

1 KARAMAN ULUSLARARASI DİL VE EDEBİYAT KONGRESİ



7-9 Kasım 2018

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
KARAMAN



BİLDİRİ KİTABI PROCEEDINGS BOOK



<http://kmu.edu.tr/kudek>

1. KARAMAN ULUSLARARASI DİL VE EDEBİYAT KONGRESİ



7-9 Kasım 2018

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
KARAMAN



BİLDİRİ KİTABI PROCEEDINGS BOOK

Editörler:
Editors:

Doç. Dr. Bülent KIRMIZI

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

I. KARAMAN

ULUSLARARASI DİL VE EDEBİYAT

KONGRESİ BİLDİRİ KİTABI

(7-9 KASIM 2018)

© Her hakkı saklıdır. Bu kitabın tamamı yada bir kısmı, yazarının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi yada herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

Bu kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarına aittir.

Editörler

Doç. Dr. Bülent KIRMIZI
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Editör Yardımcıları

Arş. Gör. Murat ERBEK
Arş. Gör. Fırat SOYSAL

Yayına Hazırlayanlar

Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm ALBİZ
Dr. Öğr. Üyesi Selin TEKELİ
Arş. Gör. Dr. Yakup YAŞAR
Arş. Gör. Aysel YILDIZ EROL
Arş. Gör. Emre BEYAZ
Arş. Gör. Esin EREN SOYSAL
Arş. Gör. Gökçen KAPUSUZUĞLU
Arş. Gör. Fatih ÖZTÜRK
Arş. Gör. Yusuf ATASEVEN
Arş. Gör. Sertaç BAYRAKTAR
Arş. Gör. Hilal DEMİR BAYRAKTAR

ISBN: 978-605-2131-14-5

Aybil Yayınevi Sertifika No : 31790

KONYA - ARALIK- 2018

1. KARAMAN ULUSLARARASI DİL VE EDEBİYAT KONGRESİ



7-9 Kasım 2018

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
KARAMAN



DAVETLİ KONUŞMACILAR

Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU

Prof. Dr. Kenan DEMİRAYAK

DAVETLİ YABANCI KONUŞMACI KATILIMCILAR

Dr. Lecturer Ahmed Samir Ali MARZOUK (MISIR)

The Significance of Place in Surat Al Kahf and its Impact on Tawfiq al- Hakim's Play of the People of the Cave, an Intertextual Study

Doç. Dr. Peri HESENOVA (AZERBAYCAN)

Sohbetü'l- Esmar Mesnevisi: Orijinal, Yoksa Fuzuli'ye Nezire?

Dr. Surud Kenan ŞAKİR (IRAK)

Başlangıçtan Modern Döneme Kadar Sanatsal Öykünün Kökleri: Irak

Dr. İbrahim Muhtar ADAM (NİJERYA)

Kurân -ı Kerîm 'de Sözlü Belâgat: Söz Cüz Örneği

Sibel BARÇIN (KIRGIZİSTAN)

Transfer of Culture in Teaching the Turkish Language to Turkic People: Kyrgyz-Turkish Manas University Example from "Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı" (B1 Level)

Dr. Sheereen el-KHATİP (SUUDİ ARABİSTAN)

Interest in Language, Translation and Its Role in Developing the Identity of Individuals in the Society

Dr. Ahmed Tuama HALEBY (KATAR)

Arap Şiirinde Kültürel Olgular

ÖNSÖZ

Değerli Araştırmacılar,

I. Uluslararası Karaman Dil ve Edebiyat Kongresi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ev sahipliğinde 7-9 Kasım 2018 tarihleri arasında Karaman’da düzenlenmiştir.

Bilindiği üzere, içinde doğduğu toplumun tüm değer yargılarını bünyesinde barındıran ve yansıtan bir gösterge olan edebiyatın hammaddesi dildir. Genel anlamda sanatsal bir faaliyet olan edebiyat, insanların sadece estetik haz ve doyum alabilmeleri için icra edilen bir etkinlik değildir. Bu alanda öğretmeyi amaçlayan metinler olduğu gibi, düşündüren ve sadece sanatsal amaçla kaleme alınan metinler de bulunmaktadır. Edebi metin, hangi amaçla yazılmış olursa olsun sanatçı ile okur arasında gözle görülmeyen bir etkileşim kurar. Yazar bu etkileşim sayesinde okuyucu kitlesine mesaj içerikli bir takım kodlar iletir ve okuyucu sahip olduğu bilgi birikimi ve sosyo-kültürel yapısı dâhilinde kendince anlamlar çıkarır.

Kişinin ruhunun bir yansıması olan dil ise bireyin tüm duyu dünyasını yönlendiren, biçimlendiren bir algı mekanizmasıdır. Dil, milleti millet yapan unsurların başında gelir ve geçmişle gelecek arasında bir köprü görevi görürken, toplumun en derin ve mahrem özelliklerini açığa çıkarır. Dil aynı zamanda organik bir canlıdır ve onu canlandıran da edebiyattır. Dil yaşayıp gelişmesi için edebiyata ihtiyaç duyarken, edebiyat da mevcut kültürel yapıyı gelecek nesillere taşıyarak toplumun özgün yapısının korunmasını sağlar. Toplum bireylerini ortak bir noktada buluşturan dil, bir taşıyıcı vazifesi görür ve milleti diri tutarak yaşamasını sağlar.

Söz konusu durum dikkate alındığında, Üniversitemizce, I. Uluslararası Karaman Dil ve Edebiyat Kongresi’nin yapılması milli kültür ve bilincin, kültür klişe aktarımı ile yok olmaması için gerekli görülmüştür. Böylece dil ve edebiyat alanında çalışma yapan bilim insanları bir araya gelecek ve ortaya koydukları kuramsal verileri paylaşarak söz konusu alana hizmet etmiş olacaklardır.

Son tahlilde hepimizin takdiridir ki, her yaştan insanımızı, özellikle de gençlerimizi okumaya özendirerek ve dili yaralayacak kullanımlardan kaçınmalarını öğütleyerek ana dilimizle üretilen edebiyat ürünlerini yarınlara taşıyabiliriz. Unutulmamalıdır ki dilin ölümü, milletin ölümüne yol açan hazin bir sonudur.

I. Uluslararası Karaman Dil ve Edebiyat Kongresi’nde dil, edebiyat, çeviri ve karşılaştırmalı edebiyat alanında 140 Türk, 25 yabancı bilim adamı tarafından sunulan bildiriler dil ve edebiyatımıza yeni ve önemli katkılar sağlanacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hüseyin MUŞMAL
Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Honorary Presidents of the Congress

Prof. Dr. M. A. Yekta SARAÇ (YÖK Başkanı)
Prof. Dr. Güler GÜLSEVİN (Türk Dil Kurumu Başkanı)
Prof. Dr. Mehmet AKGÜL (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü)

DÜZENLEME KURULU

Organizing Committee

Başkan

Prof. Dr. Hüseyin MUŞMAL

Üyeler

Doç. Dr. Bülent KIRMIZI
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL
Doç. Dr. İdris Nebi UYSAL
Dr. Öğr. Ü. Ahmet Hamdi CAN

BİLİM KURULU

Science Council

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN - Konya Necmettin
Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU - Kırıkkale
Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SARI - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Anette HORN - University of the
Witwatersrand Johannesburg
Prof. Dr. Arif ÜNAL - Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent OKAY - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Celil Hasan MUHAMMET - Selahaddin
Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Edina SOLAK - Zenica Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ - İstanbul Kültür
Üniversitesi
Prof. Dr. Halim ÖZNURHAN - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ - Niğde Ömer Halisdemir
Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan MORİNA - Kosova Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail İŞCEN - Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYGÜN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin TOPRAK - Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Mohamed HERİDY - Mısır Ein Shams
Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed TASA - Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Prof. Dr. Muharrem TOSUN - Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ - Ahmet Yesevi Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa YAVUZARSLAN - Ankara
Üniversitesi
Prof. Dr. Sevinç ÜÇGÜL - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Soner GÜNDÜZÖZ - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Süer EKER - Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan OLCAY - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Vahit TÜRK - İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf ÖZ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Bağlan ÖZER - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zharkynbike SULEİMENOVA - Almatı
Kazakistan Üniversitesi
Prof. Dr. Zoltán SZENDİ - Universitât Pécs
Doç. Dr. Abdulsettar Salih AHMET - Selahaddin
Üniversitesi
Doç. Dr. Abdüsselam BİLGİN - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Âdem ÖGER - Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten ATAY - Karamanoğlu Mehmetbey
Üniversitesi
Doç. Dr. Elmira MEMMEDOVA KEKEÇ - Bakü
Avrasya Üniversitesi
Doç. Dr. Emad Abdul LATİF - Katar üniversitesi
Doç. Dr. Erdiç YÜCEL - Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk ÇİFTÇİ - Kahramanmaraş Üniversitesi
Doç. Dr. Giray FİDAN - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gürhan KIRİLEN - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan YILMAZ - Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Doç. Dr. İnci İNCE ERDOĞDU - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Kulzhanova BAKYTGUL - El-Farabi Kazak
Milli Üniversitesi
Doç. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY - Çanakkale Üniversitesi
Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Konya Gıda ve Tarım
Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ACAR - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR - Pamukkale
Üniversitesi

Doç. Dr. Reyhan ÇELİK - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAZAN - Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Recep DURGUN - Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Sürüd Kenan ŞAKİR - Selahaddin Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK - Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra GÜLMÜŞ - Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Aysel Nursen DURDAĞI - Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Ayşe DEMİREL - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Duygu TÜRKÖĞLU - İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Eser ÖRDEM - Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Fatih ÖZDEMİR - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Feyza GÖREZ - Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Gonca ÜNAL CHİANG- Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. İhsan DOĞRU - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Kamil Ali GIYNAŞ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Kemal GÖZ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Kenan ÖZÇELİK - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Mehmet C. ODACIOĞLU - Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Mert ÖKSÜZ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Ü. Nesrin ŞEVİK - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Nurcan KALKIR - Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Onur AYKAÇ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Orhan OĞUZ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Öznur ÖZDARICI - Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Perihan KAYA TOKBUDAK - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Reyhan BAL - Uluslararası Saraybosna Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Serhan DİNDAR - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Serkut DABBAGH - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Serpil UÇAR - Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Yasemin AKKUŞ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Ü. Zafer CEYLAN - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Pınar TURAN ÖZDEMİR - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Selin TEKELİ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Umut DÜŞGÜN - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Yakup YAŞAR - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

SEKRETERYA

Secretariat

E-posta Adresi: kudek.yabancidil@kmu.edu.tr

Arş. Gör. Aysel YILDIZ EROL
Arş. Gör. Emre BEYAZ
Arş. Gör. Esin EREN SOYSAL
Arş. Gör. Fırat SOYSAL
Arş. Gör. Gökçen KAPUSUZOĞLU
Arş. Gör. Hacı B. KARAKURT
Arş. Gör. M. Mahmut OLÇUN
Arş. Gör. Miray TÜRKER
Arş. Gör. Murat ERBEK

