publishing (=masaüstü yayıncılık) teriminin kısaltmasıdır.

yerelleştirme uygulamasını disiplinler arası değil disiplinler ötesi bir yaklaşımla anlamlandırmayı önerirler (Odacıoğlu ve Köktürk, 2015, s. 17).

Yerelleştirmenin çeviriyle olan ilişkisini anlamaya çalışırken dallararasılık üzerinden bakmayı öneren Işın Bengi-Öner (2006) de "Yerelleştirme"nin Tanımı adlı makalesinde yerelleştirme süreçlerinin çok sayıda disiplinin bilgisinden beslendiğine, bu süreçte farklı disiplinlerden uzmanların (çevirmenler, mühendisler, proje yöneticileri, dil mühendisleri, kalite kontrol uzmanları) iş birliği içinde çalıştığına dikkat çeker. Yerelleştirmenin çeviri, proje yöneticiliği, mühendislik, test etme ve masaüstü yayıncılık bileşenlerinde görev alan bu uzmanlar görevin gerektirdiği bilgi ve becerileri farklı disiplinlerden edinerek iş birliği içinde sürecin tamamlanması için uğraş verirler.

Bu makalenin yazarı, yaklaşık bir sene boyunca faaliyet alanları arasında yerelleştirme de bulunan bir çeviri işletmesinde bir dönem stajyer bir dönem ise kadrolu çevirmen olarak görev yapmıştır. Söz konusu çeviri işletmesinde proje koordinatörleri, çevirmenler, masaüstü yayıncılar ve bir bilgi işlem uzmanı çalışmaktaydı. Yerelleştirme projelerinde görev alan çevirmenler başta çeviri ve terminoloji yönetiminden sorumluydu. Çeviri üç aşamada gerçekleştiriliyordu: çeviri, redaksiyon ve son okuma. Yerelleştirme süreci çeviriye başlanmadan önce gerçekleştirilen işleri de kapsıyordu. Bu işler çevirisi yapılacak olan metinlerin virüs taramasından geçirilmesi, çeviriye hazır hale getirilmesi, proje koordinatörü ile görüşülerek çeviride kullanılacak elektronik araçların belirlenmesi olarak sıralanabilir. Terminoloji yönetiminde terminoloji verilerinin oluşturulmasından, veri tabanlarının düzenlenmesinden ve kullanılmasından çevirmenler sorumluydu. Bilgi işlem uzmanı söz konusu projeye uygun terminoloji aracının belirlenmesinde proje koordinatörü ile iş birliği içinde çalışmaktaydı. Projenin masaüstü yayıncılık ayağında görev alanlar ise mesleki eğitim almış, deneyimli masaüstü yayıncılık uzmanlarıydı. Masaüstü yayıncılık uzmanlarının yaptığı düzenleme ve değişikliklerin ardından metinler tekrar çevirmenler tarafından kontrol edilmekte, metinlerde teknik ya da dilsel sorunlarla karşılaşılması halinde bu sorunlar masaüstü yayıncılık uzmanlarına bildirilmekte ve giderilmekteydi. Ayrıca masaüstü yayıncılık uzmanlarının yabancı dil bilme zorunluluğu olmadığından müşterilerin yabancı dilde yazdığı notları anlamak için çevirmenleri çalışma masalarına davet edip bilgisayar karşısında iş birliği halinde çalışırlardı. Çevirmen müşteri notlarını Türkçeye çevirir, masaüstü yayıncılık uzmanı da dosya üzerinde gerekli düzenlemeleri yapardı. Bilgi işlem uzmanlarının yerelleştirme sürecine bir başka katkısı ise teknik test ve çeviri sonrası dosya dönüştürmelerinin gerçekleştirilmesi ve müşteriye teslim edilecek olan proje paketinin hazırlanması şeklindeydi.

Görüldüğü gibi, yerelleştirme ekip çalışmasını gerektiren bir proje işidir. Farklı uzmanlık alanlarında geliştirilmiş bilgi ve becerilerin ortak bir proje çatısı altında bir araya getirilmesiyle gerçekleştirilebilir.

3. Yerelleştirme çevirmeninin disiplinlerarasılığı

Yerelleştirme sürecinde çevirmenin rolüne bakıldığında, çevirmenin farklı görev tanımları çerçevesinde şekillenen rolleri ile karşılaşılmaktadır. Çevirmen kimi zaman bir proje yöneticisi kimi zaman düzeltmen kimi zaman terminoloji yöneticisi kimi zaman da bunların ikili, üçlü kombinasyonları biçiminde çalışmaktadır. Örneğin çalıştığım çeviri işletmesinde bir projenin hem çeviri ayağında redaktör olarak çalışırken hem de çeviri süreci öncesinde yapılan terminoloji araştırmasında görev aldım. Çeviri piyasasının kullandığı unvanlar (çevirmen, terminolog, proje yöneticisi gibi) farklılaşsa da aslında bütün bu rolleri üstlenen çevirmenden başkası değildir. Sadece şapkasını değiştirirken farklı bilgi ve becerilerini uygulamaya geçirmektedir. Bu rollerin hepsi ortak

bir paydada, çeviri edinci başlığı altında toplanabilir; bu edinç farklı disiplinlerin bilgisini bir araya getirmektedir. Örneğin yerelleştirme projesinin terminoloji yönetimi ayağında terim uzmanı olarak görev alan çevirmen çeviriye dönük dilbilim, özel alan ve teknoloji bilgisinden faydalanır.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar sayesinde çevirmenler farklı yerelleştirme ve çeviri işletmeleri için serbest çevirmen olarak çalışmakta ve yalnızca keyif aldıkları ya da başarıyla gerçekleştirdikleri rollere odaklanabilmektedir. Özellikle kurumsallaşmanın arttığı, görev tanımlarının net çizildiği işletmelerde çevirmenler uzmanlık geliştirmek istedikleri roller konusunda tercih yapabilmektedir. Örneğin yaklaşık on yıl önce tanıştığım bir çevirmen çok dilde hizmet sağlayan bir çeviri ve yerelleştirme işletmesiyle serbest çevirmen olarak çalıştığını ve İngilizce-Türkçe dil çiftinde sadece kalite kontrol hizmeti sunduğunu belirtmişti. Ancak kurumsallaşmanın sınırlı olduğu küçük ölçekli bir çeviri işletmesinde kadrolu çalışan bir çevirmen her zaman bu kadar seçici olamamaktadır. Örneğin "Ben sadece çeviri yaparım, başkalarının çevirilerini kontrol edip düzeltmekten keyif almıyorum ve yapmak istemiyorum" dediğinde tercihi onaylanmayabilir ve keyif almadığı ya da ilgisini çekmeyen rolleri de üstlenmesi gerekebilir.

Konuyu akademik çeviri eğitimi açısından ele alacak olursak, eğitimin kazandırmayı amaçladığı da çevirmen adaylarına çeviriyle ilgili farklı rollerle tanıştırmak ve bunlardan tercih ettiklerinde uzmanlaşmaları için bir yol haritası sunmak olmalıdır. Amaçlanan sınırları kesin hatlarla çizilmiş çevirmenler değil, çeviriyle ilintili pek çok alanda görev yapabilecek iletişim uzmanları yetiştirmektir. Eğitim programlarının içerikleri de buna göre şekillenmektedir. Bir iletişim uzmanın bir yerelleştirme projesinin sınırları dâhilinde üstlenebileceği çok sayıda rol mevcuttur. Çeviri ve yerelleştirme işletmelerinde çevirmen, redaktör, son okumacı, terminolog, kalite kontrol uzmanı, proje yöneticisi ve hatta yazılım mühendisi olarak görev alabilir. Öte yandan yerelleştirme hizmetini sipariş eden ya da işveren tarafında da görev alabilir. Burada önemli olan bunların her birinin farklı bilgi ve beceri donanımları gerektirdiği konusunda öğrenciyi bilinçlendirip yol göstermektir. Örneğin günümüz şartlarında Türkiye'de akademik çeviri programları kodlama eğitimi verilmemektedir.[9] Ancak sadece bunu temel alarak öğrencilere yerelleştirme projelerinde mühendislik yapamayacaklarını söylemek kısıtlayıcı olur. Daniel Gouadec bazı istisnalar dışında çevirmenlerin genellikle yazılım yerelleştirme projelerinde kodlamaya dokunmak istemeyeceklerini ifade eder. Ancak öğrencilerin bilinç altını "Çevirmen kodlamadan anlamaz.", "Bir çevirmen olarak bir yerelleştirme projesinin mühendisi olamazsın." gibi olumsuz girdilerle beslemek öğrencilerin cesaretini kırmak ve onları kısıtlamaktan başka bir amaca hizmet etmez. Bunun yerine bu rollerde görev alan çevirmenlerden söz etmek, mümkünse öğrencileri mühendis çevirmenlerle tanıştırmak ve diyaloğa geçmelerine elçi olmak öğrencilerin vizyonunu genişletecektir. Öğrencileri yerelleştirme projelerindeki farklı aktörler, bunların sorumlulukları ve yetkileri, bu rolleri üstlenmek için gereken nitelikler, bu nitelikleri geliştirmek için izlenebilecek yollar konusunda bilinçlendirmek ve onları hayalleri için çabalamaları konusunda cesaretlendirmek gerekir.

Yerelleştirmenin disiplinlerarasılığı, özel alanları bağlamında bir kez daha belirginlik kazanmaktadır. Yerelleştirme başlangıçta sadece yazılım üreticilerin ihtiyaç duyduğu bir hizmet türüydü. Bu nedenle yerelleştirme çevirmeni de bilişim özel alanının uzmanlık bilgisine sahip olması yeterliydi. Ancak ilerleyen zamanla birlikte farklı sektörlerin İnternet'te varlık göstermesi, şirketlerin iş süreçlerini giderek daha fazla dijitalleştirmeleri ve üretilen ürünlerin de giderek daha fazla dijitalleşmesi bugün yerelleştirmenin hemen her özel alanda yapılabileceğine işaret etmektedir. Bugün çok çeşitli endüstri

[9] Buna gerek olup olmadığını tartışmak bu araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

kolları, devlet kurumları ve sivil toplum örgütleri yerelleştirme hizmetine ihtiyaç duymaktadır (Canım Alkan, 2013, s. 14).

Yerelleştirme çevirisi sözlü çeviride ya da yazılı çeviride olduğu gibi her özel alana yayılmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak yerelleştirme çevirmeni de kendini belirli özel alanlarla sınırlayabilir. Nasıl ki yazılı çeviri hizmeti sunan bir çevirmen planlı bir şekilde veya şartlar gereği birkaç özel alanda uzmanlaşma yoluna gidiyorsa yerelleştirme çevirmeni de "Sadece eğlence alanında yerelleştirme çevirmenliği yapıyorum", "Sadece tıp, biyoloji yazılımlarının yerelleştirmesinde görev alıyorum" veya "Kozmetik ürünlerin web ve yazılım yerelleştirmesini yapıyorum" diyebilir. Ancak her durumda çeviri dışında başka disiplinlerin bilgisinden istifade eder ve bu disiplinlerin bilgisini edinmesi gerekir.

Kısacası, yerelleştirme çevirmenleri çok çeşitli özel alanlara ait yerelleştirme projelerinde çok çeşitli rollerde çalışabilmektedir. Bu roller yerelleştirmenin ve çevirinin disiplinlerarası doğası nedeniyle ilgili disiplinlerin sunduğu bilgi ve becerileri gerektirir. Çeviri eğitiminin de öğrencilere bu çeşitlilik konusunda vizyon kazandırıp hayalini kurdukları rollere aday olmaları konusunda cesaretlendirici ve yol gösterici olması gerekir.

Sonuç

Bu çalışmada 1980lerde bilgisayar endüstrisinden doğan, 1990larda çeviri sektörünün hizmet sunmaya başladığı ve çeviri eğitimi kurumlarının da müfredatına dâhil ettiği ve 2000lerde çeviribilimin araştırmaya başladığı yerelleştirme olgusu ele alınmıştır. Temel alınan yerelleştirme tanımı web siteleri ile yazılımların hedef kitlenin kullanımına hazır hale getirilmesidir. Çalışmada yerelleştirme söylemi ve uygulaması disiplinlerarasılık açısından incelenmiştir. İncelemeden elde edilen veriler üç kategoride sunulmuştur: yerelleştirme söyleminin, sürecinin ve çevirmeninin disiplinlerarasılığı.

İncelemeden şu bulgular elde edilmiştir: 1. Yerelleştirme söylemi pek çok disiplinin bilgisinden beslenmiştir. 2. Yerelleştirme süreci farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerine sahip uzmanlardan oluşan ekiplerin iş birliğiyle yürütülür. 3. Yerelleştirme çevirmeni bu ekiplerde çok çeşitli disiplinlerin bilgisinden beslenerek farklı rollerde görev alabilir ve farklı özel alanlarda çeviri yapabilir. Bu bulgulardan yola çıkarak şu sonuca varılmıştır: Yerelleştirme; söylemi, süreci ve çevirmeni açısından disiplinlerarası bir niteliktedir. O halde, yerelleştirme projelerinde görev almak isteyen eyleyenlere ve yerelleştirmeyi anlamak ve açıklamak isteyen araştırmacılara yerelleştirme olgusuna disiplinlerarası bir perspektifle yaklaşmaları önerilir.

Kaynakça

Bengi-Öner, I. (2006, Haziran). 'Yerelleştirme'nin tanımı. Varlık, 33-35.

Bengi-Öner, I. (1996). Söylem ve çeviri. A. Kocaman (Ed.), Söylem üzerine (s. 79-113) içinde. Ankara: Hitit Yayınevi.

Cadieux, P. ve Esselink, B. (2011). GILT: Globalization, internationalization, localization, translation. Erişim adresi: http://web.archive.org/web/20110523100628/http:/www.lisa.org/globalizationinsider/2002/03/gilt_globalizat.html.

Canım Alkan, S. (2013). Web sitesi yerelleştirmelerinde bir eyleyen olarak çevirmenin konumu: Türkiye örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canım, S. (2011). Modernizmden post-modernizme teknik çeviri. S. Eruz, ve F. Şan (Ed.), Turgay Kurultay'a bir armağan: çeviribilimden kesitler (s. 301-307). İstanbul: Multilingual.

Canım, S. (2008). Türkiye'de çeviri bürolarında web sitesi yerelleştirmeleri ve bu süreçte bilgi teknolojilerinin kullanımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cronin, M. (2006). Translation and globalization. London ve New York: Routledge.

Dunne, K. J. (2006). Perspectives on localization. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins.

Esselink, B. (2006). The Evolution of localization. A. Pym, A. Perekrestenko ve B. Starink (Ed.) Translation Technology and Its Teaching (21-30) içinde. Tarragona: Intercultural Studies Group.

Esselink, B. (2000). A practical guide to localization. Amsterdam ve Philadephia: John Benjamins.

Fry. D. (2001). The localization industry primer (1. bs.). Geneva: LISA.

Jiménez-Crespo, M. A. (2013). Translation and web localization. London ve New York: Routledge.

Lommel, A. ve Fry, D. (2003). The localization industry primer (2. bs.). Geneva: LISA.

Mazur, I. (2007). The metalanguage of localization: theory and practice. Y. Gambier ve L. van Doorslaer (Ed.) The metalanguage of translation (s. 147-165) içinde. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins.

Odacıoğlu, M. C. (2016). Çeviribilimde yerelleştirme paradigmasına doğru(Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Odacıoğlu, M. C. ve Köktürk, Ş. (2015). From interdisciplinarity to transdisciplinarity in translation studies in the context of technological tools & localization industry. Australian International Academic Centre, 3(3), 14-19. doi:10.7575/aiac.ijclts.v.3n.3p.14

Oğuz, M. C. (2008). Söylem analizi. Sosyoloji Notları, 5, 52-57. Erişim adresi: https://bit.ly/3he0Ecv

O'Hagan, M. ve Ashworth, D. (2002). Translation-mediated communication in a digital world: facing the challenges of globalization and localization. New York: Multilingual Matters.

Pym, A. (2004). Localization from the perspective of translation studies: ovelaps in digital divide?. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/250363090_Localization_from_the_Perspective_of_Translation_Studies_Overlaps_in_the_Digital_Divide.

Translation Royale (2018). A brief history of localization. Erişim adresi: https://www.translationroyale.com/history-of-it-localization/.

Yalın, Y. (2005). Teknik çeviri eğitimi kapsamında web sitelerinin yerelleştirilmesi uygulamaları için bir model önerisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

73. Serbest çevirmenlerin Türkiye çeviri sektöründe yaşadığı zorluklar

Sevcan SEÇKİN[1]

APA: Seçkin, S. (2021). Serbest çevirmenlerin Türkiye çeviri sektöründe yaşadığı zorluklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1128-1147. DOI: 10.29000/rumelide.950037.

Öz

Bu çalışmanın amacı serbest çevirmenlerin Türkiye çeviri sektöründe yaşadığı temel sorunları ortaya koymaktır. Çalışma yalnızca teknik çeviri yapan serbest çevirmenlere odaklanmaktadır. Çevirmenlerin hem çeviri sürecinde hem de çeviri sektörü içinde karşılaştığı sorunlar iki yönlü ele alınacaktır. Sosyolojik yaklaşımların çeviribilim alanına dâhil edilmesiyle, çevirmenleri konu alan çalışmalar artsa da yapılan yazın taramasında serbest çevirmenlerin bu tartışmaların gerisinde kaldığı ortaya çıkmıştır. Özellikle, teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerle ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Serbest çevirmenleri görünür kılmak ve çeviri sektörünün ana sorunlarına çevirmenlerin gözünden bakmak çeviribilime de katkı sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda, çevirmenlerin çalışma koşulları, konumları, ücret politikaları, alanı çekici kılan unsurlar ve buradaki baskın güçler irdelenerek alana genel bir bakış sağlanacaktır. İnceleme Pierre Bourdieu'nün *habitus*, sermaye ve *illusio* (çıkar)[2] gibi temel kavramları kullanılarak yapılacaktır. Tümü birbiriyle ilişkili olan bu kavramlar araştırmacıya hem sosyolojik bir bakış açısı hem de derinlemesine bir analiz imkânı tanımaktadır. Araştırmada farklı şirketlerde teknik çeviri yapan 18 serbest çevirmenle e-posta aracılığıyla bir anket çalışması yürütülmüştür. Hazırlanan anket kapalı, yarı kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket çalışmasından elde edilen veriler güçlü kültürel sermayelerine karşın teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerin düzensiz ve düşük ücretlerle, sosyal haklardan yoksun, aşırı iş yüküyle ve mesleki itibar görmeden çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca teknik çevirilerde sıklıkla kullanılan makine çevirisi çevirmenlerin bir kısmı tarafından mesleki açıdan bir tehdit olarak algılamaktadır. Sonuç olarak, serbest çevirmenleri ve çeviri sektöründe yaşanan sorunları anlamak için daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Serbest çevirmen, teknik çeviri, çeviri piyasası, Pierre Bourdieu, çeviri sosyolojisi

The issues freelance translators face on the Turkish translation market

Abstract

The aim of this study is to reveal the basic issues of freelance translators on the Turkish translation market. The study focuses merely on freelance technical translators. The issues experienced by freelancers both in the translation process and in the translation market will be presented from a two-sided perspective. With the inclusion of sociological approaches in translation studies, even though there is now an increasing volume of research on translators, it is clear from the literature review that freelance translators lag behind these debates. In particular, the studies on freelance

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık (İstanbul, Türkiye), sseckin@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9258-2276[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.950037]

[2] Çalışmada iki kavram birbirinin yerine kullanılacaktır.

technical translators are quite limited. Making freelance translators visible and looking at the main issues of translation market through the eyes of them will also make a valuable contribution to translation studies. In line with this purpose, an overview of the field will be provided by examining the working conditions of translators, their positions, the payment policies, the factors that make the field attractive and dominant powers here. The analysis will be carried out by using Pierre Bourdieu's basic concepts such as habitus, capital and illusio (interest). These concepts, all of which are interrelated, provide the researcher with both a sociological perspective and an opportunity for an in-depth analysis. In the research, an e-mail survey was conducted with 18 freelance translators who translate technical texts in different companies. The questionnaire consists of closed, semi-closed and open-ended questions. Data obtained from the survey show that despite their strong cultural capital, freelance technical translators work without social rights or professional reputation, with excessive workload and irregular, low payments. Furthermore, some translators consider machine translation used frequently in technical translations as a threat to the future of the translation profession. Consequently, more empirical research is needed to understand freelance translators and the issues on translation market.

Keywords: Freelance translator, technical translation, translation market, Pierre Bourdieu, sociology of translation

Giriş

Küreselleşmeyle artan iletişim ihtiyacı hem kamu kurum ve kuruluşlarının hem de özel sektörün çeviriye olan talebini artırmıştır. Çeviri sektörünün büyümesi aynı oranda çevirmene duyulan ihtiyacın da artmasına neden olmuştur. Ulusal ve uluslararası şirketlerin çoğu ticari faaliyetlerini sürdürebilmek için serbest çevirmenlerle çalışmakta; kendi çatısı altında bir çevirmen ekibi bulunduran pek çok kurum ve kuruluş da özellikle acil ve büyük çaplı işlerde dışarıdan hizmet alımı yapmaktadır. Ancak, büyüyen sektör, sorunları da beraberinde getirmektedir. İşveren/müşterinin çevirmenden kısa zamanda, ucuza ve kaliteli işler beklemesi, bilgisayar karşısında geçirilen uzun saatler, çalışmaların işveren tarafından belli programlar aracılığıyla uzaktan takip edilmesi ve işin sonunda çoğunlukla hiçbir geri dönüt alınamaması bu sorunlardan yalnızca birkaçıdır. Çeviri sürecinde karşılaşılan sorunların dışında bir de sosyal güvence ve geciken ödemeler gibi sektöre dair sorunlar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, çeviri sektöründe yaşanan temel sorunları serbest çevirmenlerin gözünden değerlendirmektir. Çalışmada, çevirmenlerin çeviri sürecinde ve sektöre dair yaşadığı sorunlar katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılama yoluyla ayrıntılı bir biçimde aktarılacaktır. Bu sayede, çeviribilim çalışmalarında geri planda kalan serbest çevirmenlerin hem kendi sesleri duyulacak hem de bu alanda yaşanan temel sorunlara ışık tutulacaktır.

Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğüne göre serbest meslek "kişisel çalışmaya, bilimsel ve mesleki bilgiye, uzmanlığa dayanan ve bir işverene bağlı olmadan, kendi adına kazanç sağlamak için yapılan iş" anlamına gelmektedir.[3] Ancak, çevirmenler resmi anlamda bir işverene bağlı olmasalar dahi tamamen serbest değillerdir. Melinda Szondy'nin sözleriyle, son küresel değişikliklerle birlikte, özellikle teslim tarihlerinin kısalığından ötürü bazı değişiklikler yaşanmıştır. Geçmişte esnek çalışma saatleriyle bireysel olarak yapılan çalışmalar, günümüzde bilgi teknolojileri konusunda uzmanlaşmış, proje yöneticileri tarafından koordine edilen çeviri ekipleri tarafından sürdürülmektedir (2016, s. 30). Bu bağlamda, serbest çevirmen herhangi bir kuruma ya da işverene bağlı olmasa dahi teknolojik

[3] https://sozluk.gov.tr/

gelişmelerin ve değişen müşteri beklentilerinin etkisiyle çoğunlukla ekip çalışması yapmakta ve kelimenin tam anlamıyla 'serbest' olamamaktadır.

Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) 2020 yılında Resmi Gazete'de yayınladığı Ulusal Meslek Standardına göre yazılı çeviri özel alan çevirisi, yazın çevirisi, görsel-işitsel çeviri ve yerelleştirme olarak farklı alt türlere ayrılmıştır (MYK Ulusal Meslek Standardı, 2020). Sektörde, bu alt türlerin tümünde çeviri yapan serbest çevirmen bulunmaktadır. Bu makalede hem kapsamı daraltmak amacıyla hem de serbest piyasada teknik çeviri yapan çevirmen sayısı çok daha fazla olduğu için yalnızca teknik çevirmenlere yer verilecektir. Bunun yanı sıra, ekonomik sermayenin büyük bir kısmının teknik çeviri alanında yoğunlaşması da bu tercihi bir anlamda zorunlu kılmıştır.

Oldukça geniş bir kapsamı bulunan teknik çeviriyi tanımlamak bu alanda uzmanlaşmış serbest çevirmenlerin yaptığı işi anlamak açısından faydalı olacaktır. Öncelikle teknik çeviri ve özel alan çevirisinin kimi zaman birbirinin yerine kullanıldığını belirtmek gerekmektedir. Örneğin Morry Sofer'e göre "özellikle sosyal bilimler, siyasi konular ve pek çok diğer alanda yazın çevirisi ve teknik çeviri örtüştüğü için, çevrilen konu özel bir kelime dağarcığı gerektiriyor mu ya da uzmanlık gerektirmeyen bir dil mi?" sorusuna verilen, "çevrilen metin belli bir alanda özel terimler içeriyor", cevabı, çevirinin teknik olduğunu göstermektedir (2013, s. 20). Sofer teknik çevirmenlerin temel çeviri alanlarını ise uzay, otomotiv, işletme/finans, kimya, inşaat mühendisliği, bilgisayar, elektrik/elektronik mühendisliği, çevre, hukuk, tıp, askeri konular, denizcilik, patentler, sosyal bilimler ve telekomünikasyon olarak sıralamıştır (2013, s. 67). Özel alan çevirisi için benzer ifadeler kullanan Maurizia Gotti ve Susan Sarcevic'e göre "özel alan çevirisi edebi çeviri dışında kalan ve uzmanlık gerektiren konu alanlarını kapsar. En iyi bilinen örnekleri bilim ve teknoloji, ekonomi, pazarlama, hukuk, politika, tıp ve kitle iletişimi gibi alanlardır" (2006, s. 9). Diğer taraftan, son yıllarda özel alan çevirisi gibi genel bir ifade kullanmak yerine ticari çeviri, kurumsal çeviri, bilimsel ve teknik çeviri gibi daha çok alan temelli bir ayrıma gidilmiş ve teknik çeviri özel alan çevirisinin bir alt türü olarak incelenmeye başlanmıştır (Baker & Saldanha, 2009). Bu çalışmada ise özel alan bilgisi gerektiren metinlerin tümü teknik çeviri olarak değerlendirilmektedir.

Yayınlanan Ulusal Meslek Standardının Meslek Profili başlığı altında yer alan çevirmen görevlerinden biri çevirmenin iş organizasyonu yapabilmesidir. Burada yalnızca serbest çevirmenlere atıfta bulunan üç ölçüt bulunmaktadır. Bunlardan ilki çeviri teklifi hazırlamak, ikincisi çeviri sözleşmesi yapmak, üçüncüsü ise mali prosedürleri yürütmektir (MYK Ulusal Meslek Standardı, 2020). Bu ölçütler serbest çevirmenin çeviri faaliyetlerini faturalandırması ve vergilendirmesi suretiyle yasalara uygun hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışma için belirlenen grup çeviri piyasasında adı geçen büyük şirketlerde, yaptıkları işi belgelendirerek çalışan çevirmenlerden oluşmaktadır. Böylece MYK'nın belirlediği standartlara uygun, hayatını bu meslekten kazanan ve yaptığı işi faturalandırarak yasal bir düzleme taşıyan çevirmenlere odaklanılacaktır. Bu seçimle piyasada pek çok çevirmenin arzu ettiği bir konumda bulunan ve çok daha az problemle karşılaşmasını umduğumuz alanında uzman çevirmenlerin yaşadığı sorunlara ışık tutulacaktır. Araştırma grubu çeviri eğitimi almış ve bu alanda yüksek lisans yapmış katılımcıların yanı sıra, çeviri eğitimi almasa dahi en az lisans derecesi olan deneyimli çevirmenlerden oluşmaktadır. Piyasada bilinen şirketlerle çalışan çevirmenlerin izini sürmek çok daha kolay olsa da anket çalışması 18 katılımcı ile sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte alanda çok düşük ücretlerle çeviri yapan, profesyonellikten oldukça uzak çevirmenlerin olduğu da unutulmamalı; makale okuması araştırma grubu dikkate alınarak yapılmalıdır.

Yapılan yazın taramasında dünyada serbest çevirmenlerin eğitim ihtiyaçları, çalışma şartları, (Fraser&Gold 2001, Gold&Mustafa 2013, Szondy 2016) teknolojiye erişebilirlikleri (Zetzsche 2019), bilgisayar destekli çeviri araçlarının kullanımı (Pietrzak&Kornacki 2020) ve piyasanın sorunları (Sofer 2013) konusunda pek çok çalışma bulunurken, Türkiye'de çoğunlukla yazın çevirisi yapan serbest çevirmenler üzerine sınırlı çalışmalar yapıldığı; teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerin ise alanda yeteri kadar yer bulamadığı görülmektedir. Serbest çevirmenliğin talepleri ve çevirmenin aldığı konumun etkileri, mesleğe dair tutum gibi pek çok konu hala bilinmemektedir. Serbest çevirmenlerin Türkiye piyasasında yaşadığı zorluklara yönelik Hüseyin Ersoy ve Mehmet Cem Odacıoğlu tarafından kaleme alınan "Türkiye'de Serbest Çevirmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, Bu sorunların Etkileri ve Öneriler" isimli makale teknik ya da yazın çevirmeni gibi bir ayrıma gitmeden genel olarak serbest çevirmenlerin piyasada yaşadığı sorunlardan bahsetmekte ve bu konuda verimli bir kaynak oluşturmaktadır (2014). Makalede uygulamalı çeviri bölümlerinin neden olduğu sorunlar, belgelere yasal bir statü kazandıran noter onayı ile ilgili sorunlar ve çeviri ücretleri olmak üzere üç temel konuya değinilmektedir (2014). Bu çalışmada ise teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerin konumları, çalışma koşulları, mesleği cazip kılan unsurlar, sermaye türleri ve gerekli nitelikler irdelenecek; ardından sektörde yaşanan temel sorunlar değerlendirilecektir.

Çalışmada Bourdieu'nün alan kuramı kapsamında habitus, sermaye ve illusio gibi temel kavramlarına dayalı bir inceleme yapılacaktır. Değişmez kurallardan oluşmayan ve bu kuralların tatbiki olarak kullanımlarıyla var olduğunu savunan Bourdieu sosyolojisi, kurama öncelik veren geleneksel yaklaşımların tam karşısında konumlanmıştır. Moira Inghilleri'nin de belirttiği gibi "Bourdieu sosyolojisi kuramsal bilginin sınırlarını ortaya çıkarmaya ve ayrıca ampirik araştırma yoluyla, kuramın mantığı ve eylemin mantığı arasındaki boşluğu göstermeye çalışır" (2005, s. 127). Bu sayede, alanın kuralları ve tatbiki olarak kullanımları nesnel biçimde görülebilecektir. Mevcut çalışmada bu gözlemi yapabilmek için alanın eyleyicileriyle farklı soru biçimlerinden oluşan bir anket çalışması yürütülmüştür. Üç bölümden oluşan anket çalışmasının birinci bölümünde kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla sorulan sorular; ikinci bölümünde çevirmenlerin bu sektörde serbest olarak yer almasını cazip kılan temel unsurları bulmaya yönelik kapalı uçlu sorular; son bölümünde ise habitus, sermaye türleri ve sektörle ilgili sorunları anlamaya yönelik kapalı, yarı kapalı ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Elde edilen verilere dayanarak, makalenin ilk bölümünde "Türkiye'de Çeviri Sektörü" başlığı altında serbest çevirmenlerin habitus'u, alandaki sermaye ve çıkar türleri incelenecek; ardından çevirmenlerin çeviri sürecinde karşılaştığı sorunlar, sektörün temel sorunları ve çevirmenlerin mesleğin geleceğine dair görüşleri ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

Yöntemsel ve kavramsal çerçeve

"Çeviriye dair sosyal yaklaşımlar çevirinin sosyal yapılanmalardan derinden etkilenen bir eylem olması temelinde ortaya çıkmıştır" (Wolf, 2010, s. 337). Çeviri süreci, bu sürecin ardındaki mekanizmalar, güç ilişkileri ve süreçte rol oynayan aktörler gibi daha önce dikkat çekmeyen araştırma konularının incelenmesi sosyolojik yaklaşımların çeviribilim alanına dâhil edilmesiyle mümkün olmuştur. Çeviri artık sosyal çevreden etkilenen sosyal bir eylem olarak incelenmeye başlanmıştır. Öte yandan, öncesinde ortaya konulan sisteme yönelik yaklaşımlar çevirinin sosyal yönüne dair teorik bir kavramsallaştırma sunmasa da pek çok bağlantıya gönderme yapmıştır. Örneğin, Itamar Even Zohar (1978) çoğul-dizge kuramıyla çeviriyi sosyokültürel bağlamlara yerleştirmiş, ancak ikili karşıtlıklarıyla sistemin itici güçlerini çözmekte yetersiz kalmıştır (Wolf, 2007, s. 6-8). Betimleyici çeviribilim çalışmalarıyla (DTS) Gideon Toury (2000) çevirmeni kısıtlayan normlardan bahsederek çevirinin sosyo-kültürel yönünü açığa çıkarmış, ancak bu normların inşa ve içselleştirme sürecine

odaklanmadığı için çevirinin sosyal yönü açıklanamamıştır (Wolf, 2007, s. 9). Bununla birlikte, amacın üstünlüğünü vurgulayan işleve yönelik yaklaşımlar da çevirinin sosyal yönüne atıfta bulunmuştur. Örneğin, Hans Vermeer'in 1978 yılında "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie" makalesiyle temelini attığı "skopos kuramı" çevirmen, işveren, aracı arasındaki ilişkilere odaklanarak çeviriyi ürün olmanın ötesinde bir süreç olarak değerlendirmiştir. Andre Lefevere'in (1992) edebi sistemi kontrol eden bir güç olarak ele aldığı "patronaj" kavramı ise, bu itici gücün ardındaki ideoloji fikrini ön plana çıkararak sosyolojik çalışmalara zemin hazırlamıştır. Neticede, tüm bu yaklaşımların kapısını araladığı, ancak derinlemesine analizler yapamadığı konuların araştırılması sosyolojik yaklaşımların alana dâhil olmasıyla mümkün olmuştur.

Çeviri sosyolojisi, Fransız sosyolog Bourdieu'nün sosyolojik analizleri temelinde ortaya çıkmıştır. Neredeyse tüm disiplinlerin kullanımına sunduğu alan, habitus, sermaye ve illusio gibi temel kavramları çeviribilim alanında da pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Simeoni 1998, Heilbron 1999, Inghilleri 2003, 2005, Gouanvic 2005, Sela-Sheffy 2005). Özellikle alan kuramı, ortaya koyduğu analitik araçlarla çeviri sürecinin arka planının ve buradaki ilişkiler ağının görünür olmasına büyük katkı sağlamıştır. Alan kuramına dayalı incelemelerde ilişkisellik ön plandadır. Jean-Marc Gouvanvic "alan, habitus, sermaye ve çıkar birbiriyle iç içedir ve biri diğerinden ayrı ele alınamaz" (2005, s. 148) ifadesiyle bu ilişkiselliği net bir biçimde açıklamaktadır. Gouanvic'e göre "Bourdieu'nün kültürel eylem kuramı yalnızca kurumun değil aktörlerin de sosyolojisidir" (2005, s. 148). Görüldüğü üzere, kavramlarla "pragmatik" bir ilişki kuran Bourdieucü yaklaşımda tüm her şey birbiriyle ilişkilidir ve bir kavram ancak kullanıldığı dizgede anlam bulur. Doğru bir değerlendirme yapabilmek için bu ilişkisellik göz ardı edilmemedir (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 35).

Bourdieu'ye göre "sosyal alanın işlemesinde dört temel ilke vardır: Otonom eylem alanı olarak alanın oluşması, hiyerarşik yapı olarak alandaki düzen, kendi dinamikleri olarak alandaki mücadele ve sosyal süreklilik için bir koşul olarak alanın yeniden üretimidir" (Wolf, 2007, s. 110). Bu dört temel ilke alanın işlemesinde ve sürdürülebilir olmasında birbirlerini tamamlamaktadır. Bourdieu bu ifadesinde alanı mücadeleci olarak tanımlarken genel yasaların varlığına da gönderme yapmaktadır. Alanın sürekliliğinin korunması düzen ve uyum gerektirse de alanın en temel bileşeni mücadeledir. Bourdieu bu durumu şu sözlerle aktarmaktadır:

> Alan içinde yer alan sürekli hareketin kaynağı sabit bir temel güç kaynağı değil aksine alanın yapıları tarafından üretilen ve ayrıca onun yapılarını, yani hiyerarşilerini yeniden üreten mücadeledir. Sürekli hareketin kaynağı, bu çekilmeyen ve kayıtsız almayan, alan içindeki konumlarını korumak veya iyileştirmek, yani sadece alan içinde yaratılan sermayeyi muhafaza etmek veya artırmak için mücadele etmekten başka seçeneği olmayan eylemleri ve tepkileridir. Her biri, bunu yaparken bütün diğerlerini rekabetten kaynaklanan, çoğu kez dayanılmaz kısıtlara tabi kılmaya hizmet eder. (2014, s. 435)

Alanlar arasındaki ilişkilerin benzerliği fikrinden yola çıkarak, serbest çevirmenlerin konumlandıkları alan içerisinde tahakküm, direniş, mücadele, kısıt ve yeniden üretim gibi kavramların tatbiki durumlarıyla sıklıkla karşılaştıklarını ve mücadele edebilmek için belli stratejiler geliştirdiklerini varsaymak yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda, mücadeleyi kazanabilmek için belli nitelikler gerekmektedir. Örneğin, Szondy'ye göre "serbest çevirmen olarak başarılı olmak için dile düşkün olmanın yanı sıra bu faaliyetin en önemli beklentisi ve göstergesi olan hizmet odaklı bir tutum geliştirmek gerekir" (2016, s. 30).

Alanlar barındırdığı sermaye türlerine göre şekillendirilmektedir. Bourdieu'ye göre dört farklı sermaye türü bulunmaktadır: "Ekonomik sermaye, sosyal sermaye (önemli kişilerle farklı çeşitte saygın ilişkiler), kültürel sermaye (ana olarak bir tür ya da diğerine ait meşru bilgi) ve sembolik sermaye (itibar ve sosyal saygınlık)" (Jenkins, 1992, s. 53). Eyleyiciler mevcut sermayelerini kullanarak alana etki etmeye çalışmaktadır. Bu etki, alanı değiştirmek ya da mevcut düzeni korumaya yöneliktir. Bourdieu'nün deyişiyle "alanın yapısını belirleyen şey oyuncular arasındaki kuvvet ilişkilerinin her anki durumudur. Oyuncunun oyundaki kuvveti, konumu, stratejileri, temkinli ya da cüretkâr oluşu hem sermayelerinin türüne hem de miktarına bağlıdır" (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 83). Diğer bir ifadeyle, alanda elde edilecek konum, hamleler ve bu hamlelerin yapısı tamamen sahip olunan sermaye ile ilgilidir. Bu noktada eyleyiciler, alandaki mücadelelerini taşıdıkları sermaye üzerinden sürdürür.

Bourdieu eylemin ortaya çıkmasında önemli bir yeri olan habitus kavramını ise kısaca şu sözlerle açıklar: "Her eyleyici, kendine özgü bir tercihler sistemiyle davranışta bulunur. Bu sistem sosyoekonomik belirlenimlere tekabül eder. Habitus anlık *ego*'dan ziyade, bütün bir kolektif tarihin kişisel tezahürüdür" (2016a, s. 167). Daha basit bir ifadeyle, eyleyiciler bulundukları sosyoekonomik şartların geçmişten itibaren getirdiği eğilimlerle hareket eder. Diyelim ki işçi bir ailede dünyaya gelen çocuk, eğilimleri, hobileri ve davranış şekliyle bu aileyi veya sınıfı yansıtacaktır. Eyleyiciler kendilerinden beklenilenleri kendi istekleriymiş gibi bir özgürlük duygusuyla, mutsuz dahi olsalar sorumluluklarını yerine getirmenin verdiği huzurla yaparlar. Böylece, alanın şartlarına uyum sağlamakla kalmayıp onları ileriye taşırlar. Bu noktada, "Bourdieu sosyal etkileşimi karakterize eden özgürlük ve kısıt kavramlarının karışımıyla temasa geçmeye çalışmaktadır" (Jenkins, 1992, s. 44). Aslında, bu kavramları inceleyerek pratiğin gündelik hayatta nasıl gerçekleştirildiğini anlamak istemektedir. Bunun sonucunda, "bir kez daha, sosyal yeterlik olarak da görülen pratiği, çocuklukta başlayıp devam eden bir öğrenme süreciyle temellenmiş ne tamamen bilinçli ne de tamamen bilinçsiz bir süreç olarak tanımlamaktadır" (Jenkins, 1992, s. 44). Bourdieu alan ile habitus arasındaki bu ilişkiyi şu sözlerle açıklamıştır:

> Her alan, bir bakış açısının şeylerde ve *habitus*'larda kurumsallaşmasıdır. Belli bir alana giriş şartı olarak dayatılan o alana özgü *habitus*, kuruluş araçlarının ve bu şekilde kurulan nesnelerin tartışmasız değerine düşünüm öncesi bir inanca (*ethos*) dayalı özel bir gerçeklik kurulumunun ilkesi olan belirli bir düşünce kipinden (*eidos*) başka bir şey değildir. (2016b, s. 121)

"Nüfuslar, gruplar, örgütler ya da kurumlar yerine alanlardan söz eden Bourdieu bu ampirik gerçeklikleri şekillendiren örtük çıkar ve mücadele örüntülerine dikkat çeker" (Swartz, 2011, s. 169). Olumsuz çağrışımlardan ve buna yönelik suçlamalardan ötürü çıkar kelimesi yerine illusio'yu tercih eden Bourdieu bu kavramı "modern sanat görüşü keşfedildiğinde ve kültürel üretim alanı özerkliğine kavuştuğunda tarihsel olarak dışlanan materyalist düşünce tarzını bu kültürel alana tekrar dâhil ettiğini" belirterek kendini savunur (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 104). Bununla birlikte, "çıkar, çıkar gütmeme, karşılıksızlık ve kayıtsızlığın tersidir… *Illusio* kendini vermek, oyuna girmek ve oyuna kaptırmaktır. Oyunun değerli olduğuna inanmaktır" (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 105). Bu durumda illusio kavramı eyleyiciyi kendine çeken, alana girmesini teşvik eden ve cazip kılan neden veya nedenlerdir. Eyleyicinin alanda çalışarak elde ettiği belli kazançlardır. En nihayetinde oyundan elde edilecek çıkar ekonomik olmak durumunda değildir. Eyleyiciyi oyuna çekecek, oyunun değerli olduğunu düşündürtecek başka çıkarlar da mevcuttur. Yani, her alanın içerisinde uğruna mücadeleyi hak edecek bir şeyler söz konusudur. Bourdieu'nün çıkar konusunda ortaya attığı fikrin temelde ekonomik çıkardan farkı da budur. Eyleyiciler alanda hedefleri doğrultusunda hareket etmekte ve

alanla bu hedefler doğrultusunda bir ilişkiye girmektedirler. Mevcut çalışma, yukarıda kısaca açıklanan kavramsal çerçeve içerisinde, teknik çeviri alanının temel bileşenlerini irdeleyecek ve Bourdieucü bir yaklaşım ve yorumla sunulacaktır. Serbest çevirmenlerin konumlandığı alanın genel yapısı betimlendikten sonra makalenin asıl odak noktası olan çeviri sektörünün temel sorunları çeviri sosyolojisi odağında incelenecektir.

1. Türkiye'de çeviri sektörü

2019 yılında CSA Research (Common Sense Advisory) tarafından yayınlanan dil hizmetleri ve teknolojisi 15. yıllık raporuna[4] göre, dünyada 49,60 milyar dolarlık bir çeviri pazarı bulunmakta ve bu pazar her yıl bir önceki yıla göre büyümektedir. 2017 yılında 45 milyar dolarlık olan sektör 2018 yılında 46,52 milyar dolara 2019 yılında ise 49,60 milyar dolara yükselmiştir. Yayınlanan raporlara göre aynı yükselişin geçmiş yıllarda da istikrarlı bir biçimde sürdüğü gözlemlenmektedir. 2020 yılı yıllık raporu Covid19 salgını nedeni ile yayınlanamadığı için bu yıla dair herhangi bir veri paylaşılamayacaktır. Diğer taraftan, Türkiye çeviri pazarının hacmine ve bu sektörde çalışan serbest çevirmenlerin istihdam bilgisine erişmek için yapılan yazın taraması ise sonuçsuz kalmıştır. Bunun üzerine 03.02.2021 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumunun internet sitesi üzerinden bilgi talep edilmiş, ancak böyle bir verinin bulunmadığına dair bir cevap alınmıştır. Bu nedenle, Türkiye çeviri sektörü ile ilgili bir bilgi paylaşımı yapılamayacaktır. Aşağıda sunulacak bilgilerin bu alana ayna tutacağı düşünülmektedir.

1.1 Araştırma grubuna dair genel bilgiler

Araştırmada yer alan çalışma grubu teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda, farklı şirketler için dışarıdan hizmet alımı yoluyla proje bazlı olarak serbest çevirmenlik yapan toplam 18 teknik çevirmene ulaşılmıştır. Etik kurallar çerçevesinde ve katılımcıları korumak amacıyla çalışmada bu şirketlerin ismi verilmeyecektir. Ancak sektörde saygınlığı olan bu şirketlerin, eğitimli ve genellikle deneyimli çevirmenleri istihdam ettiğini belirtmekte herhangi bir sakınca görülmemektedir. Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan çevirmenlerle ilgili demografik bilgiler verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan serbest çevirmenlere dair bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mezuniyet	Kıdem Yılı
K	26/33	Y. Lisans ve üstü	Çeviri Eğitimi	0/5
K	26/33	Y. Lisans ve üstü	---	0/5
K	18/25	Y. Lisans ve üstü	Çeviri Eğitimi	0/5
K	42/49	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	0/5
K	34/41	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	0/5
K	26/33	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	6/10
K	26/33	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	0/5
K	34/41	Fakülte (Lisans)	---	6/10
E	34/41	Fakülte (Lisans)	---	6/10

[4] https://insights.csa-research.com/reportaction/305013039/Marketing

K	34/41	Fakülte (Lisans)	---	6/10
K	26/33	Y. Lisans ve üstü	Çeviri Eğitimi	0/5
E	18/25	Fakülte (Lisans)	---	0/5
E	50+	Fakülte (Lisans)	---	16+
E	50+	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	10/15
K	34/41	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	0/5
K	26/33	Fakülte (Lisans)	Çeviri Eğitimi	6/10
E	42/49	Fakülte (Lisans)	---	16+
E	34/41	Fakülte (Lisans)	---	10/15

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde katılımcıların %67'sinin kadın %33'ünün ise erkek çevirmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmamıza katılan çevirmenlerin %73'ü en az bir fakülteden (lisans) mezun olmuş, %27'si ise yüksek lisans ve üstü bir eğitim almıştır. Katılımcıların %61'i çeviri eğitimi aldığını %39'u ise çeviri eğitimi almadığını belirtmiştir. Katılımcılar çeviri sektöründe en az 0-5 yıl en fazla 16 yıl ve üzerinde çalışmış çevirmenlerden oluşmaktadır. Verilen bilgiler katılımcıların %50'sinin 0-5 yıl, %28'sinin 6-10 yıl, %11'inin 10-15 yıl ve kalan %11'inin de 16 yıl ve üzerinde sektörde konumlandığını göstermektedir.

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru çevirdikleri metin türleriyle ilgilidir. Verilen yanıtlar doğrultusunda araştırmamıza katılan tüm çevirmenlerin teknik çeviri yaptığı görülmektedir. Katılımcılardan 3'ü teknik çevirinin yanı sıra edebiyat çevirisi yaptığını da belirtmiştir. Bu kapsamda katılımcıların çevirisini yaptığı metin türleri şu şekildedir: "*Hukuk, tıp, akademik, reklam, bilimsel, eğitim, popüler, çocuk edebiyatı, turizm, tıbbi cihaz dokümantasyonu, klinik araştırmalar, bakanlık yazışmaları, ilaç kısa ürün bilgileri, çalışma prosedürleri, otomotiv, pazarlama, bilişim teknolojileri, kılavuzlar, web siteleri, firma internet siteleri, broşürleri, firma faaliyetleri ile ilgili makaleler, teknik dokümantasyon ve sözleşmeler*".

Katılımcılara haftada kaç saat çeviri yaptıkları ve günde kaç kelime çevirdikleri sorulduğunda ulaşılan bilgiler ise şöyledir: Katılımcıların %41'i 30-50 saat arasında, %35'i 10-20 saat arasında, %12'si 20-30 saat arasında ve kalan %12'si ise 50 saat ve üstünde çeviri yapmaktadır. Günde çevrilen kelime sayısı ise çevirmenden çevirmene farklılık göstermekle birlikte verilen en düşük sayı 1000 en yüksek sayı 20,000 olmuştur. Cevaplar şu şekildedir: *"(5000/10000), (10000), (5000), (4000/7000), (3000), (1500), (2500), (2000), (2500/3000), (1500), (1000+), (2000/3000), (2000), (3000/4000), (3000)"*.

1.2 Serbest çevirmenlerin habitus'u

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışma profesyonel çevirmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, ortaya konan habitus modeli alanında uzman çevirmenleri yansıtmaktadır. Serbest piyasada özel alan bilgisi gerektiren teknik çeviri genellikle bu tür uzmanlar tarafından yapılsa da sektörün oldukça geniş olduğu ve pek çok farklı eyleyiciyi barındırdığı da bir gerçektir.

Bourdieu'nün habitus kavramını çeviribilim çalışmalarına ilk dâhil eden araştırmacı Daniel Simeoni'dir. Çevirmenin pratikte aldığı kararların nedenlerini sorgulayan Simeoni "sosyal habitus" (*social habitus*) ile "mesleki habitus" (*professional habitus*) arasında ayrım yaparak çok az kişinin bu özel habitusa sahip olduğunun altını çizer (1998, s. 18). Simeoni'ye göre "çevirmen olmak, sosyal habitusu geliştirerek özel habitusa dönüştürme meselesidir" (1998, s. 19). Bu bağlamda, serbest piyasada

çevirmen olarak çalışabilmek için ilgili alanın gerektirdiği belli nitelikler vardır. Bu niteliklerin araştırıldığı bu bölümde katılımcılara aşağıdaki tablo verilerek başarılı bir çevirmende olması gereken özelliklerin işaretlenmesi istenmiştir. Belirlenen nitelikler MYK'da belirlenen tutum ve davranışlar temel alınarak hazırlanmıştır (MYK Ulusal Meslek Standardı, 2020). Bunun yanı sıra tablonun alt kısmında katılımcıların kendi fikirlerini belirtebileceği bir alan bırakılmıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

Tablo 2. Çevirmen habitus'u

İş birliği yapabilen	%94 (17)
Rekabetçi	%17 (3)
Uyumlu	%100 (18)
Teslimiyetçi	%33 (6)
Disiplinli	%100 (18)
Teknolojik gelişmeleri takip eden	%100 (18)
Araştırma yapmayı seven	%94 (17)
Farklı alanlarda bilgi sahibi	%94 (17)
Çözüm üretebilen	%83 (15)
Yaratıcı	%78 (14)
Yenilikçi	%78 (14)
Öz güveni yüksek	%89 (16)

Tablo 2'ye göre, 18 katılımcının tamamı, bir çevirmeni öncelikli olarak uyumlu, disiplinli ve teknolojik gelişmelerin farkında olmak gibi niteliklerle tanımlamaktadır. İşbirliğine açık olmak, araştırma yapmayı sevmek ve farklı alanlarda bilgi sahibi olmak 17 katılımcının tercihiyle ikici sırada gelmektedir. 16 katılımcı bir çevirmenin öz güveninin yüksek olması gerektiğini; 15 katılımcı pratik çözüm üretebilmesinin önemini vurgulamıştır. 14 katılımcı yaratıcı ve yenilikçi olmayı sahip olunması gereken diğer özellikler arasında sıralamıştır. Teslimiyetçi ve rekabetçi olmak ise sırasıyla 6 ve 3 katılımcının tercihiyle son sırada yer almaktadır. Bu sıralamada en dikkat çekici olan tercih edilenlerden ziyade edilmeyenlerdir. Pek çok araştırmacı ve hatta çevirmenin kendisinin de dile getirdiği üzere çoğunlukla itaatkâr bir rol üstlenen çevirmen (Jänis, 1996, s. 132) serbest piyasada zıt bir noktada konumlanmaktadır. Bunun nedeni oldukça zor ve zahmetli bir iş olan teknik çevirinin çoğunlukla uzman çevirmenler tarafından yapılması ve bu alanda kendini ispat etmiş çevirmenlerin kendi kurallarını koyabilmesi ya da bu çevirmenlerin sosyal habitusları tam da böyle olduğu için serbest çevirmenliği tercih etmeleri olabilir. Sebep ne olursa olsun çevirmenlerin habitusu teslimiyetçilikten oldukça uzaktır. Bunun yanı sıra bir çevirmenin rekabetçi olması, rekabetin yoğun olduğu çeviri sektöründe neredeyse istenmeyen bir özelliktir. Bireysel çalışmadan ziyade ekip çalışması gerektiren ve farklı bağlantıların kurulması suretiyle iş olanaklarının yakalandığı bir piyasada bu niteliğin arzu edilmemesi normal karşılanmaktadır.

Katılımcılar tabloda yazılı olanlar dışında başarılı bir çevirmende aranan diğer nitelikleri şu şekilde sıralamıştır: "*Serbest piyasada çalışan bir çevirmen tarafsız, objektif, sabırlı, çeviri etiği ve ahlakına sahip, geri bildirimlere açık, kararlı ve sorumlu olmalı. Dil edinci, kültür edinci ve çeviri edinci yeterli olmalı. Okumayı ve*

öğrenmeyi sevmeli. İletişimi iyi, sürekli kendini geliştirmeye açık, planlamayı iyi yapan (iyi organize olabilen), dikkatini uzun süre odaklayabilen ve titiz bir yapıda olmalı. Söyleneni anlamalı ve söylediği anlaşılmalı".

1.3 Sermaye türleri

Alanı yönlendiren, alandan isteklerde bulunan ve alanda baskın olan sermaye türleri bulunmaktadır. Bu sermaye türleri kişi, kurum, kuruluş veya bir gruptan oluşabilmektedir. Teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerin konumlandığı alana hâkim olan temelde iki tür çeviri şirketi bulunmaktadır: Bunlardan ilki, Türkiye'deki şirketlerden/kurumlardan çeviri alan şirketler; ikincisi yurtdışı bağlantılı şirketlerdir. Multi Language Vendor [MLV] denilen şirketler ise pek çok farklı dilde çeviri hizmeti sağlamaktadır. Bu şirketler yurtdışı bağlantılı işleri alarak Türkiye'deki ikinci grup şirketlere vermektedir. Single Language Vendor [SLV] denilen ve genellikle serbest çevirmenlerden oluşan bu şirketler MLV'lerin dayattığı şartları kabul etmek zorunda kalır. Bu durum SLV'lerin yurtdışına bağımlı kalmalarına yol açsa da ücretlerin zamanında yatırılmasından dolayı daha çok tercih edilmektedir. Katılımcılara, çeviri sektöründeki sermaye türlerini öğrenmek amacıyla "sektördeki konumunuzu tanımlar mısınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiş ve üç ayrı seçenek verilerek birden fazla şıkkı işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Bu seçenekler "1) Türkiye'de bir çeviri bürosuyla çalışıyorum; 2) Yurtdışı bağlantılı bir firma ile çalışıyorum; 3) Doğrudan çeviri ihtiyacı olan bir firma ile çalışıyorum" şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara göre 18 katılımcının 5'i (%29) Türkiye'de bir çeviri firmasıyla, 5'i (%29) yurtdışı bağlantılı bir firmayla, 3'ü (%18) yukarıda verilen firmaların tümüyle, 2'si (%12) hem Türkiye'de bir çeviri firmasıyla hem de yurtdışı bağlantılı bir firmayla, 1'i (%6) hem Türkiye'de bir çeviri bürosuyla hem doğrudan çeviri ihtiyacı olan bir firmayla ve kalan 1 (%6) katılımcı sadece doğrudan çeviri ihtiyacı olan bir firmayla çalışmaktadır. 1 katılımcı ise bu soruyu yanıtlamamıştır.

Sermaye türleriyle bağlantılı olarak katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise şu şekildedir**:** "Yurtiçi veya yurtdışı bağlantılı şirketlerden hangisiyle çalışmayı tercih edersiniz? Neden?" Bu soruya 13 katılımcı yurtdışı firmaları tercih edeceği yönünde, 3 katılımcı her ikisiyle de çalışabileceğini yönünde yanıt vermiş, 3 katılımcı ise soruyu yanıtlamamıştır. Yurtdışı firmaların tercih edilmesi genellikle ödemelerin zamanında yapılması, çeviri kalitesine önem verilmesi ve daha profesyonel olmaları gibi nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Verilen yanıtlardan bazıları şöyledir: "*Yurtdışı bağlantılı şirketle çalışmayı tercih ederim. Bunun nedeni, yurtdışı bağlantılı şirketlerdeki projelerin niteliği, sürecin yurtiçi şirketlerde olana göre daha profesyonel işlemesi*". "*Kişisel deneyimlerimden ötürü yurtdışı çok uluslu şirketlerin gerek ödemeler gerekse çalışma anlayışı açısından daha profesyonel ve daha ciddi olduğunu düşünüyorum, dolayısıyla genellikle yurtdışı şirketlerle çalışmayı tercih ederim*". "*Yurtdışı şirketlerle çalışmayı tercih ederim. Çok daha düzgün ve yüksek ödeme yapıyorlar ve işler daha uzun teslim süreleriyle geliyor". "Daha iyi teknik altyapı, daha iyi çalışma koşulları ve en önemlisi iş hacmi istikrarı sebepleriyle yurtdışı bağlantılı şirketleri tercih ederim". "Ben yaklaşık 4 yıldır yurtdışı bağlantılı bir şirketle çalışıyorum ve herhangi bir sorun yaşamadım. Yaşamak istemeyeceğim sorun da muhtemelen ödemenin gecikmesi olurdu". "Yurtdışı. Basit: dolar kuruyla düşünülünce daha iyi kazanırsınız. Üstelik daha kibarlar".*

Her ikisiyle de çalışırım diyen katılımcıların açıklamaları ise şu şekildedir: *"Köklü profesyonel şirketlerle çalışmayı tercih ederim. İşinde iyi olan ve önemli şirketlerle çalışan ofisleri tercih ederim. Böylece ödeme konusunda bir sıkıntı yaşamıyorsunuz. Aynı zamanda bu tarz ofislerin editörler, çevirmenleri, DTP'cileri ayrı oluyor. Böylece çeviri kalitesi de artıyor". "Her ikisiyle de çalışmayı tercih ederim. Ne kadar çok bağlantınız olursa o kadar iyi". "Aslında yurtiçi veya yurtdışı fark etmez. İletişimi güçlü olan herkesle iş yapabilirim. Yeter ki güven versin".*

Görüldüğü üzere, katılımcıların neredeyse tamamı yurtdışı bağlantılı şirketleri güvenilir bulmakta ve önceliği bu tür şirketlere vermektedir. Her ikisiyle de çalışırım diyenler ise şirketin güvenilir ve köklü olması gerektiğinin altını çizmektedir. Tüm bu söylemlerden yola çıkarak, alanda yurtdışı bağlantılı şirketlerin baskın olduğu ve ekonomik sermayenin çoğunu barındırdığı söylenebilir. Alanda yaşanan mücadele bu tür iyi şirketlerde çalışmaya yöneliktir.

1.4 Çıkar türleri

Her alanın kendine özgü çıkar türleri mevcuttur. Teknik çeviriyi cazip kılan, eyleyicilerin bu alanda kalmasını ve mücadele etmesini sağlayan çıkar türlerini açığa çıkarmak amacıyla bir *likert* ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçekte Bourdieu'nün temel sermaye biçimlerinin her birini ölçmeye yönelik ifadeler hazırlanmıştır. Ayrıca, alanı cazip kılabilecek başka ifadelere de yer verilmiştir. Ölçekte yer alan ifadelerin tümü sermaye türleriyle ilişkilendirilerek ayrı ayrı incelenecek, ardından genel bir değerlendirmeye gidilecektir.

1.4.1 Ekonomik çıkar

Ölçekte kullanılan "verilen ücretleri yeterli bulmuyorum"; "ödemelerim zamanında yapılıyor"; "geçim sıkıntısı çekmiyorum" ifadeleri ekonomik sermaye ile ilişkilendirilmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Ekonomik sermaye

İfadeler	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Verilen ücretleri yeterli buluyorum.	%17 (3)	%17 (3)	%11 (2)	%33 (6)	%22 (4)
Geçim sıkıntısı çekmiyorum.	%22 (4)	%28 (5)	%33 (6)	%11 (2)	%6 (1)
Ödemelerim zamanında yapılıyor.	%44 (8)	%28 (5)	%17 (5)	%5 (1)	%6 (1)

Tablo 3 incelendiğinde alandan elde edilen ekonomik sermayeden memnun olmayan katılımcıların oranının memnun olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların %54'ü katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçenekleriyle verilen ücretleri yeterli bulmadığını belirtirken bu ifadeye katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum diyenlerin oranı %34'tür. Geçim sıkıntısı çekmiyorum diyenlerin oranı %50, geçim sıkıntısı çekip çekmediği konusunda kararsız kaldığını belirtenlerin oranı ise %33'tür. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu ödemelerin zamanında yapıldığına dikkat çekmiştir. Ortaya çıkan tabloda, teknik çeviri yapan serbest çevirmenlerin sanılanın aksine büyük maddi sıkıntılar çekmediği ve kuvvetli olmamakla birlikte ekonomik çıkarın alanı cazip kılan unsurlardan biri olabileceği görülmektedir.

1.4.2 Kültürel çıkar

Ölçekte kullanılan "yaptığım işte tüm potansiyelimi ve becerimi kullanıyorum"; "aldığım eğitime uygun bir iş yapıyorum"; "yaptığım işte kendimi geliştiriyorum"; "yeteneklerime uygun bir iş yapıyorum" ifadeleri kültürel sermayenin alandaki etkinliğini görmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Kültürel sermaye

İfadeler	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Yaptığım işte tüm potansiyelimi kullanıyorum.	%50 (9)	%11 (2)	%22 (4)	%11 (2)	%6 (4)
Aldığım eğitime uygun bir iş yapıyorum.	%50 (9)	%33 (6)	---	%6 (1)	%11 (1)
Yaptığım işte kendimi geliştiriyorum.	%72(13)	%17(3)	---	---	%11(1)
Yeteneklerime uygun bir iş yapıyorum.	%44 (8)	%33(6)	%17(3)	%6(1)	---

Tablo 4'te ulaşılan en dikkat çekici sonuç katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yaptığı işte kendini geliştirdiğini düşünmesidir. Bu ifadeye kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde yanıt verenlerin oranı toplamda %89'dur. Aldıkları eğitime uygun bir iş yaptıklarını ve bu işte mevcut potansiyellerini kullandıklarını düşünenlerin oranı ise toplamda %50'yi geçmektedir. Tablo 3 ve tablo 4 kıyaslandığında, kültürel çıkarın ekonomik çıkara göre baskın olduğu alanda eyleyicilerin büyük bir kısmının aldıkları iyi eğitime karşın daha az kazanç elde etmeye razı geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, kültürel çıkar alanı cazip kılan temel unsurların başında gelmektedir.

1.4.3 Sosyal çıkar

Ölçekte kullanılan "pek çok insanla tanışma olanağı elde ediyorum"; farklı çevrelerle iletişime geçebiliyorum"; "iş dışında kendime vakit ayırabiliyorum" ifadeleri alandan elde edilen sosyal sermayeyi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ortaya çıkan tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Sosyal sermaye

İfadeler	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Pek çok insanla tanışma olanağı elde ediyorum.	%22 (4)	%34 (6)	%11 (2)	%22 (4)	%11 (2)
Farklı çevrelerle iletişime geçebiliyorum.	%28 (5)	%39 (7)	%11 (2)	%11 (2)	%11 (2)
İş dışında kendime vakit ayırabiliyorum.	%11 (2)	%39 (7)	%28 (5)	%17 (5)	%5 (1)

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların sosyal sermaye ile ilgili ifadelere verdikleri yanıtlarda nispeten dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. İfadelerin tümüne kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyen katılımcıların oranını %50 ve %67 arasında değişmektedir. Genel kanının aksine, bir kuruma bağlı olmadan çoğunlukla evden çalışan serbest çevirmenlerin pek çok farklı işveren/müşteri ilişkisinden dolayı sosyal anlamda düşünüldüğünden çok daha aktif olduğu açıktır. Bu nedenle, sosyal çıkar kültürel çıkarla birlikte alanı cazip kılan unsurlar arasında yer almaktadır.

1.4.4 Simgesel çıkar

Ölçekte kullanılan "yaptığım işten dolayı toplumda saygın bir yere sahibim"; "çevirmenlik mesleğinin Türkiye'de saygın bir yeri olduğunu düşünüyorum" ifadeleri saygınlık, tanınırlık gibi ayrıcalıklar kazandıran simgesel sermaye türüyle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen tablo aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 6. Simgesel sermaye

İfadeler	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Çevirmenlik mesleğinin Türkiye'de saygın bir yeri olduğunu düşünüyorum.	%6 (1)	%6 (1)	%44 (8)	%33 (6)	%11 (2)
Yaptığım işten dolayı toplumda saygın bir yere sahibim.	%5 (1)	%28 (5)	%44 (8)	%17 (3)	%6 (1)

Tablo 6'da yer alan ifadelere verilen yanıtlar oldukça dikkat çekicidir. Çevirmenlik mesleğinin Türkiye'de saygın bir yeri olduğuna yönelik ifadeye katılımcıların toplamda %12'si katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum derken, %44'ü kararsız kalmış, %44'ü ise katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum diyerek olumsuz bir bakış açısı sergilemiştir. İlk ifade kadar keskin olmamakla birlikte ikinci ifade için de benzer bir grafik ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %44'ü yaptıkları işten dolayı toplumda saygın bir yer edindikleri konusunda kararsız kalırken, %28'i katılıyorum, %5'i kesinlikle katılıyorum cevabını vermiş; %17'si ise katılmadığını belirtmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında, sosyal sermayenin yanı sıra alanı cazip kılan temel çıkar biçimi olan ve oldukça zor elde edilen kültürel sermayenin de serbest çevirmenlikte simgesel sermayeye dönüştürülemediği görülmektedir.

1.4.5. Diğer çıkar türleri

Katılımcılara verilen ölçekte dört temel sermaye türünün dışında alanı cazip kılabileceği düşünülerek yazılmış başka ifadeler de bulunmaktadır. Bu ifadeler şu şekilde sıralanmıştır: "Yaptığım işten keyif alıyorum"; "evden çalışmayı cazip buluyorum"; "çevirmenliği kalıcı bir iş olarak görüyorum"; "yaptığım iş stresli değil; "sevdiğim işi yapıyorum"; "herhangi bir kuruma bağlı olmadan çalışmayı tercih ediyorum"; iş bulma kaygısı yaşamıyorum"; gelecek kaygısı yaşamıyorum". Verilen yanıtlara göre ortaya çıkan tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Diğer sermayeler

İfadeler	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
Çevirmenliği kalıcı bir iş olarak görüyorum.	%28 (5)	%17 (3)	%44 (8)	%5 (1)	%6 (1)
Sevdiğim işi yapıyorum.	%56 (10)	%22 (4)	%11 (2)	%11 (2)	---
Herhangi bir kuruma bağlı olmadan çalışmayı tercih ediyorum.	%17 (3)	%17 (3)	%44 (8)	%17 (3)	%5 (1)
Evden çalışmayı cazip buluyorum.	%50 (9)	%16 (3)	%17 (3)	%17 (3)	---

İş bulma kaygısı yaşamıyorum.	%11 (2)	%44(8)	%17 (3)	%17 (3)	%11 (2)
Yaptığım iş stresli değil.	---	%22 (4)	%22 (4)	%45 (8)	%11 (2)
Yaptığım işten keyif alıyorum.	%50 (9)	%33 (6)	%5 (1)	%6 (1)	%6 (1)
Gelecek kaygısı yaşamıyorum.	%11 (2)	%16(3)	%28(5)	%28(5)	%17 (3)

Tablo 7 incelendiğinde ilk göze çarpan sonuç, katılımcıların yaptıkları işi oldukça stresli bulmalarıdır. Dışarıdan bakıldığında evde, rahat bir ortamda, çaba gerektirmeden yapılan serbest çevirmenlik katılımcıların bakış açısından oldukça farklıdır. Bu ifadeye kesinlikle katılıyorum diyen hiçbir katılımcı olmadığı gibi %45'i katılmıyorum, %11'i ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Tablo 7'de göze çarpan bir diğer dikkat çekici sonuç, çevirmenliği kalıcı bir iş olarak görmek ve bir kuruma bağlı olmak konusunda kararsız kalan katılımcıların oranının %44 olmasıdır. Yine dışarıdan gözlerle bir kuruma bağlı olmadan, bireysel ve özgür bir ortam sunduğu için daha cazip olduğuna inanılan serbest çevirmenlik çevirmenler tarafından bu şekilde algılanmamaktadır. Tabloda gelecek kaygısı taşıdığını belirten katılımcıların oranı da bir hayli yüksektir. Katılımcıların %45'i katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabıyla gelecek kaygısı yaşadığını belirtirken %28'i kararsızım yanıtını vermiştir. Diğer taraftan, katılımcıların "iş bulma kaygısı yaşamıyorum" ifadesinde %44 gibi bir yüzdeyle katılıyorum seçeneğine yönelmesi serbest çevirmenlerin kısa vadede iş bulma sorunu yaşamadıklarını; ancak uzun vadede bir belirsizlik sorunu olduğunu göstermektedir. Kalan ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde, özellikle sevilen işin yapılması, evden çalışma ve yapılan işten keyif alınması gibi unsurların mesleği eyleyicilere çekici kıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmada kişisel doyumla ilişkilendirilmiştir.

Kısaca özetlersek, teknik çeviri alanında konumlanan serbest çevirmenler öncelikli olarak kültürel, ardından sırasıyla sosyal ve ekonomik çıkar elde etmektedir. Alanı çekici kılan esas unsur ise çevirmenlere kişisel doyum sağlamasıdır. Çevirmenlerin kısa vadede iş bulma sorunu yaşamamaları da alanı cazip kılan unsurlar arasında yer almaktadır.

2. Çeviri sürecinde karşılaşılan sorunlar

Çevirmenlerin çeviri sürecinde karşılaştığı sorunları değerlendirmek amacıyla katılımcılara "çeviri sürecinde ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun altına "a) zaman baskısı yaşıyorum; çünkü… b) kalite baskısı yaşıyorum; çünkü… c) teknik kısıtlar yaşıyorum; çünkü…" şeklinde üç farklı konu başlığı verilerek bu zorlukların sebeplerinin açıklanması istenmiştir.

Zaman baskısı yaşıyorum seçeneğini 15 katılımcı yorumlamıştır. Bu katılımcıların 5'i kısa teslim tarihinden dolayı, 5'i müşteri beklentilerinin çevirinin gerçekliğinin önüne geçmesinden dolayı, 2'si acil çevirilerden dolayı zaman baskısı yaşadığı ifade etmiştir. 2 katılımcı bireysel nedenler yazarken 1 katılımcı da zaman baskısı yaşamadığını belirtmiştir. Zaman baskısını kısa teslim tarihleriyle ilişkilendiren katılımcıların verdiği örneklerden bazıları şöyledir: *"Sürekli kısa teslim tarihli işler geliyor". "En kısa zamanda teslim edilmesi bekleniyor". "Verilen deadlinelar gerçekçi değil". "Teslim tarihleri yakın zamanda oluyor".* Zaman baskısını müşteri beklentileriyle ilişkilendiren katılımcıların verdiği örnekler ise şu şekildedir: *"İşi gerçekleştirmek için gereken süre ve emek müşteri tarafından doğru öngörülemiyor". "Genellikle çeviri için gereken süre bir pazarlık unsuru yapılıyor, müşteri gereken süreyi bilse bile kabul etmeyebiliyor". "Deadlineları müşteri belirleyince geriliyorum". "Genelde müşterinin istediği teslim tarihine göre hareket edersiniz. Çevirmenden deadline isteyip müşteriye kabul ettirerek çalışan, onca çalıştığım büro arasından sadece biri".* Acil istenen çevirilerin zaman baskısı yarattığını söyleyen katılımcılar

"çünkü işler hep acil"; *"her çeviri talebi çok acil"* ifadelerini kullanırken bireysel neden belirten katılımcılar ise *"yavaş çeviri yapıyorum"* ve *"bazı günler canım biraz oyalanmak veya tembellik etmek istiyor"* gibi örnekler vermiştir.

Kalite baskısı yaşıyorum diyen katılımcı sayısı 11'dir. Bu baskının nedenleri konusunda farklı yanıtlar alınmıştır. Katılımcıların 3'ü kalite baskısını mükemmeliyetçi olmakla, 2'si yetersiz donanımla, 2'si müşteri kaynaklı sorunlarla, 2'si terminolojiyle, 1'i de kısa teslim tarihiyle ilişkilendirmiştir. 1 katılımcı sorun yaşamadığını belirtmiştir. Mükemmeliyetçi olmaktan ötürü kalite baskısı yaşıyorum diyen katılımcıların yanıtlarından bazıları şöyledir: *"Çünkü mükemmeliyetçi bir yapım var"*. *"Yaptığım işin beni temsil etmesini istiyorum"*. Yetersiz donanımın kalite baskısı yarattığını söyleyen katılımcıların yanıtları ise şu şekildedir: *"Yeterli donanımlar sağlanmıyor"*. *"Yeterli referans belgeleri kaynakları yok"*. Müşteri kaynaklı sorunların kalite baskısına neden olduğunu belirten katılımcılar *"teknik çeviride müşteri tercihleri ve stil dokümanları ön planda tutulduğu için "Windows Türkçesi" metinler çıkıyor"* ve *"çoğu zaman değerlendirmeyi yapan insanlar dil hâkimiyeti olan, alanda hizmet veren değil, müşteri tarafındaki herhangi bir çalışan oluyor"* ifadelerini kullanırken terminoloji konusuna değinen katılımcılar kalite baskısını *"özellikle teknik çevirilerde belirli terminolojiye bağlı kalınması gerekiyor; bu da kalite konusunda baskı yapılmasına neden oluyor"* ve *"farklı müşterilere çalışınca tutarlı çeviri teslim etmek zorlaşıyor"* cümleleriyle açıklamıştır. Kısa teslim tarihi konusunu vurgulayan bir katılımcı ise *"hızlı teslim etmek zorundayım, bundan dolayı gerekli koşut metin araştırmasına ve bittikten sonra çeviri ile araya mesafe koyup tekrar okuyup değerlendirmeye vakit yok"* ifadesini kullanmıştır.

Teknik kısıtlar yaşıyorum konu başlığını yorumlayan katılımcı sayısı ise 9'dur. Katılımcıların 3'ü çeviri araç gereçlerinin pahalılığından, 2'si çok fazla çeviri programı olduğundan, 2'si müşteri kaynaklı sorunlardan, 1 kişi de iş yükünden dolayı bu sorunu yaşadığını ifade etmiştir. 1 katılımcı ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Çeviri araçlarının maliyetli oluşunun yol açtığı teknik kısıtlar *"çünkü çoook pahalılar"*; *"çevirmen olarak gerekli araçlara kendimiz ulaşmalıyız"*; *"genellikle çeviri araçları maliyetli"*, gibi cümlelerle ifade edilmiştir. Farklı çeviri programlarının teknik kısıt yaratması ise *"çok fazla çeviri programı var"*; *"çünkü farklı çeviri programlarında işler geliyor"* ifadeleriyle ortaya konmuştur. Müşteri kaynaklı sorun yaşıyorum diyen katılımcılar bu durumu *"bazen müşterinin gönderdiği dosya boyutlarının fazla büyük olması, çalıştığım programın kapanmasına ve hatta zaman zaman dosyanın bozulmasına ve baştan başlamasına neden oluyor. Sonuncu hariç çok büyük sorun yaşamıyorum"* ve *"müşterinin istediğini tam olarak sunabilmem için onun tarafından yapılmış olması gereken çalışmalar eksik olabiliyor"* cümleleriyle aktarmıştır. İş yükünden dolayı teknik kısıt yaşıyorum diyen katılımcı *"işi kabul etmem gerekiyormuş hissini yaşıyorum çünkü üst üste iş kabul etmediğinizde kötü bir imaj çiziyorsunuz"* ifadesini kullanmıştır.

Son olarak, verilen yarı kapalı uçlu sorunun alt kısmında katılımcıların konuya dair kendi fikirlerini yazabilecekleri bir alan bırakılmış ve varsa yorumlarını yazmaları istenmiştir. Katılımcılardan 5'i bu kısımda çeviri sürecinde yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir. Bu sorunlar şu şekildedir: *"Kaynak metin yazarı ile iletişim eksikliği"*; *"edebiyat mezunu olduğum için teknik metin çevirilerinde zorluk yaşadığım oluyor zaman zaman"*; *"çeviri yazılımlarını legal olarak kullanmak için gereken yatırımı bireysel olarak karşılamak anlamsız; bunu sözlükler aracılığı ile aşıyorum"*; *"planlama sorunu yaşıyorum çünkü her iş çok acil ve aynı anda, kısa teslim süreli birden çok iş geliyor"*; *"terminoloji eksikliği ve tutarsızlığı büyük bir sorun"*.

3. Çevirmenlerin gözünden çeviri sektörünün temel sorunları

Türkiye çeviri sektörünün temel sorunlarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara "çeviri sektörünün en önemli üç sorunu nedir ve bu sorunların çözümüne dair önerileriniz varsa lütfen

yazınız" şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruyu toplam 16 kişi yanıtlamıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda katılımcılar tarafından vurgulanan en büyük üç sorundan ilki %31'lik dilimle ücretlendirme, ikincisi %12'lik dilimle zaman baskısı ve üçüncüsü %7'lik dilimlerle sırasıyla sosyal güvence, mesleki itibar ve müşteri/işverenin çeviri işini bilmemesidir. Bu sorunların tümü katılımcıların yanıtlarının %64'ünü oluşturmaktadır. Kalan %36'lık kısımda ise %5'lik dilimlerle kurumsallaşamama, düzensiz gelir, nitelikli çevirmen eksikliği ve örgütlenememe; %2'lik dilimlerle çevirmenin hem çeviri hem düzeltme işini yapması, hoşgörü eksikliği, disiplin, çeviri programları, meslekleşememe, kitap çevirisi telifleri ve koşut metin eksikliği sorunları yer almaktadır.

Verilere göre serbest çeviri sektörünün çevirmenler açısından en büyük problemi sabit/standart bir ücretlendirme politikasının eksikliği ve verilen emeğin karşılığında alınan düşük ücretlerdir. Bourdieucü bir analizle bu sonuç aslında hiç de şaşırtıcı değildir. Kültürel sermaye ve ekonomik sermayenin zıt kutuplarda konumlandığını belirten Bourdieu sosyolojisinde kültürel sermayenin bolluğu her zaman ekonomik sermayenin kapısını aralamamaktadır. Serbest çevirmenleri incelediğimizde iki hatta üç dil bilen lisans/yüksek lisans mezunu eyleyicilerin ekonomik sermayeden aldıkları payın oldukça küçük olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu sorunu tanımlamak için kullandığı birkaç ifade şöyledir: *"Emeğimizin tam karşılığını alamıyoruz ne yazık ki (ama gelişmeler var)"*; *"çeviri kalitesi artsa bile fiyatın artmaması"*; *"ekonomik (dünya standartlarına göre ücretler çok düşük"*; *"fiyatlandırma: sektörde belirli bir fiyat standardı olmalı, altına düşülmemeli"*; *"asgari ücret tarifesinin bulunmaması"*.

Zaman baskısı çevirmenler açısından ikinci büyük sorunu oluşturmaktadır. Müşteri/işveren çevirmenden hem fazla iş talep etmekte hem de işi bitirmek için oldukça kısa süreler vermektedir. Bu durum çevirmeni strese soktuğu gibi çeviri kalitesinin de düşmesine yol açmaktadır. Çevirmen neredeyse her iş teklifini kabul ederken yetişemediği zamanlarda ise işi reddetmemek adına başka bir çevirmene yönlendirmektedir. Alanda rekabetten ziyade dayanışma ortamının olmasının en büyük nedenlerinden birisi budur. Çevirmen kendi sosyal ağını geliştirmediği müddetçe fazla iş alması da olası değildir. Zaman sorunu katılımcılar tarafından *"kısa teslim tarihleri (böylece çeviri kalitesi düşüyor)"*; *"özel alan/ konu araştırmaları için kısıtlı zaman, hatta bazen bunun için hiç zaman verilmemesi"*; *"düzensiz, plansız gelen ve acil işler"*; *"zaman yönetimi"* gibi ifadelerle dile getirilmiştir.

Üçüncü sırada yer alan temel problemlerden ilki müşterinin ya da işverenin çeviri işine dair yeterli bilgisinin olmamasıdır. Bu problem çevirmen ve işveren arasında doğru çeviri koşullarının oluşmasını engellemektedir. İşveren çevirinin zorluk derecesi ne olursa olsun hızlı olmasını beklemekte; ancak bu durum çevirinin kalitesini düşürdüğü gibi çevirmenin kendi işinin arkasında durmasını da zorlaştırmaktadır. Çıkar türlerini incelediğimiz bölümde vurgulandığı üzere, çevirmenin en temel motivasyon kaynaklarından biri çeviri işini sevmesi ve bu işten keyif almasıdır. Çevirmenin kişisel doyuma ulaşmasını sağlayacak koşullar tahrip edildiğinde bu zorlu meslekte oldukça gerekli olan bir çıkar türü zarar görmüş olacaktır. Katılımcılardan biri bu konuyu şu cümlelerle özetlemiştir:

> *"Müşterilerin çevirmenlerin ihtiyaçlarını bilmemesi, buna uygun metin göndermemesi. Çeviride çoğu sorunun temelinde bu var. Karşı taraf çevirinin nasıl yapıldığından bihaber. Bunları çekip kenara konuşmak lazım, işin mutfağında ne yaptığımız anlatmak lazım ki geliştirdikleri arayüzde çeviri hatası çıkınca ama burası hatalı demesinler, metni en baştan yanlış düzenleyip bize gönderdikleri için hatalı olduğunu bilsinler."*

Katılımcıların üçüncü sırada söz ettiği temel sorunlardan bir diğeri mesleki itibardır. Çevirmenliğin mesleki bir statüsünün olmaması, dil bilen herkesin çeviri işine girmeye çalışması, piyasadaki yetersiz çeviriler çevirmenlik mesleğinin hem işveren hem de toplum tarafından yeterli itibar görmemesine

yol açan nedenlerden sadece birkaçıdır. Çevirmenlik mesleğine değer verilmediğini düşünen katılımcılardan biri bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

> *"Serbest çevirmenliğin evde icra edilen bir meslek olmasının, insanlar tarafından diledikleri an ziyarete gelebileceklerini zannetmesi. Ne de olsa bilgisayarda bir şeyler "tıkırdatıyoruz" :) Evde yapılan bir iş için çok kafa yormak veya sessizliğe ihtiyaç duymak mantıksız geliyor :) Yine serbest çevirmenliğin bilincinde olmayan, işime saygı duyma ihtiyacı hissetmeyen ve beni hep iş arayıp da bulamadığı için bu işi yapıyor zanneden, sürekli 10.000 TL + prim veren çağrı merkezi ilanları gönderen insanları da eklemek isterim."*

Sosyal güvencenin olmayışı yaşanan bir başka önemli sorundur. Serbest çevirmenlerin çoğu sosyal haklardan mahrum bir şekilde bu mesleği sürdürmeye çalışmaktadır. Sosyal güvencesi veya iş garantisi olmayan bu sektörde sigortalı olabilmek oldukça güçtür. Bir katılımcının bu konudaki yorumu şu şekildedir: *"Sigortalı olabilmek için şirket açmak zorunda olmak ve şirket açıp sigortamızı yatırdığımızda emekli maaşı olarak çok komik bir rakam alacak olmak"*.

Bu temel sorunların dışında katılımcılar arasında ikincil önem arz eden sorunlar sırasıyla kurumsallaşamama, düzenli gelir sağlanamaması, nitelikli çevirmen eksikliği ve örgütlenememedir. Kurumsallaşamama sorunu şirketlerin belli bir standardının olmamasından dolayı ortaya çıkan farklı uygulamalarla ilişkilidir. Örgütlenme ise meslekleşme sürecinin geliştirilmesi için oldukça önemli bir mesele olmakla birlikte serbest çevirmenlerin bu sürece yeterince dâhil olmadığı görülmektedir. Nitelikli çevirmen eksikliği mesleki itibar ve zaman kaybına yol açan bir sorunken yapılan işin sürekliliğinin bulunmayışı da finansal zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Son olarak, meslekleşememe, çevirmenlerin hem çeviri hem düzetme işini yapması, özellikle hukuk çevirilerinde koşut metinlerin verilmemesi, serbest piyasada kitap çevirilerinin telif hakkı konusunda yayınevleriyle yaşanan problemler, hoşgörü, disiplin eksikliği ve çeviri programları katılımcılar tarafından son sırada vurgulanan sorunları oluşturmaktadır. Verilen birkaç örnek şu şekildedir: *"Çevirmenden hem çeviri hem düzeltme talep edilmesi (böylece çeviri kalitesi düşüyor) koşut metinlerin sunulmaması, bunları kendi cebimizden karşılamamız"; "kitap çevirisinde telif hakkı çevirmenlere verilmiyor; bir seferlik ödeme olmamalı". "Çevirmenlik mesleğinin tanınması"; "otomatik çeviri programlarının kısa vadede sektörü küçültme ihtimali"; "sadece "dil" bildiğini söyleyenlerin çeviri yapması"*.