E-posta Adresi: kudek.turkce@kmu.edu.tr

Arş. Gör. Fatih ÖZTÜRK
Arş. Gör. Hilal DEMİR BAYRAKTAR
Arş. Gör. Sertaç BAYRAKTAR
Arş. Gör. Şükrü Can BALTA
Arş. Gör. Yusuf ATASEVEN

İÇİNDEKİLER

طرق تدريس اللغة الأجنبية وتقنياتها.....	1
Abobakr Abdullah ALHASANY	
الاتجاه المعتمد على المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....	11
Ahmed ABDELGHANY	
Orhan Pamuk'un Kar Adlı Romanında Yer Alan Kültürel Öğelerin Fransızcaya Aktarımının Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi.....	32
Ahmet AYCAN & Rıfat GÜNDAY	
Asrî Baba'nın Halk Yolu Mecmuasındaki Manzumeleri Üzerine	40
Ahu CAVLAZOĞLU DAVULCU	
Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Bir Tıp Kitabı Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf.....	59
Ahu CAVLAZOĞLU DAVULCU	
Karaman'da Ad Verme Geleneğinde Dini Değerlerin Etkisi.....	80
Alaattin UCA & Duran Ali YILDIRIM	
Abdülhak Şinasi Hisar'ın Çamlıca'daki Eniştemiz Romanında Kullanılan Anlatım Teknikleri Üzerine Bir İnceleme	103
Ali ALGÜL	
Formasyon Eğitimi Alan Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri ...	114
Ali Osman ÖZTÜRK & Yunus ALYAZ & Nihan DEMİRYAY	
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Türkçeye Yolculuk Ders Kitaplarının Kültürel Etkileşim Açısından İncelenmesi	126
Aslı AKINCILAR & Dönüş ÇİÇEK	
Çeviri Kimliksizleştirmek midir?	135
Aysel Nursen DURDAĞI	
Hermann Hesse'nin Erken ve Olgunluk Dönemi Eserlerinde Kadın Anlayışı	141
Ayşe BOZKURT	
Stefan Zweig'in Değişim Rüzgârı Adlı Eserinde Yabancılaşma Olgusu.....	147
Ayşe BOZKURT	
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi ...	153
Bahar İŞİGÜZEL & Ergin ŞEN	
Avrupa Ülkeleri'nde Göçmen Öğrencilere Yönelik Dil Öğretim Uygulamaları	166
Bahar İŞİGÜZEL & Yüksel BALDIK	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Engelleri Üzerine Bir Araştırma (Kayseri-ERÜ TÖMER Örneği)	175
Birsen DOĞAR & Hanife GEÇİM	
Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı Üzerine Öneriler	187
Burak SÖZER	

Kalpakkıllar Romanında Kimlik Bilinci	207
Bülent KIRMIZI	
Bekir Yıldız'ın <i>Alman Ekmeği</i> Adlı Eserinde Ötekileşme Sorunu	212
Bülent KIRMIZI	
Kayak Ritüalinin Türk Mitolojisinde İzleri (Azerbaycan, Anadolu ve Sumer Mitolojisinde)	217
Calil FARAH	
Halil Oğlu Ali'nin "Kıssa-i Yûsuf u Zelîhâ " Adlı Eserinde Eskicil Öğeler	222
Celâl GÖRGEÇ & Merve SAYGIN	
Erali ve Şirali Destanının Campbell'in Monomit Kuramına Göre İncelenmesi.....	240
Elif Ezgi DEMİR	
Yabancı Dil Öğretiminde Hata Düzeltme Stratejilerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi	249
Erdinç YÜCEL & Hasan YILMAZ	
Eğitim ve Öğretim Hedefleri Açısından Yabancı Dil Dersleri	255
Erdinç YÜCEL & Hasan YILMAZ	
Fars Şiirinde Gül Mazmunu	261
Esengül UZUNOĞLU SAYIN	
Çevirmenlik Kavramının Yeniden Değerlendirilmesi: Makine Çevirisi Bağlamında Çevirmenlikten Post-Editörlüğe	277
Fadime ÇOBAN ODACIOĞLU & Mehmet Cem ODACIOĞLU	
Modernist İki Öykü Olarak <i>Korkuyu Beklerken</i> ve <i>Yuva</i>	284
Fatma AKBULUT	
Çeviri Derslerinde Kültürel Bilişin Dil Öğrenenlerinin Başarısına Etkilerinin Araştırılması	288
Filiz KAYALAR & Fethi KAYALAR	
Arapçanın Bir Lehçesi: Maltacanın Gramatikal Tanıtımı	296
Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	
Bir Varoluş Mücadelesi: Fatma Aliye Hanım'ın Kadınları	308
Gökşen YILDIRIM	
Rusça Sözdizimi ve Diğer Alt Bilimler ile İlişkisi	318
Hadi BAK	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kurmaca Metinlerin Kültür Aktarımı Fonksiyonu: Hikâye Örneği.....	326
Halit ÇELİK & Hüseyin Cihad KARAALİ	
Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Türkçe Bilincini (Duyarlılığını) Belirlemeye Yönelik Betimsel Bir Çalışma	338
Hasan BAĞCI & Dilek BAZ	
Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Yazma(Yazılı Anlatım) Beceri Durumları Üzerine Bir Çalışma.....	351
Hasan BAĞCI & Dilek BAZ	

Denkwürdigkeiten Von Asien Eserinde Türk İzleri	366
Hasan GÜNEŞ	
Anlambilim Bulgularının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması	375
Hasan YILMAZ & Erdiç YÜCEL	
Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler	383
Hasan YILMAZ & Erdiç YÜCEL	
Aşk ve Güzellik Şairi: İbun'ı - Mu'tez	389
Hazim Burhan MUSTAFA & Serkut Mustafa DABBAGH	
Edimbilimin Önemli İnceleme Noktaları	398
Hülya AŞKIN BALCI	
Labov'un Sözlü Anlatı Çözümlemesi Üzerine Türkçe Dersi İçin Geliştirilmiş Örnek Bir Okuma Etkinliği	413
Hülya AŞKIN BALCI & Şenay YILDIRIM	
Türkçe Dil İlişkilerinin Ağızlardaki Görünümü: Karaman Ağızları Örneği	429
İdris Nebi UYSAL	
"Kitab-ı Dedem Korkud"taki Terkibi Fiillere Bir Bakış	439
İlhame BABANLI	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği	444
İsmail Alperen BİÇER	
Modernist Mimari ve Huzursuzlukları: J. G. Ballard'ın <i>High-Rise</i> (Gökdelen) Romanı	452
İsmail Serdar ALTAÇ	
Farsça Bir İhtisas Sözlüğüne Göre Klâsik Fars Şiirinde Türkçe Alıntılar	459
İsrafil BABACAN	
Yunus Emre'nin <i>Hak Cihâna Doludur</i> Şiirinin İngilizce İki Çevirisinin Analizi	482
Ivan PAVLII	
Bireysel Beyni Temsilen Çevirmen ve Toplumsal Beyni Temsilen Erek Metin ve Erek Kitle	489
Mehmet Cem ODACIOĞLU & Fadime ÇOBAN ODACIOĞLU	
Edebiyat Çevirisinde Anlamanın Göreceliği Üzerine Düşünceler	494
Murat ERBEK	
Çocuk Yazınında Göstergebilimsel Bir Çözümleme Örneği: <i>Küçük Kara Balık</i>	503
Murat YİĞİT & Nurşah ÖZDEMİR	
Türk ve Urdu Edebiyatlarında Mesnevi	519
Mustafa Sarper ALAP	
Ahmet Mithat'ın Dört Romanında Eğlence Türleri ve Eğlencenin İşlevi	526
Nazlı ESER	
Türk Sinema Tarihinin "Dublaj Kraliçesi" ve Türk Çeviri Tarihinin Ödüllü Çevirmeni: Adalet Cimcoz	535
Nesrin ŞEVİK & Ayla AKIN	
John McGahern'in <i>The Dark</i> Adlı Romanında Çoklu Bakış Açısının İşlevleri	546
Nusret ERSÖZ	

Azerbaycan Türkçesi Atasözlerinde Çocuk.....	554
Okan Celal GÜNGÖR	
Fars Şiirinde Mitolojik Kuşlar: Humâ Ve Sîmurg (Ankâ).....	581
Pelin Seval ÇAĞLAYAN ESEN	
Eylem Odaklı Yaklaşımda Otantik Materyal Kullanımı.....	599
Rıfat GÜNDAY & Ahmet AYCAN	
Çeviride İşlevsel Bir Yaklaşım: Reklam Metinleri Örneği.....	610
Serhan DİNDAR	
Kültürel Sermaye Bağlamında Friedrich Schiller’in Yazarlığı ve Çevirmenliği Arasındaki İlişki	621
Sevinç ARI	
Dil Edincini Aşan Bir Edinç Olarak Çeviri Eylemi	632
Sevinç ARI	
Edebi Metin Okumalarının Yabancı Dil Öğretiminde Rolü	647
Sevinç ÜÇGÜL	
الاهتمام باللغة والترجمة ودورهما في تنمية هوية الأفراد في المجتمع.....	656
Shereen ELKHATIP & Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY	
Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi) Örneği	672
Sibel BARÇIN	
Çokanlamlı Kelimelerin Öğrenilmesinin Yazma Becerisine Etkisi	685
Şerif KARAKOÇ & Özlem BOYACI	
Sahra’nın Açtığı Yoldan Servet-i Fünun Şiirine Kadar Yeni Türk Şiirinde Tabiat Algısı	690
Taner TURAN	
Türk Romanında Girit: Kültür, Kimlik, Birlikte Yaşam ve Göç	708
Umut DÜŞGÜN	
Feminizm ve Çeviribilim İlişkisine Genel Bakış.....	722
Ümmügülsüm ALBİZ	
Selimmâmelerde Yavuz Sultan Selim’in Menkıbevi Kişiliği	729
Vesile ALBAYRAK SAK	
Şeybânî-nâme Şâiri Muhammed Sâlih’e göre Hükümdar Kimdir?	742
Yıldız KOCASAVAŞ	
Türk Halk Kültüründe Tanrı ve İnsan Münasebetinin Dile Yansımaları	749
Yıldız KOCASAVAŞ	
Türkiye Türkçesi Ağzlarında Köpmek/Göpmek Fiili ve Türevleri Üzerine.....	762
Ali YILDIRIM & Ünal YILDIRIM	
Emrî’nin Şiirlerinde Arkaik/Eskicil Kelimeler ve Unsurlar	769
Ünal YILDIRIM & Ali YILDIRIM	
Türkçe ve Gürcüce Hitap Olarak Kullanılan İsimler Üzerine Bir Araştırma	787
Burcu Meliha KESER	

Sûdî'nin Gülistân ve Bostân Şerhlerinde Türkçe Sözvarlığı ve Türk Kültürü Unsurları.....	798
Fatih YERDEMİR	
Pervâne Bey Mecmuası'ndaki Karamanlı Şairler.....	813
Kamil Ali GIYNAŞ	
Türkiye'de Hazırlık Sınıfından Sonra Arapça Eğitiminin Kesintiye Uğramasının Telafisi Üzerine Davranışçılık Teorisi Bağlamında Bir Düşünce Önerisi.....	827
Abdülcevad HARDAN	
Nazlı Eray'ın 'Elyazması Rüyalar' Adlı Eserinde İzleksel Kurgu.....	848
Veysel ŞAHİN	
Necip Fazıl Kısakürek'in 'Bir Adam Yaratmak' Adlı Tiyatrosu Üzerine Bir İnceleme	861
Veysel ŞAHİN	

بسم الله الرحمن الرحيم
طرق تدريس اللغة الأجنبية وتقنياتها

Abobakr Abdullah ALHASANY

المقدمة :-

في الوقت الذي فشلت فيه المناهج في تعليم اللغة الأجنبية للطلاب في أغلب المؤسسات العلمية في العالم كان هناك نجاحات باهرة في كثير من المؤسسات النخبوية والخاصة , وذلك بفضل الوعي والمعرفة بأساليب تدريس اللغات الأجنبية وتقنياتها التي تطورت تطوراً ملحوظاً خلال القرن المنصرم وذلك من خلال نظريات متعددة ليس آخرها نظرية التواصلية والطريقة التفاعلية , وقد تطورت هذه النظريات مع تغير الظروف والأهداف التي من أجلها يتعلم الناس وهذا أمر منطقي, ففي الزمن الذي كان الاحتياج فيه للغات الأخرى يقتصر على ترجمة الكتب الدينية والمراسلات بين الملوك وقادة الجيوش كانت الطريقة التقليدية هي انسب الطرق, وعندما تطورت الأهداف إلى التعامل المباشر وجهاً لوجه كان لازماً على المتعلمين التطلع لإتقان المصطلحات الحية واللهجات واللهجات المحلية للغات المختلفة .. و على كل حال فإن لكل نظرية مزايا تمتاز بها عن غيرها و مآخذ تؤخذ عليها وبالطبع أزمنة وأمكنة وفئة من المتعلمين تناسبها , وقد استخدمت كلها عملياً وجربها الإنسان في مراحل حياتية مختلفة ..

لكننا في هذا الوقت أشد حاجة إلى تعلم وتعليم اللغات الأجنبية والإلمام بجوانبها , فتداخل الناس بعضهم ببعض وانتقالهم من دولة لأخرى شكل وضعاً جنونياً - إن صح التعبير - بسبب النزوح القسري للذين يقدر عددهم بعشرات الملايين من بلدانهم لسوء الأوضاع في دول العالم الثالث وكثرة الحروب وانتقالهم إلى بلدان متنوعة للدراسة أو الاستقرار والعيش فيها , وكذلك الانتشار الهائل لشبكات التواصل الاجتماعي الذي يجعل الكرة الأرضية عبارة عن غرفة صغيرة يتحدث الناس من خلالها بالصوت والصورة بكل لغات العالم ولهجاته , وهذان السببان (النزوح القسري, وكذلك شبكة الانترنت) هما السببان الرئيسان في جعلنا أشد احتياجاً لتعليم اللغات الأجنبية المختلفة , ويصاحب هذا رؤى المنظرين والعلماء في هذا المجال ويا ما تناقشوا في الطريقة المناسبة والوسائل الأفضل لمواكبة هذا الوضع واستيعابه , وربما انه باستطاعتي القول إن الطريقة المستخدمة في تعليم اللغة الأجنبية هي طريقة المهارات الأربع وهي القراءة والكتابة والسماع والمحادثة , وهي أكثر انتشاراً وتوسعاً وفي هذه الأسطر القليلة سأذكر إن شاء الله تعالى الطرائق المستخدمة قديماً وحديثاً وسنرتبها بحسب تأريخ النشأة ولا ألزم الحصر هنا , وفي الأخير سأذكر المهارات الأربع وبعض الوسائل التي نراها مهمة و تساعد المعلم في مسيرة تعليمه للغات الأخرى ,,

وقد قسمت هذا البحث الى أربعة فصول :-

الفصل الأول الطريقة التقليدية مميزاتها وعيوبها

الفصل الثاني الطريقة البنوية مميزاتها وعيوبها

الفصل الثالث الطريقة التواصلية مميزاتها وعيوبها

الفصل الأول :-

الطريقة التقليدية

وهي المعروفة بالترجمة والقواعد ..

تعد هذه الطريقة أقدم طرق تدريس اللغات الأجنبية خلال القرون الوسطى و نهاية القرن التاسع عشر وذلك في مناطق أوروبا , حيث كانت تُدرّس اللغة اللاتينية واليونانية لعدة قرون , وانحصر تدريسها في تلك الآونة على رجال الدين ولأغراض دينية وثقافية فقط (خرما, حجاج , 1988, ص 156) وعندما كثر احتياج الناس لتعلم اللغات الأخرى لم يكن أمامهم من طريقة سوى هذه الطريقة , ولا يزال كثير من المعلمين والمتعلمين يتبعونها إلى يومنا هذا , ففي غياب طريقة واضحة المعالم قائمة على أسس علمية وآخذة بالاعتبار النظريات السيكلوجيا الخاصة بتدريس اللغات الأجنبية ... لم يكن بد للمعلم -أي معلم- للاهتمام إلى ما يفعله في غرفة الدراسة غير التّوجه نحو الطريقة التقليدية (خرما, حجاج , 1988, ص 155) وبالرغم من قدم هذه النظرية إلا أنها لا تزال تواكب التطور الهائل الذي تشهده مختلف النظريات اللسانية كما يقول أصحاب هذه النظرية.

وتعتمد هذه الطريقة على أسلوب الترجمة والقواعد من نحو وصرف وترجمة الجمل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية ومن اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم وحفظ الجمل والمفردات حتى يتمكن الطالب من معرفة القاعدة وتطبيقها في جمل ونصوص لغوية جديدة.

مزاياها :-

- 1- تنمي مهارتي القراءة والكتابة .
- 2- تثري المفردات والجمل والقوالب لدى الطالب فتساعده على استحضارها وقت الحاجة.

- 3- تناسب المدارس العامة والجامعات التي يوجد فيها أعداد كبيرة من الطلاب فهي تتيح للمدرس إيصال المعلومات للمجموع دون عناء الطرق الأخرى.
- 4- تناسب كثيراً المبتدئين في الدراسة فهي تعطيهم تصوراً عاماً للغة وتؤسس لهم قاعدة صلبة لمعرفة اللغة الهدف.
- 5- تناسب أيضاً من ليس لديهم الوقت الكافي للدراسة بالطرق الأخرى فهي مريحة للوقت.
- 6- إن المقارنة بين اللغتين تساعد على تركيز المعلومات حيث إن ملاحظة التشابه و "الاختلاف" بينهما في التعبير والتراكيب تعين على توضيحها وفهمها ورسوخها في الذهن (مسرون , 2006, ص 6) .

عيوبها:-

- 1- قلة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى مثل السماع والتحدث مما يؤدي إلى صعوبة الفهم وتأخر الحديث باللغة الهدف وضعف سلامة النطق .
- 2- يعتمد الطالب على التلقي ودوره سلبي في الصف .
- 3- تستخدم فيها اللغة الأم كلفة وسيطة يصعب انفكاك المتعلم عن لغته الأم عند التحدث باللغة الأجنبية فيقع في الأخطاء رغم وفرة المعلومات لديه .
- 4- عدم مراعاة مستويات الطلاب المتفاوتة , فالطلاب المبتدئين لا يستطيعون مواكبة الدروس عند المضي قدماً في المنهج , و الطلاب أصحاب المستويات المتقدمة يملون من تكرار معلومات بديهية بالنسبة لهم .

الفصل الثاني:-

الطريقة البنيوية

وهو اسم يطلق على مجموعة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهرت واستخدمت بشكل رئيس في الفترة منذ العقد الثالث من هذا القرن-القرن العشرون- على وجه التقريب وحتى ظهور ما سمي بالطريقة التواصلية في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. (خرما, حجاج , 1988, ص 158).

وهي تشبه إلى حد ما طريقة تعلم اللغة الأم التي يدرج عليها و يتعلمها الأطفال , وقد ظهرت هذه الطريقة إبان الحرب العالمية الأولى عندما ازداد التواصل بين الشعوب والأمم اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً بشكل لم يسبق له مثيل, فلم تعد الحاجة لتعلم اللغات المختلفة يقتصر على ترجمة الكتب الدينية أو النصوص والمراسلات بل على المحادثة والسماع وفهم المصطلحات الحية والثقافات والعادات والتقاليد والتعامل الحياتي اليومي وإتقان اللكنة المحلية للغة الهدف , وتسمى أيضاً بالطريقة المباشرة لأنها تربط المتعلم بالصورة والصوت وتربط الجملة المستخدمة مع الموقف المناسب لها فلا تستخدم اللغة القومية كلفة وسيطة فيها

، و لعل من المفيد في هذا المقام القول إنه و في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين تطورت الدراسات العلمية وبرزت بعض العلوم -كعلم اللغة وعلم النفس وغيرها - كعلوم متطورة ومنهجية ، سمح هذا التطور بإحداث ردة فعل تجاه الطريقة التقليدية في تعلم اللغات الأجنبية وبالتالي التوجه نحو الحديث المباشر والسماع من أصحاب اللغات الأخرى وتشرب الثقافة والعادات والتقاليد ..

ومن حيث المبدأ فإن هذه الطريقة تهدف إلى الاتصال مع الناس بشكل طبيعي وعفوي والاهتمام بالجمل والقوالب من خلال سياقاتها المستخدمة عند الناطقين بها وترك التكلف باستحضار القواعد والنصوص المفترضة التي لا تخدم الطالب كما يعتقد أصحاب هذه النظرية .

مميزاتها:-

- 1- الاهتمام بمهارة التحدث والاستماع بشكل أساسي مما يعمق التواصل مع الناس بشكل أفضل.
 - 2- تكثيف الأنشطة في الفصل الدراسي ليصبح كالجو العام مما يتيح للدارس الحديث والتفاعل مع المواضيع المختلفة.
 - 3- إتاحة الوقت الكافي للطالب والأستاذ معا بحيث لا يكون الطالب متلقياً فقط.
 - 4- تنمية قدرة الطالب على النطق السليم للأحرف والجمل.
 - 5- غرس القيم والعادات والتقاليد الايجابية لدى أصحاب اللغة الهدف .
- عيوبها:-

- 1- الاضطرار إلى الاستطراد في المواضيع مما يأخذ كثيراً من الوقت.
- 2- يتطلب على المعلم جهداً إضافياً في إيجاد البدائل في حالة لم يستوعب الطلاب المقصود.
- 3- لا تناسب الأعداد الكثيرة في الصف الدراسي الواحد فبالنظر إلى تناسب المدارس الحكومية والجامعات الكبيرة التي تقبل أعداداً كثيرة من الطلاب.
- 4- التكلفة العالية لهذه الطريقة تعد من أكثر العوائق التي تواجه المتعلم، فإذا لم يتمكن الناس من السفر إلى البلدان المختلفة لتعلم لغاتها فإنه في الغالب يضطرون إلى جلب المدرسين الأجانب الناطقين بها .
- 5- لا حصر للمفردات والجمل التي سيتعلمها الطالب في الصف ولا ضمان لتكرارها وأعادتها أو تثبيتها في ذهن المتعلم .
- 6- تفتقد هذه الطريقة إلى تنمية القياس والاستقراء عند الطالب، فهو يتعلم الجملة ومعناها ويسهل عليه استعمالها ونطقها ولكن لا يستطيع القياس عليها .
- 7- هذه الطريقة لا تصلح إلا للمبتدئين .