4. Çevirmenlerin çeviri sektörünün geleceğine dair görüşleri

Katılımcıların çeviri sektörünün geleceğine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla "Türkiye'deki çeviri sektörünün geleceği konusundaki görüşleriniz nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 16'sı bu konu hakkında görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenlerin sayısı 4, olumsuz görüş bildirenlerin sayısı ise 11'dir. 1 kişi konu hakkında pek düşünmediğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların %69'u olumsuz, %25'i olumlu görüş bildirirken %6'sı da çekimser kalmıştır. Olumsuz düşünenlerin oldukça fazla olması alan için kaygı vericidir. Katılımcılar çoğunlukla ücretler, sosyal haklar ve işini gerçekten severek yapan çevirmenlerin başka sektörlere yöneleceği konusunda endişelidir. Olumsuz fikir beyan eden katılımcıların açıklamalarından bazıları şu şekildedir : *"Zamanla gerçekten kalite sunan insanların değeri anlaşılacaktır ancak o zamana dek baz fiyatlar çok düşecektir ve emeğinin karşılığını alamayan kaliteli insanlar bir noktadan sonra farklı sektörlere yönelecektir"; "Türkiye'deki her sektörde de olduğu gibi çeviri sektörünün geleceğinin de belirsiz ve güvencesiz olduğunu düşünüyorum"; "Önümüzdeki 5 yıl içinde istihdam/iş kapasitesi en az %50 azalacak"; "Çevirmen mesleğinin resmi tanımı yapılacak ve sertifikasyon bir kaosa neden olacak"; "Böyle devam eder"*.

Dikkat çeken bir diğer konu 4 katılımcının makine çevirisinden dolayı sektörün geleceğine yönelik olumsuz bir bakış açısı sergilemesidir. Bu katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir: *"Ücretler çok yetersiz. Sosyal haklar verilmiyor. Kaliteli çevirmen çok az. Ücret yetersizliği ve sosyal hakların olmaması nedeniyle geçici veya ek iş gözüyle bakıldığı için gelişemediğini ve gelişen çeviri uygulamaları nedeniyle de gelecekte bize pek ihtiyaç kalmayacak diye düşünüyorum". "Serbest çeviri değil de tüm çeviri sektörü açısından düşünecek olursak; makine çevirisi yüzünden ileride insana pek gerek kalmayacak gibi"; "10 sene içinde neredeyse tamamen yok olacağını düşünüyorum" "Serbest çeviri sektöründe de işlerin niteliği çeviriden çok makine çeviri sonrası düzeltmeye gidecek"; Dolayısıyla işlerin fiyatlandırmasında daha da fazla dengesizlik olacak ve kalitenin önüne performans geçecek".*

Serbest çevirmenliğin geleceğine yönelik olumlu görüş bildirenlerin yorumlarından bazıları ise şöyledir: *"Ben bu konuda umutluyum. Çevirmenler artık daha bilinçli ve sürekli kendini geliştirmeye açık. Böylece ücretlerin de artacağını ve daha kaliteli çevirilerin ortaya çıkacağını düşünüyorum". "Serbest çevirmenliğinin elbette olumlu yönleri de var; çevirmen veya çeviri işini veren açısından. Ancak çalışma koşulları ve fiyat politikasının iyileştirilmesi/oluşturulması çevirinin kalitesi açısından bir gerekliliktir"; "Çevirmenin görünürlüğü, çeviri kalitesi gibi unsurların öneminin artacağını düşünüyorum".*

Sonuç ve değerlendirme

Bu çalışmada Bourdieu'nün habitus, sermaye, illusio gibi temel kavramları kullanılarak teknik çeviri alanının bileşenlerine ve temel sorunlarına serbest çevirmenlerin özelinde bir bakış sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar, çevirmenlerin hem çeviri sürecinde hem de sektörün içinde farklı sorunlarla baş etmek zorunda kaldığını ortaya koymuştur. Bourdieucü gözlüklerle alan değerlendirmesi yaparak başlarsak, alanda güçlü kültürel sermayeleriyle konumlanan serbest çevirmenlerin düzensiz ve düşük gelirlerle ekonomik sermayeden yeterince pay alamadığını; ancak farklı işveren/müşteri ağına sahip olmaları dolayısıyla sosyal sermayelerinin oldukça güçlü olduğunu söyleyebiliriz. Alandan elde edilen bu kültürel ve sosyal sermayenin simgesel sermayeye dönüştürülememesi ise bir başka araştırma konusudur. Çevirmeni alanda tutan bir diğer önemli sermaye türü işini sevmesi ve kendini geliştirebilmesidir. Kısaca kişisel doyum olarak adlandırdığımız bu sermaye çevirmen için oldukça önemlidir.

Alana dair dikkat çeken bir diğer özellik alanın yapısıdır. Ekonomik sermayenin yoğunlaştığı çeviri alanı pastadan daha fazla pay almak isteyen işverenler açısından mücadeleci ve rekabetçi olsa da çevirmenler arasında en azından iş olanakları yaratmaya yönelik bir iş birliği bulunmaktadır. Bourdieu'nün kaygan ve stratejik alanının aksine alanda dayanışma hâkimdir ve rekabetçi ve teslimiyetçi bir habitus arzu edilmemektedir. Bunun yerine, uyumlu, disiplinli, teknolojik gelişmeleri takip eden, öz güveni yüksek, üretken, yenilikçi, kendini geliştirmeye açık, iyi organize olabilen, dikkatini uzun süre toplayabilen, titiz bir çevirmen profili çizilmiştir.

Çeviri sürecinde yaşanan sorunlara dayalı genel bir değerlendirme yaptığımızda, büyüyen sektörün, çevirmeni özellikle zaman baskısı yaratarak zorladığını görmekteyiz. Genellikle müşterinin isteğiyle belirlenen kısa teslim tarihli/acil çeviriler iş kaçırmaktan korkan ve işveren kanadında olumlu imajını korumaya çalışan çevirmenler için temel bir sorundur. Ucuza ve mümkün olan en kısa zamanda, genellikle deneyimsiz çevirmenler tarafından yapılan çeviriler kalitenin de düşmesine yol açmaktadır. Bilgisayar destekli çeviri (CAT) araçları hızlı ve tutarlı çeviri için bir avantaj sağlasa da çevirmenin

yaşadığı teknik kısıtların da kaynağını oluşturmaktadır. Çeviri araçlarının maliyetli olması, bu araçlara çevirmenlerin çoğunlukla kendi imkânlarıyla ulaşmak zorunda kalması ve farklı programlarda iş gelmesi çevirmeni zorlayan başlıca teknik kısıtlardır. Kalite baskısı ise hem bireysel hem de müşteri/işveren kaynaklı yaşanmaktadır. Çevirmene yeterli donanım sağlanmaması, hızlı teslim süreleri, terminolojik zorluk, çevirinin değerlendirmesinin çevirmen olmayan kişiler tarafından yapılması, kötü çevirilerin geri dönmesi müşteri/işveren kaynaklıyken tutarlı çeviri teslim etme kaygısı, yapılan işin çevirmeni temsil etmesi, mükemmeliyetçilik gibi nedenler bireyseldir. Bunun dışında, kaynak metin yazarı ile iletişime geçilememesi, aynı anda pek çok iş gelmesinden dolayı planlama yapmanın zorluğu kalite baskısına yol açan diğer unsurlardır.

Çeviri sektörünün en çok vurgulanan sorunları arasında ilk sırada ücretlendirme, ikinci sırada zaman baskısı ve üçüncü sırada sırasıyla sosyal güvence eksikliği, mesleki itibarın olmaması ve müşteri/işverenin çeviri işini bilmemesi gelmektedir. Bunlar dışında nitelikli çevirmen eksikliği, örgütlenememe, düzensiz gelir, kurumsallaşamama, meslekleşememe gibi sorunlar da bulunmaktadır. Çoğu çevirmen iyi firmalarla çalışmaya başlayana kadar düşük ücretlerle, günde on, on iki saatlik hafta sonunu da kapsayan mesailerle çalışmaktadır. Özellikle, İngilizce çeviri yapan teknik çevirmenlerin çok fazla alternatifleri olduğu için diğer dillere kıyasla daha zor durumdadır. Öte yandan, henüz sektörün en önemli sorunlarından biri olarak görülmese de bazı katılımcılar tarafından işaret edilen makine çevirisinin gelecekte yalnızca serbest çeviri piyasasını değil tüm çeviri alanını istihdam bakımından olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durum, daha şimdiden, çevirmenleri çok daha düşük ücretlerle çeviri sonrası düzeltme (post editing) yapmaya zorlayan işveren için hız/ücret bakımından olumlu bir gelişme olsa da çevirmenlik mesleği için bir tehdit olarak algılanmaktadır.

Sonuç olarak, teknik çeviri alanında konumlanan serbest çevirmenler hem çeviri sürecinde hem sektöre dair pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Ekonomik sermayenin bu denli yoğunlaştığı serbest çeviri piyasasında özellikle ücretlendirme ve planlama bakımından MYK tarafından belirlenen standartların yaygın olarak, hızlı bir şekilde kullanıma sokulması ve çevirmen beklentilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu sorunların çözüme kavuşturulması ve alanın görünür kılınması için daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın ardından işverenlerle yapılacak bir araştırma konunun daha kapsamlı bir biçimde incelenmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Ersoy, H., Odacıoğlu, M. C. (2014). Türkiye'de Serbest Çevirmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, Bu Sorunların Etkileri ve Öneriler. *Turkish Studies*, *9*(6), 367-378.

Fraser, J., Gold, M. (2001). 'Portfolio Workers': Autonomy and Control Amongs Freelance Translators. Work, Employment and Society. *Sage Journals*. https://doi.org/10.1177/095001701400438152

Jänis, M. (1996). What Translators of Plays Think About Their Role. *Target*, 8(2), 341-364.

Richard, J. 1992. *Pierre Bourdieu.* London: Routledge.

Gold, M., Mustafa, M. (2013). Work always wins: client consolidation, time management and the anxieties of connected freelancers. *New Technology, Work and Employment, 28*(3), 197-211.

Gotti, M., Sarcevic, S. (2006). Introduction. M. Gotti, S. Sarcevic (Eds.) *Insights into Specialized Translation* (s. 9-27). Bern: Peter Lang.

Zetxsche, J. (2019). Freelance Translators' Perspectives. M. O'hagan (ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Technology.* (s. 166-182). London: Routledge.

Baker M., Saldanha G. (eds.), *Routledge Encyclopaedia of Translations Studies* (2. bs). Routledge, USA, Canada, 2009.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question.* (R. Nice, Çev.). London, England: Sage Publications. (1980).

Bourdieu, P. (2015). *Pratik Nedenler* (2. bs). (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayın. (1994).

Bourdieu, P. (2016a). *Seçilmiş Metinler* (3. bs.). (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik. (1987).

Bourdieu, P. (2016b). *Akademik Aklın Eleştirisi Pascalca Düşünme Çabaları* (2. bs). (P. B. Yalım, Çev.) İstanbul: Metis. (1997).

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.* (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (1992).

Inghilleri, M. (2003). Habitus, Field and Discourse. *Target, 15*(2), 243-268.

Inghilleri, M. (2005). The Sociology of Bourdieu and the Construction of the 'Object' in Translation and Interpreting. *The Translator, 11*(2): 125-145.

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.

Heilbron, J. (1999). Towards a Sociology of Translation: Book Translation as a Cultural World-System. *European Journal of Social Theory 2*(4), 429–445.

Lefevere, A. (1992).Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame. London and New York: Routledge.

Myk ulusal meslek standardı. (2020,) Resmî Gazete (Sayı: 31129 (Mükerrer). https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2 16 Mayıs, 2020

Pietrzak, P., Kornacki, M. (2020). *Using CAT Tools in Freelance Translations*. New York: Routledge.

Sela-Sheffy, R. (2005). How to Be a (Recognized) Translator: Rethinking Habitus, Norms, and the Field of Translation. *Target. 17*(1), 1-26.

Sela-Seffy, R. (2011). Introduction. R. Sela-Sheffy, M. Shlesinger (Eds). *Identity and the Status in the Translational Professions* (s. 1-9). Amsterdam: John Benjamins.

Setton, R. (2010). Conference Interpreting. Y. Gambier, L. V. Doorslaer (Eds). *Handbook of Translation Studies* (s. 66-75). vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Simeoni, D. (1998). The Pivotal Status of Translator's Habitus. *Target.* 10(1), 1-39.

Sofer, M. (2013). *The Global Translator's Handbook.* New York: Taylor Trade.

Szondy, M. (2016). Freelance Translators as Service Providers. I. Horvath (Ed). *The Modern Translator and Interpreter* (s. 29-45). Budapest: Eötvös University Press.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi.* (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim. (1997).

Wolf, M. (2007). The Emergence of a Sociology of Translation. M. Wolf, A. Fukari, (Ed). *Constructing a Sociology of Translation.* (s.109-118). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wolf, M. (2010). Sociology of Translation. Y. Gambier, L. V. Doorslaer (Eds). *Handbook of Translation Studies* (s.337-344) vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

74. Çeviri çocuk kitaplarında Korona: Çocukları bilgilendirme için bir araç

Özüm ARZIK-ERZURUMLU[1]

APA: Arzık-Erzurumlu, Ö. (2021). Çeviri çocuk kitaplarında Korona: Çocukları bilgilendirme için bir araç. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1148-1173. DOI: 10.29000/rumelide.953690.

Öz

2020, COVID-19 ile birlikte ciddi değişimlerin yaşandığı bir sene oldu. Neredeyse tüm insanlık evlerine kapanmak zorunda kaldı ve neredeyse aynı olan bir hayat sürmeye başladı: okul yok, arkadaşlar yok, yakın temas yok. Dünyanın farklı bölgesindeki çocuklar, ayı hayatı/kültürü/ bağlamı paylaştılar. Böyle bir ortamda, Liane Schneider "Conni macht Mut in Zeiten von Corona" adlı kitabı Almanca kaleme aldı. Kitap kısa bir süre sonra Türkçeye çevrilip "Elif Korona Günlerinde Cesaret Veriyor" adıyla yayımlandı. Benzer bir biçimde, çizimlerini ödüllü çizer Axel Scheffler'in yaptığı "Coronavirus A Book for Children" de Türkçeye "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" olarak çevrildi. Bu eserleri kaynak metinlerle karşılaştırarak inceleyen betimleyici çalışma, kaynak metin ile erek metin arasındaki farklara, ekleme, çıkarma ve ikamelere ve bunların olası nedenlerine dikkat çekmektedir. Çalışma, korkuyu umut ve iyimserliğe çevirmeye çalışan bu eserlerin çevrilmesinde kullanılan stratejileri açığa çıkarmayı ve erek kültürün bu kadar evrensel bir konuda dahi oynayabileceği rolü vurgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Çocuk yazını, çeviri, COVID, kültürel çeviri, pedagojik çeviri

Corona in translated children's books: A Tool for informing the children

Abstract

It is almost too obvious to state that the year 2020 was heavily marked by COVID- 19. Almost all of humanity hunkered down in their homes to sustain a living of no school, no friends, and no close contact. Within such an atmosphere, children living in different parts of the world came to share the same broad experience. Against this shared background, a book by Liane Schneider, "Conni macht Mut in Zeiten von Corona", was penned in German. Subsequently, it was translated into Turkish under the title "Elif Korona Günlerinde Cesaret Veriyor". Parallel to this, the award winning internationally acclaimed illustrator undertook the illustration of a different book on the coronavirus, "Coronavirus A Book for Children", which was also translated into Turkish under the title "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı". This descriptive study, comparing the target texts against the source texts, aims to reveal the translation strategies such as addition, omission, substitution and the reasons behind these strategies. The paper argues that the pandemic measures taken in the target culture and the image of the child aimed to be created through translation in the target culture play central roles in the translation of these two books.

Keywords: Children's literature, translation, COVID, cultural translation, pedagogical translation

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Atlas Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık (İstanbul, Türkiye), ozum.erzurumlu@atlas.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6515-0558 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.03.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.953690]

1. Giriş

Kelimeler soyut imgeler değildir; kelimeler bireylerde belli başlı duygulara, anılara ve hatta fiziksel tepkilere yol açar.

Douglas Robinson, 1991- 3-64.

Kanadalı Marshall McLuhan (1967) küresel köy kavramını ortaya koyarken ve "Zaman durdu, uzam yok oldu, şimdi eş zamanlı olarak küresel bir köyde yaşıyoruz" satırlarını yazarken muhtemelen pandemi gibi etimolojik anlamı "herkesi etkileyen" olan küresel bir salgını düşünmemişti (s. 63). Ancak 2020'nin mart ayından itibaren tüm dünyayı etkileyen COVID-19, yani yeni tür korona virüsü, aslında küresel köy kavramının insanlığın internet yoluyla bağlantılı olmasından, markaların küresel olmasından daha ileri olduğunu, hepimizin benzer duygular yaşadığını, belki de insanlığı bir araya getiren unsurun "duygudaşlık" olduğunu anımsattı. Televizyonu açtığımızda karşımızda gördüğümüz bir İspanyol aile ile tam da aynı hayatı sürdürdüğümüzü fark ettik. Hepimiz evdeydik, hepimiz evden çalışıyorduk ve hepimiz benzer duyguları yaşıyorduk. Özellikle de küçük çocukları olan ebeveynler kendi duygularını yönetmeyi öğrenmek kadar, çocukların duygularını da yönetmek, onların korkuya, umutsuzluğa kapılmalarını engellemek zorunda hissettiler. Tam da ebeveynlerin bu ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla koronvirüsü ve mücadele yollarını konu edinen çocuk kitapları yayımlanmaya başladı ve bu kitaplar normal çeviri sürecinin işleyişinden daha hızlı bir biçimde Türkçeye çevrildi.

Bu çalışmada, COVID-19 döneminde yazılan ve kısa sürede erek dile kazandırılan eserlerin çevri stratejileri incelenecektir. Betimleyici çalışmada, yöntem olarak kaynak metin-erek metin karşılaştırılacak ve örnekler ışığında belirlenen temalar sunulacaktır. Eserler, Almancadan Türkçeye ve İngilizceden Türkçeye çevrilmelerinin ötesinde pandemi ile mücadele eden bir kültürden/bağlamdan, pandemi ile mücadele eden bir başka kültüre/bağlama çevrilmiş olsa da erek kültürün çocuk imgesi, çocuk için neyin iyi olduğuna dair egemen anlayış ve erek kültürde pandemiye yönelik alınan tedbirler, eserlerin çevirilerini etkileyen ana unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, eserlere ilişkin önsöz ve yan metin incelemelerinde karşımıza çıkan birliktelik, evrensellik vurgusu erek metinlerde de görülmektedir.

Bu çalışmada incelenecek olan eserler Lianne Schneider'in Almanca kaleme aldığı Türkçeye "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" olarak kazandırılan "Conni macht Mut in Zeiten von Corona" adlı eser ve çizimlerini ödüllü çocuk kitabı çizeri Axel Schefller'in yaptığı Türkçe'ye "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" olarak çevrilen "Coronavirus A Book for Children" adlı kitaplardır. Bu eserlerin seçilmesinin nedeni bu yazar ve çizerlerin daha önce pek çok eserinin Türkçeye çevrilmiş olması, yani Türk okurların yakından tanıdığı yazarlar ve çizerler olmalarıdır.

Çalışmada öncelikle çocuk yazını ve çocuk yazını çevirisi değerlendirilecektir. Ardından incelenecek olan eserler tanıtılacak, erek metinlerin ortak noktaları incelenecek ve eserlerin kaynak metin erek metin karşılaştırılması ekseninde analizleri yapılacaktır. Çalışma sonuç gözlemleri ile kapanacak çevirilerin eğitimsel olarak kullanıldığı, yetişkinlerin pandemi döneminde görmek istediği çocuk imgesinin çeviri kitaplar aracılığıyla karşımıza çıktığı vurgulanacaktır. Çalışma aynı zamanda çevirinin ikili değil birleştirici ve evrensel yönüne ışık tutmaktadır.

2. Çocuk yazını

Çocuk yazını, farklı akademisyenler tarafından farklı tanımlanmıştır. Lathey'e göre (2011) çocuk yazını, çocuk amaçlanarak yazılan metinleri, yetişkinler için yazılan daha sonra çocuklara adapte edilen metinleri ve çocukları veya yetişkinleri hedefleyen ve iki grup tarafından da okunan metinleri içerir. Yalnızca yetişkinlerin çocuklara okuduğu çocuk kitaplarını da çocuk yazınına dahil edebilir miyiz sorusu literatürde bolca tartışılmıştır (O'Sullivan, 2005, s. 12). Oittinen (2000), çocuk yazınını çocuklar amaçlanarak çocuklar için üretilen veya çocuklar tarafından okunan yazın olarak nitelendirir (s. 61). Ona göre, bu yazın türü, çocuklar tarafından sessizce veya yetişkinler tarafından çocuklara sesli okunabilir (Oittinen 2000, s. 4). Ancak çocuk yazını, tanımından bağımsız olarak her koşulda farklı paydaşları içerir: editörler, yayın evleri, ebeveynler, yetişkinler, eğitmenler, eleştirmenler çocuk yazınında dolaylı ya da doğrudan söz sahibi olur. Örneğin, çocukların, hangi kitapların alınacağı ve okunacağı konusunda belli bir yaşa kadar, en azından konuşana kadar, sesi duyulmaz. Sonrasında da çocuğun görüşü dikkate alınsa da yine de nihai karar vericiler- en azından çocuk kendi başına okuyabilir hale gelen kadar-ebeveynler ya da eğitmenlerdir. Kitap seçiminin ötesinde, nelerin basılacağına, hangi kitapların çevrileceğine, nasıl sunulacağına yine yetişkinler karar verir. Metnin çocuğa uygun olup olmadığını belirleyenler, metne müdahale edenler ve hatta sansür uygulama yetkisini elinde tutanlar yetişkinlerdir. Üretim, basım, pazarlama aşamasında eleştirmenler, kitap satıcıları, kütüphaneciler, öğretmenler kısacası tüm paydaşlar çocuklar *için* hareket ederler (O'Sullivan 2005, s. 13). Dahası, çocukların okuyacağı kitapları belirleyenler "ticari, eğitimsel, sosyal, siyasi ve ideolojik" güçlerdir (Frank 2007, s. 15). Dolayısıyla, çocuk yazını, çocuklar için hazırlanan kitapları konu edinse de çevirilecek metinleri seçenlerin, çevirenlerin ve çocuklar için okuyanların yetişkinler olması itibariyle asimetrik güç ilişkilerine işaret etmektedir (Kansu Yetkiner 2010; Karadağ, 2018; O'Sullivan, 2003; Van Coillie ve Mcmartin, 2020). Rose (1984), bu noktada çocuk yazınının yetişkin ile çocuk arasındaki imkânsız boşluğa tutunduğunu savunur (s. 1-2). Buna göre, "çocuk yazını yetişkinin önce geldiği (yazar, ortaya koyan olarak) ve çocuğun (okuyucu, ürün, alıcı olarak) sonra geldiği bir dünya kurar ancak iki taraf da aradaki alana girmez" (a.g.e, s. 1-2). Bu güç ilişkileri Nikolajeva'ya göre kendini sürekli yeniden doğurur (*self-reproducing*) çünkü çocuk/genç okurların kendilerine söylenene inanma eğilimi vardır (2014, s. 34). Ancak O'Sullivan (2005), bu asimetrik ilişkiler sisteminin illaki olumsuz bir unsur olmadığını savunur zira bu paydaşlar olmaksızın çocukların yazın pazarında tek başına hareket edemeyeceklerini hatırlatır (s. 13).

Çocuk kitapları kitabın içinde bir çocuk imgesi yaratarak kitabın dışındaki çocuk imgesini korumaya ve hatta çocuğa empoze etmeye çalışır (Oittinen, 2000). Bu imge, yazarın/çevirmenin ya da çocuk edebiyatının paydaşı bireyin bireysel tarihine ve toplumda yerleşik kolektif çocukluk imgesine dayanır (Oittinen 2000, s. 4). Hatta, Oittinen'e göre bu durum, çocukluğu yetişkin hayatının temeli ve hayatın önemli bir aşaması olarak görme konusunda sergilediğimiz "saygısızlığı" da gösterir. (2000, s. 41). Ona göre, çocuk yazını, her zaman toplumu, yetişkinlerin gözünden çocuk imgesini, yetişkinlerin çocukluğu deneyimlemesini ve yetişkinlerin çocukluğu hatırlama biçimlerini yansıtır (Oittinen 2000, s. 41). O'Sullivan'a göre (2003), yetişkinler çocukların varsayılan ilgi alanları, eğilimleri ve yetkinlikleri doğrultusunda kafalarında bir okur yaratır ve yetişkin ile çocuk arasındaki mesafeyi kısaltma amacıyla eyleyicilik (*agency*) gösterir (s. 199). Rose (1984), bu durumu, "çocuk yazını çocuğu kendi sürecinin dışına çıkarır, ardından utanmaksızın çocuğu *içeri* almayı hedefler" diyerek betimler (s. 2). Ancak yine de içeriğin ve şeklin çocukların bilişsel ve duygusal seviyesine göre ayarlanması zorunludur (Nikolajeva 2014, s. 227). Çocuk yazınındaki bu durum, yani varsayılan yazarın ilgi alanları, eğilimleri ve yetkinlikleri doğrultusunda gelişiminin belli bir aşamasında olan *varsayılan* bir

okur yaratması da asimetrik ilişki olarak değerlendirilmiştir (O'Sullivan 2005, s. 14). Dolayısıyla, çocuk yazınında yaratılan çocuk imgesi ve asimetrik ilişkiler birbiri ile yakından ilintilidir.

Çocuk yazınında farklı konular ele alınsa da Nikolajeva'ya göre, çocuk yazını gerçek dünyayı değil, farklı olası dünyaları çocuklara tanıtır (2014, s. 36). Bir çocuğun günlük deneyimine ilişkin gerçekçi bir hikâye gerçek dünyaya benziyor gibi görünebilir. Ancak, böyle bir dünya farklı yollarla oluşturulmuş olabilir. Dahası, muhtemel dünya, yalnızca o özel zamanı ve uzamı birinci elden deneyimleyen kısıtlı sayıdaki okuyucu için gerçek dünyaya yakındır. Diğer okuyucular için, bu zaman mekân ikilisinin edebiyatta sunulma biçimi muhtemel dünyayı gerçek dünyadan uzaklaştırır (Nikolajeva 2014, s. 36). Bu noktada, kitaptaki referansları bilmeyen çocukların uzaklaşma riski söz konusudur. Örneğin, 19. Yüzyılda yazılmış bir çocuk kitabını 21. Yüzyılda okuyan bir çocuğun beklentisini ona göre ayarlaması gerekir (Nikolajeva 2014, s. 38). Ayrıca, zaman içinde değişen tek unsur çocukların beklentileri değil, aynı zamanda çocuk kavramıdır da (Frank, 2007; Lathey, 2011; Neydim, 2020). Lathey (2011), 21. Yüzyıl pazarında çocukluk kavramlarının, basım evleri, moda ve oyuncak sektörünün pazarlama girişimlerine dayandığını ve buna göre okul öncesi, ergenlik öncesi ve genel yetişkin olarak üç gruba ayrıldığını belirtir. Frank (2007) pazar mekanizmalarına dikkat çekerek bu mekanizmaların kültürel uygulamalarını tüketici eğilimlere dönüştürdüğünü savunur (s. 26). Buna göre, pazar mekanizmaları, çocukların davranışlarını etkileyen ve bunlara yanıt veren imgeleri ve ideolojileri satarak kitapları üretir ve yayar. Böylece, çocuklar tüketici haline gelir ve ticari stratejiler yoluyla kültürel homojenleşme hedeflenir (a.g.e, s. 26).

Çocuk yazınında resimli kitaplar önemli bir yer tutar. Okyayuz ve Kaya'nın sınıflandırmasına göre çocuklara okunan ilk kitaplardan sonra gelen resimli kitaplar, çocukların okuduklarını somutlaştırmak için resimlere ihtiyaç duydukları eserlerdir (2018, s. 26). Resimli çocuk kitapların önemli bir unsuru, hatta yazı kadar önemli olan bir unsuru görsellerdir. Görseller, okuyucu ve dinleyici için üzerine konuşulacak bir malzemedir; dinleyici için hayal gücünü tetiklemesi açısından elzemdir, hatta bazen kelimelerden daha önemlidir (Oittinen, 2000, s. 5). Çocuk yazınında bir başka elzem unsur da seslerdir. Zira çocuklar sesler, tekerlemeler, heceler aracılığıyla konuşmayı, yetişkinlerin dilini öğreneceklerdir.

Çocuk yazınında sıklıkla incelenen ve eleştirilen kavramlardan biri "evrensel çocukluk" kavramı olmuştur. O'Sullivan (2005) bu kavramın çocukların gerçek yaşam koşullarını hiçe saydığını savunarak gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerdeki çocukların eğitime erişiminin bile farklılık gösterdiğine dikkat çeker. Ona göre, yeknesak bir çocukluktan söz edilemez, sınıf, etnik köken, cinsiyet, jeopolitik konum ve ekonomik koşullar gerçek çocuklar arasında gerçek yerlerde farklılık yaratan etmenlerdir (2005, s. 8). Evrensel çocukluk kavramının çocukların yaşadıkları zorlukları göz ardı ettiği, büyüklerin yaşadığı zorlukları ele alıp onları yatıştırdığını savunur (2005, s. 8).

Genel olarak bakacak olursak yetişkinlerin çocuklar için oluşturduğu bir çocuk yazınından ve asimetrik ilişkilerin üretim yoluyla kendini sürekli yeniden yarattığından söz edilebilir. Çocuk yazınının işlevleri ve çevirisi aşağıdaki bölümde değerlendirilecektir.

2.1 Çocuk yazınının işlevleri ve çevirisi

Çocuk yazınının işlevleri arasında çocuklara konuşmayı öğretmenin, dil gelişimini desteklemenin yanı sıra gerçek dünya ile bağ kurma ön plana çıkar. (Nikolajeva, 2014). Çocuk, kitap aracılığıyla öncelikle okuyan kişi ile bağ kurar (Nikolajeva, 2014). Kitaplar, çocukların içinde yaşayacakları

dünyayı kavramalarına yardımcı olur. Kitabın konusu ile kurduğu bağ sonucu çözüm bulma, hayal kurma gibi pek çok fonksiyon desteklenebilir. Ayrıca, günlük rutininin kazanılması, tuvalet eğitminin sağlanması, korkularla başa çıkma gibi pek çok sosyal konu/norm günümüzde çocuk kitaplarına konu olabilmektedir. Bu bağlamda, kitaplar bebeklikten çocukluğa geçiş evresinde önemli bir rol üstlenebilmektedir. Yazarın gözleminden de yola çıkıldığında, kitap karakterinin yaşadığı geçişi gözlemleyen, tanıklık eden çocuk, karakteri örnek alarak benzer geçişleri çok daha kolay yapabilmektedir. Ayrıca çocuklar, hikâye anlatısı yoluyla kitaptaki karakterlerle kendilerini özdeşleştirirler ve tekrar yoluyla bu özdeşlik pekişir (Rose, 1984, s. 140-141). Bu da sosyal varlıklar olarak hayatın içinde yer almalarını kolaylaştırır.

Çocuk yazınının işlevleri arasında, "egemen sosyal, kültürel, eğitimsel normları" çocuklara kavratmak ön plana çıkar (O'Sullivan, 2005, s. 12). Nikolajeva'ya göre (2014) çocuklar sosyal yapıları, mekanizmaları ve uygulamaları, normları, sosyal davranışları çocuk yazını yoluyla edinebilir ve çocuğa yönelik beklentiler yazın yoluyla çocuğa kavratılabilir (s. 31-33). Böylece, çocuk edebiyatının didaktik olması, ahlaki değerleri öğretmesi, ders vermesi ve çocuğu ahlaken yapılandırması beklenir, hatta çocuk mevcut sosyal normlarla uyum gösterecek biçimde "belli başlı koşullar altında" güçlendirilebilir (Nikolajeva, 2014, s. 32-34). Dolayısıyla, çocuk yazını, "eğitimsel" ve "ideolojik" bir proje olarak değerlendirilebileceğinden dolayı, "amaçsal" niteliği güçlüdür (Nikolajeva, 2014, s. 32). Rose (1984), bu bakış açısından yola çıkarak en iyi çocuk kitabının yetişkin ve çocuk için ahlaki öğeler içeren, okuyucunun kitabın amacından ve etkilerinden emin olduğu kitap olduğunu savunur (s. 2). Ona göre, çocuk yazını, çocuğu çizer, güvence altına alır, yerleştirir ve çerçeveler. Nikolajeva (2014), toplumu, kendini ve diğerlerini yazın yoluyla öğrenmeyi, sosyal ve psikolojik bilgi edinme amacıyla okuma olarak adlandırmıştır (s. 226). Frank ise, yazın aracılığıyla çocukların sosyallik kazanmasını "güçlü kültürel ve ideolojik işlev" olarak betimler (2007, s. 4). Özetle, çocuk içinde yaşadığı kültürün egemen normlarını yazın yoluyla edinirken, bir yandan da o kültürdeki "ideal" ve "istenen" "beklenen" çocuğa yaklaşır, istenen davranışları içselleştirmeye, karakterler, konular, ya da davranışlar ile özdeşlik kurmaya başlar.

Çocukların kitaplar yoluyla sosyalleşmesinin bir boyutu da duyguların kontrol edilebilmeleridir (Nikolajeva, 2014, s. 82). Özellikle de son yıllarda yapılan araştırmaların duygular kontrol edilmeden mantığın devreye giremediğini gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, duygu kontrolünün önemi daha da açığa çıkmaktadır (Siegel ve Bryson, 2011). Nikolajeva (2014), yazın karakterlerinin duygularıyla etkileşime geçmemizi beynimizin ayna nöronlar aracılığıyla başkalarının hedeflerini -bunların gerçek ya da kurgu olmasından bağımsız olarak- bizim amaçlarımızmış gibi simüle etmesi ile açıklar (s. 83). Buna göre, duyguların simülasyonu, bireyin beynindeki duygusal deneyim ile metnin sağladığı aracılı deneyimin etkileşiminden kaynaklanır (Nikolajeva, 2014, s. 83). Çocuklar, farklı duyguları öğrenmek ile kalmaz bunlarla nasıl mücadele edebileceklerini de deneyimlerler (Oittinen, 2000, s. 65). Sonuç olarak, çocuk yazını, çocukların duygusal dünyasını güçlendirebilir, empatiyi ve kendisini başkalarıyla özdeşleştirmesini artırabilir ve çocuk kurgu aracılığıyla yaşadığı özdeşlik deneyimini gerçek hayat deneyimine yansıtabilir (Nikolajeva, 2014; Oittinen, 2000).

Çocuk yazınının son dönemde ortaya çıkan bir işlevi ve katkısı da çocuğun beynine yönelik olumlu etkilerine ilişkindir. Logan ve arkadaşları (2019) ebeveynleri tarafından günde beş kitap okunan çocukların ana okuluna girdiklerinde kendilerine hiç kitap okunmayan çocuklara kıyasla 1,4 milyon daha fazla kelime konuştuğunu, bunun da okumayı daha hızlı ve kolay öğrenmelerini sağladıklarını ortaya koymuştur. Nikolajeva (2014) bu durumu, dikkatin, hayal gücünün, hafızanın, çıkarım yapmanın, empatinin ve diğer bilişsel süreçlerin tetiklenmesi yoluyla bilişsel ve duygusal kapasitenin

artırılması olarak adlandırır (s. 227). Bu bağlamda yeniliğin bilişsel kapasiteyi tetiklediğini ancak çok fazla yeniliğin kafa karışıklığına neden olduğunu hatırlatarak çocuk yazınında bu ikisi arasında denge sağlanması gerektiğinin altını çizer. Bilişsel kapasite artırılırken çocuğun varsayılan hayat deneyimini, becerilerini ve beklentilerini de göz önünde bulundurmak da önemlidir (Nikolajeva, 2014; Oittinen, 2000). Ayrıca, çocuğun kitapta sunulan bilgiyi sorgulayabilmesi, bu bağlamda yetişkinlerin üstünlüklerinden vazgeçebilmesi bilişsel gelişim için elzemdir (Nikolajeva, 2014, s. 35). Çocuk edebiyatının farklı işelvlerinden bahsetmişken O'Sullivan'ın edebiyatın yalnızca bir işelvine odaklanmanın yazının zenginliğini ve çeşitliliğini yok sayacağı savını da unutmamak gerekir (2005, s. 24). Ayrıca, işlevler her okuyuşta değişebilir. Zira çocuk yazınında hikâyenin üzerine konuşulacak malzeme olarak görülmesi de yaygın bir görüştür. Oittinen (2000), "kendimize bir hikâye okurken, hikâyeyi başkasına okurken, hikâyeyi dinlerken, hikâyeyi yeniden değerlendirir, yeniden vurgular, sürekli yeniden değerlendiririz" diyerek betimler bu durumu (s. 79). Özetle, çocuk yazının işlevi ne olursa olsun okuyucu esere yeni anlamlar, yeni hayatlar kazandırarak bu işlevi ve eseri dönüştürebilir.

Çocuk yazınını çevirisinde, çevirmenler dilsel ve kültürel farklılıkları ve okurları göz önünde bulundurarak çevirilerini yaparlar. Oittinen'e göre (2000) çocuk yazınında çevrilen metin değil, metnin içinde bulunduğu durumdur ve tüm çeviriler aslında bir "dönüşüm" dür. (s. 81). Nitekim, bu alandaki akademik çalışmalar genellikle kaynak metinin erek metinle kıyaslanması yoluyla yapılmış ve bu dönüşümün nasıl ve niçin olduğu betimlenmeye çalışılmıştır (Frank, 2007; Oittinen, 2000; Van Coillie, 2006). Çocuk yazını çevirisinde, genel olarak metnin erek kültüre, normlara uyarlandığı, hatta erek kültür ve edebiyat dizgesini yönlendirdikleri yani belli başlı bir ideoloji güttükleri ortaya çıkmıştır (Karadağ ve arkadaşları, 2015). Shavit'e göre (1986) çeviri eserin, toplumun o dönemde çocuğun yararına göreceği şekilde çocuk için *uygun* ve *faydalı* kılınması için çevirmen tarafından düzenlenmesi söz konusudur (s. 112-113). Dolayısıyla, çeviriler de tıpkı daha önce belirtildiği üzere toplum tarafından istenen çocuk imgesini yaratmaya hizmet etmekten, toplumsal/kültürel normları çocuklara kavratmak için araçsallaştırılmaktan kurtulamaz.

Çocuk yazınının çevirisinde, çevrilecek eserlerin seçiminde kültürel yakınlığın oynadığı rol yadsınamaz. O'Sullivan'a göre (2005), çocuk yazınında belli başlı eserlerin çevrilmesi kaynak dilin bilinmesi, uluslararası ilişkiler ve siyasi bloklara üyelik, ülkelerin günah çıkarması, ülkeler arası ilişkiler ve çeviriye belli başlı kurumlar, kuruluşlar tarafından para ayırılması ile ilintilidir (s. 59-60). O'Sullivan çocuk yazınında kitapların geç çevrilmesini sağlayan öğeleri, kaynak kültürün erek kültüre uzak olması, ülkeler arası siyasi anlaşmazlıklar, kültürler arası benzer sosyal ve edebi ilgilerin olmaması ve erek kültürün yetersiz gelişimi olarak tanımlar (2005, s. 22). Pek çok kez bir kitabın erek kültürde kabul görmesinin, hali hazırda mevcut, kabul görmüş, başarılı addedilmiş eserlere gösterilen yakınlık ile ilintili olduğunu altını çizer. Ayrıca, çevrilecek eserlerin seçiminde ödüllerin rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Alvstad ve Borg (2020), İsveç ve Malta'da çocuk yazını alanında çevrilen eserleri incelemiş ve yetişkin edebiyatının aksine çocuk edebiyatında, ödüllerin çevresel (*peripheral*) veya yarı çevresel (*semiperipheral*) dillere çeviriyi etkilemediğini ortaya koymuştur. Ancak, ödüllü eserlerin çevirisi yapılmasa da kütüphanelerde kaynak dilde var oldukları, dolayısıyla dolaşımlarının mevcut olduğu sonucuna varmışlardır. Türkçede ise bu bulguların aksine çocuk yazınında ödüllü eserler daha ağırlıklı çevrilmektedir.

Özetle, çocuk yazını ve çevirisinde faydalı olma ve iyi olma kavramı ön plana çıkmakta, çocuk yazını ve çevirisi aracılığıyla yetişkinlerin kafasındaki çocuk imgesi çocuğa sunulmakta; çocuk yazını normların çocuğa kavratılmasıyla belli bir amaca hizmet eder hale gelmektedir. Çocuk yazının

işlevleri ve çocuk yazını çevirisinin genel değerlendirmesinin ardından bir sonraki bölümde incelenecek eselerler sunulacaktır.

3. Pandemi ve incelenecek eserler

İnceleyeceğimiz eserlere baktığımızda, eserlerin bu kadar ivedi çevrilmesini sağlayan nedir sorusunu sormak yerinde olacaktır. Şüphesiz eserlerin bu kadar hızlı çevrilmesini sağlayan aciliyet ve gerekliliktir. Pandemi, kültürleri giderek yakınlaştırmış, sokağa çıkma yasağının neredeyse tüm dünyaya yayılmasıyla yaşamlar daha benzer hale gelmiş, dolayısıyla kaynak kültür ile erek kültür arasındaki fark giderek azalmış; yaşayış biçimi olarak küçük çocuklu aileler giderek birbirine yaklaşmıştır. "Durum ve amacın tüm çevirilerin esas parçası olduğu" gerçeğinden yola çıkıldığında bu çevirilerin tam da içinde bulunulan pandemi durumunda çocuklara ve ailelere yol göstermek için yapıldığı iddia edilebilir (Oittinen, 2000, s. 3). Ancak tabi ki çevirmenlerin ya da yazarların kendi ideolojilerinden ya da çocukluk imgelerinden kaçamayacakları da göz önünde bulundurulmalıdır (Oittinen, 2000, s. 3).

Katan'a göre, kültür içinden aldığımız, yorumladığımız ve iletişime geçtiğimiz bir çerçevedir (2004). Bu yazıda incelecek çalışmalarda ise, metinlerin biri İngiliz, bir Alman kültüründen gelmekte olsa da metinlerde o kültürün izlerinden ziyade, pandemi kültürüne/bağlamına geçişin izleri görülür. Kitapların bir kültürden başka kültüre bu kadar hızlı geçişini sağlamada bugüne kadar incelenen siyasi, ekonomik, sosyal faktörlerin aksine bu çalışmada incelenen eserlerde pandeminin rol oynadığı saptanmıştır.

Merriam-Webster sözlüğü tarafından 2020 yılının kelimesi olarak seçilen, insanların sözlüklerde en çok aradıkları kelime olan pandemi, köken olarak Latince ve Yunanca'dan gelir.[2] Pandemi, tam, bütün anlamına gelen *pan* ve insanlar, nüfus anlamına gelen *demos* kelimelerinin birleşmesinden oluşur. Kelime, geniş bir coğrafi bölgede ortaya çıkan ve nüfusun önemli bir bölümünü etkileyen hastalık salgını anlamında kullanılır. Çin'in Wuhan bölgesinde çıkan ve kısa sürede dünyanın pek çok bölgesine yayılan COVID-19 virüsü, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020'de pandemi olarak ilan edildi. Yani virüs tam da kelimenin kökeninde olduğu gibi tüm insanlığı etkilemeye başlamıştı. DSÖ, bu durumda ülkelere acil harekete geçme, "sağlığı koruma, ekonomik ve sosyal bozulmayı en az indirgeme ve insan haklarına saygı duyma arasında ince bir hassas denge gözetilmesi" yönünde çağrıda bulundu. Her sektörün ve her bireyin bu kamu sağlığı krizinde mücadele vermesi gerektiğinin altını çizdi.[3] DSÖ, hazırlanın ve hazır olsun, tespit edin, korunun ve tedavi edin; bulaşıyı azaltın, yenilik yapın ve öğrenin şeklinde dört kilit mesaj verdi. Herkesin riskler ve korunma yolları konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtti. "Birbirimizi kollayalım çünkü birbirimize ihtiyacımız var. Bu işin içinde birlikteyiz. Sakin bir biçimde doğru şeyleri yapıp dünya vatandaşlarını koruyalım. Bu yapılabilir" ifadesi kullanıldı. Bu yazıda incelenecek olan eserler tam da bu dönemde pandeminin ilk yılında ortaya çıktı ve çocuklar için pandemiyi konu edindi.

İncelenecek eserlerden ilkinin yazarı Alman çocuk kitabı yazarı Liane Schneider, şimdiye kadar 60'tan fazla çocuk kitabı yazmıştır. Çocuklara Alman kültürünü aktaran "Conni" serisi, Türkçeye "Elif" adı

[2] Sözlük Yayıncıları Seçti Yılın Kelimesi 'Pandemi', 1 Aralık 2020. Erişilen Tarih 8 Mart 2021, https://www.amerikaninsesi.com/a/sozluk yayincilari-secti-yilin-kelimesi-pandemi-/5683124.html

[3] World Health Organization. (2020, 11 Mart). WHO Director-General's Opening Remarks at the media briefing on COVID-19. Erişilen Tarih 7 Şubat 2021, https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

altında çevrilmiştir. Bu seri adı altında, 40'tan fazla kitap Türkçeye çevrilmiştir.[4] Elif serisinin basımını Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları üstlenmiştir. Serinin editörlüğünü Nevin Avan Özdemir yapmıştır. "Conni macht Mut in Zeiten von Corona" adlı kitap, Aylin Gergin tarafından çevrilmiş ve Temmuz 2020'de İş Bankası Kültür Yayınları tarafından ilk okuma kitabım sersinin bir parçası olarak "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" adıyla basılmıştır.

Bu çalışmada incelenecek olan ikinci çalışma, Elizabeth Jenner, Kate Wilson ve Nia Roberts'ın Londra Halk Sağlığı ve Tropik Hastalıklar Hastanesi'nden Enfeksiyon Hastalıkları Profesörü Prof. Dr Graham Medley danışmanlığında kaleme aldıkları İngilizceden Türkçeye "Koronavirüs Çocuklar için Koronovirüs" adıyla çevrilen kitaptır. Kitabın İngilizce adı "Coronavirus A Book for Children" dır Kitabın çizeri Türk çocuk/ebeveyn okurların yakından tanıdığı Axel Scheffler'dir Julia Donaldson'ın yazdığı Scheffler'in çizimlerini yaptığı kitaplar 1992'den bu yana çocukların/yetişkinlerden büyük ilgi görmektedir ve Türkçe dahil pek çok dile çevrilmiş durumdadır.[5] Burada incelenecek olan koronavirüs kitabı ise, hep kitap tarafından Türkçeye çevrildi ve Nisan 2020'de e- kitap formatında basıldı. Donaldson eserleri ile ilgili Türkçede daha önce yapılan çalışmalar da var. Vardar Okur, (2018) Julia Donaldson'ın "The Paper Dolls" adlı kitabın Türkçeye çevirisini işlevleri açısından incelediği çalışmasında, eserin erek metinde öğretici ve bilgilendirici bir işleve büründüğünü açığa çıkarmıştır. Vardar Okur, kaynak metinde var olan hayal gücünü tetikleme ve yaratıcılık gibi işlevlerin erek metinde indirgendiği ve erek kültüre göre yeniden şekillendirilerek metnin öz sansüre maruz bırakıldığı sonucuna varmıştır. Dinçkan (2017) "Pırtık Kedi" olarak çevrilen "Tabby MacTat", "Değnek Adam" olarak çevrilen "Stick Man" ve "Uçan Süpürge İyi Yürekli Cadı ve 4 Kafadar" olarak çevrilen "Room on the Broom" adlı eserlerin sessel çeviri stratejilerini incelemiştir. Çalışmasında, farklı çevirmenlerin farklı çeviri stratejileri güttükleri sonucuna ulaşmıştır.

4. Yöntem

Oittinen (2000) hiçbir çeviri aynılığı yaratmaz, çeviri, metinlerin farklı amaçlar, farklı durumlar ve farklı alıcılar için oluşturulmasıdır ifadesini kullanır (s. 161). Çeviri farklı durumların çevirisidir, yani çevirmen kelimeleri değil durumları çevirir. Benzer bir biçimde House (2006) da çeviriyi, yeniden bir bağlama oturtma (*recontextualization*) olarak betimler (s. 356). Bu çalışmada incelenecek olan eserlerde amaç tüm dünya çocuklarını duygusal olarak rahatlatıp bilgilendirmek ve çocukların koronavirüs'e yönelik algısını şekillendirme olsa da erek kültür, erek kültürdeki çocuk algısı, imgesi, eğitimsel amaç/bilgilendirme amacı ve erek kültürde alınan korona önlemleri ekseninde belli başlı işlev kaymaları olduğu ortaya çıkmıştır. Betimleyici nitelikteki bu çalışmada, öncelikle kitapların amacı ve bölümleri iki eserin ortak noktası olarak incelenecektir. Bu amaçla, erek metinler incelenecektir. Ardından, kaynak metinler ile erek metinler karşılaştırılacak ve çevirmenlerin farklı stratejileri ve olası sonuçları gerekçeler ve kısıtlamalar doğrultusunda erek kültür ve dil de göz önünde tutularak değerlendirilecektir. Eserlerin çevirilerinden hangi işlevlerin değiştiği ve bunların olası nedenleri ve sonuçları tartışılacaktır. Yazarın sözlü ve yazılı çevirmen olarak çalışma dilleri arasında Almanca yer almadığı için "Conni macht Mut in Zeiten" von adlı Almanca olan eserin karşılaştırılması çalışma dili Almanca olan bir sözlü/yazılı çevirmen tarafından yapılmıştır.

4 Kitapyurdu ve D&R'ın kitap satış siteleri incelenerek bu sayıya ulaşılmıştır.

5 Axel Scheffler Kimdir, Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://www.idefix.com/yazar/axel-scheffler/s=261357?gclid=Cj0KCQiAs5eCBhCBARIsAEhk4r7QikRfFg6RZzytht6mCYiN6sifBB1Fz1VwTBdFVPl9w5jzSvuc24aAoUhEALw_wcB&gclsrc=aw.ds

5.1. Erek metinlerin ve yan metinlerin incelenmesi: Amaçlar ve bölümler

Elif serisinde yer alan diğer kitapların aksine "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" da iki önsöz yer alıyor. Hamburg Üniversitesi'nden Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels imzalı önsözde çocuğa kitap okumanın işlevleri listeleniyor. İkinci önsöz ise yazar Liane Schneider imzalı. Schneider, önsözde önce son dönemde yaşanan değişiklikleri özetliyor:

> Son dönemde dünyadaki çocuklar gibi Elif'in hayatında da bazı değişiklikler oldu. Örneğin okuluna gidemiyor, arkadaşlarıyla buluşup her zaman yaptığı gibi parklarda oynayamıyor. Büyükannesini ve büyükbabasını ziyaret edemiyor. Teyzesine, dayısına, halasına ve amcasına sımsıkı sarılamıyor. Üstelik sürekli ellerini yıkamak zorunda. Ve tatile gitmesi de zor görünüyor. Tüm bunlar Elif'in hayatında daha önce yaşamadığı şeyler.

Durumu betimlemenin ardından ailelere seslenerek öneride bulunuyor. Böylece aslında esas okuyucunun/hedef kitlenin kitabı çocuğa okuyacak olan ebeveynler olduğunun altını çiziyor.

> Evde kalınan zamanlar değerlendirilebilir ve aileyle güzel vakit geçirilebilir. Birlikte yemek pişirmek, çeşitli etkinlikler yapmak, oyunlar oynamak, balkonda çiçek veya bitki yetiştirmek, dans etmek ve spor yapmak evde geçirilen zamanları eğlenceli hale getirir. Ayrıca akraba ve arkadaşlarla telefonda konuşarak, internet üzerinden haberleşerek veya görüntülü arama yaparak iletişim kurulabilir. Belki eski zamanlarda olduğu gibi istediğiniz kişiye mektup yazabilir veya yaptığınız bir resmi de gönderebilirsiniz.

Kitabın arka kapağındaki yazı da yine kitabın amacının belirlenmesi açısından önemli.

> Elif de bu dönemde dünyadaki çocuklar gibi anaokuluna gidemiyor, arkadaşlarıyla parkta oynayamıyor. Annesi ve babası tüm bunlara korona isimli bir virüsün neden olduğunu anlattı. Söz konusu virüs belli bir süre hayatımızı etkilemeye devam edecek. Virüsün ve sebep olduğu hastalığın hayatımızı neden bu kadar etkilediğini çocuklara uygun bir dille anlatabiliriz. Hastalığa yakalanmamak için hangi önlemleri almamız gerektiğini anlatan öykü, çocukların sorularını da yanıtlayacaktır: Virüs nedir ve virüsü neden göremiyorum? Akrabalarımla ve arkadaşlarımla arama neden sosyal mesafe koymalıyım? Düzenli olarak el yıkamak neden bu kadar önemli? Karantina ne anlama geliyor? Evde canım sıkılırsa neler yapabilirim?

Benzer biçimde, "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" da Scheffler'in resimlediği diğer kitapların aksine bir açılış niteliğinde Koronavirüs dönemine değinerek açılıyor:

> Bu yeni kelimeyi belki duymuşsunuzdur. İnsanlar konuşurken veya haberlerde duymuş olabilirsiniz. Bu okula gitmemenize neden olan kelime. Çok sık dışarı çıkmamanıza, arkadaşlarınızı görmemenize sebep olan da bu kelime. Hatta bu dışarıya çıkan veya evde kalıp size bakan yetişkinlerin de evde kalmasına sebep olan kelime. İşte bu kelime: Koronavirüs.

Kitabı Türkçede basan hep kitap amacını "bu bilgilendirici kitabın Türkiye'deki çocuklara ücretsiz ulaşması için çalışmak" olarak tanımlıyor. Kitabı kaynak dilinde basan Nosy Crow yayınevi ise amacını çocukların ve ebeveynlerin kitabı yararlı bulabilecekleri düşüncesi olarak belirtiyor.[6] Yayın yönetmeni Kate Wilson, amaçlarını koronavirüsü becerilerini kullanarak açıklamak, mümkünse çocukları güvence altına almak ve zor zamanlarda herkese yardımcı olmak" şeklinde betimliyor.[7]

[6] Çocuklar için Koronavirüs Kitabı, 14 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://www.hurriyet.com.tr/kitap-sanat/cocuklar-icin-koronavirus-kitabi-41494351

[7] Uygun. G. (2020, 20 Nisan). Çocuklar Koronavirüsü Öğreniyor. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, http://www.gazetekadikoy.com.tr/kultur-sanat/cocuklar-korona-virusu-ogreniyor-h16105.html

Hatta öyle ki kitabın arka kapağında "Nosy Crow bu kitabı çocuklar ve aileleri için hazırlamıştır. Bu kitapta tüm emeği geçenler gönüllü olarak çalışmış, kendilerine hiçbir ödeme yapılmamıştır" ifadesine yer veriyor.

e- kitap formatında ücretsiz dağıtılan kitap, Türkçeye de gönüllü bir çevirmen tarafından, Kalem Ajans'ın çocuk ve gençlik kitapları ajanı Nazlıcan Kabataş tarafından çevrilmiş. Kabataş, bu deneyimini "Şu zamana kadar birçok yabancı çocuk ve gençlik kitabının ajanlığını yaptıktan sonra içlerinden birini çevirmek, özellikle de bu stresli ve 'neler oluyor böyle' dediğimiz bir dönemde, çocuklar başta olmak üzere herkes için hazırlanan bu projede yer almak gurur vericiydi" şeklinde betimliyor.

Kitabın danışmanı Graham Medley, pandeminin tüm dünyadaki çocukların hayatını değiştirdiğine ve hepimiz üzerinde kalıcı bir etki bıraktığına dikkat çekerek amaçlarını "Çocukların ne olduğunu anlamalarına yardımcı olmak, onların mücadele etmesine ve hikâyenin parçası olmalarına yardım etmede önemli bir adım- bu yalnız onlara yapılan bir şey değil, hepimizin yaşadığı bir şey. Bu kitap, çocukları olayları izlemek yerine onları resme YERLEŞTİRİYOR ve bir şekilde korkunç kısımlar daha kolay baş edilebilir hale getiriyor" ifadesiyle açıklıyor.[8]

Sapiro (2008) yayınevinin edebi ürünleri meşrulaştırmada önemli bir rol oynadığının altını çizer (s.155). Bu bağlamda, kitabın çizimlerinin Axel Scheffler'in yapmasının yayınevi tarafından talep edilmesi de kitabın meşruiyetini artırmaya yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. Nitekim, kitabın İngilizce 'deki duyurusunda, Gruffalo'nun çizeri Axel Scheffler'in çizimlerini yaptığı kitap olarak tanıtılıyor.[9] Hatta, Axel Scheffler tam da "popülerlik" ifadesini kullanarak kitaba ilişkin şu görüşünü paylaşıyor:

> Bir çocuk illüstratörü olarak buradaki ve başka ülkelerdeki okurlarımı bilgilendirmek ve eğlendirmek için neler yapabileceğimi düşünüyordum. Yayıncım Nosy Crow, korona virüsünü anlatan bu soru-cevap kitabına görsel hazırlamamı istediğinde çok mutlu oldum. Bu eşi benzeri görülmemiş krizde çocukların ve ailelerin iyi ve güvenilir bilgilere erişebilmelerinin son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Umarım bu dijital kitap pek çok çocuğa ulaşır.[10]

Scheffler, ayrıca "Umarım Julia Donaldson ile yaptığım kitapların popülerliği bu dijital kitabın yaşça biraz daha büyük ancak hala bizim resimli kitaplarımızı hatırlayabilen okurlara ulaşmasını sağlar" ifadesi ile popülerliğinin kitabın dağıtımına katkıda bulunabileceğinin altını çiziyor. Kitabın Türkçe duyurusunda "Tavşancan ile Faresu kitaplarının çizeri Axel Scheffler'in resimlediği kitap" olarak sunulması da aslında kitabın bu çalışma için seçilme nedenini, çocukların bildiği bir çizerin elinden çıkma bir kitap olarak "popüler" olabileceğini ve daha çok çocuğa/aileye ulaşabileceğini kanıtlıyor.[11]Kitabın hedef kitlesi ise yine ilk çalışmaya benzer bir biçimde 5-9 yaş arası ilkokula giden çocuklar olarak belirlenmiş. Eser, kolektif bir çalışmanın ürünü olarak, farklı paydaşların; yayınevi,

---

8 Out now: a free informaiton book explaining the coronavirus to children, illustrated by Gruffalo illustrator Axel Scheffler, 6 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://nosycrow.com/blog/released-today-free-information-book-explaining-coronavirus-children-illustrated-gruffalo-illustrator-axel-scheffler/

9 Out now: a free informaiton book explaining the coronavirus to children, illustrated by Gruffalo illustrator Axel Scheffler, 6 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://nosycrow.com/blog/released-today-free-information-book-explaining-coronavirus-children-illustrated-gruffalo-illustrator-axel-scheffler/

10 Coronavirus- a book for Children. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://axelscheffler.com/books-for-older-children/coronavirus

11 Çocuklar için, 13 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, http://besiktaskultursanat.com/haberler/turkiye/cocuklar-icin/

yazar, çizer, çevirmenin aynı amaç etrafında çocukları bilgilendirme ve fayda yaratma etrafında kilitlendiği bir ürün olarak karşımıza çıkıyor.

"Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" un sunumu, başlıklardan oluşması açısından Elif serisinin diğer kitaplarından oldukça farklıdır. Kırmızı ve bold harfler ile verilen başlıklar kitabın üzerinde duracağı konuları/mesajları özetliyor. "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" da Axel Schafler'in çizimlerini yaptığı kitap diğer kitapların aksine bölümlerden oluşuyor. İki eserin bölüm adları arasında paralellik bulunuyor.

Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor'un bölümleri	**Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı'nın bölümleri**
Neden her şey her zamankinden farklı?	Koronavirüs nedir?
Virüs ne demek?	Koronavirüse nasıl yakalanırız?
İnsan bazı zamanlar üzgün olabilir	Koronavirüse yakalandığınızda neler olur?
Merhaba babaaneciğim ve dedeciğim	Peki insanlar neden koronavirüse yakalanmaktan endişeleniyor?
Annem ve babam evden çalışıyor	Koronavirüs tedavisi var mı?
Evde sıkılmıyoruz	Her gün gittiğimiz yerler neden kapalı?
Sosyal mesafe	Tüm gün evde olmak nasıl bir şey?
Toplu taşıma araçlarında maske takmak	Yardım etmek için neler yapabilirim?
Kendini böyle koruyabilirsin	Başka neler yapabilirim?
	Gelecekte bizi neler bekliyor?

Tablo 1: "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" ve "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" adlı incelenen eserlerin bölümleri

İki kitabın da yazar ve çizerin önceki kitaplarından farklılaşarak konuyu bölümlere ayırdığı, bir bağlamda çocukların sorularına, sıkıntılarına, duygularına yanıt vererek onları neler yapabilecekleri doğrultusunda eyleme çağırdığı iddia edilebilir. Konular benzerlik göstermekte, özellikle mevcut durumu kabullenip çözüm arama karşımıza çıkmaktadır. Büyüklerle internet yoluyla görüşme, sıkılmak yerine çözüm bulma, büyükleri rahatsız etmeme, geleceğe umut duyma ortak konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümler ve ortak konular yoluyla adeta çocukların çerçeveleri de belirlenmeye çalışılmaktadır.

5.2. Kaynak metin- Erek metin karşılaştırması

İncelemede, öncelikle kaynak metin ışığında erek metinler anlam birimler açısından kıyaslanacaktır. Amaç, hem bu iki eserin kaynak metinlerle karşılaştırılması hem de ortaklıların saptanması olduğu için işlev kaymaları başlık olarak verilecek, ardından iki eserden de örnekler değerlendirilecektir.

Kaynak metin erek metin karşılaştırıldığında bazı işlev kaymaları çıkmıştır. Ayrıca, özellikle Eser 1'in erek kültürde istenen çocuk imgesi doğrultusunda yeniden yazıldığı belirlenmiştir. Bu unsurlar aşağıda örnekleriyle sırasıyla değerlendirilecektir. Bu amaçla, "Elif Korona Günlerinde Cesaret Veriyor" Eser 1; "Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı" Eser 2 olarak adlandırılacaktır.

Verilen örneklerde, kaynak metin ile erek metin karşılaştırmasında dikkat çekilmek istenen noktalar kalın ve yana eğik yazı karakteriyle gösterilecektir.

5.2.1 Açıklayıcı- Bilgilendirici işlevin artırılması

Eser 1, yani "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" ve "Conni macht Mut in Zeiten von Corona" karşılaştırıldığında İş Bankası Kültür Yayınları tarafından basılan Türkçe çevirinin önsözünde yer alan Hamburg Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nden Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels imzalı yazının Almanca kaynak metinde yer almadığı görülmüştür. Bu metinde, Bergs-Winkels ebeveynlere seslenerek okumanın önemi üzerinde durmuştur. Hatta, okumak fiili kalın harflerle dikkat çekecek şekilde vurgulanmıştır. Metinde, çocuğa kitap okumanın neden önemli olduğu açıklanmıştır. Bergs-Winkels'e göre, kitap okumak çocuğa olan yakınlığı artırır; dilsel gelişimine katkı sağlar ve okumayı sevmesine yardımcı olur. Ayrıca, metinde günde 15-20 dakika rahat bir ortamda çocuğa kitap okunması gerektiği belirtilmiştir. "İlk okuma kitabım serisinde okul öncesi ile birinci ve ikinci sınıflardaki çocuklar için ilgi uyandırıcı, resimli hikayeler mevcuttur" ifadesi ile kitabın okuyucu kitlesi de betimlenmiştir. Metin, yine bold harflerle yazılan "Birlikte kitap okurken sizin ve çocuğunuzun eğlenceli vakit geçirmenizi dileriz" ifadesi ile kapatılmıştır. Çeviriye eklenen bu önsözden yola çıkarak, daha açılış sayfasında erek metnin "bilgilendirici" işlevinin ön plana geçtiği iddia edilebilir. Ayrıca, kitapların eğlenceli vakit geçirme aracı olabildiği "birlikte kitap okurken sizin ve çocuğunuzun eğlenceli vakit geçirmenizi dileriz" ifadesiyle netleştirilmektedir.

Aşağıdaki açıklayıcı/bilgilendirici işlevin arttığı örnekler temalarına göre incelenecektir.

Korona virüsüne yönelik önlemlere ilişkin açıklamalar

İncelenen iki eserin çevirisinde erek metinlerde açıklayıcı işlevin kaynak metne göre daha fazla ön plana çıktığı saptanmıştır. İki eserde de kaynak metin ve erek metin incelendiğinde, erek metnin erek kültürde istenen çocuk imgesine ve özellikle COVID-19'a ilişkin erek kültürdeki/ülkedeki önlemlere uygun olarak yeniden yazıldığı tespit edilmiştir. Buna göre, ekleme, çıkarma ve yeniden koyma gibi stratejiler kullanılmıştır. Örnekler öncelikle Eser 1'den verilecek ardından Eser 2 ile devam edilecektir.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Viele Menschen tragen eine Mundschutz und halten Abstand zueinander. (***Birçok insan*** yüz maskesi takıyor ve birbirlerine olan mesafesini koruyor)	İnsanlar yüzlerine maske takıyor ve birbirlerine fazla yaklaşmıyorlardı.
Altere Menschen sind durch das Virus besonders gef**a**rdet. Damit sie sich nicht anstecken, sollten sie jetzts besser nicht so viel Besuch bekommen. (Yaşlı insanlar virüs nedeniyle özellikle risk altındadır. Başkalarına bulaştırmamaları için şimdi ***çok fazla*** ziyaretçi kabul etmemeliler)	Yaşlı insanlar virüsten diğer insanlara göre daha fazla etkileniyor. Bu yüzden evden çıkmamaları ve misafir kabul etmemeleri gerekiyor.
Mama näht welche für die ganze Familie. Conni bekommt eine mit rot-weissen Streifen. Nur Jakob braucht noch keine. Er reisst sowieso sofort herunter. Er versteht es eben noch nicht. (Annem bütün aile için birer tane dikiyor. Conni, kırmızı ve beyaz çizgili bir	Elif'in annesi tüm aile için maske dikti. Elif'in maskesi kırmızı-beyaz çizgili. Elif'in kardeşinin de maskesi var ama kullanmayı bilmiyor, hemen yukarı kaldırıyor. Henüz çok küçük olduğu için neler olup bittiğini anlamıyor.

tane alıyor. ***Sadece Jakob'un şimdilik ihtiyacı yok***. Zaten hemen çekip çıkarıyor. Bunu henüz anlamıyor.)	
Halte Abstand zu andere, die nicht mit dir zusammenleben. (***Seninle yaşamayan kişilerle*** mesafeni koru.)	Aileden olmayan insanlarla sosyal mesafeni koru.

İlk örnekte, kaynak metindeki "Pek çok insan maske takıyor" ifadesi erek metinde "insanlar yüzlerine maske takıyor" olarak değiştirilmiştir. Bu ifadenin tercih nedeni Türkiye'de maske takmanın zorunlu olması olabilir. Türkiye'de virüsün görüldüğü ilk aylardan itibaren maskenin koruyuculuğu vurgulanmıştır. Mayıs 2020 itibariyle 25 ilde maske takmak zorunlu hale getirilmiş; Eylül 2020 itibariyle maske takma zorunluluğu tüm ülkeyi kapsayacak şekilde genişletilmiştir.[12] İkinci örnekte, kaynak metinde "çok fazla ziyaretçi kabul etmemeliler" ifadesi yer alırken, erek metinde "çok fazla" ifadesinin tamamen silindiğini doğrudan "misafir kabul etmemeleri gerekiyor" ifadesinin yer aldığını görüyoruz. Buna göre, erek metnin erek kültürde alınan korona tedbirleri kapsamında yeniden yazıldığı, metin yoluyla çocuklara bilgi verildiği iddia edilebilir. Üçüncü örnekte, Conni'nin kardeşi Jakob'un maskeye ihtiyacı yokken erek metinde Elif'in kardeşinin maskesi var ancak kullanmayı bilmemektedir. Dolayısıyla, erek kültürde her yaştan insanın maske takma konusunda teşvik edilmeye çalışıldığı iddia edilebilir. Son örnekte, "sizinle yaşamayan diğer kişilerle mesafeni koru" ifadesi erek metinde "aileden olmayan insanlarla sosyal mesafeni koru" şeklinde yer almıştır. Bu durumun, erek kültürde aile kavramının daha geniş olmasından ya da daha geniş olmasının uygun görülmesinden kaynaklandığı iddia edilebilir.

Erek metinde tırnak işaretinin kullanımının da bilgilendirici işlevin güçlendirdiği iddia saptanmıştır. Örneğin "Karantina" ve "Pandemi" kelimeleri kaynak metinde tırnak içinde verilmemiş ancak erek metinde tırnak işareti ile verilmiştir. Örneğin, "Bir insan koronavirüs yüzünden hastalanmışsa başka insanlarla görüşemez ve dışarı çıkamaz, çünkü hastalığı başkasına bulaştırabilir. Bu duruma 'karantina' diyoruz" şeklinde çeviri yapılmıştır.

Benzer biçimde, virüs ne demek başlıklı bölümde babanın konuşmasında kaynak metinde tırnak işareti kullanılmazken, Türkçede bu metnin tırnak içinde verilmesi de erek metnin bu sefer baba yoluyla bilgilendirici işlevine işaret etmektedir.

Eser 1'den örnek

[12] 81 ile COVID-19 Genelgesi: Tüm Alanlarda Maske Takmak Zorunlu Oldu (2020, 08 Eylül). Erişilen Tarih 15 Mayıs 2021, https://www.dunya.com/gundem/81-ile-covid-19-genelgesi-tum-alanlarda-maske-takmak-zorunlu-oldu-haberi-480838



Tırnak içindeki metni okuyan ebeveyn, muhtemelen bu bölümü entonasyonuna dikkat ederek farklı okuyacak; çocuğun metni kendi okuması durumunda da muhtemelen çocuk da daha dikkatli okuyacaktır. Dolayısıyla, kaynak metin ile erek metin arasında işlev farkı doğacaktır.

Eser 2'de de aşağıdaki örnekler ışığında benzer bir durum saptanmıştır.

Eser 2'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
One day, quite soon, though nobody knows exactly when, you'll be able to visit people you love who don't live with you, play with your friends, go to school again and do lots of other things that you enjoy but you can't do now. (Bir gün, yakın bir zamanda, kimse ne zaman olduğu bilmese de sizinle yaşamayan sevdiklerinizi ziyaret edebileceksiniz, arkadaşlarınızla oynayabileceksiniz, tekrar okula gidebileceksiniz ve şu an yapamadığınız ancak keyif aldığınız pek çok diğer şeyi yapabileceksiniz).	Kimse tam olarak kesin tarihi söyleyemese de çok yakında sizden uzak yaşayan sevdiğiniz insanları ziyaret edebilir, arkadaşlarınızla oynayabilir, tekrar okula gidebilirsiniz ve hoşunuza giden birçok şeyi yapabilirsiniz. ***Ama şimdi evde kalma zamanı!***
That's why these people really need to stay at home, away from anywhere they might catch the coronavirus. They won't be able to have visitors. (İşte bu nedenle bu insanların koronavirüse yakalanabilecekleri yerlerden uzakta, evde kalmaları gereklidir. ***Ziyaretçi kabul edemeyecekler***)	Bu yüzden bu insanların evde kalıp koronavirüsü kapabilecekleri her yerden uzak durmaları gerekiyor. ***Ziyaretçi kabul etmemeliler.***
If you are worried talk about your worries to a grown-up who looks after you. If you are still going to school,	Endişeleniyorsan bir yetişkinle bu konu hakkında konuş. Belki bir öğretmeninle ya da ailenden biriyle

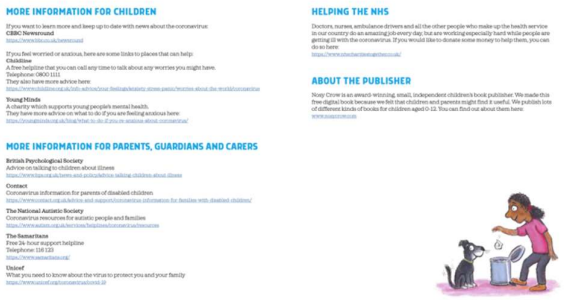
maybe you could talk to a teacher. Or maybe you could talk to a teacher or someone else in your family on the phone or using a computer or tablet. (Endişeliysen endişelerini sana bakan bir yetişkinle paylaşabilirsin. ***Hala okula gidiyorsan***, belki bir öğretmenle konuşabilirsin. Veya belki telefonda, bilgisayar ya da tablet üzerinden bir öğretmenle veya ailenden başka biriyle de konuşabilirsin).	telefon, bilgisayar ya da tablet üzerinden iletişim kurabilirsin.

Birinci örnekte, erek metne, "ama şimdi evde kalma zamanı" eklenerek çocuklara şu an mevcut COVID koşulları/önlemleri altında yapmaları gerekenin evde kalmak olduğu hatırlatılmıştır. Dolayısıyla, erek metne erek kültürdeki koşullar altında ek bir bilgi eklenmiş, metnin bilgilendirici/açıklayıcı ve hatta yönlendirici işlevi daha fazla ön plana çıkmıştır. İkinci örnekte, erek metinde bazı değişiklikler yapılmıştır. İlk örnekte, "ziyaretçi kabul edemeyecekler" yerine "ziyaretçi kabul etmemeliler" ifadesi tercih edilmiştir. Nitekim, bu ifade Sağlık Bakanlığı'nın "evde yapmanız gerekenler" başlığı altında Mart 2020'de duyurduğu Yeni Cornavirüs önlemlerindeki ifade ile benzeşmektedir. Nitekim Sağlık Bakanlığı bu duyuruda "ziyaretçi kabul etmeyin" ifadesini kullanmıştır.[13] Üçüncü örnekte, kaynak metinde bulunan "hala okula gidiyorsan" ifadesi çıkarılmıştır. Metnin basıldığı döneme bakacak olursak, okulların kapalı olduğu dolayısıyla bu ifadenin tam da erek kültürdeki/ülkedeki koronavirüs önlemleri sonucu bu şekilde çevrildiği iddia edilebilir.

Ancak erek metnin kaynak metinden daha bilgilendirici ve açıklayıcı olma durumu kapak sayfasında değişmiştir. Kaynak metinde, ebeveynler, vasiler ve bakıcılar için psikolojik danışmanlık hatlarının ve çocukların endişelerine yönelik destek alınabilecek sitelerin telefonları ve linkleri verilmiştir. Ayrıca, ulusal sağlık hizmetleri servisine bağış yapılabilmesi için bir link sağlanmıştır. Erek metinde ise, bu unsurlar, kaynakların Birleşik Krallık menşeli olması ve İngilizce olmaları dolayısıyla çıkarılmıştır. Ancak buna karşılık Türkçe ve Türkiye'den çocuklara ve ebeveynlere yönelik psikolojik destek hatlarının linkleri ve telefonları eklenmemiştir.

Eser 2'den örnek

Kaynak metin



Erek metin



Genel olarak, erek metinde ekleme yoluyla özellikle de erek kültürdeki korona önlemleri doğrultusunda bilgilendirici işlevin artırıldığı iddia edilebilir. Ancak Türkiye'den destek hattı

[13] Çelikbaş, H (2020, 11 Mart). Erişilen Tarih 15 Mayıs 2021, Sağlık Bakanlığından 'Yeni Koronavirüs evde izleme Karantina kuralları' başlıklı paylaşım https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/saglik-bakanligindan-yeni-koronavirus-evde-izleme-karantina-kurallari-baslikli-paylasim/1761548

numarası verilmemesi ya da ebeveynlerin konuyla ilintili internet sitelerine, bilgilendirici kaynaklara yönlendirilmediği saptanmıştır. Özetle, metin içinde bilgilendirme amacı güdülürken, bu amaç bir yan metin olan kapak sayfasına yansımamıştır.

Birlik vurgusunun artırılması

Eser 1'de birlik vurgusunun artırılmasını sağlayan tek bir örnek saptanmıştır. Buna göre, yalnızca erek metinde yer alan kaynak metinde yer almayan bir sayfa vardır. "Birlikte başaracağız değil mi" ifadesinin yer aldığı Elif'in muhtemelen kendi çizdiği gökkuşağı eşliğinde pencereden dışarı baktığı resim kaynak metinde yer almamaktadır.

Eser 1'den örnek



Eser 2'de ("Coronavirus A Book for Children") kaynak metin ana metin karşılaştırmasında, özellikle başlıklardaki "you" yani sen, siz ifadesinin "biz" ifadesine dönüştüğü belirlenmiştir. Buna göre, zamirlerde yapılan değişiklikler erek metinde birlik duygusu, biz duygusu daha ön plana çıkmıştır.

Eser 2'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
How do you catch the coronavirus? (Koronavirüse nasıl ***yakalanırsınız***?)	Koronavirüse nasıl ***yakalanırız***?
What happens if you catch the coronavirus? (Koronavirüse ***yakalandığınızda*** ne olur?)	Koronavirüse ***yakalandığımızda*** ne olur?
Though you can't see the germs, you can sometimes see these tiny drops. (Mikropları görmeseniz de bazen bu küçük damlaları fark ***edebilirsiniz***)	Normalde mikropları göremesek de bazen bu küçük damlaları fark ***edebiliriz***.

Yukarıdaki örneklerde "you" (sen/siz) zamiri, "biz" zamirine dönüştürülmüştür. Buna göre, koronavirüse biz yakalanabilir, mikropları biz görebilir ve küçük damlaları fark edebiliriz.

Eser 2'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
The antibodies catch the viruses, then blood cells swallow them up and destroy them and then the person gets better. (Antikorlar virüsleri yakalar, daha sonra kan hücreleri onları yutar ve yok eder. Böylece	Antikorlar virüsleri yakalar, daha sonra kan hücreleri onları yutar ve yok eder. Böylece ***iyileşiriz***.

insan iyileşir).	
Most people can also go out of their home if they need to buy food or to exercise, but they must be very careful not to go near anyone else. (Pek çok kişi yemek almaya veya spor yapmaya ihtiyaçları varsa evden çıkabilirler, ancak kimseye yaklaşmamak için çok ***dikkatli olmaları gerekir***).	Yiyecek almak, ihtiyaçlarınızı karşılamak için evinizden çıkabilirsiniz ancak diğer insanlara yaklaşmamaya ***dikkat etmeniz gerekir***.
Some people, particularly, most children, hardly feel ill when they get the coronavirus. (Bazı kişiler özellikle de çocukların çoğu koronavirüse yakalandıklarında ***pek de*** hasta hissetmez).	Bazı insanlar, özellikle de çocuklar, koronavirüse yakalandıklarında kendilerini hiç hasta hissetmez.

Benzer biçimde "the person" (kişi) de biz olarak değiştirilmiştir. Erek metinde, birlik, beraberlik vurgusu desteklenmiştir. İkinci örnekte, "most people" (pek çok kişi) ve "onlar" zamiri de "siz" zamirine dönüştürülmüş; erek metinde doğrudan okuyucuya seslenilmiştir. Üçüncü örnekte, çocukların hasta olmaları durumu kaynak metinde "çocukların çoğu pek de hasta hissetmez" şeklinde yer alırken, erek metinde çocukların hepsini kapsayacak şekilde anlam kaymasına uğramıştır.

İncelenen iki eserde de erek kültürde korona virüse yönelik alınan önlemler doğrultusunda eklem, çıkarma ve yeniden koyma yoluyla açıklayıcı işlev artırılmıştır. Ayrıca, iki eserde de erek metindeki birlik duygusunun kaynak metindekinden daha güçlü kılındığı saptanmıştır.

5.2.2 Kültürel öğelere göre yeniden yazım

Eser 1'de erek metinde erek kültür doğrultusunda çıkarma ve eklemeler yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre, Elif'in ellerini yıkarken söylediği şarkı ve bazı spor yapma biçimleri çıkarılmış, futbol arkadaşı bir erkeğe dönüştürülmüştür. Ayrıca, kaynak metinde Conni dişçi maskelerine aşina iken bu durum erek metne dahil edilmemiştir. Virüsün canavar olarak betimlendiği bölüm yine hem kültürel olarak çocuklara korku öğesi sunmamak amacıyla hem de muhtemelen paydaşların kafalarındaki çocuk imgesi ile uyumlu olmadığı için çıkartılmıştır. Benzer biçimde erek metinde şans içeren ifadelerin çıkartıldığı ve karar alıcının çocuktan çok yetişkinler olduğu tespit edilmiştir. Önekler aşağıda tek tek incelenecektir.

Eser 1'den örnekler

Kaynak Metin	Erek Metin
Um sich selbst zu schützen, ist es am allerwichtigsten, sich regelmässig die Hande zu waschen. Das macht Conni jetzt immer ganz besonders gründlich mit Wasser und Seife: vor jedem Essen, nach dem Klo und immer, wenn sie von draussen hereinkommt. Manchmal ist das lästig, aber meist planscht Conni gerne lange mit den Handen im Wasser. Sie singt dabei immer "Alle meine Entchen…. Das ist ungefahr so lange, wie jemand braucht, um Alle meine Entchen zu	Kendini korumak için en önemli kural düzenli olarak ellerini yıkamandır. Elif ellerini sabun ve suyla iyice köpürterek yıkamayı öğrendi. Yemeklerden önce, tuvaletten çıkınca ve dışarıdan eve döndüğünde mutlaka ellerini yıkıyor. Ellerini yıkarken sıkılmamak için şarkı söylüyor… Yavaş yavaş 30'a kadar sayarsan veya sevdiğin bir şarkıyı söylersen 30 saniye sürebilir.

singen oder langsam bis 30 zu zahlen. (Kendinizi korumak için yapmanız gereken en önemli şey ellerinizi düzenli olarak yıkamaktır. Conni bunu her zaman sabun ve suyla iyice yapar: Conni artık ellerini şu ve sabunla iyice yıkıyor: her yemekten önce, tuvaletten sonra ve her dışarıdan geldiğinde. Bazen bu can sıkıcı oluyor ama Conni çoğu zaman elleriyle suyun altında oynuyor. Bu sırada "Bütün ördek yavrularım" şarkısını söylüyor. ...Bu süre ***bütün ördek yavrularım şarkısını söylemek*** veya yavaşça 30'a kadar saymak kadar sürüyor)	
Sie hüpft wie ein Hampelmann, macht einen Purzelbaum oder streckt sich zur Decke. Sie lasst die Arme kreisen oder probiert, wie oft sie einen weichen Ball hochwerfen und wieder auffangen kann. Papa und Mama machen auch mit, um fit zu bleiben. (***Bir çekmeli oyuncak gibi hoplayıp zıplıyor, takla atıyor veya tavana doğru uzanıyor. Kollarını daire şeklinde havada çeviriyor ve yumuşak bir topu kaç defa havaya atıp yakalayabileceğini deniyor***. Babası ile annesi de zinde kalmak için ona katılıyor.)	Bazen evde zıplıyor, takla atıyor ya da farklı jimnastik hareketleri yapıyor. Annesiyle babası da ona katılıyorlar. Çünkü hem sağlıklı olmak istiyorlar hem de kilo almak istemiyorlar.
Sie möchte jetzt viel lieber mit Julia, Katja, Lars und allen anderen Ponyhof spielen oder Fussball. Sie will wieder ins Schwimmbad, zum Ballettt und zu Flecki in die Reitstunde, Kindergeburtstage feiern und auf den Jahrmarkt. (Julia, Katja, Lars ve diğerleriyle midilli çiftliğine gitmeyi veya futbol oynamayı daha çok istiyor. Yüzme havuzuna, baleye ve Flecki'nin oradaki binicilik dersine dönmek, doğum günü kutlamak ve kermese gitmek istiyor)	Elif, "Anne ben Deniz'le oynamayı çok özledim. Dicle'yle ata binmek istiyorum. ***Sonra Teoman'la futbol oynamak istiyorum***. Havuza gitmek istiyorum," dedi üzüntüyle.

Birinci örnekte, kaynak metinde bulunan "Bütün Ördek Yavrularım" şarkısı erek metinde çıkarılmış ancak bunun yerine Türkçede çocukların özdeşim kurabileceği herhangi bir şarkı konulmamıştır. İkinci örnekte kaynak metindeki tavana uzanma, kollarını daire şeklinde çevirme, topu atıp tutma gibi eylemler erek metinde "farklı jimnastik hareketleri yapmak" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü örnekte ise bale dersi çıkarılmış; futbol arkadaşı olarak bir erkek, Teoman eklenmiştir. Conni, Almanca metinde Julia, Katia, Lars ve diğerleriyle ata binip futbol oynamaktadır. Oysa, erek metinde Elif Dicle ile ata binerken Teoman ile futbol oynamaktadır. Dolayısıyla erek metinde kültürel olarak erkeklerin futbol oynaması güçlendirilmiştir. Kaynak metinde cinsiyetçi olmayan tutum, erek metinde yerini kızların ata binip erkeklerin futbol oynadığı bir dünyaya bırakmıştır.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Auch das Einkaufen ist jetzt anders als sonst. Weil nicht so viele gleichzeitig im Laden sein sollen, warten Conni und Mama zuerst draussen, mit viel Abstand zu anderen. Den Griff vom Einkaufswagen putzt Mama mit einem besonderen Tuch gründlich ab. Conni soll im Geschaft möglichst wenig anfassen und Mama trägt dört eine Maske, wie Conni sie von ihrer Zahnärztin kennt. Mama sieht damit ganz fremd aus. An der Kasse sorgen Markierungen am Boden dafür, dass alle Abstand halten. Eine Scheibe schützt die Kassiererin. (Alışveriş de artık her zamankinden farklı. Aynı anda mağazada çok fazla kişi olmaması gerektiğinden, Conni ve annesi önce dışarıda bekliyor., diğerlerinden uzakta. Annesi, alışveriş arabasının sapını özel bir bezle iyice siliyor. Conni dükkânda olabildiğince az yere dokunmalı ve annesi, ***Conni'nin dişçisinden bildiği türden bir maske takıyor.*** Bu halde çok tuhaf görünüyor. Kasada, yerdeki işaretler herkesin mesafesini korumasını sağlıyor. Bir cam da kasiyeri korur.	Bu dönemde alışveriş alışkanlıkları da değişti. Elif'in annesi çoğu zaman markete yalnız gidiyor. Bazen Elif'le kardeşini de götürüyor. Eğer markette çok insan varsa, bazılarının çıkmasını bekliyorlar. Annesi alışveriş arabasının tutma yerini antibakteriyel ıslak mendille siliyor. Elif markette bir şeye dokunmamaya dikkat ediyor. Annesi ve Elif de markette maskeyle dolaşıyorlar. Kasada sosyal mesafeyi korumak için yere işaretler konmuş. Kasiyer de korunmak için bir camekanın arkasından çalışıyor.

Kaynak metinde, Conni maskelere dişçi ziyaretlerinden aşinadır. Oysa bu durum erek metinde geçerli değildir. Dolayısıyla erek kültürdeki çocuk imgesinin ya da çocukların "varsayılan" dişçi alışkanlıklarının metnin erek kültürde düzenlenmesinde etkili olduğu iddia edilebilir.