ومن الملاحظ في الغالب أن عيوب الطريقة التقليدية هي مزايا الطريقة المباشرة ومزايا الطريقة التقليدية هي عيوب الطريقة المباشرة لأنها كما قلنا جاءت ردة فعل لها .

الفصل الثالث :-

النظرية التواصلية

شهد ميدان تعليم اللغات الأجنبية اعتباراً من السبعينات ظهور تصور جديد يتمثل في المقاربة التواصلية. ومن خلال هذه التسمية، يمكن أن نستشف أن هذه المقاربة تهدف إلى تزويد المتعلم بالأدوات اللغوية التي تسمح له بالتواصل مع أصحاب هذه اللغة. و هي تنطلق من المبدأ القائل: نكتسب كفاءة التواصل اللغوي عن طريق التواصل اللغوي (أ.د ناصر يونس ,التكوين المهني للمدرسين وتطور طرق تدريس اللغات الأجنبية, 2016, www.new-educ.com)

ومن أهم خصائص هذه الطريقة أن التفكير من حيث المبدأ يكون باتجاه الهدف التعليمي الذي من أجله يأتي الطالب إلى قاعة الدرس فهذا الطالب هو محور الاهتمام وهو الذي يجب أن نراعي ظروفه في عملية التعليم فنعطيه الحرية في التفكير والإبداع داخل الصف وخلق الأنشطة المتنوعة التي تهيئ الجو للمتعلم كي يربط بين الجمل النظرية والنشاط المقصود من هذه الجمل , كما يجب الاهتمام في انتقاء المعلم الحضيف والمتمكن من اللغة الهدف سواء كان من الناطقين بها أو المتقنين لها إتقاناً تاماً لكي لا يظهر تكلفاً في الدرس, الأمر الذي يضعف الجو المساند للطالب لتلقي المعلومات , وكذلك فإن الانفتاح على التنوعات المختلفة على مستوى اللغة و الخطاب يعتمد اعتماداً تاماً على المدرس وخاصة في المراحل الأولى من التعليم , أما إذا كان المعلم ضعيفاً فلا يمكن للطالب أن يستخدم اللغة الحقيقية المستعملة من قبل الناطقين بها ففقد الشيء لا يعطيه , كما أن من خصائص هذه الطريقة التنوع الواسع في استعمال الوسائل التعليمية ..

مميزاتها:-

الطريقة. هذه مستخدمين بين الكبرى العناية للغة الاتصالية الوظيفة 1- تأخذ

. للإنسان (السماع ثم المحادثة ثم القراءة ثم الكتابة) الأولى اللغة اكتساب مع يتفق اللغة مهارات تعلم ترتيب 2-

4- تشبع هذه الطريقة الحاجات النفسية لدى الطلاب حيث يتمكن الطالب من التواصل مع الآخرين بدءاً من التحاقه بالصف الدراسي.

5- تعليم اللغة باللغة الأم يحمي هذه الطريقة بينما هذا يتطلب أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على الابتكار فائقة.

عيوبها:-

1- لا يمكن خلق بيئة حضارية أجنبية متكاملة في قاعة الدرس لان الطريقة التواصلية تركز تركيزاً شديداً على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية .

2- إتقان اللغة الأجنبية كما لو كان الطالب أحد الناطقين بها هدف غير مرغوب فيه لان غالب المتعلمين للغات الأخرى لديهم أهداف معينة ومحددة ناهيك عن إن هذا الأمر شبه مستحيل .

3- دائما ما يؤرق المنادين لهذه النظرية توافر المدرس عالي الكفاءة في اللغة المستهدفة فلا بد أن يكون مقارباً لكفاءة أصحاب اللغة وهذا صعب جداً وتكاليفه مرتفعة.

4- يصعب امتحان الطلاب وتحديد مستواهم .

الفصل الرابع :-

مهارات تعلم اللغة الأجنبية وتقنياتها

إن لتعلم اللغة الأجنبية مهارات أربع اثنتان منها إدخالية واثنتان منها إخراجية .. فالإدخالية منها القراءة والسماع والإخراجية منها الكتابة والتحدث وبينها علاقة متينة لا تنفك واحدة عن الأخرى , فلا يستطيع المتعلم أن يتحدث أو يكتب ما لم يمتلك مهارتي السماع والقراءة, والعكس أيضاً . وسنذكر هنا هذه الأنواع الأربعة مع بعض الوسائل المناسبة لتعلمها , وما هي الظروف التي يجب مراعاتها لدى المعلمين والمتعلمين والزمان والمكان ؟ وهي كالآتي :-

1- القراءة:-

هي عملية فكرية ترمي إلى فك رموز المقروء وفهمه ليشمل التفاعل مع النص والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف الحياة اليومية مع تحقيق المتعة النفسية بالمقروء (رمضان , وآخرون, 2018 , ص 183)

ومهارة القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها الطلاب لتعلم لغة أجنبية , وليس من المبالغة إذا جعلناها أساس التعليم في هذا الباب , ومنها يتم الانطلاق نحو المهارات الأخرى لأنها هي الوحيدة التي تبقى للمتعلم عند الانتهاء من المرحلة التعليمية خاصة إذا كان في غير الدول الناطقة باللغة الهدف.

وللقراءة أنواع ثلاثة :-

أ- القراءة الصامتة :- وهي التي يمر القارئ بها عينه وذهنه على الكتاب من دون حتى تحريك شفثيه , فيتضح له المعنى والمراد ولكن هذا النوع من القراءة لا يناسب كثيراً المتعلمين المبتدئين, لأنها طريقة قراءة ما بين السطور أي التعمق في فهم المعنى وهذا لا نحتاجه في المراحل الأولى لتعلم اللغات الأخرى بينما يحتاجها الباحثون والكتاب والمتخصصون ..

ب- القراءة المصوتة :- أي ذات الصوت المسموع وهي التي تخرج من القارئ بصوت مرتفع ولا بد فيها من جودة النطق وصحة مخارج الحروف وضبط الحركات والسكنات عند الوقف والوصل , ويتفاوت الناس في الجودة عند القراءة بعكس القراءة الصامتة فإن الناس متساوون فيها من حيث كونها مهارة , وهذا النوع جيد للمبتدئين في التعليم وهي كذلك للمراحل المتقدمة

ج- القراءة الاستماع:- تختلف هذه القراءة عن سابقتها في أنها تعتمد على عملية السمع فقط وتلقي ما يتم سماعه من الآخرين - حال كونهم يقرؤون - في الوقت الذي يتابع الطالب فيه القارئ للنص , وهذا النوع أيضاً مهم لجميع المستويات فان الأستاذ يستطيع تحديد مستوى طلابه بهذه الطريقة وكذلك اكتشاف مواهبهم ومعرفة المشكلة بالضبط عند أحاد الطلاب وبالتالي الاجتهاد في حلها وتصحيحها. (مصطفى بن حمد بن مسعود , مهارة القراءة في تعليم اللغة, 2017, www.darfikr.com).

وبالمجمل فإن القدرة على فهم المقروء فهماً دقيقاً يجب أن يمر بمرحلة التعرف والتي يقصد بها تحويل الكلمات من رموز لا معنى لها إلى كلمات ذات دلالات أو معاني محددة متعارف عليها كربط المعنى المناسب بالرمز الحرفي الكتابي وربط الصوت به أو التعرف على معاني الكلمات وتصريفاتها من خلال السياق ..

2- الكتابة:-

ويقصد بها القدرة على نسخ المتعلم لما يكتب أمامه وكتابة ما يملأ عليه , والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره ويعبر عما في نفوسه..

وتأتي هذه المهارة بعد تعلم الإنسان الحروف عن طريق أصواتها فهو يتعلم أولاً رمز الحروف الكتابية من أعداد وحروف , فالكتابة وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار , وهي مهارة تتطلب التأزر البصري الحركي بين العين واليد .(بدر الزمان, 2013, ص 129)

فهذه المهارة تهدف إلى تعلم نسخ الحروف والكلمات والجمل التي يشاهدها المتعلم على السبورة أو في الكتاب نقلاً صحيحاً خالياً من الأخطاء الإملائية أو الشكلية مع مراعاة الأحرف التي لها خاصية معينة كالحروف التي تكتب ولا تنطق في مختلف لغات العالم مثل (ogrenci) باللغة التركية فالـ g اللينة تكتب ولكنها لا تنطق وكذلك مثل (قالوا) باللغة العربية فتكتب الألف في آخر الكلمة لكنها لا تنطق , كذلك تعود الكتابة من اليمن إلى اليسار في اللغة العربية والفارسية والكتابة من اليسار في اللغة الانجليزية والتركية وغيرها.. ومن أهم الأهداف أن يتقن المتعلم تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً جيداً أو كتابة تقرير مدرسي أو مكتوب عائلي بشكل سليم متناسق .

وتمر مهارة الكتابة بمراحل تعليم متعددة أولها كتابة الحروف مفرقة بترتيبها الألف بائي ثم متصلة على شكل كلمات ثم جمل يشاهدها , ثم تأتي مرحلة كتابة ما يسمعه من أحرف ثم كلمات ثم جمل وذلك تدريجياً إذ لا نستطيع أن نعلم كتابة الجملة قبل أن نعلم كتابة الكلمة لأن الجملة تتكون من كلمات ولا نستطيع أن نعلم كتابته الكلمات قبل أن نعلم كتابة

الأحرف لان الكلمة تتكون من أحرف, وهذه المرحلة تسمى مرحلة الإملاء ثم يأتي بعد ذلك تركيب الجمل ونظائرها وكتابتها فنكتب للمتعلم جملة ونطلب منه أن يأتي بنظيرها بتغيير في إحدى الكلمات أو أن نترك فراغاً يملأه وغيرها من الأساليب.. وفي الأخير تأتي مرحلة الكتابة الحرة وذلك بعد التيقن من كون الطالب قد استوعب المراحل السابقة وأشبعها اجتهداً وأتقنها اتقاناً جيداً , نترك له المجال والحرية في التعبير فلا نحصره إلا بالعنوان فقط .. وما لا بد من ذكره هو أن الكتابة مهارة لا تقل أهمية عن بقية المهارات الثلاث فلا بد من الاهتمام بها وعدم إهمالها كما يفعل بعض من المدارس والمعاهد المتخصصة بتعليم اللغات الأجنبية فالنتيجة أنك تجد الكثير من الطلاب يتحدثون ويفهمون اللغة الأجنبية و يقرؤنها بشكل جيد ولكن قل أن تجد من يكتب بها بالشكل المطلوب , ولذلك وجب التنبيه ...