Virüsün çıkarılması

Shavit'in (1986) belirttiği gibi çocuk yazını çevirisi tam da erek kültürde öngörülen çocuk imgesi ve o kültürde çocuk için "iyi" görülen unsurlar etrafında şekillenmektedir. Eser 1'de bu amaçla, sudan ve sabundan korkan dikenli virüs canavarının hikayesi çevrilmemiştir.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Conni liebt es auch, das Papa jetzt mehr Zeit als sonst zum Vorlesen hat. Gespannt lauscht sie der Geschichte vom Stachelvirusmonster, das alle krank machen will, aber ganz doll Angst vor Wasser und Seife hat. (Conni, babasının artık okumaya her zamankinden daha fazla vakti olmasını da seviyor. ***Herkesi hasta etmek isteyen ancak sabundan ve sudan korkan dikenli virüs canavarı hikayesini heyecanla dinliyor***.	Elif evde kaldığı günlerde babası ona daha çok zaman ayırdığı için mutlu oluyor. Babası ona kitap okurken heyecanla onu dinliyor.

Yukarıdaki örnekte virüs canavarı hikayesini heyecanla dinleyen bir Conni varken, Elif'in babasının ona ne hakkında kitap okuduğu bilinmemektedir. Sudan ve sabundan korkan virüs canavarı hikayesi erek metinde "varsayılan" çocuk imgesi için uygun görülmemiş ve çevrilmemiştir.

Şansın çıkarılması

Eser 1'de kaynak metin erek metin karşılaştırması yapıldığında bazı bölümlerin erek metinde atlandığı saptanmıştır. Örneğin *glück* kelimesi yani kelimesi erek metinde tamamen atlanmıştır.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Teddys bleiben davon aber zum Glück verschont (***Neyse ki Teddyler (oyuncak ayılar) bundan etkilenmiyor***)	Tüm bunlar Elif'in hayatında daha önce yaşamadığı şeyler
Conni malt gerne, aber Tanzen und Turnen machen ihr genauso so viel Spass! Und zum Glück geht das auch zu Hause. (Conni resim yapmayı seviyor ama dans etmek ve jimnastik de aynı derecede eğlenceli! ***Şansına*** bunu evde yapmak da mümkün.)	Elif resim yapmayı çok seviyor, aynı zamanda dans etmeyi ve jimnastik yapmayı da seviyor. Bunları evde yapabildiği için çok mutlu.
Aber es gibt noch mehr, was Conni tun kann, damit das Virus keine Chance hat. (Ancak virüsün ***hiç şansı kalmaması için*** Conni'nin yapabileceği başka şeyler de var.)	Elif'in virüslerden korunmak için başka önlemler de alması gerekiyor.

Elif'in doktor önlüğüyle durduğu ve maske takan ayıcığın ona baktığı bölümde kaynak metinde yer alan "Neyse ki oyuncak ayılar bundan etkilenmiyor" ifadesi erek metinde yer almamıştır. İkinci örnekte, kaynak metinde yer alan "şansına bunu evde yapmak da mümkün" ifadesi "bunları evde yapabildiği için mutlu" şeklinde şans mutluluğa dönüştürülerek çevrilmiştir. Üçüncü örnekte de "şans" kelimesi erek metinden çıkarılmıştır. Buna göre, kaynak metinde kullanılan şans ifadelerinin erek metinde yer almadığı tespit edilmiştir. Çevirmenin/yayın evinin bu seçimlerinde erek kültürde yaratmak istedikleri "varsayılan" çocuk imgesi rol oynamış olabilir.

Artırılan asimetrik güç ilişkileri

Eser 1'de erek metinde asimetrik güç ilişkilerinin artırıldığı saptanmıştır. Buna göre, erek metinde korona virüs önlemleri karşısında zorlanmayan tahakkümü kabul eden bir Elif ve daha karar alıcı ebeveynler karşımıza çıkmaktadır.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Sie versucht, sich nicht ins Gesicht zu fassen und nicht zu popeln. Das ist aber gar nicht so einfach. Es ist auch nicht leicht, Freunde und Verwandte nicht zu umarmen. Manchmal will Conni einfach zu ihnen laufen und sie drücken. Statt jemanden zur Begrüssung zu umarmen oder die Hand zu reichen, winkt Connni jetzt. Lustig findet sie es, ihre Freundin Julia mit den Füssen zu begrüssen. (***Yüzüne dokunmamaya ve burnunu karıştırmamaya çalışıyor***. Ama bu hiç de kolay değil. Arkadaşlara ve akrabalara sarılmamak da	Dışarıdayken elleriyle yüzüne dokunmuyor ve burnunu karıştırmıyor. Elif, arkadaşlarına ve akrabalarına sarılamadığı için üzülüyor. Ama bir tanıdığını gördüğünde sarılmak veya tokalaşmak yerine el sallıyor. En yakın arkadaşı ile ayaktan selamlaşıyor.

kolay değil. Bazen Conni onlara doğru koşmak ve onlara sarılmak istiyor. Connni şimdi birine sarılmak veya biriyle tokalaşmak yerine onlara el sallıyor. Arkadaşı Julia'yla ayaklarıyla selamlaşmayı komik buluyor.)	
Und ihre Freundin Julia freut sich sicher, wenn Conni ihr jetzt einfach ein Bild malt und es ihr bei einem Spaziergang nachher in der Briefkasten steckt (***Arkadaşı Julia da, Conni ona sadece bir resim çizer ve yürüyüşe çıkarken onu posta kutusuna koyarsa mutlu olacaktır***.)	Elif, Deniz'e bir resim yapmaya karar verdi. ***Annesi, yürüyüşe çıktıklarında resmin Denizlerin posta kutusuna atabileceğini söyledi.***

İlk örnekte Conni yüzüne dokunmamaya ve burnunu karıştırmamaya çalışırken bu zorlanma durumu erek metinde yer almıyor. Yani kaynak metinde yüzüne dokunmamaya çalışan ve bu konuda zorlanan bir Conni varken erek metindeki Elif yüzüne dokunmuyor. Benzer biçimde, arkadaşlara ve akrabalara sarılamadığı için zorlanırken bu durum erek metinde üzülme olarak yer alıyor. Conni'nin arkadaşıyla ayaktan selamlaşmayı "komik" bulması da erek metne yansımamıştır. Genel olarak, bu örnekte Conni'nin zorlanmalarının ve duygularının erek metne çok da yansıtmadığı görülüyor. Dolayısıyla, koronavirüs önlemleri konusunda çabalama ve zorlanma içeren ifadeler tamamen çıkarılmıştır. Erek metinde Elif daha çok büyüklerin kendi adına verdiği kararı, hegemonyayı ve tahakkümü kabul etmiş durumda.

İkinci örnekte, Erek metinde resim yapmaya karar veren Elif iken, yürüyüşe çıktığında posta kutusuna atmaya karar veren Elif'in annesi konumundadır. Oysa, kaynak metinde bu kararı kimin aldığı belirtilmemiştir. Bu şekilde, erek metinde çocuk için neyin iyi/doğru olduğuna karar veren ebeveynler olarak betimlenmiş, yetişkin ve çocuk arasındaki asimetrik ilişkiler metin yoluyla yeniden canlandırılmıştır.

Görsellerin metne dönüştürülmesi

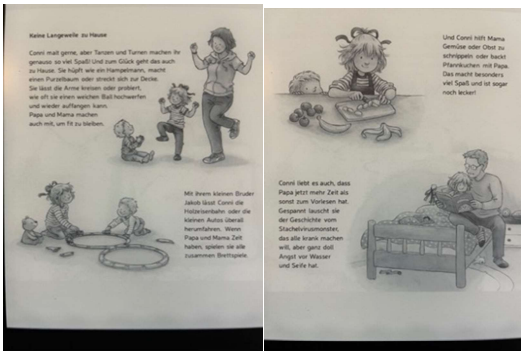
Eser 1'in incelenmesinde erek metnin bilgilendirici/açıklayıcı özelliğini artıran bir unsurun da görsellerin yazılı metne dönüştürülmesi olduğu saptanmıştır. Metnin yalnızca ülkeden ülkeye farklılık gösterebilen korona önlemleri ışığında değil aynı zamanda, resimleri yazılı metne dönüştürerek de yeniden yazıldığı ve metnin eğlence işlevinin azaltıldığı açığa çıkmıştır.

Eser 1'den örnekler

Kaynak metin	Erek metin
Also bei Teddy kann Conni keine Corona-Viren entdecken. (Conni Teddy'de herhangi bir korona virüsü tespit etmedi)	Elif ***ayıcığını muayene etti***, ayıcığında koronavirüs yoktu.
Conni spielt dann auch Homeoffice. Sie übt schreieben oder malt. (Conni de ***homeoffice oynuyor***. Yazma veya resim konusunda pratik yapıyor.)	Annesi çalışırken Elif de etkinlik kitaplarından alıştırmalar çözüyor veya boyama yapıyor.
Mit ihrem kleinen Bruder Jakob lässt Conni die Holzeisenbahn oder die kleinen Autos überall herumfahren. Wenn Papa und Mama Zeit haben, spielen sie alle zusammen Brettspiele. (Conni, kardeşi	Elif kardeşiyle ahşap tren setini kurup oynamaya bayılıyor. Bazen de annesi ve babasıyla kutu oyunlarından birini oynuyor.

Jakob ile tahta treni veya ***küçük arabaları sürüyor***. Babasıyla annesinin vakti olduğunda, hepsi birlikte kutu oyunu oynarlar.)	
Und Conni hilft Mama Gemüse oder Obst zu schnippeln oder backt Pfannkucken mit Papa. Das macht besonders viel Spass und ist sogar noch lecker! (Conni de annenin ***sebze*** veya meyve doğramasına yardım ediyor ya da babasıyla krep pişiriyor. Bu hem çok eğlenceli hem de lezzetli.)	Elif çocuk bıçağıyla meyve doğrayarak annesine mutfakta yardım ediyor. Babasıyla krep yapmayı da çok seviyor. Krepler çok lezzetli oluyor.

İlk örnekte, "Elif ayıcığını muayene etti" kısmı kaynak metinde yer almamaktadır, ancak erek metne eklenmiştir. Buna göre, resimde olan durum, Elif'in ayıcığını muayene etmesi erek metne yazı olarak da eklenmiştir. Örnek 2'de "Conni de homeoffice oynuyor" ifadesi erek metinde yer almamıştır. Onun yerine, evde yaptıkları daha detaylı olarak açıklanmış: "etkinlik kitaplarından alıştırmalar çözüyor veya boyama yapıyor" ifadesi kullanılmıştır. Üçüncü örnekte ise, görselde yalnızca Elif ve kardeşini tren seti oynarken görüyoruz. Kaynak metinde yer alan küçük arabalarla oynama eyleminin erek metinde yer almaması metnin görseller doğrultusunda çevrilmesi olabilir. Benzer bir durumun Elif'in resimde meyve doğrarken görüldüğü ancak kaynak metinde hem sebze hem meyve doğramaya yardım ettiği üstteki son örnekte de yer aldığı saptanmıştır. Erek metinde sebze ifadesi çıkartılmış, resimdeki görsele uygun olarak Elif'in yalnızca meyve doğrama eylemi yazılı metinde yer almıştır. Son iki örneğin görselleri aşağıda verilmiştir.



Eser 1'den Örneklerin görselleri: Conni tren setiyle oynuyor ve meyve doğruyor

5. Sonuç gözlemleri

Bu çalışmada, COVID-19 pandemi döneminde kısa zaman zarfında Türkçeye çevrilen iki eserin kaynak metni ve erek metni karşılaştırılmış ve işlev kaymaları örnekler ışığında analiz edilmiştir. Çalışmada, çizer Axel Scheffler'in resimlediği "Koronavirüs Çocuklar İçin Koronavirüs" ve Türkçeye Elif Serisi olarak giren seriye ait kitaplardan biri olarak çıkan "Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor" adlı kitaplar incelenmiştir. Kitapların seçiminde, çocuk yazınında Türk çocukların/ebeveynlerin yakından tanıdığı, merkezde yer almaya başlamış bir yazar ve çizerin eserleri olması rol oynamıştır.

Oittinen'e göre (2000) çocuk yazını çevirisinde yetişkinler çocuk bu metinden keyif alacak mı sorusu yerine çocuk bu metinden ne öğrenecek sorusunu sorarlar (s. 167). Çeviriler de tam da bu doğrultuda, pedagojik işlevleri, açıklayıcılıkları/bilgi vericilikleri artırılarak erek kültürdeki koronavirüs

önlemeleri doğrultusunda yeniden yazılmış, birlik/beraberlik vurgusu artırılmış, yetişkinler ile çocuklar arasındaki asimetrik ilişkiler güçlendirilmiştir. Ayrıca, Elif Korona Zamanlarında Cesaret Veriyor adlı eserde erek kültürün/yayınevinin, çevirmenin yani erek kültürdeki karar alıcıların çocuk imgesi doğrultusunda kültürel olarak ekleme, çıkarmalar yapılmış, metin görsellerle uyumlu olacak şekilde yeniden yazılmış, virüsün canavar olarak betimlenmesi, şans unsurları çıkarılmıştır. Bu değişiklikler, metnin eğlence işlevi eksiltilerek yapılmıştır. Kısacası, eserlerin çevirilerinde işlev kaymaları olmuş, erek metinlerde açıklayıcı/bilgilendirici özellikler, pedagojik kaygılar göre daha ön plana geçmiştir.

Klingberg (1986) çocuk edebiyatında adaptasyonu, yazarın muhtemel okuyucuların ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını, deneyiminin, bilgisini ve okuma becerilerini dikkate alması olarak betimler. Klingberg'e göre metnin adaptasyon oranı yüksekse, okunabilirliği de artar. Ona göre, bir çocuk kitabı çevirilerken, çevirmenin yapması gereken bu adaptasyon seviyesini yani fonksiyonel denklik seviyesini korumaktır. Bu bakış açısından, pandeminin çocuklara adapte edildiği, metinlerin benzerlikler taşıdıkları, amaçlarının, bölümlerinin ve çevirilerdeki işlev sapmalarının metinlerin erek kültürdeki pandemi kurallarına uyarlanması itibariyle benzerlik taşıdığı iddia edilebilir. Oittinen'e (2000) göre her şey adapte edilebilir; isimler, zaman, mekân, türler, tarihi olaylar, kültürel ve dini törenler ve hatta inançlar (s. 99). Burada, metinler ve korona dönemine adapte edilmiş, bu dönemde olması istenen çocuk imgesi göz önünde bulundurularak çeviri yapılmıştır. Hatta, Even-Zohar'ın (1990) çoğul dizge kuramında ifade ettiği merkez çevre ilişkisinde merkeze "pandemi" nin geçtiği, çevirinin pandemi olan bir kültürden pandemi olan bir başka kültüre yapıldığı dahi iddia edilebilir.

İstanbul Kent Konseyi'nin yayımladığı *Meraklı Çocuklar için Koronavirüs Rehberi* adlı kitapta yer alan İstanbul Kent Konseyi Başkanı Tülin Hadi'nin kaleme aldığı önsöz de yine incelenen metinlere benzerlik sergilemekte, metinlerin hedef kültürdeki pandemi kurallarına ve istenen çocuk imgesine göre yapıldığı bulgusunu desteklemektedir:

> Bugünlerde bütün dünyada çok hızla yayılan bir virüs ve onun yaydığı hastalıkla mücadele edildiğini mutlaka duymuşsunuzdur. Buna rağmen, parkta ya da bahçede olmak yerine sürekli evde olmak yine de garip geliyor olabilir. Şu anda dünyanın neredeyse her tarafında bütün çocuklar sizlerle aynı durumda. Öyle sanıyoruz ki, hepinizin bu durumla ilgili birçok sorusu var. Bu kitapçık, merak ettiklerinizi cevaplamak üzere İtalya'da hazırlandı ve bizler tarafından size ulaştırılıyor. Kitabı okuyup bitirdiğinizde merakınızın giderilmiş olması ve virüsten güçlü olmanız dileğiyle…

Üstteki metinde de birlik beraberlik ortamı yaratılmaya çalışılmış, çocukların sorularının yanıtlanması amaçlanmıştır. Belirsizliğin baskın olduğu ortamda umutsuzluk duygusunun yerini umuda ve eyleme bırakması, sosyal mesafe, maske ve el yıkama gibi sağlık ve hijyen kurallarının çocuklara kavratılması, evde sıkılmak yerine yapılabilecekler, büyükler ile uzaktan görüşmenin önemi vurgulanarak çocuk "çerçevelenmeye" çalışılmıştır. Nitekim bu çalışmada incelenen iki eserde de bilgilendirici işlev daha ön plana çıkmış, benzer biçimde çocuk "çerçevelenmeye" çalışılmıştır. Buna göre, kitaplar amaçsal ve eğitimsel görevlerini yerine getirmiştir. Ayrıca, asimetrik güç ilişkileri yetişkinlerin kafasındaki çocuk imgesinin çocuklara bu kitaplar aracılığıyla taşınması yoluyla tekrar kendini gerçekleştirmiştir. Nikolajeva'nın (2014) çocuklar sosyal yapıları, mekanizmaları ve uygulamaları, normları, sosyal davranışları çocuk yazını yoluyla edinebilir ve çocuğa yönelik beklentiler yazın yoluyla çocuğa kavratılabilir (s. 31-33) ifadesini destekler biçimde, topluma uyumlu, koronavirüs kurallarını takip eden çocuklar yaratmak hedeflenmiştir.

Ayrıca, incelenen kitapların, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı ve Gelişimsel Pediatri Derneği tarafından hazırlanan "Yeni Tip Koronavirüs Salgınında İlk Beş Yaştaki Çocuklarımızın Gelişimini Destekleme Rehberi" adlı rehberde belirtilen konularla paralel olduğu gözlemlenmiştir. Koronavirüs döneminde bebeklerin ve çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan rehber, gelişim için 10 ilke belirlemiştir. Rehbere göre, çocuğun beynine giden yol kalbinden geçer, gelişim bağlanma ve ilişkidir, iletişim hareket ve berekettir, düzen huzur verir ve esneklik dayanıklılık getirir. Rehberin başlıkları, tam da incelenen çeviri kitaplar ile benzerlik göstermektedir: İlk beş yaştaki çocuklarımızı koronavirüs hastalığı hakkında nasıl bilgilendirelim başlığı altında koronavirüs nedir, ben hastalanacak mıyım, siz hastalanacak mısınız, dedelerim anneannem, babaannem nerede onları çok özledim, neden yanlarına gidemiyorum, neden kreşe, okula gitmiyorum, neden insanlar maske takıyorlar, neden dışarı çıkamıyorum" başlıkları yer almaktadır. Tıp uzmanlarının hazırladığı bir rehber ile İngilizce ve Almanca'dan Türkçeye kazandırılan çocuk kitaplarının başlıklarının bu kadar benzer, neredeyse aynı olması bu çocuk kitaplarının bilgilendirici/ pedagojik amacına güçlü bir şekilde işaret etmektedir. Aynı zamanda, bu rehberde "Çocuklarla Kitap Okumak" başlığının yer alması bizi rehberden tekrar kitaplara taşıyarak tam döngüyü tamamlamaktadır. Bu bölümün son cümlesi de yine incelenen kitaplara benzerlik taşımaktadır: "Bu zorlu dönemde birlikte kitap okumak, nitelikli zaman geçirmemizi ve çocuğumuzun gelişimini desteklememizi sağlayacaktır." Ayrıca, bu rehberde çocuklara okunması önerilen kitaplar arasında Axel Scheffler'in çizimlerini yaptığı Türkçeye İyi Yürekli Dev Memo adıyla çevrilen kitabın yer aldığını da belirtmek gerekir.

Bu çalışmada, çeviri "iki kutuplu değil", kültürleri birleştirici doğası olan bir öğe olarak ele alınmıştır. Ayrıca, zaten gerek kaynak gerek erek metnin içinde hedef kitleye yakınlaştırma eylemi yapıldığı, çocuğa yabancı olan bir unsurun, koronavirüsün, hedef kitlenin kavrayışına yakınlaştırılarak sunulmaya çalıştığı iddia edilebilir.

Gelecekte araştırılabilecek konulardan biri, bu kitapların çocukların gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı, evrensel çocukluk yaratıp yaratmadığı, yetkinliklerine uygun olup olmadığıdır. Zira koronavirüs tamamen büyüklerin gözünden sunulmuş ve kültürel homojenleşme hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, çocuklar *için* yazılan kitapların onlar tarafından nasıl algılandığının araştırılması yapılabilir. Yani, *varsayılan* okuyucunun metni nasıl alımladığı gelecekte çalışılabilecek konulardan biridir. Okumanın metnin ve okuyucunun getirdiğinin birleşimi olarak yorumlanmasından yola çıkacak olursak okuyucuların metne taşıyacakları da okumayı etkileyecektir (Oittinnen, 2000 s. 23). Örneğin, metni, ailesinde korona vakası çıkan bir çocuk, okula geri dönen bir çocuk, okula geri dönüp okulunda vaka çıkıp okulu tekrar kapatılan bir çocuk bambaşka okuyacaktır. Dolayısıyla, çocuklar pandemi ile ilgili artalan bilgilerini, deneyimlerini, beklentilerini okumalarına yansıtacaklardır. Buna göre, bir yetişkinin çocuğa kitap okuması hikâye anlatmaya benzer bir süreç olduğundan metnin bazı yerleri tekrarlanacak, bazı yerlerde yavaşlanacak ve çocuğun tepkilerine yanıt verilecektir. Metnin yazıldığı tarihte neredeyse bir buçuk yıldır pandemi yaşandığı ve yeni mutasyonlar görüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, bu süre uzadıkça yepyeni okumalar söz konusu olacaktır. Bu bağlamda, metnin fonksiyonunun sabit bir öğe olmadığından, metin "yeniden" okunduğunda "yeniden" tanımlanan bir öğe olduğundan yola çıktığımızda bu metinlerin gelecekte nasıl bir fonksiyon kazanacağı da gelecekte incelenebilecek konulardan biridir. Zaman ve mekân, yani durum değiştikçe metin de değişecektir.

Kaynakça

Akbaş, A. ve arkadaşları. 2020. *Yeni Tip Koronavirüs Salgınında İlk Beş Yaştaki Çocuklarımızın Gelişimini Destekleme Rehberi*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ve Gelişimsel Pediatri Derneği.

Alvstad, C. ve C.Borg. (2020). The impact of awards on the translation and circulation of children's literature into semi-peripheral and peripheral languages. *Perspectives*, DOI: 10.1080/0907676X.2020.1839521

Dinçkan, Y. (2017). Çocuk Yazınında Sessel Öğelerin Çevirisinin Önemi. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 23, s. 55-71.

Donaldson, J ve A. Scheffler. 2017. *Pırtık Tekir*. (7. Basım) (A. Gergin. Çev). İstanbul: İş Bankası.

Even-Zohar, I. (1990). The position of translated literature within the literary polysystem. *Poetics Today*, 11 (1), 45–51. https://doi.org/10.2307/1772668

Frank, H. (2007). *Cultural Encounters in Children's Literature Images of Australia in French Translation*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315759807

House, J. (2006). Text and Context in Translating. *Journal of Pragmatics* 38, 338–358. Doi: 10.1016/j.pragma.2005.06.021

Jenner, E., K. Wilson ve N. Roberts. (2020). *Koronavirüs Çocuklar için Koronavirüs Kitabı*. (A. Scheffler, Resmeden). (N. Kabataş. Çev). İstanbul: Hep Kitap.

Kansu Yetkiner, N.(2010). Çocuk Yazınındaki Dilsel ve Dil Ötesi Normlar Bağlamında Felaket Henry Serisinin Türkçeye Çevirileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 55-77.

Karadağ, A. (2018). Çeviri Çocuk Edebiyatı Bağlamında Asimetrik Güç İlişkileri: Yetişkin Çevirmenler ve Çocuk Okurlar. S. Taş (ed.). *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* (s. 43-81). İstanbul: Hiper Yayın.

Karadağ, A., E. Bozkurt ve N. Alimen. (2015). Çeviri ve Yönlendirme: Sabiha ve Zekeriya Sertel'in Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserleri. *RumeliDE- Journal of Language ad Literature Studies*, 2, 93-112. https://doi.org/10.29000/rumelide.133746

Katan, D. (2004). *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Klingberg, G. (1986). Children's Fiction in the Hands of the Translators. *Studia psychologica et paedagogica*. Series altera LXXII. Bloms BoktryckeriAb.

Lathey, G. (2011). The translation of literature for children. K. Malmkjær & K. Windle (Ed.), *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0015

Logan, Jessica A. R.; Justice, Laura M. ; Yumuş, Melike; Chaparro-Moreno, Leydi Johana. (2019). When Children Are Not Read to at Home: The Million Word Gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics,* 40(5), 383-386. doi: 10.1097/DBP.0000000000000657

McLuhan, M. ve Fiore Q. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. London: Penguin. Books.

Neydim, N. (2020).Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858. Doi: 10.29000/rumelide.752864.

Nerini, E. ve Longo D. 2020. *Meraklı Çocuklar için Koronavirüs Rehberi*. (Koca G.A. Çev). İstanbul: İstanbul Kent Konseyi.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Okyayuz, Ş. ve M. Kaya. (2018). Çevirmenlerin Gözünden Çocuk Yazını: Çeviribilim Sınıflarında Çocuk Yazını Eğitimi Verilirken Üzerinde Durulması Gereken Konuların Kısa Bir Tanıtımı. *Asos Journal The Journal of Academic Social Science Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (64), 14-39. https://doi.org/10.16992/ASOS.13367

O'Sullivan, E. (2003). Narratology Meets Translation Studies, or, the Voice of the Translator Children's Literature. *Meta* 48 (1-2) , S. 197-207.

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature* (A. Bell. Çev). Londra ve New York: Routledge.

Ottinen, R. (2000). *Translating For Children*. New York: Garland Publishing.

Oittinen, R. (2006). No Innocent Act: On Ethics of Translating for Children. J. Van Coillie ve W.P. Verschueren (Ed.), *Children's Litearature in Translation Challenges and Strategie*s (s. 35-47). Londra ve New York: Routledge.

Robinson, D. (1991*). The Translator's Turn*. Baltomore: Johns Hopkins University.

Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: The Macmillan Press.9

Sapiro, G. (2008). Translation and the field of publishing. *Translation Studies*, 1(2), 154–166. https://doi.org/10.1080/14781700802113473

Schneider, L. (2020). *Elif Korona Günlerinde Cesaret Veriyor*. (A. Gergin. Çev). İstanbul: İş Bankası.

Schneider, L. (2020). *Elif'in Uykusu Gelmiyor*. (A. Gergin. Çev). İstanbul: İş Bankası.

Schneider, L. Ve Görrissen, J. (2020). *Minik Elif'in Tuvalet Eğitimi*. (A. Gergin. Çev). İstanbul: İş Bankası.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 4(7), 175-225.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature.* Atina ve Londra: The University of Georgia Press.

Siegel, D.J ve T.P Bryson (2011). *The Whole-Brain Child 12 Proven Strategies to Nurture Your Child's Developing Brain*. New York: Random House.

Van Coillie, J. ve W. P Verschueren. (2006). *Children's Literature In Translation: Challenges And Strategies*. Manchester: St. Jerome.

Van Coillie, J. ve J. McMartin. (2020). *Children's Literature in Translation Texts and Contexts*. Leuven University Press.

Internet kaynakları

Axel Scheffler Kimdir, Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://www.idefix.com/yazar/axel-scheffler/s=261357?gclid=Cj0KCQiAs5eCBhCBARIsAEhk4r7QikRfFg6RZzytht6mCYiN6sifBB1Fz1VwTBdFVPl9w5jzSvuc24aAoUhEALw_wcB&gclsrc=aw.ds

Coronavirus- a book for Children. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://axelscheffler.com/books-for-older-children/coronavirus

Çelikbaş, H. (2020, 11 Mart). Erişilen Tarih 15 Mayıs 2021, Sağlık Bakanlığından 'Yeni Koronavirüs evde izleme Karantina kuralları' başlıklı paylaşım https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/saglik-bakanligindan-yeni-koronavirus-evde-izleme-karantina-kurallari-baslikli-paylasim/1761548

Çocuklar için, 13 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, http://besiktaskultursanat.com/haberler/turkiye/cocuklar-icin/

Çocuklar için Koronavirüs Kitabı, 14 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://www.hurriyet.com.tr/kitap-sanat/cocuklar-icin-koronavirus-kitabi-41494351

Out now: a free informaiton book explaining the coronavirus to children, illustrated by Gruffalo illustrator Axel Scheffler, 6 Nisan 2020. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, https://nosycrow.com/blog/released-today-free-information-book-explaining-coronavirus-children-illustrated-gruffalo-illustrator-axel-scheffler/

Sözlük Yayıncıları Seçti Yılın Kelimesi 'Pandemi', 1 Aralık 2020. Erişilen Tarih 8 Mart 2021, https://www.amerikaninsesi.com/a/sozluk yayincilari-secti-yilin-kelimesi-pandemi-/5683124.htm

Uygun. G. (2020, 20 Nisan). Çocuklar Koronavirüsü Öğreniyor. Erişilen Tarih 15 Şubat 2021, http://www.gazetekadikoy.com.tr/kultur-sanat/cocuklar-korona-virusu-ogreniyor-h16105.html

World Health Organization. (2020, 11 Mart). WHO Director-General's Opening Remarks at the media briefing on COVID-19. Erişilen Tarih 7 Şubat 2021, https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

81 ile COVID-19 Genelgesi: Tüm Alanlarda Maske Takmak Zorunlu Oldu (2020, 08 Eylül). Erişilen Tarih 15 Mayıs 2021, https://www.dunya.com/gundem/81-ile-covid-19-genelgesi-tum-alanlarda-maske-takmak-zorunlu-oldu-haberi-480838

75. Çeviride zaman kavramı bağlamında tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri üzerine bir değerlendirme: Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi'nin Türkçeye Çevirisi Örneği*

Onur ÖZCAN[1]

APA: Özcan, O. (2021). Çeviride zaman kavramı bağlamında tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri üzerine bir değerlendirme: Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi'nin Türkçeye Çevirisi Örneği. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1174-1188. DOI: 10.29000/rumelide.954262.

Öz

Çeviri eylemi kendi içerisinde birçok değişkene sahip olsa da, "zaman" kavramı bu değişkenler arasında kaynak metnin ve hedef metnin kaleme alındığı dönemlerin temsil dili bakımından ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden kaynak metnin tarihin hangi döneminde yazıldığı kadar, çeviri metin olan hedef metnin ne zaman basıldığı da önemlidir. Özellikle zaman dilimi olarak arasında büyük farklar bulunan metinlerde, çevirmen çeviri sürecinin gerektirdiği tarihsel ve güncel özellikleri hedef metne yansıtabilmek için geçmiş (eserin yazıldığı dönem) ve şimdi (eserin çevrildiği dönem) olmak üzere tarihin iki noktasında adeta mekik dokumaktadır. Çevirmen bunu yaparken kaynak metnin yazıldığı döneme yönelirse *tarihselleştirme* ve kaynak metnin çevrildiği modern zamana yönelirse *modernleştirme* şeklinde iki yönteme başvurmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma Popoviç, Holmes ve Nida'nın doğrudan ya da dolaylı olarak önerdiği bu iki yöntemin uygulamalı olarak daha iyi anlaşılmasını ve özellikle kaynak ve hedef metninin arasında zamansal olarak büyük fark olan bir eser çerçevesinde bu iki yöntemin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Balzac'ın 19. yüzyılın ilk yarısındaki Fransız devlet yönetimini ve bürokrasisini ele aldığı bir deneme eser olan ve ilk olarak 1841'de yayımlanan *Physiologie de l'Employé*'nin yaklaşık 180 yıl sonra *Çalışanın Fizyolojisi* olarak Türkçeye çevirisi bu çalışmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Çeviride zamandan kaynaklı farklılıkları gidermek için çevirmene çeviri sürecinde yardımcı olan bu iki yöntemin böylesine bir zaman farkına sahip iki metin çerçevesinde incelemenin çeviri pratiği anlamında hem çevirmenlere hem de çevirmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çeviride zaman, tarihselleştirme, modernleştirme, Balzac, *Çalışanın Fizyolojisi*.

An evaluation on historization and modernization methods within the context of the concept of time in translation: The case of the translation into Turkish of Balzac's *The Physiology of The Employee*

Abstract

Although the act of translation has many variables in itself, the concept of "time" stands out among these variables in terms of the representation language of the periods that the source text and the target text were written. Therefore, the period that the target text (the translated text) was printed is important as well as the period in which the source text was written. Especially in texts with great differences in terms of time, the translator literally shifts at two points in history as the past (the period that the work was written) and the present (the period that the work was translated) in

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye), onurozcans@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4965-1627 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.954262]

order to reflect the historical and current features required by the translation process to the target text. By doing this, he uses two methods: the historicization if the translator turns to the period in which the source text was written and the modernization if he turns to the modern time in which the source text was translated. Therefore, this study aims to better understand these two methods directly or indirectly proposed by Popoviç, Holmes and Nida, and to examine these two methods, especially within the framework of a work that has a great temporal difference between the source and target text. In this context, the translation of Physiologie de l'Employé into Turkish as *Çalışanın Fizyolojisi*, which was an essay in which Balzac dealt with the French state administration and bureaucracy in the first half of the 19th century and which was first published in 1841, was chosen as the sample of this study. It is thought that these two methods, which help the translator in the translation process in order to eliminate time-based differences in translation, will contribute to both translators and translator candidates in terms of translation practice within the framework of two texts with such a time difference.

Keywords: The time in translation process, historization, modernization, Balzac, *The Physiology of The Employee.*

1.Giriş

Bir dilde kaleme alınmış ya da söylenmiş somut ve soyut bilgilerin, diğer bir dilde ya da dillerde dünyada dolaşımını sağlayan çeviri eylemi kendi içinde birçok değişkene sahiptir. Bu değişkenlerden birisi de zaman kavramıdır. Kaynak ve hedef metnin dinamiklerine göre önem arz eden zaman kavramı, çeviri metnin hedef toplumda var olabilmesindeki estetik unsurlardan biri olarak adlandırabilir. Çünkü "çevirilerin kendilerine özgü bir zamansallığı vardır; yapıtların, dillerin ve kültürlerin zamansallığına bağlı olarak" (Berman, 2012:20). Bu "zaman" durumunun ya da Antoine Berman'nın ifade ettiği gibi zamansallığın metin üzerindeki etkisi, kaynak metnin yazıldığı tarih ve çeviri metnin tamamlanacağı tarih arasındaki zaman farkına göre şekillenecektir. Bu fark ne kadar artarsa, çevirmenin çeviri sürecini yavaşlatan ya da eksik/hatalı çeviri kararları almasına neden olan kaynak ve hedef metne ilişkin zamansal unsurlar ortaya çıkmaktadır. Burada çevirmenin zaman ve buna bağlı olarak tarih bilgisi önemli bir rol oynamaktadır. Genellikle kaynak metnin hangi dilde, ne zaman, kim tarafından ve neyi konu alarak yazıldığına ilişkin sorular çeviri sürecinin temelini oluştursa da, tüm bu soruların "ne zaman" çatısı altında toplanması çevirmen tarafından alınacak çeviri kararlarının uygunluğunu ve eşdeğerliğini kuvvetlendireceği gibi, çevirmenin tarih bilgisinin de geçerliğini ve güvenirliğini sergileyecektir. Aksi takdirde, özellikle dünya toplumlarına mal olmuş dünya klasikleri ya da evrensel bilim ve tarih kitaplarının çeviri süreçlerinde zamana bağlı hatalı ya da eksik çeviri kararları ile karşılaşılması kaçınılmaz olacaktır.

Çeviribilim çalışmalarında zaman kavramı sorunsalının doğrudan temel alan bu çalışma, başta Anton Popoviç olmak üzere James Holmes ve Eugene A. Nida'nın çeviride zamandan kaynaklı durumlar için önerdikleri tarihselleştirme (historization) ve modernleştirme (modernization) yöntemlerini gerçek anlamda çeviride zaman vurgusunun iyi yapılabileceği bir eser aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden Honoré de Balzcac'ın bir deneme eseri olan ve yaklaşık 180 yıl sonra Fransızcadan Türkçeye çevrilen *Physiologie de l'Employé*, çeviri sürecinde zaman kavramının öneminin ifade edilmesi ve bu gibi durumlarda çevirmenlerin ne gibi çeviri kararları alabileceğine ilişkin durumların yorumlanması için seçilmiştir. Tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerinin ele alınacağı başlığa geçmeden önce, bulgulardaki çeviri incelemelerinin daha iyi anlaşılması bakımından

Çalışanın Fizyolojisi olarak Türkçeye kazandırılan eser hakkında takip eden başlıkta kısaca bahsedilecektir.

2-*Çalışanın Fizyolojisi* ve Türkçeye çevirisi üzerine

Fransız edebiyatının önde gelen, realizmin öcülerinden olan ve dünya klasikleri yazarları arasında en çok okunanlardan olan gibi saymakla özellikleri bitirilemeyecek yazar Balzac'ın deneme olarak kaleme aldığı *Çalışanın Fizyolojisi* isimli eseri 1841 yılında yayımlanmıştır. Eser; 19.yüzyıl Fransız devlet yönetimini, Fransız bürokrasisini, şehirli hayatı olarak adlandırılabilecek Parisli hayatını ve dönemin toplumunun sosyal hayatını ele almaktadır. "Sosyal hayat patoloğu" (Zweig, 2018:53) olarak anılan Balzac, bu eserde bu kimliğine "bürokrasi patoloğu" özelliğini eklemiştir. Dönemin çalışan kesimin bürokratik ve sosyal hayatı bağlamında daha çok devlet kurumlarındaki kadroların ve pozisyonların tanımlarını yapmaktadır. Bunu yaparken yine betimleme ustalığını sergilediği karikatürize bir dille yapmaktadır. Eserin de adından anlaşılacağı üzere, dönemin çalışanların fizyolojisini kendi tarzıyla açıklamaya çalışmaktadır.

"Fizyoloji" terimi, "canlıların hücre, doku ve organlarının görevlerini ve bu görevlerin nasıl yerine geldiklerini inceleyen bilim dalı" (TDK[2]) olarak tanımlansa da, Balzac bu eserde özellikle 19. yüzyılın ilk yarısında devlete bağlı çalışma hayatlarını sürdüren bireylerin anatomik özelliklerinden çok bürokratik, sosyal ve toplumsal hayat üçgenindeki eylemlerini tasvir etmektedir. Kendisinin de bu dönemde yaşadığından ve devletin işleyişini bizzat gözlemleyip deneyimlediğinden dolayı ilgili dönemin çalışma hayatının fizyolojisini gerçekçi betimleme becerisini yine büyük bir ustalıkla kullanarak mizahi bir dille resmetmeye çalışmaktadır. Aslında çağdaşı olan ve sosyoloji biliminin de öncüsü kabul edilen Claude-Henri de Saint-Simon da fizyolojiyi Balzac ile aynı açıdan ele almaktadır: O da fizyolojiyi sadece organların işlevlerini inceleyen bir bilim dalı olarak görmez, aynı zamanda toplumda bireyin her konumda ve durumda sosyal durumunu ele alan bir bilim olarak görür (1965:27-35).

1789 Fransız Devriminden hemen sonraki yarım asrı işaret eden bu eser ve Balzac, Saint-Simon gibi söz konusu yazarlar, toplumda bireyin işlevinin sorgulanmasının yanı sıra toplumda bir insanın çalışması ve çalışanların durumu gibi konulara dikkat çekmeye çalışmaktadırlar. Özellikle Saint-Simon'un "İnsan, çalışmak zorundadır. En mutlu insan, çalışan insandır. En mutlu aile, üyelerinin zamanlarını yararlı bir şekilde kullandığı ailedir. En mutlu ulus, işsizlerin en az olduğu ulustur…" (1965:18) sözleri, o dönemdeki "iş-çalışan" durumunun değerine işaret etmektedir. Balzac da toplumda iş sahibi olmanın ve çalışma hayatının değerinin farkındadır, ancak çalışanların nitelikleri, sayıları ve asli görev tanımları gibi önemli durumların dönemin ruhuna uymadığını düşünmektedir. En üst kadrodan en alt kadroya kadar gözlemlediği çalışan hayatına ilişkin patolojik bulgularda Balzac bu uygunsuzluğu eserinin başından sonuna kadar yermektedir. Dolayısıyla eserini şu cümlesiyle bitirir: "Bizlere cumhuriyetçi kurumların tamamladığı bir monarşinin söz verildiği göz önünde bulundurulursa Mösyö de Cormenin'den ricamız Cumhuriyet devrinin çalışanlarının sayısı ve görev alanlarına dair bir rapor yazmasıdır" (2018:114).

Yukarıda kısaca değinilmeye çalışılan Balzac'ın bu eseri birçok disiplin için çalışma konusudur. Öyle ki, Balzac'ın diğer eserlerine kıyasla nicelik olarak daha küçük bir deneme eser olan *Çalışanın Fizyolojisi*, ele aldığı konu bakımından nitelik olarak ön plana çıkmaktadır. Başlı başına hem yazınsal

[2] https://sozluk.gov.tr/ (ET: 20.04.2021)

hem sosyolojik olarak üzerine çalışmalar yapılabilecek bu eser, aynı zamanda çeviribilim alanına da, özellikle Türkçeye çevirisi bağlamında dikkate değer örneklemler sunmaktadır. Bunlardan birisi bu eserin neredeyse iki asır kadar süre zarfında Türkçeye çevrilmemiş olmasıdır. Ancak 2018 yılında VakıfBank Kültür Yayınları tarafından yayımlanan *Çalışanın Fizyolojisi*, Münif Sair'in Fransızcadan Türkçeye çevirisiyle Türkçe ile tanışmıştır. Dolayısıyla bu çalışma gibi yeni çeviri çalışmalarının yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Balzac gibi bir klasik yazarın deneme eserinin neden bugüne kadar Türkçeye çevrilmediği ayrı bir alt araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak eserin kaynak metninin basıldığı dönem itibariyle Osmanlı Devletindeki çeviri hareketlerinin temelini yazınsal metinler oluşturmamaktadır. Daha çok "19. yüzyılda çevirisi yapılan yapıtların büyük bir kısmı genelde askerlikte ıslah amaçlı teknik çevirilerdir" (Eruz, 2010:100). 19. yüzyılın teknik çevirilerin yapıldığı bir dönem olarak görülmesine rağmen, 20. yüzyılda Cumhuriyet döneminde, özellikle *Tercüme Bürosu* döneminde de bu eser ilgili komisyonlar ve çevirmenler tarafından Türkçeye çevrilecek bir eser olarak değerlendirilmediği sonucuna da ulaşılmaktadır. Balzac'ın ele aldığı dönem, toplum, devlet yönetimi ve çalışma hayatı gibi konuların hedef toplumla bağdaşmaması şeklinde bir algı yüzünden eserin çevrilmediği ya da daha güncel zamanlarda Balzac'ı Balzac yapan eserlerden biri olmadığı şeklinde düşünüldüğü için çevrilmediği gibi varsayımlar akla ilk gelen nedenler olabilir. Ancak bunun ayrı bir araştırma konusu olduğunun altı çizilerek, bu eserin uzun bir zamandan sonra Türkçeye çevrilmesi Türk yazını ve sosyolojisi gibi diğer bilim dalları için bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla eserin uzun zaman sonra Türkçeye kazandırılması bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle, bulgularda çevirmenin zamandan kaynaklı çeviri kararlarının çerçevesini daha iyi oluşturmak için takip eden başlıkta çeviride zaman kavramı tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri bağlamında ele alınacaktır.

3.Çeviride zaman kavramı bağlamında tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri

Bir eserin metnini oluşturan dil, zaman, konu gibi her bir unsur, metnin okuyucu ile bağdaşmasındaki yapı taşlarını oluşturur. Eserin metninin basıldığı ve yayımlandığı andan itibaren yazarın metin içinde kullandığı unsurlar metnin okuyucu kitlesindeki yerinin sürdürülebilirliğiyle doğrudan ilişkilidir. Uzun yıllar boyunca, kimi zaman asırlar boyunca okuyucular tarafından bir eserin arz edilmesi onun metninin yazarının kalitesinden ve özellikle içerdiği dil, zaman, konu gibi unsurların öneminden ileri gelmektedir. Bu durum bir dilde kaleme alınan bir eserin metninin çeviri yoluyla diğer bir dile aktarılmasında da geçerlidir. Aynı şekilde çeviri metnin hedef toplumlarda var olabilmesindeki en önemli etken, kaynak metne ait tüm unsurların en uygun ve eşdeğer biçimde çevrilmesidir. Ancak kimi zaman bu unsurlardan "zaman" kavramı çeviri sürecinde bir değişken olarak ortaya çıkar ve çoğu zaman çevirmenin geçmiş ile şimdi arasındaki bilgi haznesini sınamaktadır. Bu yüzden çevirmenin kaynak metnin dönemine ilişkin dil, toplum, tarihsel olaylar, devlet anlayışı ve siyaset gibi bilgilerini çeviri sürecinin merkezine yerleştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çeviride zaman kavramı gibi bir konu ile karşılaşılmaktadır.

Zaman kavramı her bir metnin kimliğinin en önemli bilgisi olduğundan çevirmenin çeviri sürecinde kimi zaman bir tarihçi kimliğine bürünmesini gerektirebilir. Çevirmen, çeviri sürecinin gerektirdiği bilgileri araştırmak ve edinmek için geçmişe bir yolculuğa çıkabilir. Belki de Anthony Pym'in çeviri tarihine ilişkin müzakere kuramından bahsettiği çalışmasında ifade ettiği gibi, çevirmenler gerekirse müşterileriyle, metinlerle, yazarla ve diğer çevirmenlerle müzakere edebilirler (1993:2-3) düşüncesi,

çevirmenin bu yolcuğunun nedenini açıklamaktadır. Aynı zamanda Pym'in bu çalışmasından hareketle Peter Burke, çeviriyi şu şekilde tanımlar: "Çeviri bir bakıma müzakere demektir" (2012:5). O halde çeviri müzakere ise, çevirmen de geçmiş ile şimdi arasında bir müzakerecidir. Böylece çevirmen kaynak metnin yazıldığı dönemin tüm özelliklerinin güncel zaman ile bağdaşımını yapmaktadır. Fakat bu bağdaşımı yaparken çevirmenin başvuracağı yöntemler söz konusudur. Bunlar tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleridir.

Bu iki yönteme zaman bağlamında Popoviç (1987), Holmes (1972) ve Nida (1964) gibi çeviribilimcilerin çalışmalarında rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar çerçevesinde bu iki yöntem sırasıyla açıklanmak istenirse, bunlardan özellikle Popoviç'in 1987 yılında Türkçe çevrisi yayımlanan *Yazın Çevirisi Terimleri Sözlüğü* önem arz etmektedir. Hem bu çalışmanın çıkış noktası olması, hem bu iki yöntemi "Çeviri Metinde Zaman" terimi çatısı altında açıklaması, hem de çeviride zaman kavramını bu iki yöntemle birlikte bir çeviri sözlüğünde yer vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Popoviç sözlüğünde çeviride zaman kavramını vurgulayan "çeviri metinde zaman"ı şu şeklide açıklar:

> Çeviri Metinde Zaman: Özgün metnin çıkışıyla, çevirinin çıkışı arasındaki zaman aralığı nedeniyle, çeviride ortaya çıkan bildirişimsel zaman boyutu. Zaman boyutu, metne iki temel düzeyde yansır:
>
> 1-Metnin malzemesinin altkatmanı düzeyde (dilbilgisi kipleri);
>
> 2- Metnin göstergesel işlevleri düzeyinde (ekinsel bir olgu olarak zaman) (1987:13-14).

Popoviç'in bu açıklaması genel olarak çevirideki zaman boyutunu açıklasa da, bu çalışmada metnin dilbilgisel özelliklerden daha çok ekinsel zaman boyutu yöntem olarak temel alınmaktadır. Popoviç de çevirmenin daha çok ikinci boyutla ilgilendiğini ve bu boyut içinde tarihselleştirme ve modernleştirmeye başvurduğunu şu şekilde açıklar: "Çevirmen özellikle, metindeki derin boyutu temsil eden ikinci zaman boyutuyla ilgilenir. Çeviride bu boyut, çevirmenin benimsediği bildirişim tutumuna bağlı olarak ya özgün zaman yaklaşma (tarihselleştirme) ya da ondan uzaklaşma (modernleştirme) biçiminde ortaya çıkar" (1987:14).

Popoviç'in bu tanımlamalarından sonra Holmes'in *The Cross-Temporal Factor in Verse Translation* (1972) adlı çalışmasında çeviride zaman kavramına ve bu iki yönteme rastlanılmaktadır. Bu çalışmada dört şiir çevirisini zamansal olarak inceleyen Holmes şiir çevirmenin tarihsellik ve güncellik yönündeki kararlarını bir yöntem olarak açıklamaktadır. Kaynak metnin kendine özgü özelliklerinin tarihselliğinin korunarak verilmesini *tarihselleştiren çeviri (historicizing translation)* ya da *koruyucu çeviri (retentive çeviri)*; güncel ve zamana uygun eşdeğerliklerin bulunarak verilmesini ise *modernleştiren çeviri (modernizing translation)* ya da *yeniden oluşturan çeviri (re-creative translation)* olarak tanımlamaktadır (1972:105).

Holmes çalışmasında bu yöntemlerden bahsederken verdiği dipnotta Nida'nın *Toward a Science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating* (1964) adlı kitabını işaret etmektedir. Holmes, özellikle "koruyan çeviri" ve "yeniden oluşturan çeviri" terimlerinin daha çok Nida'nın "biçimsel eşdeğerlik" (formal equivalence) ve "dinamik eşdeğerlik" (dynamic equivalence) ile ilişkili olabileceğini ileri sürmektedir (1972:105). Nida biçimsel eşdeğerliği, kaynak metin odaklı ve mümkün olduğunca kaynak iletinin biçim ve bağlamını temel alan bir çeviri yaklaşımı olarak tanımlarken, dinamik eşdeğerliği ise hedef metin odaklı ve kaynak metindeki iletinin en yakın doğal eşdeğerliğini hedef dil-kültür bağlamını temel alan bir çeviri yaklaşımı olarak açıklar (1964:165-171). Nida'nın iki temel yöntem olarak adlandırdığı bu iki yaklaşımı çeviride özellikle

terimsel olarak tarihselleştirme ve modernleştirme de ayrılıyor gibi görülse de, dini metinlerin çevirisini temel alan çalışmasında yazın çevirisi ve şiir çevirisi alanlarına da değinerek temelde Popoviç ve Holmes'in söylemlerini destekleyen önermelerde bulunmaktadır. Bu çerçevede Nida, Ortaçağ Fransızcasının İngilizceye çevirisinde metnin tamamen anlaşılır olabilmesi için birçok dipnota ihtiyaç duyulacağını; bir Hristiyan selamlaması olan ve "kutsal öpücük, kardeş/barış öpücüğü" anlamına gelen "holy kiss" ifadesinin çevirisinde ise Yeni Ahit döneminde geleneksel bir selamlama biçiminin olduğunun dipnot olarak açıklanmasının eklenebileceği örneklerini vermektedir (1964:159). Daha çok tarihselleştirmeyi destekleyen bu örnekler, aslında çeviride zamandan kaynaklı sorunları dolaylı bir şekilde işaret etmektedir.

Popoviç, Holmes ve Nida'nın önerdiği bu ikili yöntemler çoğunlukla terim olarak birbirinden ayrılsa da, kavram olarak aynı yöntemleri içermektedirler. Çeviribilim alanına önemli katkıları olan bu öncülerin, aslında farklı çalışmaları aracılığıyla aynı doğrultuda çeviride zamandan kaynaklı sorunlara önermelerde bulunduklarıyla karşılaşılmaktadır. Bu önermeler tarihselleştirme ve modernleştirme olmak üzere iki yöntem üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu iki yöntem daha çok çeviri sürecinde kaynak metnin özgün zamanından kaynaklı çevirmenin karşısına çıkan sorunlar için izlenecek yolu temsil etmektedir. Ancak diğer çeviri kararlarında olduğu gibi, bu iki yöntemi çeviri sürecinde kullanma kararı da çevirmene bağlıdır. Holmes'in bu iki yöntemini *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi (2002)* adlı kitabında detaylı olarak açıklayan Berrin Aksoy'a göre bu yöntemler, "çevirmenin hedef kaynaklı toplumsal, kültürel ve yazınsal kısıtlamaları ve beklentileri çerçevesinde ve çevirmenin öznel beğenisi doğrultusunda değerlendirildiği sürece geçerli olabilir" (2002:94). Zora Jesenská da çevirmenin kaynak ve hedef odaklı zamana dönük kararlarının önemini şu şekilde ifade etmektedir:

> Çevirmen de okur da kendi kuşaklarının çocuklarıdır; bu kuşak niteliğini, kendi algılama ve dışavurma biçimlerinde ortaya koyar. Çevirdiğimiz yapıt ne denli eski, onu üreten ekin ne denli uzak olursa, özgün metnin zamansal ve ulusal niteliklerinin nasıl korunacağı, bunların bugünkü okurun gerçek algısına nasıl açılacağı sorunu da o denli önem kazanır (Akt. Popoviç, 2012:89).

Aksoy ve Jesenská'nın cümlelerinden de anlaşılacağı üzere, çevirmenin çeviri sürecinde ne derece kaynak metnin yazıldığı döneme tarihsel olarak bağlı kalacağı ve ne derece hedef metinde güncel zamana başvurarak modernleştirme yapacağı gibi durumlar çevirmenin çeviri politikasını oluşturacaktır. Toury'nin çeviri eylemini *önsel*, *süreç öncesi* ve *çeviri süreci* gib*i* normların yönettiği (1995:56-61) düşüncesinde olduğu gibi, çevirmenin de zaman kavramını çeviri normlarının merkezine alması gerektiği düşünülebilir. Yaygın çeviri stratejilerinde doğrudan bu iki yöntemin ismiyle karşılaşılmasa da, aslında çevirmen kendince oluşturduğu çeviri süreci politikasında kimi zaman doğrudan; kimi zaman açımlama, uyarlama, ekleme, telafi, yerelleştirme, yabancılaştırma… gibi birçok çeviri stratejisi altında; kimi zaman ise adlandıramadığı bir biçimde bu iki yönteme başvurmaktadır. Öyle ki bu yöntemler sıralanan bu durumlarda gözlemleneceği gibi çeviri metnin başında ve içinde de kendini doğrudan gösterebilmektedir. Özellikle "çevirmenin ön sözü ya da son sözü, çeviriye dair, çeviriye dair not, çevirmenin notu, dipnotlar, genel notlar…" gibi hedef metinde yer alan başlık ya da notlar altında çevirmenin zamandan kaynaklı farklılıklar için nasıl bir yol izlediğine ulaşılabilmektedir. Çünkü bunların her biri hedef metinde çevirmenin görünürlüğünü sağladığı gibi çevirmenin çeviri kararlarına ilişkin ipuçları da sunmaktadır. Örneğin çok eski zamanda kaleme alınmış bir kaynak metin söz konusu ise, hedef metindeki çevirmenin ön sözünde çevirmenin zamana ilişkin aldığı çeviri kararlarının, tercih ettiği ifadelerin ya da yaptığı küçük uyarlamaların bilgilerine ulaşmak olasıdır. Dolayısıyla buraya kadar örneklenen durumların hepsinde çevirmenin

tarihselleştirme ve modernleştirme eylemleriyle karşılaşmanın mümkün olduğu gösterilmeye çalışılmaktadır.

Popoviç, Holmes ve Nida'nın çeviride zamana yönelik görüşlerinden hareketle tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri açıklanmış ve bu yöntemlerin genellikle hedef metnin neresinde ve çeviri sürecinin hangi aşamalarında karşılaşılabileceği tartışılmıştır. Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi* adlı eserinin Türkçe çevirisindeki kimi çevirmen kararları tartışılan bu duruma örnek teşkil etmektedir. Özellikle eserin kaynak metni ile hedef metni arasındaki zaman farkının çok olması, söz konusu üç kuramcının farklı ama aynı yönde görüşleri çerçevesinde belirlenen tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerine ilişkin çevirmen kararlarına ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca *Çalışanın Fizyolojisi*'ni Türkçeye çeviren Sair'in hedef metindeki kimi çeviri kararlarının yanı sıra çeviriye dair notunun ve dipnotlarının bu yöntemlere ulaşmada kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bulgular başlığında Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi* adlı eserinin Fransızcadan Türkçeye çevirisinde çevirmenin tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerine nerelerde başvurduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

4-Bulgular

Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi* adlı eserinin Fransızcadan Türkçeye çevirisindeki çevirmenin tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerini kullandığı yerlere ulaşmak için üç alt başlık belirlenmiştir: Çevirmenin Ön Sözü, Dipnotlar, Çeviri Kararları. Bu üç başlık çerçevesinde tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerine ilişkin bulgulara ulaşılacak ve bu bulgular yorumlanacaktır.

4.1. Çevirmenin ön sözü

Çeviri sonucu ortaya çıkmış hedef metnin ilk sayfalarında rastlanılan "çevirmenin ön sözü, çevirmenin notu, çeviriye dair ya da çeviriye dair not" gibi başlıklar, genellikle çeviri süreci hakkındaki bilgileri okuyucu ile paylaşmak için çevirmen tarafından kaleme alınan kısımlar olarak tanımlanabilir. Aslında bu yazılı sunuş, çeviri sürecini açıklayan bir kısım olmasının yanı sıra kaynak metnin dili, yazarı, basıldığı tarihi, ele aldığı konu gibi birçok bilgiyi de içermektedir. Ancak çoğu zaman bu başlıklardan ve bilgilerden ziyade çevirmenin adının gizli kaldığıyla bile karşılaşılmaktadır. Bu gizlilik çevirmenin görünmezliğini işaret etse de, özellikle okuyucu için çevirmenin görünürlüklerini temsil eden bir kısım olan bu tür ön sözlerin çeviri metinlerde esas olduğu düşünülmektedir. Öyle ki emek verilen bir ürün olarak ortaya çıkan çeviri metin, çevirmeninden ve çevirmene ait isim, notlar, ön sözler gibi özelliklerden yoksun olmaması gerekir. Çünkü "çeviri metinle özgün metin, diyalektik bir ilişki içinde, birarada varolurlar; ama okur bütünüyle çevirmenin eline kalmıştır" (Bassnet, 1997:82). Bu yüzden çevirmenler, okuyucularına nihai ürün olan çeviri metinlerini açıklamak için çevirmenin ön sözü kısmını yazmaktadırlar (Dimitriu, 2009:195). Bu ön sözlerin içinde çeviri sürecine dair bilgiler yer aldığından tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleriyle karşılaşmakta mümkündür.

VakıfBank Kültür Yayınları tarafından basılan ve Münif Sair'in Fransızcadan Türkçeye çevirdiği Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi* adlı eserinin girişinde "Çeviriye Dair Not" (Balzac, 2018:7) başlığıyla karşılaşılmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan bu çeviri eserin bu başlığının yerine, daha genel anlamını temsil ettiği düşünülen "Çevirmenin Ön Sözü" başlığının ana başlık olarak kullanılması tercih edilmiştir. Tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerine yönelik incelemeler Sair'in kaleme

kaldığı ve eserin çeviri sürecinden bahsettiği "Çeviriye Dair Not" başlığı altında yapılacaktır. Bu bağlamda oldukça açıklayıcı ve doyurucu bilgiler içeren bu notta sadece tarihselleştirme ve modernleştirmeye örneklem oluşturacak kısımlarla ilgilenilecektir.

Sair'e ait not başından sonuna kadar okunduğunda hem okuyucuları hem çeviribilim araştırmacılarını karşılayacak tarihi anımsatan kimi sözcükler dikkat çekmektedir. Bunlar çevirmenin kullandığı "vakanüvis, tevarüs, veçhe" (Balzac, 2018:7-8) sözcükleridir. "Osmanlı Devleti'nde zamanın olaylarını tespit etmek ve yazmakla görevli devlet tarihçisi" (TDK[3]) anlamına gelen "vakanüvis", Osmanlı Devlet Teşkilatında bir pozisyonu temsil eder ve bu sözcüğün sadece o dönemde kullanıldığına işaret etmektedir. Aynı şekilde "bir kimseden miras kalma, mirasa konma, kalıtım yoluyla birinden diğerine geçme" (TDK[4]) anlamı olan "tevarüs" ve anlamı "yön" olan "veçhe" sözcükleri günümüzde kullanımı eskimiş olan sözcükler olarak ortaya çıkmaktadırlar. Dolayısıyla okuyucuya bir an geçmişe götüren çevirmenin bu sözcük seçimleri tarihselleştirme yöntemine bir örnek oluşturmaktadır. Ayrıca çevirmenin kaynak metnin Aubert&Lavigne tarafından 1841 yılındaki ilk basımını esas aldığını söylemesi (Balzac, 2018:7) de tarihselleştirme yöntemine başvurduğunu göstermektedir. Buradaki tarihselleştirme daha çok çevirmenin kaynak metnin o döneme özgü tüm özelliklerini koruduğunu ve özellikle oradaki dildeki tarihi dokunun muhafaza olduğu düşüncesi ile bu baskısını temel aldığı ileri sürülebilir.

Çevirmenin ön sözündeki "Napoléon sonrası devrin dünyasında kullanılan kelimeleri yer yer modernleştirdim. Bunu yaparken André Naffis-Shaly'nin 2014'te basılmış olan çevirisini (The Pshsiology of the Employee, Wakefield Press) esas aldım" (Balzac, 2018:7) ifadesi, çeviri sürecinde genel olarak mondernleştirme yönteminin uygulandığını belirtmektedir. Ayrıca çevirmenin Balzac'ın işaret etttiği dönemdeki sözcükleri modernleştirdiğini doğrudan belirtmesi, çevirmenin kaynak metin hedef metin arasındaki zaman farklılığından dolayı modernleştirme yönteminin uyguladığını göstermektedir. Aynı şekilde daha güncel bir zamanda basılan kaynak metnin İngilizce çevirisi olan 2014 yılındaki basımını esas alarak modernleştirmeye yöneldiğini beyan etmesi de bir modernleştirme eylemi örneğini oluşturmaktadır. Çevirmen ayrıca hedef metni modernleştirmek, hedef toplum okuyucusunun dünyasına dokunmak ve hedef metni Fransa bağlamının dışında da geçerli kılmak için eserin kaynak metninin çatışını oluşturan sözcüklerle ilgili monderleştirme yöntemini işaret eden çeviri kararını şöyle açıklamaktadır: "Memur/çalışan, ofis/büro/daire, Sivil Liste/Kamu İdaresi örneklerinde çok kullanımlı tercümeyi metni çağdaşlaştırmak, günümüzün okurun tecrübe dünyasına yaklaştırmak ve Fransa bağlamından kontrollü bir şekilde bağımsızlaştırmak adına tercih ettim" (Balzac, 2018:8). Daha sonra tercih edilen bu sözcüklerden "Sivil Liste"yi şu şekilde açımlaması da modernleştirme açısından dikkat çeker: "Artık Kraliyet döneminin sivil listesi yani Kraliyet Ödeneğiyle yaşayan salt bir kitle kalmamıştır; modern anlamda 'kamu idaresi' tesis olunma aşamasındadır" (Balzac, 2018:8). Çevirmenin bu açıklamasındaki "anlamına gelen" manasını taşıyan "yani" bağlacını kullanarak "Sivil Liste"yi açımlaması ve "modern anlamda" ifadesini ekleyerek diğer bir anlamıyla bağlama göre kullanması modernleştirmeye yönelik çeviri kararları olarak değerlendirilmektedir. Diğer bir modernleştirme uygulaması ise şu cümlede gözlemlenmektedir: "…burada karşılaşacağınız şahsiyetler… yeni veçhelerle ('beyaz yaka') aramızda dolaşmaya…" (Balzac, 2018:8). Balzac'ın işaret ettiği dönemdeki çalışanların pozisyonlarını daha güncel bir söylem olan ve fiziki güçten ziyade daha çok fikri özelliğini kullanan masa başı ya da yönetici

3 https://sozluk.gov.tr/ (ET: 20.04.2021)

4 https://sozluk.gov.tr/ (ET: 20.04.2021)

pozisyonlarında çalışan anlamına gelen "beyaz yaka" şeklinde belirtmesi hedef metnin okurları için alınmış bir modernleştirme kararı olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, çevirmenin çeviri sürecinden bahsettiği ön söz yazmasının başlı başına bir tarihselleştirme ve modernleştirme eylemi olduğunun bir kez daha altı çizilmiştir. Ön sözlerin çeviri sürecindeki gizemleri dışa vurmak için çevirmenler tarafından kaleme alındığını belirten Lawrence Venuti'nin (1986:181) düşüncesiyle, Sair'in ön sözünde bahsettiği çeviri sürecine ilişkin kararların gizemleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede ön sözde, tarihselleştirme yöntemine göre modernleştirme kararı ile daha çok karşılaşılmıştır.

4.2. Dipnotlar

Hedef metindeki çevirmen tarafından oluşturulan dipnotlar, genellikle çevirmenin çeviri sürecindeki çevirdiği ya da çevirmediği bir ifade, sözcük ya da özel bir isim için yaptığı açıklamaları ve tanımlamaları içerir. Çevirmenin çeviri sürecinde kendisini görünür kıldığı ve içinde bulunduğu yaratıcı süreci tartıştığı yöntemlerden biri olan dipnot (Flotow, 1991:74), çevirmenin hedef metinde oluşturduğu diğer kısım, ekleme ve yöntemlerden olan ön söz gibi çevirmenin tarihselleştirme ve modernleştirme kararlarına yönelik izler taşır. Bu duruma *Çalışanın Fizyolojisi*'nin Türkçe çevirisi de otuz bir adet dipnota sahip olması bakımından bir örnek oluşturmaktadır.

Hedef metnin ön söz kısmında, çeviri sürecindeki modernleştirme kararları için eserin Naffis-Sahely tarafından İngilizceye çevirisine başvurduğunu belirten Sair'in dipnotlarla ilgili şu cümleleri dikkat çekmektedir: "… harika bir önsöz ve dipnotlarla zenginleştirdiği çalışmasından çokça faydalandım ve dipnotların çoğunluğunu kendisinden aktardım" (Balzac, 2018:8). Sair'in bu ifadesi üzerine Naffis-Sahely'in çevirisine başvurulduğunda on yedi sayfalık çevirmenin girişi kısmı ve buna ilişkin üç kaynak notu; iki sayfalık bir çevirmenin notu bölümü ve yetmiş iki tane not olarak verilen dipnotlar ile karşılaşılmaktadır (Balzac, 2014). Buna karşılık Türkçe metnin çevirmeni olan Sair'in otuz bir dipnot belirttiği gözlemlenmektedir (Balzac, 2018). Ancak bu otuz bir dipnotun yirmi üçü[5] söz konusu İngilizce çeviri metindeki dipnotlarla[6], özellikle dipnot verilmek istenen ifade, sözcük ve özel isim tercihi ile benzerlik taşısa da, Sair kimi zaman kendi yorumunu katarak bağımsız bir şekilde kimi zaman tamamen kendine özgü bilgisi çerçevesinde dipnotlarını vermiştir. Ayrıca hedef metindeki dipnota sahip ifade, sözcük ve özel isimlerin çoğu çeviri sürecinde dipnot vermeyi tercih eden hemen her çevirmenin seçebileceği türden olup yapılacak söylemlerin benzerlik taşımasının da olası olduğu söylenebilir. Ancak bir dipnotta yer alan tanımların ve açıklamaların, onları kaleme alan her bir çevirmenin kaynak metne ve hedef metne özgü özelliklere ilişkin bilgi seviyesine göre değişkenlik gösterebileceği gibi hedef okuyucu kitlesi tarafından açık, anlaşılır ve yerinde bilgiler sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Sair'in ifadesi üzerine ulaşılan bu bulgular, dipnotların karşılaştırmasından daha çok, Sair'in yönettiği çeviri sürecindeki tarihselleştirme ve modernleştirme kararları açısından önem taşımaktadır. Alttaki tablo, Sair'in kaynak metinden hedef metne çevirdiği ifade, sözcük ve isimlere verdiği dipnotlardan oluşmaktadır. Ancak tabloda sadece hedef metindeki dipnotu temsil eden ifade, sözcük ve isimlere yer verilmiştir.

1	"Adorno, "köylü şehre geldiğinde her şey ona	17	QED

5 Söz konusu 23 dipnotun numaraları şu şekildedir: 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.

6 Yukarıdaki dipnotların sırasına göre benzerlik taşıyan İngilizce çevirideki dipnotların numaraları şu şekildedir: 1, 5, 6, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 29, 32, 33, 37, 46, 48, 56, 65, 66, 71, 72.

	'kapalı' der," diye başlar Balzac metnine"		
2	Çalışan	18	Hoffmann
3	Sivil liste	19	Bourbon Restorasyonu
4	Mösyö de Cormenin	20	"İncil'in dediği gibi, *saman çöpüne dönerler"*
5	Navarre	21	Château de Meudon
6	XVIII. Louis	22	Hephaestion
7	Mösyö Barthe	23	Plyades
8	Regnault'nun macunu	24	Ordu çoçuğu
9	Jove	25	Antony, Arcueil, Bièvres, Fontenay-aux-Roses, Aulnay
10	Louis-Philippe	26	Louis d'or
11	Odry	27	Finot
12	Sous	28	Almanach Royal
13	"Bugünlerde olunabilecek en berbat hal devlette olmaktır."	29	İngiliz Günü
14	Oduncu var, oduncu var…	30	Vive La Lithographie
15	Dimanche	31	Ahlaki ve Siyasi Bilimler Akademisi
16	Frenolog		

Tablo 1: Hedef metindeki dipnota sahip ifadeler/sözcükler/isimler (Balzac, 2018)

Tablodaki dipnotlar incelendiğinde genellikle ya tarihte önemli bir isim (Dipnot 2, 4, 6, 7, 10, 11, 15, 18, 22, 23), ya önemli bir dönem ve yönetim (Dipnot 5, 19), ya önemli bir kuruluş (Dipnot 31) ya da dönemin idari hayatına ilişkin bilgiler (Dipnot 28, 29) ile karşılaşılmaktadır. Aslında bu dipnotların hepsi kaynak metnin ele aldığı zamana özgü bilgileri içermektedir. Dolayısıyla her bir dipnot o zamanın bir betimlemesi olup çeviri sürecinde birer tarihselleştirme yöntemine örnek oluşturmaktadırlar. Ancak çevirmen, hedef metin okuyucuları için metni daha açık hale getirmek istediği düşünülebilir. Bu bağlamda, çevirmenin bu olası kararı da aynı zamanda bir modernleştirme kararı olduğu ileri sürülebilir. Ancak Sair'in tarihe ilişkin dipnotlarının çoğunda verdiği açıklamalar ve tanımlamalar modernleştirme yöntemini işaret eder gibi dursa da bunlar aslında tarihselleştirme yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu dipnotlar modern zamanda tarihi açıklamaktadırlar ve bu yönüyle çeviri sürecinde bir tarihselleştirme yöntemine başvurulduğunu göstermektedirler.

Tablodaki dipnot genel olarak tarihteki bilgileri içerse de aralarında farklı durumda olanlarda mevcuttur. Bunlardan dipnot 2 ve 3 çeviri sürecindeki çevirmenin kararına ilişkin bilgiler içermesi bakımından önem arz etmektedir.

Dipnot 2	Kitabın temel figürü l'employee'yi genel olarak *çalışan* olarak tercüme ettiysek de yer yer *memur* olarak çevirdik. Balzac zaten tam da modern bürokrasinin ilk genişleme döneminde bu metni yazdığından, 'kraliyet ödeneği' kavramında öngörülen kral ve alâkalı masrafları aşan yeni bir yapılanmayı işaret ediyor. Fransa tarihi üzerine ve bu kitabın özellikle merceğine aldığı 'Restorasyon' dönemi Fransa'sına dair Roger Price'ın *Fransa'nın Kısa Tarihi* (Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2012) kitabına başvurulabilir.

Dipnot 3	*La liste çivile* kavramı İngiliz siyaset lügatinden 'civil list' gelir ve kısaca devletin ödeme yaptığı kişilerin listesi demektir. Fransız siyasetine girişi 3 Ekim 1789'daki Ulusal Meclis tartışmasında gerçekleşmiştir. 10 Ağustos 1792'de lağvedilmiştir. Bourbon Restorasyonuyla 'anayasal bir monarşi'nin tesisi sırasında, Haziran Monarşisi döneminde, 2 Mart 1832 tarihli bir yasayla tekrar gündeme gelir. Kral ve oğulları da bu maaşlılar arasında sayılır. 'Kraliyet ödeneği' olarak da çevrilebilecek bu ifadeyi 'sivil liste' olarak tutmayı tercih ettik.

Tablo 2: Çeviri kararlarına yönelik dipnotlar (Balzac, 2018:10)

Dipnot 2, çevirmenin kaynak metinde geçen ve eserin temelini oluşturan bir sözcük olan "l'employé"nin Türkçeye çevirisindeki sözcük seçimlerini açıklamaktadır. Bu açıklamada hem Balzac'ın dönemine hem de eserin işaret ettiği döneme gönderme yapılmaktadır. Çevirmen burada bir sözcüğün modern zamanda anlaşılması ve hedef okuyucu da kabul görmesi için iki zaman dilimi arasında gidip gelmektedir. Dolayısıyla "l'employé" için önerdiği "çalışan" ve "memur" sözcükleri dipnotta bulunan açıklamalarla birlikte tarihsel bilgiler ışığında modernleştirme yöntemine başvurduğu gözlemlenmektedir.

"La liste civile" için oluşturulan dipnot 3'te, sözcüğün etimolojisinden, tanımından ve tarihteki kullanım dönemlerinden, alanlarından bahsedilmektedir. Bunun sonucunda da tercih edilebilecek "Kraliyet ödeneği" ve tercih edilen "sivil liste" ifadeleriyle karşılaşılmaktadır. Sair burada, Ece'nin (2010:27) yazın çevirisi incelemelerinde çevirmenin çeviri sürecinde neler yaşadığına ilişkin benzetim yaptığı "kara kutu"yu gözler önüne sermektedir. Dipnot 2'de olduğu gibi burada da tarihsel izler çerçevesinde bir çeviri işlemi olan modernleştirme kararı ile karşılaşılmaktadır. Aslında tarihte kullanılan ve açıklaması yapılan kaynak metindeki her bir ifadenin ya da sözcüğün hedef metinde tercih edilen karşılığı, o andan itibaren modern zamandaki okuyucu tarafından kabul göreceği için çevirmenin bu kararlarının modernleştirme olarak yorumlanmasının kaçınılmaz olduğu ileri sürülebilir. Çeviri sürecinde karşılık olarak önerilen ifadelerin hedef metindeki anlam ve biçimlerine bakıldığında standart bir çeviri işlemi olarak değerlendirilseler de, aslında onları modernleştirme çerçevesine alan çevirmenin dipnot gibi açıklamaları tercih etmesi ve söz konusu ifade ya da sözcüğün kaynak metnin konusuna göre güncel anlamlarından birini seçmesidir.

Dipnotların yanı sıra hedef metinde kimi dipnot özelliği ve açımlama niteliği taşıyan köşeli parantezlerle karşılaşılmaktadır. Aşağıdaki Tablo 3, bu parantezlerden örnekler sunmaktadır.

	Kaynak Metin	**Hedef Metin**
Parantez 1	Trois cents autres se trouvent au bout de la rue de Tournon (Balzac, 1841:24).	*Rue de Tournon*'nun [Senato] sonunda, bir üç yüz efendi daha bulabilirsiniz (Balzac, 2018:27).
Parantez 2	…de plusieurs pairs de France,… (Balzac, 1841:28).	… Fransa'nın kimi önemli asillerinin [Pairie de France] … (Balzac, 2018:30).
Parantez 3	…, où se tient le chef, l'illustre Porte, qui, de sa table, domine cette assemblée d'administrés et de commis administrant (Balzac, 1841:47).	Patron oradadır; Bâbıali'den [Sublime Porte] masasının ardından ricacıları ve idari yardımcıları izler (Balzac, 2018:46).
Parantez 4	Songez qu'en juillet 1830 vous avez mis un livre dans les armes de la France (Balzac, 1841:53).	Hatırlayalım Temmuz 1830'da, Fransız halkına bir Anayasa [La Charte] verdiniz! (Balzac, 2018:51).

Tablo 3: Dipnot ve açımlama özelliği taşıyan parantezler

Parantez 1, yüksek pozisyonlarda çalışan ve eserde geçen tatmin edilecek efendileri içeren bağlama ilişkin bir cümle sunmaktadır. Paris'te bulunan Tournon isimli sokakta da bu efendilerin bulanabileceği cümleden anlaşılsa da, özellikle sokağın güneyinde yer alan Senato tarafında bu efendilerin yerinin parantez içinde işaret etmesi zamana yönelik bir tarihselleştirme kararına işaret etmektedir. Bugün coğrafi olarak da yerini koruyan bu adres, bu bakımdan da modernleştirme olarak yorumlanabilir. Parantez 2 ise, çevirmenin Fransa'nın üst pozisyona sahip kişilerinden oluşan "Pairs de France/Pairie de France"ı, açımlayarak çevirmesinin yanı sıra okuyucuyu parantez içi bilgi ile ilgili ifadeye yönlendirmektedir. Bu kararıyla çevirmen, bir tarihselleştirme yöntemine başvurmuştur. Parantez 3, "Illustre Porte" ifadesi için oluşturulmuştur. Tarihten gelen bir kullanım olan "Bâbıali" ifadesinin hedef metinde tercih edilmesi ve parantez içinde daha iyi anlaşılsın diye Fransızcasının verilmesi tarihselleştirme yöntemine bir örnek oluşturmaktadır. Parantez 4'ün kaynak metninde bulunan ifadede, 1830 yılında bir kitaptan söz edilmektedir. Bu da 1830 Anayasal Şartı'nı temsil etmektedir. Çevirmenin de bunu göz önünde bulundurarak parantez içinde söz konusu anayasanın Fransızcasını verdiği ileri sürülebilir. Bu çeviri kararının da tarihselleştirme yöntemi olduğu savunulabilir. Böylece dipnot başlığı altında ele alınan bu parantezlerin de, dipnotlar gibi çevirmenin çeviri sürecinde aldığı kararlara ilişkin bir açımlama, tanımlama ya da yönlendirme içerdiği gözlemlenmektedir. Bu yönüyle de hedef metindeki çevirmenin eklediği parantezler için de kimi zaman tarihselleştirme kimi zaman da modernleştirme işlemi için başvurulduğu söylenebilir.

Sair'in başta dipnot tercihlerini ve daha sonra parantez oluşturma kararlarını incelemeye çalışan bu başlık, bir yandan zamana ilişkin çeviri kararlarını incelerken diğer yandan da aslında Weisgerber'in şu düşüncesini de vurgulamaya çalışmaktadır: "Çeviri yapan kimse, dünyanın herhangi bir parçasını görüntüleyen bir fotoğrafın altına değişik bir altyazı koymakla yetinen kişi değildir; çevirmenin işlevi yabancı metinde ortaya çıkan dilsel olguyu anlamak ve bunu anadilinin kendisine sunduğu olanaklar yardımıyla açıklamak olmalıdır daha çok" (Dobossy, 2012:84). Sair de bu çerçevede, çeviri sürecinde anlama ilişkin bilişsel süreci iyi yönetmesinin yanı sıra kaynak ve hedef dile hakimiyetiyle zamana ilişkin dil kullanımlarını olduğu gibi bırakmak yerine dipnotlar ve parantezlerle açıklamaya çalışmıştır.

4.3.Çeviri kararları

Çeviri sürecinde zamana ilişkin tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemlerine çevirmenin çeviri kararlarında da rastlanılmıştır. Bu kararlardan örnekler sunan aşağıdaki Tablo 4'te, çevirmenin tarihselleştirme ya da modernleştirmeye yönelik tercih ettiği sözcükler ve ifadeler hem kaynak hem hedef metinde koyu ile belirtilmiştir.

Kaynak Metin	Hedef Metin
Ces **sublimes** victimes des chiffres…(Balzac, 1841 :15).	Sayıların bu **ulvi** kurbanları,… (Balzac, 2018:20).
Tous les industriels des deux mondes souscriraient avec joie à un pareil accord avec **ce génie du mal** appelé le *Coulage* (Balzac, 1841:18).	Sanayiciler her yerde *israf* denilen **bu habis cinle** benzer bir anlaşma imzalar (Balzac, 2018:21).
En un mot, Odry vous dirait que la seule place **libre** est la place de la Concorde. … consultez les bureaucrates **les plus** expérimentés,… (Balzac, 1841:25).	Özet olarak, Odry'nin böyle bir durumda diyeceği gibi, herkese **bilâ-bedel uygun** tek mevki, bir sokak köşesinde ayakta beklemektir. … **en vâsi** tecrübeye sahi bürokratlara müracaat etsinler (Balzac, 2018:27-28).

Ce que ce **malheureux** dit,... stéréotypé...(Balzac, 1841:29).	**Biçarenin** size anlatacağı klişe budur... (Balzac, 2018:30).
... les objets qui les entourent **sans cesse**,... (Balzac, 1841:36).	**Biteviye** etraflarındaki nesneler... (Balzac, 2018:37).
... il ne dépend que du ministre, et souvent le ministre dépend de lui (Balzac, 1841:56).	... çünkü onun işi sadece bakanlığın **inayetine** kalmıştır ve **mezkûr** bakan çoğu zaman ona bel bağlar (2018:54).
... à un **feuilletoniste**,... (Balzac, 1841:56).	...**risalecikler yazarı**na (Balzac, 2018:54).
... toujours des **mémoires instructifs** de politique comparée,... (Balzac, 1841:58).	...karşılaştırmalı siyaset konusunda düzenli olarak **ayrıntılı brifingler**... (Balzac, 2018:54).
Le **surnuméraire** aperçoit les **impossibilités** de la carrière,... (1841:70).	**Stajyer** kariyer denen şeyin **havi** olduğu aşılması **namümkün engelleri** tamamıyla idrak eder... (Balzac, 2018:64).
...le surnuméraire dégouté... (Balzac, 1841:70)	İşin bu **veçhe**sinden tiksinti duyan stajyer... (Balzac, 2018:65).
De ce point de vue, le surnumérariat... est une institution bienfaisante (Balzac, 1841:71).	B**u zaviyeden bakılınca**, stajyerler... bir hayır kurumunun **hayırhah**larıdır (Balzac, 2018:66).
...inconnus quoique **décorés**... (Balzac, 1841:72).	Resmi **taltif**lere mazhar olmuşlarsa da neredeyse bilinmezler (Balzac, 2018:67).
...il joue le jeune homme riche, il en affecte les manières (Balzac, 1841:77)	...bir **playboy** gibi kasılarak... (Balzac, 2018:71).
Silencieux au bureau, **travailleur exact**, cet employé-modèle... (Balzac, 1841:82).	Bu örnek çalışan ofiste sessizdir ve **vazifeşinas**tır (Balzac, 2018:74).
...il existe des **collusions**... (Balzac, 1841:102)	...ne **muvazaalar** mevcuttur (Balzac, 2018:91).
...le **tempérament** du redoutable chef de de division (Balzac, 1841:111):	...daire başkanının iç karartıcı **halet-i ruhiyesine...** (Balzac, 2018:100)
Il est si **tatillon**,... (Balzac, 1841:120).	Pek **müşkülpesenttir**,...(Balzac, 2018:107).
Quelquefois suit la biographie du défunt, ainsi dépeint... (Balzac, 1841:121).	Ara sıra **sitayiş**le bahsedilir ölmüş memurdan ve hakkında şöyle şeyler anlatılır... (Balzac, 2018:109).

Tablo 4: Çeviri sürecindeki genel olarak çeviri kararları

Tablo 4'e genel olarak bakıldığında ilk olarak göze çarpan okuyucuyu eski zamana götürebilecek ya da okuyucuya eserin hedef metninde de sahip olduğu tarihsel özellikler korunmaya çalışılmıştır düşüncesini verebilecek çeviri kararları ile karşılaşılmaktadır. Hedef metinde yer alan ve anlamları incelenen koyu ile belirtilen sözcüklerin çoğu, hedef toplumun tarihine ilişkin eski bir dil kullanımına işaret etmektedir. Sözlükte (TDK[7]) anlamları taranan söz konusu sözcüklerin birçoğunda "eskimiş" ibaresi ile de karşılaşılmaktadır. Halihazırda söz konusu hedef dil Türkçe oluğu için, tarihinden süregelen Arapça ve Farsçadan etkilenen Osmanlıca ile doğrudan ilişkisi mevcuttur. Kaynak metin, 19. yüzyılın ilk yarısını ve Balzac'ın yaşadığı dönemi işaret ettiğinden, çevirmenin hedef dilin tarihi

7 https://sozluk.gov.tr/ (ET: 20.04.2021)

özelliklerini göz önünde bulundurarak metne 1800'lü yılların hedef dil özelliklerini vermeye çalıştığı söylenebilir. Sair'in bu çeviri kararlarının tarihselleştirme yöntemi uyguladığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4, tarihselleştirme yöntemine yönelik farklı çeviri kararlarına da sahiptir. Kaynak metinde bulunmayan ancak ekleme yoluyla hedef metinde yer alan ve çoğu zaman eski zamanda kullanılan sözcüklere de rastlanılmaktadır. Çevirmenin "inayet, mezkûr, veçhe, hayırhah, sitayiş" gibi sözcük tercihleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Kimi zaman çalışma hayatında bakanlığa ilişkin bir işleyişi, kimi zaman bir stajyerin memnun olmadığı bir durumu, kimi zaman hayır işini yapan kişiyi, kimi zaman da cenaze törenindeki bir kesiti tarihi bir dil ile vurgulamak için çevirmenin eklemeler yaptığı gözlemlenmektedir. Çevirmenin kaynak metnin bağlamından yola çıkarak hedef metnin bağlamına kimi zaman uygunluğunu kimi zaman eşdeğerliğini artırmak için alınan ekleme işlemi olarak yorumlanan bu çeviri kararları tercih edilen sözcükler bakımından tarihselleştirme yöntemi olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4'te aynı zamanda modernleştirme yöntemine ilişkin örnekler de yer almaktadır. Bilgilendirici ya da öğretici inceleme yazısı olan "mémoire instructif"i "ayrıntılı brifing" olarak ve "kadro dışı görevli" (Saraç, 2003:1351) anlamına gelen "surnuméraire"i "stajyer" olarak çevirmesi, çevirmenin kaynak metnin bağlamına uyan ve bugün daha yaygın kullanılan sözcükleri tercih ettiği izlenmektedir. Aynı şekilde çevirmen çalışanlardan zarifi/hovardayı hedef metinde kaynak metindeki gibi birkaç cümleyle tanımlamak yerine, güncel zamanda hemen her dilde aynı anlamda kullanılan, zevki uğruna yaşayan ve para harcamaktan çekinmeyen çapkın anlamına gelen "playboy" şeklinde çevirmiştir. Çevirmenin bu kararları da modernleştirme yöntemine örnek gösterilebilir.