3- السماع:-

ويعرف بأنه عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلم, وفهم معنى ما يقوله , واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر , وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة.(محمد عبد القادر, 1984, ص146) .

ومن ذلك يتضح لنا أن السماع هو عملية استقبال الأذن للكلمات المنطوقة وفهمها وتحليلها والحكم عليها .

فلسماع أهمية بالغة في تعلم اللغات الأجنبية فمن غيره لا ينطق الطالب الحرف بالشكل الصحيح والحرف هو أساس اللغة الأول , وكذلك لا يمكن للمتعلم أن يفرق بين الحروف المتشابهة إلا بتعلم مهارة السماع , فكيف له أن يفرق بين كلمتي (مات) و (بات) إلا أن يسمعها من الناطقين بها, هذا في أصغر الأمور فكيف بالتنعيم والنبر والتسهيل والضعف والقوة في مختلف الأحرف.

إن للاستماع مهارات منها استخلاص الأفكار الرئيسية للموضوع قيد البحث فعندما يبدأ المتعلم بحفظ الكلمات والجمل والأفعال يستطيع بواسطة السماع أن يفهم ما يدور حوله النقاش والفكرة العامة للمتحدث فيستنتج المقصود و يفهم المعنى الضمني لما بين السطور وبالتالي تمييز الجيد من الرديء (جمال حسين, 2016, ص215 بتصرف) ولذلك لا بد للمعلم أن يتأكد من أن الطالب يسمعه جيداً وأن يرفع صوته لكي يسمعه الجميع بوضوح وينبه الطالب على ضرورة طلب إعادة المعلومات غير المسموعة , وأن لا يكثر من الكلمات التي هي خارج المخزون اللغوي للطالب بحديث يستطيع الطالب أن يبني على ما عنده من الكلمات كلمات جديدة .

وهنا يمكننا القول إن هذه المهارة لها شعبية واسعة بين المتعلمين وذلك مع تطور وسائل التلقي والتواصل تجد كثيراً من الناس يستثقل القراءة باللغات الأخرى ويستسهل التلقي عن طريق السماع , وهذا ما تلاحظه على عامة الطلاب والمتعلمين .

والجدير بالذكر.. إن اليوتيوب - وهو لا شك أسلوب سماعي- أصبح اليوم وسيلة رئيسية في تعلم مختلف اللغات وقل من يبحث في بطون الكتب لعين الغرض , فاليوتيوب يجذب المتعلم لسهولة تلقي المعلومات وميلان النفس إلى التعلم عن طريق السماع. ولعل الوسائل الجديدة أجدى في تعلم هذه المهارة من الوسائل القديمة فلا يمنع أبداً أن يستعين المدرس بالمقاطع الواضحة والمعدة سابقاً والمشوقة - على إيصال الجمل والكلمات بالنطق السليم من دون ترجمة إلى اللغة الأم.

4- المحادثة :-

مهارة المحادثة :- وتعرف بكيفية النطق السليم للحرف وللکلمة وتركيبها كجمل وتراكيب يستطيع الناطق باللغة فهمها. وقد اختلف المؤلفون في وسيلة التعامل مع الطلاب في درس المحادثة فمنهم من يلزم الأستاذ بمنهج مكتوب ومعد سابقاً بعيداً عن الارتجال والعفوية لأنه من الممكن أن يمل المدرس أو يسترسل في مواضيع ويشبعها على حساب مواضيع أخرى , ويفترضون أن هذه المهارة كغيرها من المهارات لا بد من التقيد فيها بالمناهج المتوازنة المدروسة والمعدة سابقاً, فلا اعتماد على قدرة الأستاذ الذاتية, وأما البعض الآخر فيرون بأنه لا بد من إتاحة فرصة كبيرة للمعلم لتهيئة الجو المناسب وخلق بيئة يستطيع من خلالها التحدث بعفوية وتوصيل الجمل المرتبطة بالأحداث والمواقف والصور الذهنية , وكذلك يتيح للطلاب أن يتحدث ويتفاعل ويسأل الأسئلة المختلفة وبالتالي يتعلم الطالب اللغة بالأسلوب المباشر (انظر الصفحة 4 من هذا البحث) وبالمجمل فإن هذا الاختلاف يسوغ في كثير من النقاط لان الوسائل هنا كلها نسبية .

ومن الضروري القول بأن المحادثة مهارة اجتماعية من خلالها يحتك الطالب بالآخرين بعكس المهارات الأخرى فباستطاعته أن يقرأ أو يكتب أو يستمع بمفرده , ولذلك يجب الاعتناء بها بشكل خاص عند التعليم, (الشيخ, وآخرون, 2018 ص 67 بتصرف) واختيار الطريقة المباشرة التواصلية عند الدخول في درس المحادثة, فمن الخطأ أن يكون هناك رتبة في الدرس وروتين , بل يجب الانطلاق والاسترسال في المواضيع وإتاحة الفرصة للطلاب في التعبير عن ما بداخلة ومعرفة صحيح الربط بين الجمل المستخدمة والصورة المشاهدة أو الموقف التلقائي ..

الخاتمة :-

والخلاصة انه لا توجد طريقة من هذه الطرق التي ذكرناها أو التي لم نذكرها تناسب كل زمان ومكان وكل أهداف المتعلمين بل لكل فئة من المتعلمين ما يناسب ظروفهم وأهدافهم , ولكن طريقة المهارات الأربع أثبتت نجاعتها على الأقل في المعاهد والجامعات الرسمية التي تعلم اللغات المختلفة وما ذكرناه في الفصل الأخير ربما يساعد الباحث ويفتح له آفاقاً للبحث والاطلاع أكثر في هذه المهارات.

المراجع :-

- معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة, هاني إسماعيل رمضان وآخرون, المنتدى العربي التركي 2018 ميلادية.
- تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربية , badruzzaman , Jurnal ilmiah DIDAKTLKA , أغسطس 2013 ميلادية .
- قضايا معاصرة في تدريس اللغات الأجنبية , والعربية في الجامعات الهندية , د. عبد الرحمن الطيب , مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دار العلوم ديوبند , 2015 ميلادية .
- طرق وأساليب تدريس اللغات الثانية , مسرون

- مهارة الاستماع تدريسها وتقييمها , د. جمال حسين جابر محمد , يناير 2016 ميلادية.
- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها , د. نايف خرما , د. علي حجاج , سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت العدد 126 , 1988 ميلادية.
- التكوين المهني للمدرسين وتطور طرق تدريس اللغات الأجنبية , أ.د . ناصر عبد الحميد يونس, 2016 ميلادية

الاتجاه المعتمد على المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Ahmed ABDELGHANY*

أحمد عبد الغني محمد

مدرس بقسم اللسانيات والصوتيات، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تفعيل الاتجاه الوصفي المبني على المدونات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تعريض المتعلم إلى عدد مكثف من الأمثلة والاستشهادات الممثلة للمستوى اللغوي (الفصحى التراثية - الفصحى المعاصرة - العامية) المراد تعلمه والمستخلصة من مدونة عربية ضخمة تصل بالمتعلم إلى حد إتقان المفاهيم والوظائف النحوية والتعرف عليها واستخدامها بشكل بدهي واستنباط الأحكام الخاصة بها فيكون ذلك أدعى للفهم، وأحرى بالثبات في ذهن المتلقي، وأشمل لأنماط وتنوعات الاستخدام، وأكثر مطابقة للواقع اللغوي دون زيادة غير مفيدة أو نقصان **مُخلٍ**، إلى جانب اشتغال الأمثلة والاستشهادات على النواحي الاجتماعية والثقافية للمجتمع خاصة إذا كان المتعلم غير ناطق بالعربية. وقد ناقش البحث تدريس ظاهرة التمييز (specification) في اللغة العربية بشكل وصفي من واقع الاستشهادات الواردة في القرآن الكريم ثم مقارنة الدراسة الوصفية للموضوع بالدراسة المعيارية من حيث شمولها لجميع المسائل والقضايا المتعلقة بتلك الظاهرة النحوية.

مقدمة

يُعدّ علم النحو والإعراب من العلوم المعتمدة على القياس؛ قال الإمام الكسائي¹:

إِنَّمَا النَّحْوُ قِيَاسٌ يُتَّبَعُ ... وَبِهِ فِي كُلِّ عِلْمٍ يُنْتَفَعُ

وعلى ذلك، فإن ضبط مسائل النحو يتحقق بحفظ مثال من كل تركيب، وهذه الطريقة في دراسة الموضوعات النحوية ليست مستحدثة؛ فكثيراً ما كان القدماء يكتفون بالأمثلة في طرحهم للموضوعات النحوية دون شرح ويصرّحون بالقياس من أجل ضبط الظاهرة نحو مواضع عديدة أوردها ابن مالك في ألفيته، أشهرها في باب المبتدأ والخبر، فلم يذكر تعريفاً للمبتدأ وإنما اكتفى بالمثال والقياس عليه، قال:

مُبْتَدَأٌ زَيْدٌ وَعَاذِرٌ حَبْرٌ.....إِنْ قُلْتَ: زَيْدٌ عَاذِرٌ مِّنْ اعْتَدَرَ

وَأَوَّلُ مُبْتَدَأٍ وَالثَّانِي.....فَاعِلٌ اغْنَى فِي أَسَارِ دَانَ

وَقِسْ وَكَاسْتَفْهَمِ النَّفْيِ وَقَدْ.....يَجُوزُ نَحْوُ فَائِزٌ أَوَّلُ الرَّشْدِ

كما يُعدّ علم النحو والإعراب من أكثر فروع اللغة العربية صعوبةً على متعلميها من أبنائها والناطقين بها فضلاً عن متعلميها من غير الناطقين بها، ويرجع سبب ذلك إلى أن اللغة العربية تُعدّ من اللغات المتحررة من الثبات التركيبي (Free-word order language) بخلاف اللغات الثابتة من حيث ترتيب مركبات الجملة (fixed-word order languages) كاللغة الإنجليزية مثلاً لا حصراً، فتحديد الوظائف النحوية لمركبات الجملة يتوقف على المعنى المراد التعبير عنه، لذلك عرّف ابن جني الإعراب بأنه "الإبانة عن المعاني بالألفاظ"²، بخلاف اللغة الإنجليزية التي تتحدد فيها وظائف المركبات النحوية بموقع وجود المركب داخل الجملة.

* Prof. Dr., Embry-Riddle Aeronautical University, e-mail: hmd.abdelghany1982@gmail.com

¹علي بن حمزة الكسائي (أخبار النحويين لأبي طاهر المقرئ)

الخصائص لابن جني (باي القول على الإعراب) 236/1

أيضاً من الأسباب التي تجعل النحو العربي من أصعب فروع اللغة العربية الفجوة اللغوية بين الاستخدام المعاصر البسيط للغة العربية وبين الاستخدام التراثي الأصيل لها، هذه الفجوة تنعكس وتظهر بوضوح في تدريس قواعد اللغة ومعاني المفردات، فكتب اللغة والمعاجم اللغوية مبنية على الاستخدام المعياري للغة (prescriptive approach) فيتعرض متعلم اللغة إلى الكثير من المعاني الدلالية والقواعد اللغوية المعيارية التي قد لا يكون لها وجود في الاستخدام المعاصر (إذا كان الهدف من دراسته مجرد استخدام اللغة بشكلها المعاصر البسيط من أجل التواصل والاندماج في المجتمعات العربية)، كما أنه لن يجزأه دراسة قواعد اللغة العربية المعاصرة البسيطة ومعاني المفردات المعاصرة إذا كان هدفه دراسة كتب التراث وتفسير الآيات القرآنية ومطالعة الشعر والنثر العربي.