Genel olarak Tablo 4'te yer alan sözcüklere ilişkin çeviri kararlarında eski zamana dayalı bir dil kullanım tercihi görülmektedir. Daha çok kaynak metnin kaleme alındığı dönemi göz önünde bulunduran çevirmen çoğu zaman tarihselleştirme, daha sonra modernleştirme yöntemine başvurduğu bu tabloda gözlenmektedir.

Genel olarak çevirmenin ön sözü, dipnotlar ve çeviri kararları başlıklarında, çevirmenin çeviride zaman kavramına ilişkin çevirmenin bireysel çeviri kararlarına göre hedef metnin dilinin tarihselleştirilmesi ve modernleştirilmesi ile karşılaşılmaktadır. Sair'in yukarıda örneklenen çeviri tercihlerinin çoğu Dobossy'nin şu düşüncesini desteklemektir: "…yabancı bir metnin içerdiği "başka evren'i" gerçekten özümleyebilecek ve bunu kendi dilinde yeniden yaratabilecek gücü ve duyarlığı olan çevirmenlerin yapıtları ortaya çıkacaktır" (2012:85). Bu düşünceyle Sair'in kaynak metnin sahip olduğu özellikleri özümseyerek hedef dildeki yetkinliği çerçevesinde aktardığı düşünülmektedir. Böylece çeviride zamandan kaynaklı farklılıklar kendi tarzında çözümler ürettiği ileri sürülebilir.

5. Sonuç

Balzac'ın *Çalışanın Fizyolojisi* adlı deneme eserinin ilk basıldığı yıl ile Türkçeye çevrildiği yıl arasındaki zaman farkı çerçevesinde çeviride zaman kavramına dikkat çekilmiştir. Bu çerçevede yaygın çeviri stratejilerinde rastlanılmayan ancak çeviribilimde önemli yere sahip Popoviç, Holmes ve Nida gibi kuramcıların çalışmalarında yer verdikleri ve alan araştırmacıları için kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı olarak önerdikleri tarihselleştirme ve modernleştirme yöntemleri çeviride zaman bağlamında ele alınacak yöntemler olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda çeviribilim araştırmaları açısından öneme sahip olduğu düşünülen Sair'in Fransızcadan Türkçeye çevirdiği *Çalışanın Fizyolojisi*

eserinde zamana ilişkin farklılıklara, özellikle çevirmenin tarihselleştirme ve modernleştirmeye yönelik çeviri işlemlerine "çevirmenin ön sözü, dipnotlar ve çeviri kararları" başlıkları çerçevesinde ulaşılmıştır. Çevirmenin her iki yönteme bu üç başlıkta başvurduğuna dair bulgulara ulaşılsa da, çevirmenin ön sözü ve dipnotlar bağlamında ele alınan örneklemlerde daha çok modernleştirmeye ve genel olarak çeviri kararlarında yer alan örneklemlerde ise tarihselleştirme yöntemine başvurduğu gözlemlenmiştir. Ancak çeviri kararları başlığında ele alınan örneklemlerden anlaşılacağı gibi genel olarak hedef metin baştan sona okunduğunda da, hedef dilin 1800'li yıllarındaki kullanımlarından izler bıraktığına ulaşılmıştır. Sair'in çevirisiyle Türkçede önemli kazanım olan bu hedef metnin, okuyucuya her zaman tarihten bir kesiti anlattığı ve ancak bunu yaparken kimi zaman modern zamana kimi zaman tarihe yönlendirecek çeviri kararları içerdiği belirtilmiştir.

Böylelikle, çeviri sürecinde zamandan kaynaklı farklılara çözüm olarak uygulanabilecek tarihselleştirme ve modernleştirme çeviri yöntemleriyle çeviride zaman kavramına farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Öyle ki arasında zaman farkı çok olan metinlerin çevirisinde çevirmenlerin ne gibi aşamalar izleyip, hedef metni hangi aşamada özgün zamanına götüreceği ya da modern zamana yakınlaştıracağı konusunun güncelliğini koruyacağı düşünülmektedir. Özellikle okuyucu açısından önem arz eden bir konu olan hedef metin dilinin akıcılığı ve anlaşılırlığı çevirmenin zamana ilişkin kararlarını etkilemeye devam edeceği şeklinde değerlendirilmektedir. Çeviribilim alanındaki çalışmalarda çeviride zaman kavramı konusu doğrudan temel alınan bir konu olmasa da, farklı zamanlara ait metinlerin çeviri incelemelerini ele alan çalışmalarla çeviride zaman kavramının ön plana çıkacağı ve bunun sonucunda çevirmenlerin ve çevirmen adaylarının zamana ilişkin çeviri kararlarının olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksoy, N. B. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge.

Balzac, H. (1841). *Physiologie de l'employé*. Paris: Aubert&Lavigne.

Balzac, H. (2014). *The Phsiology of the employee* (A. Naffis-Sahely, çev.). Cambridge-Massachusetts: Wakefield Press.

Balzac, H. (2018). *Çalışanın fizyolojisi* (M. Sair, çev.). İstanbul: VakıfBank Kültür.

Bassnet, S. (1997). Gözle görülür çevirmen (Y. Salman, çev.). *Kuram*, 15, 79-82.

Berman, A. (2012). Çeviri ve çeviri üstüne söylemler (M. Rifat, Çev.). M. Rifat (Ed.), içinde *Çeviri seçkisi II-çeviribilim nedir?* (s.13-23). İstanbul: Sel.

Burke, P. (2012). Erken modern Avrupa'da çeviri kültürleri (F. B. Aydar, çev.). P. Burke-R. P. Hsia (Ed.), içinde Erken modern Avrupa'da kültürel çeviri (s.3-39). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Dimitriu, R. (2009). Translators' prefaces as documentory sources for translation studies. *Perpectives: Studies in Translatology*, 17:3, 193-206.

Dobossy, L. (2012). Sanat yapıtı ve estetik araştırmalar konusu olarak çeviri (S.Rifat-M. Rifat, Çev.). M. Rifat (Ed.), içinde *Çeviri seçkisi II-çeviribilim nedir?* (s.83-86). İstanbul: Sel.

Ece, A. (2010). *Edebiyat çevirisinin ve çevirmeninin izinde*. İstanbul: Sel.

Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri: Osmanlı Devleti'nde çeviri etkinliği ve çevirmenler*. İstanbul: Multilingual.

Flotow, L. (1991). Feminist translation: Contexts, practices and theories. *TTR: traduction, terminologie et redaction*, 42, 69-84.

Holmes, J. (1972). The cross-temporal factor in verse translation. *Meta*, 17, 102-110.

Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill.

Popoviç, A. (1987). *Yazın çevirisi terimleri sözlüğü* (S. Karatay-Y. Salman, çev.). İstanbul: Metis.

Popoviç, A. (2012). Çeviri çözümlemesinde "deyiş kaydırma" kavramı (Y. Salman, Çev.). M. Rifat (Ed.), içinde *Çeviri seçkisi II-çeviribilim nedir?* (s.87-92). İstanbul: Sel.

Pym, A. (1993). Negotiation theory as an approach to translation history: an inductive lesson from fifteenth-century Castile. *Translation and Knowledge*, 27-39.

Saint-Simon, C. H. (1965). *La physiologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

Saraç, T. (2003). *Fransızca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Adam.

TDK, (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *https://sozluk.gov.tr/* (ET: 20.04.2021).

Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam-Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Venuti, L. (1986). The translator's invisibility. *Criticism*, 28/2, 179-212.

Zweig, S. (2018). *Üç Usta: Balzac, Dickens, Dostoyevski*. İstanbul: Can Sanat.

Ç1. Aleksandr Samoylovich: Türk dillerin sınıflandırılması: Bazı eklemeler[1]

Mariana BUDU[2]

Öz

Bu makale Aleksandr Samoylovich'in 1922 yılında Sankt-Peterburg'da *Yaşayan Doğu Dilleri Fakültesi* dergisinde yayımladığı "Некоторые дополнения к классификации турецких языков" (s.1-14) adlı makalesinin Türkçeye çevirisidir. Aleksandr Samoylovich'in Türk dillerin sınıflandırılması: Bazı eklemeler makalesinin başka tercümeler de bulunmaktadır.

I

F. E. Korş[3]'un "Bir dilin birden fazla sınıflandırması varsa, hiç biri bir işe yaramayacaktır." sözü doğru kabul edilirse, kendisine ait sınıflandırmasını da o hâlde çöpe atmamız gerekecektir. Bundan dolayı, Korş'un bu sözüne itibar edilmemesi gerektiği düşüncesindeyiz. Korş'un "Türk boylarının, yani Türk dillerin sınıflandırılması" çalışması, içinde bulunduğumuz zamanın son çalışması olarak kabul edilmektedir. Fakat onu tam boyutlu bir çalışma olarak kabul etmek de doğru değildir. Çünkü Türk dillerinin sınıflandırılmasını oluşturmak için gerekli şartlara tam olarak sahip değiliz. Hatta 60 yıl önce N. İ. İlminskiy'nin[4] de belirtiği gibi, Türk dillerinin sınıflandırılmasının bu kadar kolay olmasını, mantığım kabul etmezdi.

Türk dillerini sınıflandırma denemeleri, genellikle başarı ile sonuçlanmaktadır. Fakat burada belirtmemiz gereken önemli bir nokta vardır ki Türk dillerinin tarihi gelişimi oluşturulmadan, başarılı bir sınıflandırmadan bahsetmek mümkün değildir. Ayrıca Alman asıllı Rus Türkolog V. V. Radloff'un içinde bulunduğumuz zamanın güncel ve düzeltilmiş çalışmasını da burada zikretmemiz gerekmektedir.[5]

Radloff ve Korş'un hâlihazırda Türk dillerinin sınıflandırılması[6] çalışmalarının olması, yeni bir sınıflandırma yapılmasını gerektirmemektedir. Ancak, Türk dillerinin üzerine yapılan yeni çalışmalar ve yeni bilgiler ortaya çıktıkça Radloff ve Korş'un sınıflandırmalarındaki eksiklikler veya yanlışları gidermek için yeni güncellemelerin yapılması zorunlu hale gelmektedir. Bu, sadece bir temenni değil, aynı zamanda gerekliliktir.

1 Bu makalenin özeti, Rusya Bilimler Akademisi Antropoloji ve Etnografya Müzesinde Radloff anısına düzenlenen seminerde sunulmuştu.

2 Dr. Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları, Leh Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), mariana.budu@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9000-4029 [Çeviri, Makale kayıt tarihi: 21.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.955498]

3 F. E. Korş, "Türk Boylarının Dillerinin Sınıflandırılması", Etnografya Dergisi, Moskova 1910, s. 84-85. Sonradan, Korş tarafından bu sınıflandırmada bazı düzeltmeler yapılmıştır, fakat güncel hâliyle hiç yayımlanmamıştır.

4 N. İ. İlminskiy, Türk-Tatar Diline Giriş, Kazan 1862, s. 21.

5 V. V. Radloff, Phonetik der Nördlichen Türksprachen, Leipzig 1882, s. 280-291.

6 Ayrıca bkz., A. Vambery, Das Türkenvolk, Leipzig 1885, s. 85-86; L. Kaan, Introduction a l'histoire de l'Asie, Paris 1896, s. 34-35; N. F. Katanov, "Kazan Üniversitesinde Bulunan El Yazmaları", 1894; ve eski sınıflandırmaları kullanan İ. N. Berezin, *Recherches sur les Dialectes Musulmans. I. Systeme des Dialectes Turcs*, Kazan 1848. Bununla birlikte bkz., N. A. Aristov, "Türk Boyların Etnik Yapıları Üzerine Bazı Notlar", *Jivaya Starina Dergisi*, 1896, 3(4), s. 445-456; V. V. Bartold'un Batı-Doğu bölümündeki incelemelerine bkz., C. XI, s. 341.

Rahmetli N. F. Katanov'un birden çok örnek içeren değerli doktora çalışması, Radloff'un Yakut dili üzerine yaptığı çalışmaları gibi çalışmalar ve buna benzer araştırmalar[7], bu konu üzerine yapılan incelemeleri kolaylaştırmaktadır.

II

Türk dilleri üzerine yapılan bazı çalışmaların değeri -büyük bir önem taşımasa da- sınıflandırmalarda kullanılan terminoloji karışıklığına yol açmamak için onların da gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Dil aileleri ve şiveleri sınıflandırılırken bazen *güney*, *kuzey* gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Fakat bu gibi terimlerin kullanılması, önemli sıkıntıların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bununla beraber bu veya şu sebepten dolayı, dil ailelerinin "tarih öncesi" dönemleri incelenmeden, *eski*, *orta* ve *yeni* gibi kullanılan dil terimleri de kabul edilmemelidir.

Türk dilleri ve şivelerini sınıflandırırken, Türk halklarının oluşumunda ve yerleşiminde devrim yaratan halklara göre tarihi katmanları adlandırmak mümkündür: Hunlar öncesi dönem, Moğollar öncesi veya sonrası dönem gibi. Türk dillerinin ve şivelerinin gruplandırılmaları ise diğer dillerde yapıldığı gibi, eğer durumlar buna müsaade ediyorsa, dil özelliklerine göre sınıflandırabilir. Örneğin, gruplara göre *Türkmen grubu*, *ol- grubu*, *Güneybatı grubu* şeklinde ayrılabilir. Tam veya bitmiş bir sınıflandırma ve gruplandırma çalışması, ancak bu şekilde mantıklı ve doğru elde edilebilir gibi görünmektedir.

Bu çalışmadaki amaç, Türk dilleri üzerine yeni bir sınıflandırma yapmak değil, var olan çalışmaların eksiklerini gidermek ve onlara ilavelerde bulunmaktır.

III

Korş, Türk dillerini sınıflandırırken, konuyu fonetik ve morfolojik unsurlar bakımından incelemiştir. Böylece, üç grup elde etmiştir:

I. Kuzey Grubu:
1. "g" ünsüzünün kelime sonunda "y" ünsüzü ile karşılanması: tag = tay "dağ".
2. Şimdiki zaman eki "a" ünlüsünün, "tur-" yardımcı fiili ile birlikte ifade edilmesi *gele-turur-men* "geliyorum".

II. Doğu Grubu:
1. Kelime sonunda "g" ünsüzünün korunması,
2. Şimdiki zaman kipinin "-r" ile ifade edilmesi *kelür men* "geliyorum".

III. Batı Grubu:

1. "g" ünsüzünün ünsüzden sonra düşmesi *kalgan = kalan* gibi,

2. Şimdiki zaman kipinin doğu grubunda olduğu gibi "-r" eki ile ifade edilmesidir.

7 N. F. Katanov, *Opıt İssledovaniya Uryanhayskago Yazıka s Ukazaniyem Glavneyşih Rodstvennıh Otnoşeniy ego k Drugim Yazıkam Tyurskago Kornya*, Kazan 1903; V. V. Radloff, "Die Jakutische Sprache in ihrem Verhaltnisse zu den Türksprachen", *L'Academie Imperiale des Sciences de St. Petersburg*, T. VIII, No: 7, St. Petersburg 1908; K. Foy, "Azerbaiganische Studien mit einer Charakteristik des Südtürkishen", *Mittheilungen Berlinskoy Seminariy Vastoçnıh Yazıkov*, T. VI, (2), 1903.

Korş'un sınıflandırmasında bu üç grup dışında, *karmaşık grubu* altında bir dördüncü grup mevcuttur. Bu grup da iki bölüm altında incelenmiştir.

IV

Sınıflandırmanın yöntemi, ilkeleri ve verilen örnekler farklı olmasına rağmen Korş'un *Batı grubu* ve Radloff'un *Güney grubu* birbiriyle tamamen örtüşmektedir. Bu grup, yeniden nasıl adlandırılırsa adlandırılsın, içerik değişmeyecektir ve gelecekte yapılacak çalışmalar sadece bazı ayrıntılarla zenginleşecektir. Bu grupta Türkmen, Azerî, Osmanlı (Eski Anadolu Türkçesi, Suriye, Balkan yarımadası), Gagavuzca ve Güney Kırım yer alır. Bizce, bu grubun en belirgin özelliği "ol-" fiilidir. Diğer gruplarda "ol-" fiili "bol-, pol-, pul-" şeklindedir. Grubun bir başka özelliği ise, Korş'un da dediği gibi, ünsüzden sonra "g" ünsüzünün düşmesidir, *kalgan = kalan* gibi. (Bu özellik daha sonra belirteceğimiz gibi Bulgar dilinde de mevcuttur). Söz konusu grubun dillerin ve diyalektlerin temeli, 11. yüzyılda Selçuklu döneminde, Aral ve Hazar bozkırlardan İran ve Küçük Asya'ya yayılan Oğuz-Türkmen (guzzı, uzı) tarafından konuşulan Eski Oğuz-Türkmen dillerine ve şivelerine dayanmaktadır.

Bu grupta yer alan bazı diller, bazı durumlarda diğer grupların dil özelliklerini de içermektedir. Dolayısıyla, Trans-Hazar Türkmenlerinin diyalektleri genel olarak bu gruba aittir, fakat ol-/bol- özelliğinden dolayı diğer gruplara da temas etmektedir. Kanglı-Kıpçak dilinin eski bir karışımı olması ihtimal dâhilindedir.

Dilin özeliğinden dolayı, bu grubu *ol- grubu* şeklinde adlandırmak daha doğru olacaktır. Radloff ve Korş tarafından bu şekilde adlandırılan bu grubun adlandırılmasını korumak kaydıyla ve günümüzde Güneybatı bölgesinde *ol- grubu*'nu konuşan halkların bulunmasından dolayı tarafımızdan *Güney grubu* tabiri eklenmekte ve ayrıca Türkmence[8] kökenli dil olduğu tarafımızdan belirtilmektedir.

Güneybatı grubu dilini konuşan Türk boylarının coğrafi yerleşim dağılımı şu şekildedir: Harezm (Hive) Cumhuriyeti, Buhara Cumhuriyeti, Afganistan, Türkistan bölgesi, Türkmenler (eski adı Trans-Hazar) bölgesi, Azerbaycan nüfusunun bir bölümü, Astrabad, Horasan ve Tersia'nın bazı bölgeleri, Ermenistan, Gürcistan Cumhuriyeti, Anadolu, Suriye'nin kuzeyi, Balkan yarımadası ve İstanbul, Besarabya, Kırım'ın güney sahili, Kumsek, Kuzey Kafkasya bozkırları, Astrahan dağları (burada da Türkmenler).

V

Korş'un *Kuzey grubu*, *Doğu grubu* ve *Karmaşık grup* olarak adlandırdığı 4. grup ile Radloff'un diğer üç grubu (*Doğu, Batı, Orta Asya*) örtüşmektedir. Fakat Radloff sonradan kendi sınıflandırmasında her ne kadar bazı değişiklikler yaptıysa da yine de her iki sınıflandırmanın bazı kısımlarında ciddi değişikliklerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Genel olarak, Radloff'un sınıflandırması kendisini kanıtlar görünmekle birlikte Korş'un sınıflandırması delil ve örnek eksikliğinden dolayı yetersizdir.

Korş'un *Doğu grubu*, Orhun (Yenisey yazıtları), Uygur, Çağatay ve Kuman ölü dilleri ve Karagas, tartışmalarla Koybal, Sagay ve Salar modern dillerini içermektedir. Korş'un bu grupta yer verdiği diller, Radloff'un değişiklik yapmadan önceki tasnifinde (Salar dışında) hemen her grupta yer alırdı,

8 N. Berezin, Recherches sur les Dialectes Musulmans. I. Systeme des Dialectes Turcs, çalışmasında "Türkçe" adlandırmasını teklif etmiştir, bkz. s. 27; V. V. Radloff, Phonetik der Nördlichen Türksprachen, çalışmasında ise "Selçuklu" adlandırmasını teklif etmiştir.

Güney grubu'nda Orhun (Yenisey yazıtları), *Doğu grubu*'nda Uygur, Karagas, Kaybal, Sagay, *Orta Asya grubu'*nda Çağatay ve *Batı grubu'*nda Kuman dilleridir. Radloff'un yayımlama fırsatı bulamadığı ancak el yazması olarak elimizde bulunan tasnifinde Moğol öncesi döneme ait, Doğu Türk dillerini Orhun (Yenisey yazıtları) ve Uygurca olarak iki grupta incelemiştir: *Kuzeydoğu* ve *Güneydoğu* grubu, ayrıca burada kelime başında *y = ç = s* özellikleri taşıyan *Kuzeybatı grubu*'nu da eklemektedir.

Yenisey-Orhun yazıtlarının dili ile Uygur yazıtlarının dili arasında dil özellikleri bakımında yeterli derecede farklılıklar gösteren bulgular vermemektedir. Bundan dolayı biz de bu iki dili hemen ayırma eğiliminde değiliz, fakat bununla birlikte Yenisey-Orhun ve Uygur yazıtlarının dili arasındaki bazı farklılıkları da gözden kaçırmamalıyız. Diğer taraftan Radloff'un ilk tasnifinde yer alan Moğol öncesi Türk dillerinin sınıflandırması bölümü Radloff'un el yazması halinde kalan sınıflandırmasından daha karmaşıktır. Özellikle "Selçuklu şiirleri" yazılmadan önceki Oğuz dilinin izleri, modern Güneybatı (Radloff'ta güney, Korş'ta batı) dillerinde[9] rastlanmaktadır. Fakat hiç bir şekilde doğrudan doğruya izlenemezler. Bu diller hakkındaki iddialar bazı dil özelliklerine rağmen doğrudan Yenisey-Orhun yazıtlarına bağlanamazlar.

Türk halklarının tarihi gelişimi, göçleri, kendi aralarında ve diğer halklarla temasları, dillerini de etkilemiştir. Bundan dolayı hiç bir zaman sınıflandırmanın kolaylığından, kısalığından veya basitliğinden söz edilemez. Burada Türk dillerinin sınıflandırılması, özelliklerinden ve grupların çeşitliliğinden dolayı, geniş olması gerekliliğini kabul etmemiz gerekir. Yapılacak olan sınıflandırmanın orijinalliğinden ancak bu durumda bahsedebiliriz.

Böylece tarafımızca düzenlenen sınıflandırmanın doğal olarak genişleyeceği ve yönünün de belirgin hâle geleceği hususunda lüzumlu bir adım daha atarak Korş'un sınıflandırmasındaki fonetik özelliklere ilave olarak bir fonetik özellik de biz eklemekteyiz. Bu özellik, kelime ortasında ve sonunda *d>t, z>s* ve *y* değişimidir: *adak> ayak>atak, azak>ayak, kod>kot, kos>koy* gibi.

Sınıflandırmada, bu yeni fonetik özelliği ekleyerek önceden tarafımızca benimsenen *Güneybatı grubu*'nun istikrarını korumalıyız. Fakat Korş'un sınıflandırmasında yer alan *Doğu grubu*'nda birkaç değişiklik yapılmalı. Çünkü *Güneybatı grubu*, "y-yot" diyalektlerini içermektedir. Böylece Korş'un *Doğu grubu*'na *d, z, t* diyalektlerini ekliyoruz. Ancak *y* özelliklerini taşıyan ve aynı zamanda Radloff'un sınıflandırmasında da belirtildiği gibi Çağatay ve Kuman (ya da Kıpçak) dilleri diğer gruplara ait olmalarından dolayı bunları hâriç tutuyoruz.

Alt grup "d" diyalektleri: Tarafımızca hazırlanan ve Korş'un[10] hazırladığı sınıflandırmada da olduğu gibi bazı dil özelliklerinden dolayı, ölü dillerden Yenisey-Orhun ve Uygur yazıtlarının dili, modern dillerinden Soyot ve Uranhay[11], (Korş'un çalışmasının önsözünde belirtilen, fakat çalışma içinde yer verilmeyen diller) Karakas ve Salar da yer almaktadır.

Alt grup "z" diyalektleri: Sarıg-Uygur (Korş tarafından belirlenmemiş), Kamasin, Koybal, Sagay, Kaç, Beltir, Şor, Kızıl, Kiyuritskiy[12] de yer almaktadır.

9 Bkz. 11. yüzyılın yazarı Kâşgarlı Mahmud'un bir kaç sene önce İstanbul'da yayımlanan *Dîvânü Lugâti't Türk*'te Güneybatı şivelerin izlerini taşıdığı görülmektedir: baran = bargan (C. I, s. 35); deve = teve (C. II, s. 154); ben = men (C. I, s. 284) gibi. W. Bang'ın Orhun-Yenisey yazıtları üzerine yaptığı yeni çalışması tarafımıza ulaşamamıştır.

10 Bilindiği gibi, "d" diyalektinin özeliğini taşıyan Uygurca el yazması metinler bulunmaktadır.

11 Bugün Güney Sibirya şivelerinde Tuva ağızları.

12 Bugün Güney Sibirya'daki şivelerden Hakas ağızları.

Alt grup "t" diyalektleri: Burada Radloff'un sınıflandırmasında yer almayan Yakutçayı dâhil etmekteyiz. Fakat her ne kadar Korş "Yakutça, bazı özelliklerden dolayı, Karagas diline yakındır, ancak Yakutça, Altayca ve Çuvaşça ile hiç ortak özelliğe sahip değildir." (bkz. s. 13); iddiasında bulunsa da yine de Yakutçayı *Karmaşık grubu'*nun alt gruplarında bulunan "b" maddesine yerleştirmişti. Böylece Korş'ta Yakut dili, Çuvaşça ile bu grubun içinde yan yana yer almaktadır. Bu nedenle Yakutça, Türk dilleri arasında en karışık ve özgün olan dillerden biridir.[13] Radloff tarafından "nachtürkisch" olarak adlandırılan Yakut dili, Korş'un (gora-tıa) terminolojisine göre, genel özelliklerinden dolayı *Doğu* ve *Kuzey grup'*ların sınırında yer almaktadır.

Orhun Yazıtları ve Yakutça hariç tutulduğunda tarafımdan yenilenen *Doğu grubu* Radloff'un ilk baskısındaki sınıflandırması ile büyük ölçüde eşleşmektedir. Bizce, kendine özgü dil özelliklerinden dolayı bu grup, diğer gruplardan ayrı, kendi içinde alt grupları olan *"d" diyalekti* şeklinde de adlandırılabilir. Türk dünyasının doğu, daha doğrusu kuzeydoğu bölgelerinin eski ve yeni dillerini içine alan bu grup *Kuzeydoğu grubu* ([güneybatı karşısında] veya dil kökeninden dolayı Uygurca[14]) olarak adlandırabilir. Dilin "ol-/bol-" özelliğinden dolayı *Kuzeydoğu grubu* "bol-" diyalektine aittir.

Bu gruba ait ehemmiyetsiz sayıda Türk halkları esas olarak Sibirya'da (genellikle Lena ve Yenisey nehirlerinin yataklarında, kısmen Kuzey Altay dağlarının eteklerinde, Moğolistan'ın Uranhay bölgesi ve Batı Çin)[15] yaşamaktadırlar.

VI

Ne Korş tarafından yapılan sınıflandırmanın fonetik özelliklerine göre ne de tarafımızdan yapılan eklemelere göre Altay, Teleüt, Çernevıh Türkleri, Korş'un ve Radloff'un *Doğu grubu'*nun (bizce kuzeybatı) içinde yer alamaz. Korş, bu diyalektlerden bazılarını *Kuzey grubu'*na bazılarını ise *Karmaşık grubu'*nun alt gruplarına dâhil etmiştir.

Korş'un *Kuzey grubu'*nda yer alan diyalektler, yukarıda adı geçen diyalektler dışında, Radloff'un *Batı grubu* ile denktir. Tarafımızdan belirlenen dil özellikleri, *Güneybatı grubu'*nu zenginleştirmekte, *Kuzeybatı grubu'*ndaki diyalektleri ise azaltmaktadır. Tarafımızdan yapılan sınıflandırmada, Korş'un *Kuzey grubu*'nda ve Radloff'un *Batı grubu*'nda yer alan Altay ve Teleüt diyalektlerini, her iki akademisyenin terminolojisini kullanarak *Kuzeybatı grubu* adlandırmasını teklif etmekteyiz.

Bu grup, bir taraftan "y" (yot) grubunun diyalektleri (Güneybatı grubu gibi), diğer taraftan "bol-" grubunun diyalektlerini (Kuzeydoğu grubu gibi) ve aynı zamanda "u" (tau "dağ") ayırt edici özelliklerinden dolayı "tau" diyalekti olarak da adlandırılabilir. Bu grupta Altay, Teleüt, Kuman, Kara-Kırgız, Kumuk, Karaçay, Balkar, Tobol Tatarları, Baraba, Rusya'nın merkezinde bulunan Tatarlar, Meşerler, Başkurtlar, Kırım Tatarları (güney kıyıları hariç), Karaimler (Osmanlılaşmış olanlar hariç), Nogaylar ve Kırgız Kazakları gibi modern şiveler yer alır.

13 G. Nemet, Türk dilleri için iki grup oluşturmuştur: 1) Türkçede "s" grubu ve 2) Türkçede "yot" grubu. Yakutçayı ve Çuvaş dillerini "s" grubuna, kelime başında y>s değişmi barındıran dilleri ise ikinci gruba dâhil eder. Bkz. *Türkische Grammatik*, 1917, s. 7. Yakutça ve Çuvaş dillerinin arasında bazı ortak noktalar olmasına rağmen şimdilik bu iki dili aynı gruba almak bizce doğru değil. Çuvaş dili hakkındaki bilgiler için makalenin devamına bakınız.

14 V. V. Radloff, "Bericht über die Ausgabe des Sprachmaterials des Codex Cumanicus", makalesinde Kuzeydoğu grubu için aynı teklifte bulunmuştur. *Melages Asiatiques*, 9(2), s. 89.

15 Bkz. S. K. Patkanov'un "Sibirya nüfusunun aşiret bileşimini, yabancıların dilini ve klanlarını gösteren istatistiksel veriler" makalesinde, Radloff'un sınıflandırmasına Sibirya'da yaşayan Türkler ile ilgili bazı eklemeler ve düzeltmeler verilmiştir. (s. 55). Bu konu ile ilgili tarafımızdan yapılan çalışma Rusya Bilimler Akademisine sunulacaktır.

Kuzeybatı grubu'nun dillerini ve şivelerini konuşan Türk halklarının yerleşim yerleri Altay bölgesi ile başlar, Batı Sibirya'dan geçer, içine Bozkır bölgesini alır, Tanrı Dağlarının batı bölgesinin bir bölümünü ve Pamir Dağlarının bir bölümünü, Buhara ve Hive sınırlarını, Ural sınırlarını, Volga bölgesini, Oka havzasını, Kuzey Kafkasya ve ona bağlı bozkırları kapsar ve Kırım'da sonlanır. Bunun dışında Litvanya'daki küçük adalarda yer alan Karaim kolonilerinin (Troki, Lutsk, Galiç) yerleşim yerleri mevcuttur.

Kuzeybatı grubu'nun dillerini ve şivelerini konuşan modern Türk halklarının kökeni Eski Kıpçak (diğer bir deyişle Polovets veya Kuman) halklarına dayanmaktadır. Böylece bu grup Kıpçakça olarak adlandırılabilir.[16] Kıpçak diline gelince, şunları söyleyebiliriz:

1. Korş tarafından Kumanca olarak adlandırılmıştır.

2. Kıpçak dilini *Doğu grubu*'na (bizce *Kuzeydoğu grubu*) dâhil etmiştir.

3. Kıpçak dili tarafımızdan Bang'ın sonuçlarına bakmaksızın[17]

Radloff'un izlerini takip ederek *Doğu grubu*'ndan çıkarılmış ve *Kuzeybatı grubu*'na dâhil edilmiştir. Ayrıca, Kıpçak dili hakkında, elimizde olan metinlerden yola çıkarak aynı zamanda şunları söyleyebiliriz, bu dil hem *tau diyalektinin* hem *tag diyalektinin* izlerini taşımaktadır.

Diğer gruplar ile karşılaştırdığımızda *Kuzeybatı grubu*'nun içerdiği dil ve şiveler sayıca fazla olduğundan dolayı daha çok alt grup ayrımına ihtiyaç duyar. Bu gruptaki şiveler arasında yakınlık vardır. Bir taraftan Altayca, Teleütçe, Kara-Kırgızca (tuu-too şivesi) arasında, diğer bir taraftan Kumukca, Karaçayca, Balkarca, Karaim[18] ve Tatarca arasında, bununla birlikte bir de Kırgız-Kazak ve Nogayça arasında yakınlık mevcuttur. Bize göre Kırgız-Kazak ve Nogayca *Moğol sonrası* grup; Altayca, Teleütçe, Kara-Kırgızca, Kumukça, Karaçayca, Balkarca, Karaimce *Moğol öncesi* grup olarak adlandırmalıdır.

VII

Eğer Kıpçak (Kuman) dili *tau diyalekti* içinde, yani *Kuzeybatı grubu*'nda yer alacaksa o zaman *tag diyalekti* ne *Kuzeydoğu grubu*'na ne de *Güneybatı grubu*'na dâhil edilebilir. Çünkü bu gruba ait en önemli dil özelliklerinden "adak, atak, azak" kelimeleri, Kıpçakça "ayak" şeklinde, "kalgan" kelimesi de "kalan" şeklinde geçmektedir. Tarafımızca yapılan sınıfladırmada, Korş'un *Doğu grubu*'ndan (bizce *Kuzeydoğu grubu*) çıkarılan Çağatay dili, genel olarak tespit ettiğimiz dil özelliklerinden dolayı ne *Güneybatı grubu*'na ne de *Kuzeybatı grubu*'na dâhil edilebilir.

Yine Türk dillerine ve şivelerine ait dördüncü bir grup bulunmaktadır. Bu grup "y" özelliğinden dolayı Kuzeybatı ve Güneydoğu gruplarına bağlı, "bol-/ol-" ve "kalgan-kalan" özelliğinden dolayı Kuzeydoğu ve Kuzeybatı gruplarına bağlı, "tag-tay" özeliğinden dolayı ise Kuzeydoğu ve Güneybatı

16 V. V. Radloff, "Bericht über die Ausgabe des Sprachmaterials des Codex Cumanicus", makalesinde de aynı teklifte bulunmuştur. *Melages Asiatiques*, 9(2), s. 89; Berezin, *Recherches sur les Dialectes Musulmans. I. Systeme des Dialectes Turcs*'de "Kıpçak grubu" şeklinde adlandırmıştır. (s. 27)

17 W. Bang, I. Marquart, "Osttürkische Dialektsudien", *Abhandlungen der K. Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen. Phil.-hist. Klasse. Neue Folge*, 13(1), Berlin, 1921; V. V. Bartold tarafından gözden geçirilmiş şekli: 7. kitapta Rus Tarihi Dergisi, 1921, s. 138.

18 Bkz. J. Grzegorzewski, *Ein Türk-Tatarischer Dialekt in Galizien*, Wien 1903; a. mlf. "Caraimica. Język Łach-Karaitów", *Rocznik Oryentalistyczny*, 1/2, s. 252–296.

gruplarına bağlıdır. Bu grup[19] başka bir deyişle, diğer üç grubun arasında bulunmaktadır. Söz konusu grup tarafımızdan yapılan bazı ilaveler ile Korş'un *Karmaşık grubu* ve Radloff'un *Orta-Asya grubu* ile eşleşmektedir.

Bu grubun dil özelliklerini daha iyi ayırt edebilmek için, aynı zamanda *tag diyalekti*'nin Kıpçak dilinin içinde, yani Tarançin şivesinin yanında yer alamayacağını gösterebilmek maksadıyla Korş'un fonetik özelliklerini çoğaltacağız. Böylece kelime sonunda *g* > *y* ünsüzünün değişimi (tag-tay), çok heceli kelimelerde "g" ünsüzünün düşmesi (kalgan-kalan) özellikleri dışında, "g"'nin bir özelliği daha tespit edilmiştir ki bu özellik, kelime sonunda "g"'nin kalın ünlülerle kullanılmasıdır. Tabii ki bu özellik, Korş'un tespit ettiği "g"'nin diğer iki özelliğinden farklıdır. Biz "sarıg-sarı", "atlıg-atlı" gibi kelimelerdeki "-ıg/-ig" şekillerinden bahsediyoruz.[20] *Kuzeydoğu grubu*'nda, "g" ünsüzünün "ıg" şeklindeki kullanımına devam edilmektedir. Ancak"g" ünsüzü *Kuzeybatı* ve *Güneybatı* gruplarında kullanımdan düşmüştür. Tarafımızdan oluşturulan grupta "g" ünsüzü ya korunmakta ya da g>k değişimine uğramaktadır: "sarıg>sarık", "serig>serik", "atlık" gibi. Kıpçak dilinin *tag* ve *tay* diyalektleri dil özelliğinden dolayı Çağatay diliyle aynı grupta olmamalıdır. Çağatay diyalekti, Radloff'un sınıflandırmasında *Orta Asya grubu*'nda; V. Bang'ın sınıflandırmasında ise *Doğu grubu*'nda yer almaktadır.

Böylece bizim dördüncü grubumuzda tartışmasız şu diller yer alacaktır: Çağatay dili, Çin'deki bütün Türk şiveleri veya "Sardunya" şivesi adıyla anılan Doğu Türkistan'ın şiveleri (Sarıg-Uygur ve Salar şiveleri dışında), Batı Türkistan'ın "Sardunya" şiveleri (Hive-Sart şivesi dışında) ve Fergana, Taşkent ve Semerkant bölgelerinin Özbek şiveleri yer almaktadır. Aynı zamanda, hakkında bazı bilgilere sahip olduğumuz Buhara şiveleri de bulunmaktadır.

Çulım şivesi, Çernevoy bölgesinde bulunan Abin ve Tomsk'ta[21] tespit ettiğimiz dil özelliklerinden dolayı *Kuzeydoğu grubu* içinde dördüncü grubun ortasında "y" şivesinde bulunmalı.

Terminolojinin uyumlu olması bakımından söz konusu grubu dilin ana özelliğinden dolayı *Güneydoğu grubu* olarak adlandırıyoruz. Grubun ana özelliğinden dolayı *taglık diyalekti*'ni, dil kökeni bakımından ki bu dilin kökeni hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (belki Karluk?), Çağatayca olarak adlandıryoruz. Sonra onu iki alt gruba ayırıyoruz:

1) *Çağatayca alt grubu,*

2) *Çulım, Abin ve Çernevoy şivesi.*

Güneydoğu grubu'nun varlığını, daha sonra onun iki farklı gruba ayırılacağını tahmin ederek şimdilik kabul ediyoruz.

Çağatayca grubu'nda mevcut olan diller ve şivelerini konuşan modern Türk nüfusu, Türkistan'ın doğusu ve batısında (Hive hariç)[22], Trans-Hazar (Türkmen) bölgesinde (Avgan Özbeklerinin şiveleri tarafından bilinmiyor) ve kısmen Tomsk eyaletinde yaşamaktadır.

19 Berezin bu grubu "Çağatay veya doğu" grubu şeklinde adlandırmıştır. (s. 26) Bu gruba ait diller Batı Avrupa'da "Doğu Türkçesi" şeklinde adlandırılır.

20 Bkz. N. F. Катанов, "Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня", çalışmasında s. 88-91, 189-192 ve 3. ile 4. numaralı şema.

21 Bkz. Malov'un, 1909-1911 yılların arasında Doğu ve Orta Asya Araştırmaları Komitesi adına Batı ve Orta Çin'de yaşayan Sarı Uygur, Salar, Lobnor kıyısı Türkleri hakkında yaptığı çalışmalar.

VIII

Modern Harezm Cumhuriyetinin (Eski Hive Hanlığı) Hive-Özbek ve Hive-Sart şiveleri ve Kıpçak dilinin şivelerinde tespit edilen "tag" çeşitliliği ve özelikleri bizi Radloff'un sınıflandırmasında tek bir grupta yer alan *Orta Asya grubu*'nu iki gruba ayırmaya teşvik etmektedir. Böylece bu grupta az önce incelediğimiz grup, dördüncü grup ve az sonra inceleyeceğimiz beşinci grup yer alacaktır.

Beşinci grubun dil özellikleri ile dördüncü grubun dil özelikleri arasındaki fark, şu özelliklere göre ayrılır: "ıg"/"ık" özelliğinden dolayı beşinci grup, dördüncü grup gibi Kuzeydoğu grubuna değil, Kuzeybatı ve Güneybatı gruplarına yaklaşmaktadır. Bunun dışında, Hive-Özbek ve Hive-Sart şiveleri, özellikle *Güneybatı grubu*'nun önemli bazı dil özelliklerini taşımaktadır. Bu durum Hive Sartlarının ve Özbeklerin Türkmenler ile olan komşuluklarıyla açıklanabilir.

Beşinci grup için hem halk olarak hem dünya ülkelerinin arasındaki konumundan hem de dilin fonetik özelliklerinden dolayı, özel bir adlandırma bulmak zordur. Biz, şu adlandırmalar üzerine durmaktayız: *Orta grubu*, *Kıpçak-Türkmen grubu* veya *Taglı grubu*.

IX

Yakut dilini hiç çekinmeden *Kuzeydoğu grubu*'nda (t alt grubu) değerlendirseydik, işte o zaman Çuvaş dili için ayrı ve yeni bir grubu, yani altıncı grubu oluşturabilirdik. Böylece sınıflandırmamıza yeni bir fonetik özellik daha ekleyebilirdik. Çuvaş dilinin dört özelliğinden birincisini alıp diğer Türk dilleri ile karşılaştırdıktan sonra Moğol dil ailesi ile aynı özelikler taşıdığını görmekteyiz.

Bu özelliğinden dolayı bütün Türk dilleri ve diyalektlerinin iki eşit olmayan gruba ayırıldığını görmekteyiz: "z" (tokuz) ve "r" (tahar "dokuz") dilleri. Birinci grup daha önce işlediğimiz bütün beş grubu kapsayacaktır. İkinci grupta Çuvaş dili ve Çuvaşçanın eski dili, yani Bulgarca yer alacaktır.[23] Bu grubu, biz altıncı grup, yani *Bulgar dili grubu* olarak adlandırılmasını teklif ediyoruz. *Bulgar dili grubu*'ndaki "r" ünsüzünün özelliği ile *Kuzeydoğu grubu*'nun alt grubundaki "z" ünsüzünün özelliği ve diğer gruplardaki "y" ünsüzünün özelliği (ura-azak-ayak) birbiriyle eşleşmektedir. Böylece bu iki özelliğinden dolayı *Bulgar dili grubu* diğer beş gruptan görünür bir şekilde ayrılmaktadır. Başka dil özelliklerinden dolayı *Bulgar dili grubu* diğer gruplarla yakınlaşmaktadır: "ol-bol" dil özelliğinden dolayı "bol-"(pul) dillerine, "tag-tau" dil özelliğinden dolayı "tau" (tu" "dağ") dillerine, "ıg-ı" dil özelliğinden dolayı "ı" dillerine, "kalgan-kalan" özelliğinden dolayı "kalan" dillerine yakınlaşmaktadır.