من هنا يظهر لنا بوضوح دور المدونات اللغوية (corpus) في إحكام تحديد مستوى اللغة المراد تعلمها وعرض الأمثلة اللغوية التي تناسب هذا المستوى دون زيادة مرهقة للمتعلم أو نقصان مُخِلٍّ بالدراسة. ويسمى هذا الاتجاه المعتمد على المدونات في تعليم اللغة بالاتجاه الوصفي (descriptive approach) بخلاف الاتجاه المعياري المعتمد على قواعد اللغة المعيارية (prescriptive approach) الموصوفة في كتب اللغة التقليدية.

لسانيات المدونات (corpus linguistics)

هو اتجاه (methodology) في دراسة اللغة والظواهر اللغوية من خلال مجموعة ضخمة من النصوص الإلكترونية³ (Meyer, 2002).

وعلى ذلك فلسانيات المدونات تعتبر هي المعنوية بتصميم وجمع ودراسة وتحليل المدونات على جميع المستويات، وقد أحرز ذلك الاتجاه في دراسة اللغة نجاحاً كبيراً وتفوقاً ملحوظاً على الاتجاه التقليدي في دراسة اللغة؛ لأن المدونات النصية تعبر عن اللغة بكل تفاصيلها واستخداماتها وما هو كائن بالفعل، أما القواعد النحوية والصرفية للغة فهي تصف ما يجب أن تكون عليه اللغة (prescriptive approach) وليس ما هو كائن بالفعل (descriptive approach).

المعنى اللغوي المعجمي للمدونة

المدونة (corpus) لغة هي مجموعة من النصوص اللغوية تزيد عن النص الواحد، فكلمة "corpus" لاتينية تعني "المتن" (body of text) (McEnery, 2001)⁴، لذلك كان لابد من وضع ضوابط وصفات للمدونة كما هي مقصودة في مجال اللغويات المعاصرة.

المعنى الاصطلاحي للمدونة

هي مجموعة من النصوص اللغوية الآلية محددة الحجم مكتوبة كانت أو منسوخة صوتياً (transcribed)، تم جمعها بطريقة مدروسة وليس بشكل عشوائي، وتكون ممثلة لمجالات جمعها بهدف دراسة ظاهرة لغوية معينة أو بهدف الدراسة اللغوية بصفة عامة⁵ (David Crystal.1992).

من التعريف السابق يتبين لنا الشروط الواجب توافرها في المدونة كما هي مقصودة في مجال لسانيات المدونات:

- 1- أن تكون نصوصاً مكتوبة أو نَسَجًا صوتياً للكلام منطوق تم تسجيله مسبقاً.
- 2- أن تكون موجودة في شكل آلي (machine-readable form) حتي يسهل معالجتها فيما بعد.

³English corpus linguistics, an introduction

⁴Corpus linguistics (Tony McEnery and Andrew Wilson)

⁵An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages. Oxford: Blackwell.)

3- أن تكون محددة الحجم⁶ (finite size).

4- أن تكون مجموعة بطريقة مدروسة (ليس عشوائياً) حسب الغرض الذي جُمعت لأجله، وذلك بأن تكون ممثلة (representative) للمجالات والمصادر التي جمعت منها، ومتوازنة (balanced) بحيث تطابق الواقع من حيث نسب المجالات والمصادر المكونة لها.

5- أن تكون متاحة للباحثين (standard reference) المعنيين بدراسة اللغة بجميع مستوياتها.

المدونات وتدرّيس اللغة

تُسهم المدونات في تعليم اللغة من ثلاثة أوجه :-

أولاً: جعل الدراسة أكثر عملية

حيث تكونُ مصدرًا للأمثلة الواقعية فتعرّض الطالب لأنواع الجُمَل التي يستخدمها في حياته الواقعية وبالتالي جعل الدراسة أكثر عملية. وقد أثبتت التجارب أن الطالب الذي تعلم اللغة من واقع كتب النحو التقليدية غير قادر على تحليل الجمل الأكثر تعقيداً التي يواجهها في حياته (McEnery, 2001).

ثانياً: تحسين منهج التعليم ومواده

قامت بعض الدراسات بمقارنة ما يدرسه الطلاب في كتبهم الدراسية من أمثلة واستشهادات وتعبيرات وأساليب وبين ما هو مستخدم في الحياة الواقعية من واقع مدونات اللغة الإنجليزية فجاءت النتائج بفروق ملحوظة بين ما يُدرّس في الكتب المدرسية التقليدية وما يستخدمه الناس في الواقع المتمثل في مدونات الإنجليزية المعاصرة، بل إن بعض الكتب المدرسية أعطت الصدارة لبعض التعبيرات النادرة على حساب أخرى أكثر شيوعاً أظهرتها نتائج البحث في المدونات الضخمة. وخلاصة تلك الدراسات أن المناهج الدراسية المبنية على غير أساس واقعي تكون مضلّة في كثير من الأحيان وأن المدونات يجب أن تستخدم كأساس في وضع المناهج والمواد الدراسية لكي تكون انعكاساً صادقاً لاستخدام اللغة ولكي تسرّع من اكتسابها وتكون أكثر إفادةً لتعليمها (McEnery, 2001).

ثالثاً: دورها في تعليم اللغة بمساعدة الحاسب (Computer-assisted Language Learning)

من أهم تطبيقات المدونات في مجال تدريس اللغة دورها في تعليم اللغة بمساعدة الحاسب عن طريق تصميم البرامج الحاسوبية المبنية على مدونات ضخمة، ومن تلك البرامج برنامج Cytos الذي صمّمته جامعة Lancaster من أجل تعليم الطلبة بدائيات التحليل النحوي. هذا البرنامج يقوم بعرض جملة من مدونة محللة (على المستوى النحوي أو الصرفي) ثم يخفي التحليل ويطلب من الطالب تحليلها بنفسه.

وقد قامت العديد من التجارب من أجل تحديد مدى كفاءة تلك البرامج عن طريق اختبار مجموعتين من الطلاب، أحدهما درست بتلك الطريقة والأخرى بواسطة الطرق التقليدية المبنية على المحاضرات النظرية وكانت النتيجة أن الطلبة الذين درسوا المادة العلمية عن طريق الحاسب تفوقوا على أقرانهم الذين درسوا على يد أشخاص متخصصين (McEnery, 2001).

أيضاً برامج الفهرسة الآلية (Concordances) تساعد في دراسة سلوك الكلمات والعبارات وكيفية استخدامها بالنظر إلى السياقات التي وردت فيها. وأكثر ما يميز استخدام برامج الفهرسة الآلية في مجال تدريس اللغة مساعدة الطالب على اكتشاف القاعدة النحوية وفهمها من خلال الأمثلة المعروضة أمامه، وكذلك مساعدة الطالب على التفريق بين الكلمات المتقاربة جداً في

في الغالب تكون المدونة محددة الحجم ودائماً يتم تحديد حجم المدونة في طور تصميمها وقبل الشروع في جمعها ولكن هذا⁶ "تكون غير محددة الحجم وفي تزايد مستمر. monitor corpus ليس مطلقاً حيث يوجد نوع من المدونات - يطلق على اسم " ولكن باستثناء هذا النوع من المدونات فأى مدونة تكون محددة الحجم.

المعنى وكيفية استخدام كل منها من خلال الأمثلة الحقيقية المستخرجة من النصوص. ومن أمثلة برامج الفهرسة الآلية المستخدمة في مجال تدريس اللغة برنامج The Longman Mini Concordancer، وبرنامج The Oxford Micro-Concordancer الذي يستطيع البحث في النصوص ذات الأحجام الضخمة (McEnery, 2001).

أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة

يعتبر اتجاه استخدام المدونات من أجل دراسة اللغة ليس أمراً جديداً، إنما يرجع إلى عام 1891م عندما قام Kaeding باستعمال مدونة مكوّنة من 11 مليون كلمة يبحث فيها مستخدماً عينيه فقط، وكانت المشكلة الرئيسة في هذا الاتجاه هي صعوبة جمع واستخدام كميات ضخمة من النصوص تمثل اللغة وصعوبة البحث فيها لأن كل ذلك كان يتم يدوياً دون أي معالجة آلية أو ذكاء صناعي (McEnery, 2001).

أما في اللغة العربية فوضع علم النحو والصرف اعتمد كلياً على الشواهد اللغوية في كلام العرب وأشعارهم والنصوص المحفوظة مثل القرآن والحديث الشريف، أما استخدام المدونات العربية بمفهومها الحديث فبدأ ينتشر مؤخراً في نطاق واسع بين الباحثين وبدأت الكثير من الدراسات اللغوية المعتمدة على المدونات الممثلة للغة، وقد قام Zaghouni (2014) بعمل حصر للمدونات العربية المتاحة للباحثين من أجل الدراسات اللغوية. والجدول التالي يعرض أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة (Al-Sulaiti, 2004).

اسم المدونة	مكانها - صاحبها	نوعها	حجمها	غرضها	مصادر جمعها
مدونة Buckwalter	Tim Buckwalter	مكتوبة	2.5 – 3 بليون كلمة	بناء المعاجم	النصوص المنشورة على الشبكة العنكبوتية
مدونة Nijmegen	جامعة Nijmegen	مكتوبة	أكثر من 2 مليون كلمة	بناء قاموس هولندي عربي وعربي هولندي	الروايات الأدبية والمجلات العربية
مدونة Nemlar	جمعية NEMLAR	مكتوبة	500,000 كلمة	تطبيقات معالجة اللغة العربية	كتب الأدب العربي والصحف والقواميس
مدونة CLARA	جامعة Charles	مكتوبة	50 مليون كلمة	بناء المعاجم	الكتب والدوريات العلمية العربية والنصوص الإلكترونية
مدونة النهار (An-Nahar)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة (ELRA)	مكتوبة	140 مليون كلمة	البحث العلمي	جريدة النهار - لبنان
مدونة Arabic Newswire	جامعة Pennsylvania (LDC)	مكتوبة	80 مليون كلمة	الأغراض المتعلقة بتعليم اللغة وتطبيقات معالجة اللغة آلياً	الصحف ووكالات الأخبار العربية
مدونة دينار (DINAR)	جامعة Nijmegen	مكتوبة	10 مليون كلمة	الأغراض البحثية العامة وبناء المعاجم ومعالجة اللغة آلياً	غير معروف
مدونة الحياة (Al-Hayat)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة (ELRA)	مكتوبة	18,6 مليون كلمة	هندسة اللغة وبالأخص برامج استرجاع المعلومات	جريدة الحياة - لبنان
المدونة العربية المعاصرة (CCA)	جامعة Leeds	مكتوبة ومنطوقة	مليون كلمة	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	المجلات والمواقع الإلكترونية العربية

المدونة العربية العالمية (ICA)

تبنّت مكتبة الإسكندرية مشروع بناء مدونة عربية عالمية (International Corpus of Arabic) ممثلة للغة العربية المعاصرة المكتوبة، وقد تمّ تجميع هذه المدونة من مصادر شتى للمحتوى العربي بمختلف مجالاته وأقطاره لتكون بذلك محاكية

للمدونة الإنجليزية العالمية (International Corpus of English) من أجل دعم البحث اللغوي، وقد حُطِّط لهذه المدونة أن تبلغ مائة مليون كلمة. وقد انفردت المدونة العربية العالمية بمجموعة من الخصائص التي جعلتها في مقدمة المدونات العربية الأوسع انتشارًا والأكثر استخدامًا، هذه الخصائص هي:

- إتاحتها للباحثين مجانًا من خلال موقع مكتبة الإسكندرية (<http://bibalex.org/ica/ar/>) بخلاف باقي المدونات العربية الأخرى، ويتفق مع المدونة العربية العالمية - من حيث الإتاحة مجانًا للبحث اللغوي - مدونة "ArabiCorpus" التي تم تجميعها بجامعة Birgham Young بواسطة Dilworth Parkinson والبالغ حجمها 173.5 مليون كلمة ممثلة للغة العربية المعاصرة بهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وصناعة المعاجم العربية، وهي متاحة من خلال الرابط (<http://arabicorpus.byu.edu>).
- أنها محللة على المستوى الصرفي مما يمكّن الباحث من تحديد البحث داخلها وبالتالي سهولة الحصول على نتائج البحث المرادة بخلاف مدونة "ArabiCorpus" الغير محللة على أي مستوى لغوي. وبهذه الميزة تصبح المدونة العربية العالمية الأكثر إفادة في دراسة معاني المفردات واستخدامات الألفاظ والتراكيب.
- أنها ممثلة للغة العربية المعاصرة ومتوازنة من حيث حجم المجالات المكوّنة لها ومطابقة ذلك للواقع اللغوي وبالتالي يمكن تعميم نتائج الأبحاث المبني عليها على اللغة المعاصرة.
- مراعاة أن تكون هذه المدونة متعددة الأغراض وليست مخصصة لنوعية محددة من الدراسات، وقد روعي ذلك أثناء التخطيط لبنائها وتجميع مادتها لتكون صالحة لجميع الدراسات والأبحاث اللغوية المختلفة.
- إظهار نتائج البحث في شكل سطور مفهرسة (concordance lines) وتمكين الباحث من التحكم في طريقة إظهار النتائج مما يسهّل ملاحظة الفروق اللغوية والتركيبية للألفاظ والمعاني المختلفة.
- على الرغم من تلك المميزات السابقة للمدونة العربية العالمية إلا أنها تفتقر إلى التحليل النحوي بجميع أشكاله ولهذا لا يمكن الاستفادة منها في دراسة التراكيب والوظائف النحوية.

أشهر المدونات العربية المحللة نحويًا

مدونة جامعة بنسلفينيا العربية (Penn Arabic Treebank)

هي مجموعة من المقالات الصحفية العربية (أكثر من نصف مليون كلمة تقريبًا) مقسّمة إلى ثلاثة أجزاء، ومحللة على مستوى أقسام الكلام (POS) وعلى مستوى التركيب النحوي (constituent phrase structure grammar) دون تكويد الوظيفة النحوية والدور الدلالي (Maamouri et al., 2004d).

المدونة	مصدر النصوص	عدد الكلمات
Arabic Treebank: Part 1 v 2.0	AFP	123,810
Arabic Treebank: Part 2 v 2.0 ⁷	UMAAH	125,698
Arabic Treebank: Part 3 v 1.0 ⁸	ANNAHAR	293,035

مدونة جامعة براغ العربية⁹ (The Prague Arabic Dependency Treebank)

⁷Maamouri et al., 2004a

⁸Maamouri et al., 2004b

⁹Prague Arabic dependency treebank: A word on the million words.

هي نفس مدونة جامعة Pennsylvania لكنها محللة بطريقة النحو الاعتمادي (dependency grammar) بدلاً من النحو التركيبي (constituent phrase structure grammar).

مدونة جامعة كولومبيا (The Columbia Arabic Treebank)

هي نفس مدونة جامعة Pennsylvania لكنها محللة بشكل مبسط صرفياً باستخدام ستة أقسام كلام (- VRB OBJ - SBJ) ونحوياً باستخدام ثمان علاقات نحوية (VRB-PASS - NOM - PROP - PRT - PNX - MOD - TMZ - IDF - TPC - PRD -) (Habash, 2009).

مدونة القرآن الكريم (Quranic corpus)

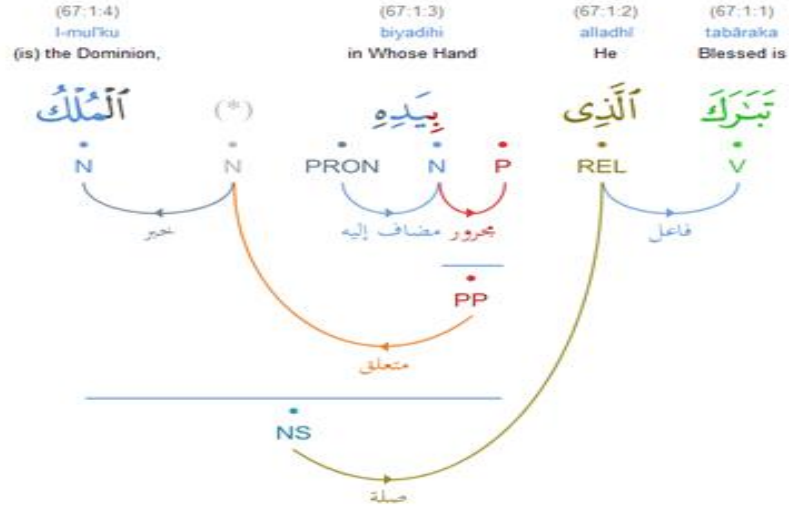
هو مشروع لغوي تعاوني دولي بدأ في جامعة Leeds بواسطة Kais Dukes، يهدف إلى سد الفجوة بين التحليل النحوي التقليدي (الإعراب) وتقنيات اللغويات الحاسوبية الحديثة، وتتضمن مستويات تحليل هذه المدونة الوسم الصرفي للكلمات (Part-Of-Speech tagging)، والتحليل الصرفي للكلمات (morphological segmentation)، والتحليل النحوي بتقنية الشجرات التبعية (dependency grammar) للمركبات مع التمثيل الشكلي لها (dependency graphs)، وأخيراً التصنيف الدلالي (semantic ontology) للمعاني والمفاهيم. وتختلف هذه المدونة عن غيرها من المدونات المحللة نحوياً في أنها تستند إلى الاتجاه النحوي التقليدي (الإعراب) (traditional Arabic grammar known as i' rāb) الذي يحدد وظيفة نحوية (syntactic function) ودور دلالي (semantic roles) وعلامة إعراب (Case ending) للمركبات النحوية (Sharaf, 2010)، وتتكون هذه المدونة من 77,429 كلمة تقريباً هي عدد كلمات القرآن الكريم.

ويمكن تلخيص مميزات مدونة القرآن الكريم عن غيرها من المدونات المحللة نحوياً في ثلاث نقاط:-

- أن لغة القرآن هي اللغة التراثية البليغة على جميع المستويات اللغوية مما يثري الأبحاث اللغوية المبنية عليه ويجعلها أكثر شمولية وتمثيلاً للقواعد اللغوية المعيارية.
- الاعتماد في التحليل النحوي للمدونة على كتب إعراب القرآن الكريم مما لا يدع أي مجال للخطأ
- استخدام النظام النحوي التقليدي (الإعراب) في التحليل الذي لا يكتفي بتحليل الجملة إلى مركبات بل يذكر وظيفة المركبات ودورها الدلالي في الجملة، وهذا النوع من التحليل مفتقد في المدونات العربية المحللة نحوياً. كما يتم تمثيل العلاقات النحوية رسمياً باستخدام dependency graphs.
- احتواء النص القرآني على علامات التشكيل (Diacritics) مما يسهل من إجراء التحليل الصرفي والنحوي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Chapter (67) sūrat I-mulk (Dominion)



ظاهرة التمييز (Specification) في مدونة القرآن الكريم

تحتوي مدونة القرآن الكريم على أكثر من 250 مثالاً على ظاهرة التمييز، وقد تم تصنيفها إلى أربع فئات من حيث صور ظهوره في الجملة، هي :-

1. اسم نكرة منصوب (وهو الأصل في التمييز والأغلب في الظهور).
 2. اسم مجرد من "ال" مجرور بالإضافة إلى المميز (يظهر بعد المميزات العددية باستثناء بعض الحالات يكون منصوباً).
 3. اسم نكرة مجرور بـ "من" (الجنسية أو البيانية)، وتأتي كثيراً بعد كناية العدد "كأين" و "كم".
 4. "ما" النكرة التامة بمعنى "شيء"، وتأتي بعد أفعال المدح والذم (نعم - بئس - ساء).
- وباعتبار السياق الذي يرد فيه التمييز فإنه يمكن تحديد اثني عشر نوعاً، هم:-
1. التمييز بعد صيغة "أفعل" التفضيل (ويشمل التمييز بعد اسمي التفضيل "خير" و "شر") ويكون دائماً اسماً نكرة منصوباً.