X

Radloff'un sınıflandırması, bizim sınıflandırmamız gibi sadece fonetik özelliklere dayanmaktadır. Korş tarafından belirlenen "şimdiki zaman" morfolojik özelliği, bize göre yeterince açık ve geliştirilmiş değildir. Türk dilleri sınıfladırmasının devamında, fonetik özelliklerine göre iki özellik daha eklenebilir:

1. Kelime başında "y-c" uyumu,

22 Bkz. Hiveli Abdülgazi Han (17. yy)'ın şiirleri. Şiirler Çağatayca değil, Özbek ile Çağatayca karışımı.
23 Z. Gombocz, *Die Bulgarisch-Türkischen Lehnwörter in der Ungarischen Sprache*, Helsinki 1919, s. 188.

2. Birinci heceden sonra “o-a” ve “ö-e” ünlüleri ile dudak ünsüzlerin uyumu.

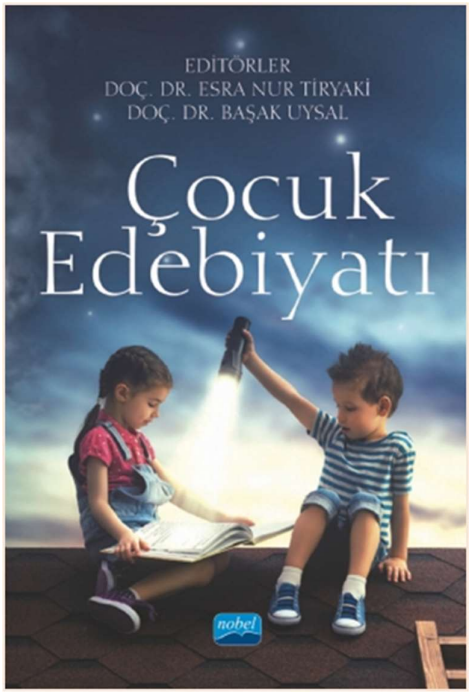
Türk dillerin en basit sınıflandırma şeması şu şekilde olabilir:

<table>
<tr><td>1</td><td>Tahar grubu</td><td></td><td colspan="3">Tokuz (dokuz) grubu</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>Ura grubu</td><td>Adak grubu</td><td colspan="3">Ayak grubu</td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td colspan="4">Bol (pol, pul, bul) grubu</td><td colspan="2">Ol grubu</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Tau (tu) grubu</td><td>Tag grubu</td><td colspan="3">Tay grubu</td><td colspan="2">Tag (dag) grubu</td></tr>
<tr><td>5</td><td>I grubu</td><td>Ig grubu</td><td colspan="3">I grubu</td><td>Ik(ıg) grubu</td><td>I grubu</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Kalan (yulna)</td><td colspan="5">Kalgan grubu</td><td colspan="2">Kalan grubu</td></tr>
<tr><td></td><td>I. r grubu
Bulgarca</td><td>II. d grubu
Uygurca
[kuzeydoğu]</td><td>III. grubu
Tau
Kıpçakça
[kuzeybatı]</td><td>IV. grubu
Tag-lık
Çağatay
[guneydoğu]</td><td>V. grubu
Tag-lı
Kıpçak-Türkmence
(merkez)</td><td colspan="2">VI. grubu
Ol
Türkmence
[güneybatı]</td></tr>
</table>

T. 1. Tiryaki, E. N.; Uysal, B. (Ed.) (2020). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Nobel / E. İnal (1198-1200. s.)

T1-Tiryaki, E. N.; Uysal, B. (Ed.) (2020). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Nobel. ISBN: 978-625-406-944-4

Ezgi İNAL[1]



Çocuk ve çocuğun dünyasını ele alan Çocuk Edebiyatı alanı, çocuk odaklı hemen her çalışma alanının önemli argümanlarını oluşturması bakımından kıymetlidir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin ortaya koyulabilmesi ve bu kapsamda ele alınacak konuların tespiti bakımından söz konusu alanda yapılacak kuramsal çalışmalar, güncel yaklaşımların ve uygulama örneklerinin ilgililerle paylaşılabilmesi önem arz etmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle Nobel Akademik Yayıncılık tarafından 2020 yılında ilk baskısı yapılan Çocuk Edebiyatı adlı eser Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki ve Doç. Dr. Başak Uysal editörlüğünde hazırlanmıştır.

Çocuğun dünyasını, çocuğa görelikten hareketle kapsamlı bir şekilde ele alan eser Dünyada ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Tarihi (s. 1-25), Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Türlerinden Yararlanma (s. 27-51), Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma (s. 55-71), Çocuk Edebiyatı ve Okuma Alışkanlığı (s. 73-85), Çocuk Edebiyatında Türler (s. 89-103), Çocuk Dergileri (s. 107-119), Nicelik ve Nitelik Açısından Çocuk Edebiyatı Ürünleri (s. 123-138), Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Kültürler Arası Eğitim Olanakları (s. 141-156), Dezavantajlı Gruplar İçin Çocuk Edebiyatı (s. 159-182), Bir İyileştirici Olarak Çocuk Edebiyatı: Bibliyoterapi (s. 185-198), Değerler Eğitimi ve Çocuk Edebiğyatı (s. 203-219), Dijital Çağda Çocuk ve Kitap (s. 221-228), Çocuk Edebiyatı ve Drama (s. 231-253), 11. Peronun Biletsiz Yolcuları: Göç, Çocuk, Edebiyat (s. 255-268), Çocukluktan Yetişkinliğe Geçiş: Gençlik Edebiyatı (s. 271-293) adlarıyla toplam 15 bölümden oluşmaktadır.

Eser, bölümlere göre yazarların isimlerinin sırası ve içindekiler kısmıyla başlamıştır. Ardından editörlerin ön sözü yer almaktadır. Bu çerçevede ön sözde Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenen Çocuk Edebiyatı ders içeriğinin çalışmanın odağını oluşturduğu belirtilmiş ve sırasıyla bölümler hakkında bilgi verilmiştir.

Eserin birinci bölümü Doç. Dr. Celile Ökten tarafından "Dünyada ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Tarihi" adıyla kaleme alınmıştır. Geniş dünya tarihi perspektifi içinde ortaya çıkan edebi ürünlerin çocuk edebiyatı çerçevesindeki işlevselliğine değinilmiş ve Türk edebiyatı tarihinin sözlü ürünlerinden günümüze, çocuk edebiyatı ürünlerinin nasıl şekillendiği aktarılmıştır.

[1] Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi & Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İstanbul, Türkiye), ezgiinal1@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1573-9401 [Kitap tanıtma, Makale kayıt tarihi: 12.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.xxxx]

T. 1. Tiryaki, E. N.; Uysal, B. (Ed.) (2020). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Nobel / E. İnal (pp. 1198-1200)

Eserin ikinci bölümü Dr. Halil Erdem Çocuk tarafından "Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Türlerinden Yararlanma" ve üçüncü bölümü Dr. Hatice Coşkun tarafından "Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma" adıyla kaleme alınmıştır. İkinci ve üçüncü bölümde yer alan temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik aşamalarda çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılması ve bu kapsamdaki tercihlerin nasıl olabileceğine dair tespitler kazanımlar çerçevesinde yapılmıştır. Ayrıca üçüncü bölümde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri de yer almaktadır.

Eserin dördüncü bölümü Dr. Perihan Tuğba Şeker tarafından "Çocuk Edebiyatı ve Okuma Alışkanlığı ve beşinci bölümü Dr. Başak Uysal tarafından "Çocuk Edebiyatında Türler" adıyla kaleme alınmıştır. Dördüncü bölümde okuma ve erken okuryazarlık kavramlarından söz edilmiş ardından çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Beşinci bölümde çocuk edebiyatında yer alan türler tasnif edilerek bu türlerin özelliklerine değinilmiştir.

Eserin altıncı bölümü Doç. Dr. Osman Emin tarafından "Çocuk Dergileri" adıyla kaleme alınmıştır. Çocuk ve dergi kavramlarıyla beraber çocuk dergileri ve nitelikleri, çocuk dergilerinin gelişiminin tarihsel süreci ve dergilerin bir eğitim aracı olarak nasıl kullanılacağı konularına yer verilmiştir.

Eserin yedinci bölümü Doç. Dr. Neslihan Karakuş tarafından "Nicelik ve Nitelik Açısından Çocuk Edebiyatı Ürünleri" başlığıyla kaleme alınmıştır. Çocuk kitaplarının nitelik ölçütlerine detaylıca değinilen bölümde, son dönemlerde fantastik kurgu çocuk kitaplarının daha büyük bir ilgi gördüğü vurgulanmaktadır.

Eserin sekizinci bölümü Dr. Gülşat Bican tarafından "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Kültürler Arası Eğitim Olanakları" başlığıyla kaleme alınmıştır. Bölümde kültür, çok kültürlülük, kültürler arasılık kavramlarına yer verilirken bu kavramların kapsamı ve kültürler arası eğitim ve olanaklarına da değinilmiştir. Ayrıca bölümde değinilen tüm unsurlarla ilgili örneklere de yer verilmiştir.

Eserin dokuzuncu bölümü Dr. Şeyda Özcan ve Dr. Merve Altıparmak Yılmaz tarafından "Dezavantajlı Gruplar İçin Çocuk Edebiyatı" başlığıyla kaleme alınmıştır. Bölümde dezavantajlı grupların tasnifi yapılmış ve bu tasnif çerçevesinde dezavantajlılık profillerine yönelik çocuk edebiyatı ürünlerinden örnekler verilmiş, söz konusu dezavanjalı grupların topluma uyumlarına yönelik çalışmaların gerekliliği vurgulanmıştır.

Eserin onuncu bölümü Doç. Dr. Kemalettin Deniz tarafından "Bir İyileştirici Olarak Çocuk Edebiyatı: Bibliyoterapi" adıyla kaleme alınmıştır. Bu bölümde bibliyoterapinin tanımı, dünyada ve Türkiye'de tarihi, gelişimsel bibliyoterapi ilkelerinden hareketle Türkçe eğitimi ve bibliyoterapi ilişkisine yer verilmiştir.

Eserin on birinci bölümü Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki tarafından "Değerler Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı" başlığıyla kaleme alınmıştır. Bu kapsamda değerler eğitimi ve yaklaşımları çerçevesinde çocuk edebiyatında yer alan kök değerlere değinilmiştir.

Eserin on ikinci bölümü Doç. Dr. Aybala Çayır ve Doç. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş tarafından "Dijital Çağda Çocuk ve Kitap" başlığı ile kaleme alınmıştır. Dijital çağın çocuklar ve kitaplar kapsamında ele alındığı bu bölümde çevrimiçi uygulamaların okuma alışkanlığının kazandırılması ve etkililiği üzerinde durulmuştur.

T. 1. Tiryaki, E. N.; Uysal, B. (Ed.) (2020). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Nobel / E. İnal (1198-1200. s.)

Eserin on üçüncü bölümü Doç. Dr. Pınar Bulur tarafından "Çocuk Edebiyatı ve Drama" başlığıyla kaleme alınmıştır. Yaratıcı drama kavramı ve drama bileşenlerinden çocuklara yönelik uygulamalarda nasıl yararlanılabileceği, çocuk edebiyatı ve yaratıcı drama ilişkisi kuramsal çerçevede açıklanmış, bu kapsamda drama örnek uygulamalarına yer verilmiştir.

Eserin on dördüncü bölümü Doç. Dr. Ülker Şen tarafından "11. Peron'un Biletsiz Yolcuları: Göç, Çocuk, Edebiyat" adıyla kaleme alınmıştır. Göç ve göçün etkilerinden hareketle göçün bir yansıma alanı olarak edebiyat ve edebiyatta özel bir alan olarak Türk göçmen edebiyatı ve çocuk konularına değinilmiştir.

Eserin on beşinci ve son bölümü Prof. Dr. Hikmet Asutay tarafından "Çocukluktan Yetişkinliğe Geçiş: Gençlik Edebiyatı" başlığıyla kaleme alınmıştır. Çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına dönüşmesinde önemli bir dönemi ifade eden gençlik edebiyatı, ergenlik dönemiyle açıklanmış ve sırasıyla Türk edebiyatının dönemleri çerçevesinde ele alınarak Türkiye ve dünyadaki başlıca edebi örneklerden söz edilmiştir.

Dil ve edebiyat literatürü incelendiğinde pek çok çocuk edebiyatı kitabı bulunmaktadır. Her araştırma, farklı yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır, bu anlamda değerlidir. İncelemiş olduğumuz söz konusu çalışmanın ise bu farklılıkları ve güncel temaları bir arada bulabilmek bakımından okuyucuya derli toplu bir çalışma olarak sunulduğunu görmekteyiz. Yine her bölümün sonunda okuyuculara konularla ilgili kitap ve film önerilerinin yer alması da kitabı benzerlerinden ayıran önemli bir özelliktir. Ayrıca bu çalışmayı, başta araştırmacılar ve alan öğrencileri olmak üzere, çocuk edebiyatı ile ilgilenen hemen herkesin ilgisini çekecek bir başucu kitabı olarak tanımlamak da mümkündür.

Social sciences translations as a category of translation: characteristics, translation facts and professional proficiencies / L. Dilek (pp. 1201-1206)

T2-Todur Zanet'in "SEÇMÄ yaratmalar 60 yaşına " adlı eserine dair

Leyla DİLEK[1]

1. Todur Zanet'in özgeçmişi ve eserleri

1958 yılında Komrat'a bağlı Kongaz köyünde doğdu. 1981 yılında Kişinev Politeknik Enstitüsü'nden mezun oldu. 1985-87 yılları arasında Marksizma-Leninizma Üniversitesi'nde öğrenim gördü. Radyo ve televizyonda da bir süre çalışan Zanet, Nikolay Baboğlu ve Olga Radova ile birlikte Gagauz dilinde *Bucaan dalgasında* programını hazırladı ve senaryosunu yazdı (1986-1990). Gagauz Türklerinin basın hayatında önem arz eden ilk Gagauz gazetesi *Ana Sözü*'nü çıkardı (1988). Ardından ilk Gagauz çocuk dergisi *Kırlangıç*'ı yayımladı (1990) ve bu derginin yazı işleri müdürlüğünü yaptı. Kişinev İnce Sanatlar Üniversitesi'nde Gagauz dili hocalığı yaptı (1991-93). Akademik Todur Zanet, Gagauz yazılarını latin alfabesine dönüştürmeye başlayan ilk isimdir. Halen *Ana Sözü* gazetesinde başredaktör, muhabir ve yazar olarak görev yapmakta, Kırlangıç dergisini yayımlamaktadır. Ayrıca Gagauzluk derneğinin de başkanlığını yürütmektedir.



Todur Zanet'e ait bir görüntü. http://a 1

2. Eserleri

Şiir: Karımcalık (1989), Zamanêêrsın, evim! (1989) , Böcecik (1991) Akardı Batıya Güneş (1993) , Gıcırdêêr Kafamın Çarkları (1993) , Adımnar (1993) , Akar Yıldız (1998) , Ana Dilim (2010) , Koorlaşmış Ateş… (2013) .

Tiyatro: Büülü Maaza (2004) , Dramaturgiya (2006) , Aaçlık Kurbannarı (2009) , Dokuzuncu Tümen (Bekil Beyin Oolu Emran) (2013) , Sistema (2015) , Ateş Oyuncak Diil (2015) .

Araştırma ve diğerleri: GAGAUZLUK: Kultura, Ruh, Adetlär (2010) , Onnar Geldilär Sabaa Karşı… (2014) , Benim Bir Kabaatsız Kırılan Gagauz Halkıma Rekviem (2015) , Gagauzların Kayıp Olan Dilinin Hem Kultura Adetlerinin Moldova'da Korunması (2017)

Aldığı ödüller: Bay dergisinin plaketi (1988) , KIBATEK edebiyat ödülü (2007-2013) , Moldova nişanı Gloria Muncii (2010). Moldova Yazarlar Birliğinin literatura ödülü (2011) , Süleyman Brina adına "18. Halklararası Balkanlar Türk Kültürüne Hizmet ödülü" (2013), TÜRKSOY basın ödülü (2014), TÜRKSAV 19. Uluslararası Türk Dünyasına Hizmet ödülü (2014) , Doğumunun 100. Yılında Haldun Taner Tiyatro Eseri Yarışması Ödülü (2015).

[1] YL Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Siirt, Türkiye), dilekleyla2@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3083-2214 [Kitap tanıtma, Makale kayıt tarihi: 12.05.2021-kabul tarihi: 20.06.2021; DOI: 10.29000/rumelide.]





Todur Zanet'in "Seçmä yaratmalar 60 yaşına" adlı eserinin ön ve arka kapak görüntüsü.

3. İnceleme

Seçmä yaratmalar 60 yaşına adlı bu eser, derleme ürünü olup 609 sayfadan meydana gelmiştir. Şu bölümlerden oluşmaktadır:

Bän Kopmadım Hiç Halkımdan (s. 7-26).

Atılma Dilindän, Halkım! (s. 27-34).

Paalı Analar, Bobalar Hem Malilär (s.35-50).

Gagauzluk Kayıp mı? (s. 51-64)

Bendä Var Bir Vatan (s. 65-78).

Gıcırdêêr Kafamın Çarkları (s. 79-106).

Biz – Bizdän! Onnar – Kuyrukludan! (s. 107-126).

Satkınnara Hem Hep Taa Satannara (s. 127-136).

Kolver Uçsun Sevda… (s. 137 - 198).

Ennerimdä Yazılar (s. 199- 214).

Tabiata (s. 215 - 226).

Uşaklar İçin Seçmä (s.227 -247).

Adanmış Peetlär (s.249 – 276)

Türkülär İçin Peetlär (s. 277 - 300).

Rekviem (Benim Bir Kabaatsız Kırılan Gagauz Halkıma) (s. 301 - 336).

T. Zanetä Epigramalar Hem Baaşlanmış Peetlär (s. 337 - 342).

T. Zanetin Yaratmaları Başka Dillerdä (s. 343 - 360).

Çevirmelär Gagauzçaya (s. 361 – 393).

Annatmalar (s. 409 - 447).

Dramaturgiya (s. 473 - 511).

Todur Zanet için Sözlär (s. 547 – 598).

Todur Zanetin Kısa Biografiyası (603-604).

Todur Zanetin Ömürü Patretlerdä (605-609).

Ait oldukları toplumların bağımsızlığının sembolü olan milli marşlar, saygıyla korunan ve oldukça hassas olan milli değerlerdir. Sözlerinin Todur Zanet'e ait olduğu ve 22 Temmuz 1990 günü milli marş olarak kabul edilen *Gagauz Milli Gimnası*'nın söz ve bestesi kitapta yer almıştır (s. 4-5).

Bän Kopmadım Hiç Halkımdan başlıklı **ilk bölüm** 23 şiirden oluşmaktadır: 70 – şä Adımnamak Peetim, Bän – Bänim! , Ölmeyecek Halkıma Duygular, Bän Gagauzum, Yok Vakıdım Yavaş Yaşamaa, Kılıç Hem Dooruluk, Bin Kerä Şükür Sana, Uşaklıımdan Bir Resim… Bu bölümde vatan sevgisi, dua ve şükür, geçmişe özlem, adanmışlık duygusu, çalışmanın önemi, zamanın değeri, dürüstlük temaları işlenmiştir. Yazar, halkına olan adanmışlık duygusunu şöyle ifade etmiştir:

"Bän kopmadım hiç halkımdan:
Ne kahırdan, ne beladan, ne zorluktan.
Yaslı günnerindä onunnan hep oldum,
Kara kuvetlerä güüsümnän bän durdum,
Öldüm da, dirildim da – birliktä,
BÖLÄ ÖMÜR –
pek büük kısmet bu dünnedä…" (s. 6)

Atılma Dilindän, Halkım! başlıklı **ikinci bölüm** 6 şiirden oluşmaktadır: Dua, Ana Dilim, Zavalı Ana Dilim!!!, Hiç Birini Afetmemää!!! (Ana Dilim büün kantarda), Canım Soluum Ana Dilim… Bu bölümde ana dilin değerine, inançlı olmaya ve milli bilincin önemine vurgu yapılmıştır. Yazar, ana diline olan hassasiyetini şöyle açıklamıştır:

> "Bir millet var ozaman, açan VAR, YAŞÊÊR hem İLERLEER onun gibi, ordan – orey yuvarlanacez, taa heptän kaybelincä… bu olmasın deyni o dili KORUMAA, GENİŞLETMÄÄ hem YAŞATMÄÄ lääzım… Biz dä bunu becerärsäk milletliimizi, GAGAUZLUUMUZU, gagauzçamızı koruyacez, gagauzçamızın dolayında BİRLEŞECEZ!" (s. 27).

Paalı Analar, Bobalar Hem Malilär başlıklı **üçüncü bölüm** 14 şiirden oluşmaktadır: *Anama, Anam 60 Yaşında, Malima, Mali, Maliya Danışmak, Geçti Yıllar Mo, Male…* Bu bölümde anne, baba ve çocuk kavramları işlenmiştir. Anne ve babaya duyulan sevgi, saygı ve minnet duygusu samimi bir dille ifade edilmiştir.

Gagauzluk Kayıp mı? başlıklı **dördüncü bölüm** 17 şiirden oluşmaktadır: *Danışmak, Eski Bir Düş, Benim Canavar Yortularım, Köpürüp Düştü Atlarımız, Gagauzluk Kayıp mı?* Bu bölümde vatan ve millet sevgisi, Gagauz halkının savaş yıllarında verdiği yaşam mücadelesi, Gagauz olmanın verdiği gurur konu edilmiştir. Kararlılık ve vazgeçilmezlik duygusu ele alınmış, hikâyeler şiirsel bir dille anlatılmıştır.

Bendä Var Bir Vatan… başlıklı **beşinci bölüm** 11 şiirden oluşmaktadır: *Zamanayêrsın evim, Birlik Türküsü, Vatanım Gagauziyam!, Of Gagauziyam Benim, Severim Seni, Paalı Kongazım!* Yazar, vatanına olan bağlılığı içtenlikle dizelere dökmüş, vatanına hizmet etmeyi kendine görev bilmiştir. Ona göre vatana hizmet etmek; anneye, babaya, çocuklara, ana toprağa, ana dile ve Gagauzluğa hizmet etmektir.

Gıcırdêêr Kafamın Çarkları başlıklı **altıncı bölüm** 37 şiirden oluşmaktadır: *Aaçlık, Vakıt Geldi Taş Toplamaa , Çizilär, Akar Yıldız, Yalannan Olmaz Yaşamaa, Evlär, Dam, Otelin Kedileri.* Gagauz halkının kıtlık günlerini kaleme alan yazar, duyduğu derin üzüntüyü ifade etmiştir. Yaşamın güzelliğini, umudu, kardeşliği ve dünyanın gelip geçiciliğini anımsatmıştır.

Biz – Bizdän! Onnar – Kuyrukludan! başlıklı **yedinci bölüm** 23 şiirden oluşmaktadır: Kula Kul Olmuş İnsannar, Boba Nasaatı, Hey Halkım, San Diilsin Yalancı!, Hayvannar Peeti, Maskalı Maskaralara, Biz – Bizdän! Onnar Kuyrukludan! Bu bölümde insanlar arasında azalan güven duygusunu, çoğalan yalan dolanı, manevi değerlerin önüne geçen maddeciliği, baba nasihatinin değerini ve doğrulardan şaşmayan Gagauz halkını işaret etmiştir.

Satkınnara Hem Hep Taa Satannara başlıklı **sekizinci bölüm** 8 şiirden oluşmaktadır: *Satkınnara, Kara Sülüklär, Satmaa Hazırdılar İlin, Bän Ayaktayım, Şindi Dostlaa Atêr Bir Arkan.* Yazar, halkı için yaptığı her hizmetin kendisi için birer ödül olduğunu ifade etmiş, gerçek dost bulmanın zorluğuna, kula kul olmamaya, boyun eğmemeye, zorluklar karşısında dirençli bir iradenin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Kolver Uçsun Sevda… başlıklı **dokuzuncu bölüm** 108 şiirden oluşmaktadır: *Gecä Kaynardı Sevdadan, Benim Dünnä Gözelim, Gel,İçiim Seni, Gittin, Sevda Denizi, Sevgililär Vererlär Emin!, Can Sancısı, Sän Mari Dünnää Güzeli, Bir Düş, Koorlaşmış Ateş, Ateşlän Barut, Üreemin Eni Saabisi Var.* Aşk ve sevda dolu mısraların yer aldığı bu bölümde yazar, hislerini özgürce ifade etmiştir. Özlem, kırgınlık, öfke, acı, keder gibi duygular işlenerek şiirlerde otantik bir hava yaratmıştır.

Ennerimdä Yazılar başlıklı **onuncu bölüm** 50 şiirden oluşmaktadır. *Herbir İş Unudulêr, Kimdän Geldi Bu Ses?, Betvalar İçimda Yandılar, Horu, Maşinama, Canıma.* Bu bölümde aile bağları, memleket sevdası, ölüm, yaşam ve zaman temalarına değinilmiştir. An'ı yaşamanın gerekliliği önemle vurgulanmıştır.

Tabiata adlı **on birinci bölüm** 12 şiirden oluşmaktadır: *Sabansayersın Güneş!, Güz, Utandı Fidannar, Ayıp Onnara, Güneş Hem Gün İçin Bir Düüş, Poyraz.* Yazar; tabiat, mevsimler, bitkiler, güneş, tan yeri, rüzgâr gibi doğaya ait kavramları kendi hayal gücüyle birleştirip ritimsel bir söylem yaratmış, seyahat izlenimlerini betimleyerek görsel bir sunum yapmıştır.

Uşaklar İçin Seçmä başlıklı **on ikinci bölüm** 37 şiirden oluşmaktadır: *Vatan, Mamu, Mali, Ekmek, İlkyaz, Yaz, Güz, Kış, Kaar, Eni Yıl, Horoz.* Vatan ve anne sevgisi, mevsimler, haftanın günleri, yeni yıl, oyunlar, tekerlemeler, rüzgâr, çamur temaları, çocuklara hitaben eğlenceli ve coşkulu bir dille işlenmiştir. Yazarın çocuksu ve naif ruhu da böylece ortaya çıkmıştır.

Adanmış Peetlär başlıklı **on üçüncü bölüm** 32 şiirden oluşmaktadır: *Karıma, Otuz Beş Yaşındayım, O Benim da Ulu Atam, Gagauziya Üüredicilerinä, Maavi Çember, Aşık Veysel Topraana Geldim!* Yazar; eşine, sanatkârlara, devlet büyüklerine, ilim ve irfan sahiplerine, dostlarına duyduğu sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, onlara adadığı şiirlerle ifade etmiştir.

Türkülär İçin Peetlär başlıklı **on dördüncü bölüm** 19 şiirden oluşmaktadır: *Şen Oynêêr Gagauzlar, Gagauz Düünü, Düün Türküsü, Gagauz Kadıncası, Kumalar, Eni Yıl Türküsü.* Gagauz halkının ezgileri, gelenek görenekleri, düğün ve eğlenceleri, milli marşları ile Gagauz kadınları kaleme alınmıştır.

REKVİEM, Benim Bir Kabaatsız Kırılan Gagauz Halkıma başlıklı **on beşinci bölüm** 6 şiirden oluşmaktadır: *1941 – ci yılın Kirez ayın (iyün) 13 – üç gecesi , Aaçlık. 1946 – 47 kışı , Can baarması.* Yazar, Gagauz halkının II. Dünya savaşı yıllarında çektiği sıkıntıları, zulmü, açlık günlerini ve verdikleri

amansız yaşam mücadelesini anlatmıştır. İçindeki hüznü ve kederi şiirlerinde derinlemesine işlemiştir. O zorlu yılları anlatma nedenini ise şöyle açıklamıştır:

> "Bän may hepsi küüleri adım – adım gezdim da Gagauzlara karşı o AAÇLIK GENOŢİDI için hem deportatiyalar için, bizä karşı yapılan zulumnuklar için, insannarın annatmalarını yazdım. Hepsi işitsin deyni o sözleri, ani söledilär insannar, annadarkana ne oldu 1940- 41, 1944, 1949 yıllarda, rifmayalan bu aar hem yaslı poemaya erleştirdim… Unudulmasın deyni…" (s. 302)

T. Zanetä Epigramalar Hem Baaşlanmış Peetlär başlıklı ***on altıncı bölüm*** 9 şiirden oluşmaktadır: *Paalı Dostum Todur Zaneta, Kafa Dermeni, Eter ki Saysın Tanısın O Millet.* Bu bölümde yazarın dost çevresinden, sanat ve akademi dünyasından kendisine adanan şiirler yer almıştır.

T. Zanetin Yaratmaları Başka Dillerdä başlıklı **on yedinci bölüm** 29 şiirden oluşmaktadır: *Narode moj, ne ostavljaj jezik svoj!, Ti nyamaş telefon, Gloante.* Yazarın Gagauzca yazdığı eserler başka dillere çevrilmiştir. Böylece yazar, çoğu kesim tarafından kolayca okunup anlaşılma şansını yakalamış ve daha çok kişiye ulaşma imkânı bulmuştur.

Çevirmelär Gagauzçaya başlıklı **on sekizinci bölüm** 31 şiir, 4 kısa hikâyeden ve 1 piyesten oluşmaktadır: Yahya Kemal Beyatlı. *Sessiz Gemi*, Ali Akbaş, *Göç*, Aydarbek Sarmanbetov. *Beklenmeyän ecel*, Aleksandr Puşkin. *Poeta*. Bu bölümde dünya klasikleri ve farklı coğrafyalardan alınan eserler Gagauzcaya çevrilerek Gagauz halkının bu eserleri kolayca okuyup anlamaları sağlanmıştır.

Annatmalar başlıklı **on dokuzuncu bölüm** 5 hikâyeden oluşmaktadır: *Dereylän Sözleşmäk, Zaman Kanatları, Onnar Geldilär Sabaa Karşı.* Yazarın kaleme aldığı kısa hikâyeler yer almıştır.

Dramaturgiya başlıklı **yirminci bölüm** 1 trajediya ve 1 dramadan oluşmaktadır: *Aaçlık Kurbannarı ve Sistema.* Yazar, Gagauz halkının savaş yıllarındaki dramını üç perdeli *Aaçlık Kurbannarı* ve iki perdeli dramadan oluşan *Sistema* adlı eseriyle o anları âdeta canlandırmıştır. *Aaçlık Kurbanları* adlı piyesini yazma nedenini ise şöyle açıklamıştır:

> "Herbirinin kendi vakıdı var o vakıt geldi mi – kolay yazêrsın: peet mi, proza mı, pyesa mı, statya mı. Ama yazıların, ekmek gibi, tarlaya gitsin lääzım. Örnek olarak: Aaçlık Kurbannarı – dokumental bir pyesa. Bütün yaşamamda aaçlık için topladım materialları orada yazdım. İnsanın önünä çıkarınca, 10 – na yakın variant yazdım. Çıkardıynan da – utanmadım. İnsannar onu aalayarak siirederlär." (s. 473)

Todur Zanet için Sözlär başlıklı **yirmi birinci bölüm**, 36 alt başlıktan oluşmaktadır. Bilim ve sanat dünyasından seçkin isimlerin Zanet için söyledikleri sözler ve iyi temenniler yer almıştır.

Eserin son kısmında ise Todur Zanet'in kısa bir biyografisi ve hayat hikâyesinin fotoğraflarla anlatıldığı bölüm bulunmaktadır. 60 yıllık bir yaşam tecrübesi ve başarı öyküsü fotoğraflarla anlatılmıştır.

Todur Zanet'in şiirlerinde "ana dili, tarih bilinci, vatan sevgisi, aile bağları" temaları ile birlikte geniş bir kavram yelpazesi belirmektedir. Gagauz Türkçesinin akıcı ve özgün kullanımı sonucu zengin bir kelime hazinesi dikkat çekmektedir. Yaşayan bir dilin ve kültürün örneğini teşkil eden bu eser, çağdaş Türk lehçelerinin edebi niteliğini vurgulayarak bu türden eserlere ilgili olan kitlelere kaynaklık etmektedir. Ayrıca tarih, edebiyat, folklor bilimi uzmanlarına da geniş bir araştırma ve inceleme alanı yaratmaktadır. Eser, edebi dilin var oluş aşamasında Gagauz diline vereceği faydanın yanı sıra

Gagauz Türklerinin sahip olduğu inancın, kültürün ve edebi dilin Türkiye'de de tanınması açısından büyük katkı sağlayacaktır.

Düşünce ve zekânın göstergesi olan dil, bir milletin tarihi, dini, sosyo - kültürel değerleriyle bütünleşmiştir. Zanet ,"*SEÇMÄ yaratmalar 60 yaşına"* adlı şiir kitabında bu değerleri incelikle işlemiş ve özgün bir dille ifade etmiştir. Geçmişe dair değerlere duyduğu bağlılığı ve saygıyı, ana diline olan hassasiyeti önemle vurgulamıştır. Çocuk ve aile sevgisi, yurt ve dünya meselelerini içtenlikle işlemiştir. Türk diline, folklorüne yaptığı ve yapacağı tüm katkılar için kendisine şükranlarımızı sunuyor, yaşamı boyunca sağlık ve başarı diliyoruz. Nice 60 yaşlara…

Kaynakça

Zanet, T. (2018). *SEÇMÄ yaratmalar 60 yaşına*. Chişinău. Pontos Yayınları.

YAYIN İLKELERİ

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, ***dil, edebiyat, folklor, kültür, çeviri bilimi, dil ve edebiyat eğitimi*** alanında, 2014 yılında yayın hayatına başlamış; akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergidir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça makaleler de kabul edilir.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi yılda dört defa, Bahar sayısı 21 Mart, 21 Haziran, 21 Eylül ve 21 Aralık tarihlerinde olmak üzere elektronik ve matbu olarak yayımlanır. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak dergi her kurumdan ve her milletten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce veyha başka dillerden yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir. Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Her makale için yazar tarafından bir **intihal raporu** "**Ek Dosyalar**" kısmına yüklenmelidir. Birden çok eklenecek dosyalar sıkıştırılarak yüklenmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar *Yayın Kurulu* kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak*Yayın Kurulu* tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

*Yayın Kurulu*nun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz *Yayın Kurulu*nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve *Yayın Kurulu*nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, *Yayın Kurulu*nun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise *Yayın Kurulu* ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılırlık vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı *Yazım Kılavuzu*'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar etik kurallarını benimsemiştir: bkz. https://publicationethics.org.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar: 1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, 2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, 3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, 4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan gerektiren konular: Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar, 2. Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu", 3. Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması, 4. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların **makaleleri kabul veya reddedilse de**, Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261) banka hesabına 500 TL (yabancı yazarlar için 75 EUR veya 100 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ödeme belgesi editöre sistemde **ek dosyalar**dan gönderilecektir. Hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

Adres
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

PUBLICATION PRINCIPLES

RumeliDE Journal of Language and Literature Research began publication in 2014 in the field of **language**, **literature**, **folklore**, **culture**, **translation**, **language** and **literature education**. It is a publication of academic, scientific and research-based articles. **English**, **French**, **German**, **Italian**, **Russian**, **Arabic** and **Farsi** are accepted as well as **Turkish**.

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies publishes four online and print issues per year; 21st of March, 21st of June, 21st of September, 21st of December. The deadline for submitting a manuscript for numbers is one month before. For special issues, deadlines will be announced.

Only works that have never been published elsewhere can be published in the journal. In the event that an article which has been previously published elsewhere is published in the journal without being mentioned, the author(s) will be solely responsible for legal consequences and copyright issues.

Publication language of the journal is Turkish but the journal accepts works from any nation and institution; therefore, works in English will be accepted, too.

Submissions to the journal must not be published elsewhere previously. Papers presented in national or international symposia can be published with a footnote indicating this. The author is solely responsible for providing references. If the work is supported by an institution or a fund, name of the institution and project information should be mentioned as a footnote.

For each article, a plagiarism report by the author should be uploaded to the "Attached Files" section. Files to be added multiple times must be compressed and loaded.

Submissions are reviewed by at least two referees after approval by the *Editorial Board*. If necessary, the editorial board may want the work to be reviewed by more than two referees. Final decision is made by the *Editorial Board*, considering the opinions of the majority of the referees. The journal reserves all rights to edit, publish or not publish the works.

The *Editorial Board* can ask for some editing from the author(s), considering the suggestions of the referees. The author(s) should make the necessary changes asked by the board and the referees until the abovementioned deadlines. Author(s) can appeal against the rejection of referees, provided that they put forward relevant evidence in support of their appeal. The appeal will then be assessed by the Editorial Board and the work will be sent to the review of different referees if necessary. Author(s) should take into account the opinions and suggestions of the referees and the board in order to publish their works.

The copyrights of the published works belong to *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. All references to the works must cite the original publication. Authors are not eligible for copyright payments. If a submission is not printed, the copyright of the work will be considered returned to the author.

If the referees cannot assess the work until the deadlines determined by the *Editorial Board,* the board may send the work to different referees. Authors and referees will remain mutually incognito until the end of the assessment. Submissions must be written with correct grammar, spelling and punctuation. Submissions in Turkish must follow the rules in the latest Turkish Linguistic Society (TDK) guidebook. Authors will be solely responsible for issues arising out of grammar, spelling and punctuation errors. Authors will be solely responsible for the legal consequences of the content of their submissions.

After the content of the studies published in the journal, the legal responsibilities belong to the author (s) completely. This journal editor and writer has not adopted the code of ethics: see. https://publicationethics.org.

Researches requiring Ethics Committee permission: 1. Any research carried out with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques, 2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes, 3. Clinical researches on humans, 4. Researches on animals.

Issues requiring declaration: 1. Retrospective studies in accordance with the law of personal data protection, 2. “Informed consent form” in case reports, 3. Permission from the owners for the use of scale, questionnaire, photographs of others, 4. Copyright for ideas and works of art used.

The magazine uses paid services for digital publishing, graphic design and participation in international indices; therefore, the authors submitting articles to our journal are required to pay 500 TL (100 USD for foreign authors) to the bank account of Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261), **even if the manuscript is accepted or rejected**. The payment document will be sent to the editor from **attached files** in the system. Proof of payment must be sent to start the referee process. The fees paid by the authors whose applications are rejected by the referees will not be refunded.

Adres
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

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

Yazı, **Makale Takip Sistemi** aracılığıyla, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden raporların gelmesi **beklenmelidir**. Çünkü yazarlar, sisteme **bir kez düzeltme** ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **11 punto** ile koyu harflerle ve genel ortadan, girinti sol ve sağ 0, aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adresi: Yazının başlığının altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer **verilmemelidir**. Yazar adları, sistem yöneticisi tarafından görülebildiğinden, bu bilgiler, yazıya editör tarafından eklenecektir. Yazılar sisteme eklenirken, yazara ait herhangi bir bilginin yazıda yer almadığından emin olunmalıdır. Bu husus, makaleyi inceleyecek hakemlere daha rahat hareket imkânı tanınması açısından önemlidir.

Öz: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az **200** en fazla **250**kelimeden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (**Abstract**) bulunmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az **3**, en fazla **5** sözcükten oluşan anahtar kelimeler (Keywords) verilmelidir. **Öz** metni Georgia normal 9; genel sağa sola yaslı; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile; **Öz** başlığı Georgia normal 10 koyu; genel ortadan; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Anahtar kelimeler (Keywords) Georgia normal 9; genel sağa sola yaslı; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Ana metin: A4 boyutunda (29,7×21 cm.), Word programında, **Georgia** yazı karakteri ile **10 punto**, genel sağa sola yaslı, girinti sol ve sağ 0, aralık önce **12,** sonra **12, satır aralığı 14 ile** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2,5** cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar **numaralandırılmamalıdır.** Öz ve kaynakça sayfası hariç, ana metin 5 sayfadan az olmamalı ve 30 sayfayı aşmamalıdır. Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır.**

Dipnotta yer alan bütün bilgiler Georgia normal 8; genel sağa sola yaslı; girinti asılı 1 cm; aralık önce 0 sonra 0 satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

Bölüm başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir; ancak otomatik numaralandırma yapılmamalıdır.

Tablolar ve şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo özellikleri otomatik sığdır; tablo metinleri Georgia normal 9, genel sağa sola yaslı, girinti sol ve sağ 0, aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Alıntı, manzume ve göndermeler: Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı, manzume ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. Metin içinde birkaç cümleyi geçen alıntı ve manzumeler, Georgia normal 9; genel sağa sola yaslı; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

Metnin sonunda **Kaynakça** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre sıralanmalıdır. Kaynakça için Georgia normal 10; genel sağa sola yaslı; girinti asılı 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek uygulanmalıdır.

Kaynak gösterme ve kaynakça kuralları için **APA** düzenine bakınız. (http://www.apastyle.org)

NOT: Sayın yazarlarımız, *referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.*

Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, dergimize göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederiz.

Adres
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

STYLE GUIDE

Submissions are expected to comply with the following guidelines.

Authors are required to sign in to the Article Tracking System with their email addresses and chosen passwords to make submissions and keep track of the assessment process. All authors are reminded to **wait** until all referee reports are collected, because the system allows for **only one** editing after submission. If an author edits the submission based on the comments of one referee, and further editing is required after the second referee provides their comments, editing the submission a second time will not be possible.

Title: Title should be descriptive, relevant to the content, and written in **11 point boldface**type.

Author(s) name(s) and address(es): The title of the submission **must not contain** the name, title, institution and email of the author. Since the system administrator is able to view author names, these will be added to the article by the editor. Please make sure that the submission contains no personally identifiable information about the author. This is necessary for the referees to act in total freedom.

Abstract: Abstracts between 200 to 250 words, written both in English and Turkish, must be provided before the beginning of the article to briefly summarize the content. Three to five descriptive keywords must be provided after one blank line beneath the abstract. Abstracts must be written single-spaced, with **9** point typeface, and indented 1 cm from right and left.

Main Body: Body must be in A4 format (29,7×21 cm.), typed in Microsoft Word or similar software with **10 point Georgia** typeface, with **full line spacing** and **12-point spacing** before and after. Pages must have **2.5 cm margins** on both sides and must not contain page numbering. The body of the submission, excluding abstract and bibliography, must be between 5 to 30 page. Paragraphs **should not** be indented.

Footnotes: Must be single-spaced and written with **8-point typeface.**

Chapters: Articles may be organized into chapters and subheadings for convenience, and these may be numbered if necessary.

Tables and Figures: Tables must contain a title and a number, and placed relevantly within the body text. Figures must be suitable for color printing. Figure numbers and titles must be immediately below the figure and centered.

Images: Images must be high-resolution, scanned at print quality, and placed relevantly within the body text. Images are subject to the same title conventions as figures.

Quotations and Citations: All articles must follow the citation and reference guidelines below. Incompliant submissions will be returned to their authors for correction. Quotations in the body text that are more than a few sentences long must be indented **1 cm.** from left and right:

Sources used in articles must be cited as follows in the BIBLIOGRAPHY section to follow the body text:

The **BIBLIOGRAPHY** section at the end of the body text must list the sources in alphabetical order of authors' surnames. Entries must have **hanging indent** (*Paragraph-Indents and Spacing-Indentation-Special-Hanging Indent*).

Refer to the **APA** style manual for citation and bibliography. (http://www.apastyle.org).

NOTE: Valued authors, *please review your citations for compliance with the style guides of our journal; you are kindly asked to submit your articles after ensuring that they are compliant with the style guidelines of the journal.*

We would like to thank you for your interest in our journal, and wish you success in your endeavors.

Adres
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