الآية	السورة	الشاهد
74	البقرة	ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسَوَةً
138	البقرة	صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ
165	البقرة	وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ.
11	النساء	آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا
51	النساء	وَيَقُولُونَ لِلَّذِينَ كَفَرُوا هَؤُلَاءِ أَهْدَى مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا سَبِيلًا
59	النساء	ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا
66	النساء	وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَنبِيئًا
77	النساء	إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً
84	النساء	وَاللَّهُ أَشَدُّ بَاسًا وَأَشَدُّ تَنكِيلًا
87	النساء	وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ حَدِيثًا
122	النساء	وَعَدَ اللَّهُ خَفًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلًا

125	النساء	وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا
50	المائدة	أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِّقَوْمٍ يُوفُونَ
60	المائدة	قُلْ هَلْ أَنْتُمْ كُفْرًا مِنْ ذَلِكَ مُتَّبِعَةٌ عِنْدَ اللَّهِ أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ
82	المائدة	لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدَاوَةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى
19	الأنعام	قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادَةً قُلِ اللَّهُ شَهِيدٌ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ
20	التوبة	الَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَعْظَمُ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ
69	التوبة	كَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَآكَثَرُ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا فَاسْتَمْتَعُوا بِخَلْقِهِمْ
98	التوبة	الْأَعْرَابُ أَشَدَّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلَّا يَعْلَمُوا حُدُودَ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ
21	يونس	قُلِ اللَّهُ أَسْرَعُ مَكْرًا إِنَّ رُسُلَنَا يَكْتُوبُونَ مَا تَكْمُرُونَ
7	هود	وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِنَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا
64	يوسف	قَالَ هَلْ آمَنْتُمْ عَلَيَّ إِلَّا كَمَا أَمَنْتُمْ عَلَى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ
77	يوسف	قَالَ أَنْتُمْ شَرُّ مَكَانًا وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا تَصِفُونَ..
6	الإسراء	ثُمَّ رَدَدْنَا لَكُمُ الْكَرَّةَ عَلَيْهِمْ وَأَمْدَدْنَاكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاكُمْ أَكْثَرَ نَفِيرًا
21	الإسراء	انْظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَلَآ آخِرَةَ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا
35	الإسراء	وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذَا كِلْتُمْ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا
72	الإسراء	وَمَنْ كَانَ فِي هَذِهِ أَعْمَى فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمَى وَأَضَلُّ سَبِيلًا
84	الإسراء	قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلًا
7	الكهف	إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا
12	الكهف	ثُمَّ بَعَثْنَاهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْحِزْبَيْنِ أَحْصَى لِمَا لَبِثُوا أَمَدًا
19	الكهف	فَلْيَنْظُرْ أَهْلِهَا أَيُّهَا أَزْكَى طَعَامًا فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ وَلْيَتَلَطَّفْ وَلَا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا
24	الكهف	إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَادُّخْرُ رَبِّكَ إِذَا نَسِيتَ وَثُلَّ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنَّ رِبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا
30	الكهف	إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا
34	الكهف	وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا
36	الكهف	وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُودْتُ إِلَىٰ رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِنْهَا مُنْقَلَبًا
39	الكهف	وَلَوْ لَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتُ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنَّ تَرَنَّا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا
44	الكهف	هُنَالِكَ الْوَلَايَةُ لِلَّهِ الْحَقِّ هُوَ خَيْرٌ ثَوَابًا وَخَيْرٌ عُقْبًا
46	الكهف	الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَالِيَاثُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا
54	الكهف	وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا
81	الكهف	فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاءً وَأَقْرَبَ رَحْمًا
103	الكهف	قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا

69	مريم	ثُمَّ لَنَنْزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا
70	مريم	ثُمَّ لَنَحْنُ أَعْلَمُ بِالَّذِينَ هُمْ أُولَىٰ بِهَا صِلِيًّا
73	مريم	قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا أَيُّ الْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا
74	مريم	وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَحْسَنُ أَثَانًا وَرِعًا
75	مريم	فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضْعَفُ جُنْدًا
76	مريم	وَيَرْيَدُ اللَّهُ الَّذِينَ اهْتَدَوْا هُدًى وَالْبَاقِيَاتِ الصَّالِحَاتِ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ مَرَدًّا
104	طه	نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَقُولُونَ إِذْ يَقُولُ أَمْئَلُهُمْ طَرِيقَةً إِنَّا لَبِئْتُمْ إِلَّا يَوْمًا
24	الفرقان	أَصْحَابُ الْجَنَّةِ يَوْمَئِذٍ خَيْرٌ مُسْتَقَرًّا وَأَحْسَنُ مَقِيلًا
33	الفرقان	وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا
34	الفرقان	الَّذِينَ يُحْشَرُونَ عَلَىٰ وُجُوهِهِمْ إِلَىٰ جَهَنَّمَ أُولَٰئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ سَبِيلًا
34	القصص	وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ
78	القصص	 أَوَلَمْ يَعْلَم أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا
9	الروم	كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا
35	سبأ	وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَدِّيْنَ
44	فاطر	وَكَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعْجِزَهُ مِنْ شَيْءٍ
11	الصفات	فَاسْتَفْتِهِمْ أَهُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمْ مَنْ خَلَقْنَا إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ طِينٍ لَازِبٍ
62	الصفات	أَذَلِك خَيْرٌ نُزُلًا أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ
21	غافر	كَانُوا هُمْ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ
82	غافر	كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ
15	فصلت	وَقَالُوا مَنْ أَشَدُّ مِنَّا قُوَّةً أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَهُمْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يَجْحَدُونَ
33	فصلت	وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ
8	الزخرف	فَأَهْلَكْنَا أَشَدَّ مِنْهُمْ بَطْشًا وَمَضَىٰ مَثَلُ الْأَوَّلِينَ
13	محمد	وَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِنْ قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجْنَاكَ أَهْلَكْنَاهُمْ فَلَا نَاصِرَ لَهُمْ
36	ق	وَكَم أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَشَدَّ مِنْهُمْ بَطْشًا فَنَقَّبُوا فِي الْبِلَادِ هَلْ مِنْ مَحِيصٍ
10	الحديد	أُولَٰئِكَ أَعْظَمُ دَرَجَةً مِنَ الَّذِينَ أَنْفَقُوا مِنْ بَعْدِ وَقَاتَلُوا
13	الحشر	لَأَنْتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِي صُدُورِهِمْ مِنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ
2	الملك	الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ
24	الجن	حَتَّىٰ إِذَا رَأَوْا مَا يُوعَدُونَ فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ أَضْعَفُ نَاصِرًا وَأَقَلُّ عَدَدًا
6	المزمل	إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا
20	المزمل	وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ يَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ وَأَعْظَمُ أَجْرًا وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ
27	النازعات	أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا

2. التمييز بعد الأعداد الرقمية (cardinal numbers)، وله أحكام خاصة به من حيث الإفراد والجمع، وعلامة الإعراب، فيأتي منصوبًا ومجرورًا بالإضافة ومجرورًا بـ"من" باعتبار العدد المميز قبله.

الآية	السورة	الشاهد
29	البقرة	هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ
51	البقرة	وَإِذْ وَاَعَدْنَا مُوسَىٰ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظَالِمُونَ
60	البقرة	فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ
96	البقرة	وَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَخَّرٍ مِنْ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ
196	البقرة	فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشْرَةٌ كَامِلَةٌ
226	البقرة	لِلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِنْ نِسَائِهِمْ تَرِيصٌ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ
228	البقرة	وَالْمُطَلَّاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ
234	البقرة	وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا
259	البقرة	قَالَ بَلْ لَبِثْتُ مِائَةَ عَامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ
260	البقرة	قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ
261	البقرة	مِثْلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمِثْلِ حَبَّةٍ أَتَتْكَ سَبْعُ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ
41	آل عمران	قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آتَيْكَ أَلا تُكَلِّمُ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْرًا
124	آل عمران	إِذْ تَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُبَدِّلَكُمْ رُبُّكُمْ بَلْثَلَاثَةَ آلَافٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُنْزَلِينَ
125	آل عمران	وَيَأْتِيَكُمْ مِنْ قُورِهِمْ هَذَا يُبَدِّلُكُمْ رُبُّكُمْ بِخَمْسَةِ آلَافٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ
12	المائدة	وَلَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا وَقَالَ اللَّهُ إِنِّي مَعَكُمْ
26	المائدة	قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضِ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ
89	المائدة	فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ مِمَّا نَوَاسِطَ مَا تُطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ
89	المائدة	فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام ذلك كفارة إيمانكم إذا حلفتم
143	الأنعام	ثمانية أزواج من الضان اثنين ومن المعز اثنين
160	الأنعام	من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزي إلا مثلها
54	الأعراف	ان ربكم الله الذي خلق السماوات والارض في ستة ايام ثم استوى على العرش
142	الأعراف	وَوَاَعَدْنَا مُوسَىٰ ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا بِعَشْرِ فِتْنٍ مِيقَاتٍ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً
155	الأعراف	وَ اخْتَارَ مُوسَىٰ قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا لِمِيقَاتِنَا
160	الأعراف	وَقَطَّعْنَاهُمْ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا
160	الأعراف	فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ
9	الأنفال	اذ تستغيثون ربكم فاستجاب لكم اني مدمكم بالف من الملائكة مردفين
65	الأنفال	وان يكن منكم مائة يغلبوا الفا من الذين كفروا
2	التوبة	فسبحوا في الارض اربعة اشهر واعلموا انكم غير معجزي الله
36	التوبة	إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ

80	التوبة	اسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لَا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ
3	يونس	إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ
7	هود	وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ
13	هود	أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ ۚ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوْرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ
65	هود	فَعَقَرُوهَا فَقَالَ تَمَتَّعُوا فِي دَارِكُمْ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ ۖ ذَلِكَ وَعْدٌ غَيْرُ مَكْدُوبٍ
4	يوسف	إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ
43	يوسف	وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ
46	يوسف	يُوسُفُ أَتَيْهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ
47	يوسف	قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأْبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ
101	الاسراء	وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ ۖ فَاسْأَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ إِذْ جَاءَهُمْ
44	الحجر	لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَقْسُومٌ
25	الكهف	وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا
10	مريم	قَالَ ءَايَتُكَ إِلَّا تَكَلَّمَ النَّاسُ ثَلَاثَ لَيَالٍ سَوِيًّا
47	الحج	وَإِنَّ يَوْمًا عِنْدَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ
17	المؤمنون	وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ وَمَا كُنَّا عَنِ الْخَلْقِ غَافِلِينَ
2	النور	الرَّائِيَةُ وَالرَّائِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ
4	النور	وَالَّذِينَ يَزْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً
6	النور	فَشَهَادَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ إِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ
8	النور	وَيَذَرُ عَنْهَا الْعَذَابَ أَنْ تَشْهَدَ أَرْبَعُ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ ۖ إِنَّهُ لَمِنَ الْكَاذِبِينَ
13	النور	لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَإِذْ لَمْ يَأْتُوا بِالشُّهَدَاءِ فَأُولَئِكَ عِنْدَ اللَّهِ هُمُ الْكَاذِبُونَ
58	النور	لَيْسْتَأَذِنَكُمْ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ
59	الفرقان	الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ
12	النمل	وَأَدْخَلَ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجُ بَيْضَاءٌ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ ۚ فِي تِسْعِ آيَاتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِ
48	النمل	وَكَانَ فِي الْمَدِينَةِ تِسْعَةُ رَهْطٍ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ
27	القصص	قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ نَمُنَّكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَىٰ أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِيَ حِجَجٍ
14	العنكبوت	وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا
27	لقمان	وَلَوْ أَنَّ فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَنْهَارٍ مَا
4	السجدة	اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ
5	السجدة	يُذَبِّرُ الْأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ ثُمَّ يَعْرُجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ
147	الصفافات	وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَىٰ مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ
23	ص	إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعَجَةً وَلِي نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ
6	الزمر	وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ الْأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَنْوَاجٍ ۖ يَخْلُقْكُمْ فِي بُطُونِ

10	فصلت	وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَامًا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ
12	فصلت	فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَىٰ فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا
12	فصلت	فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ
15	الأحقاف	وَحَمَلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي
38	ق	وَلَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِنْ لُثُوبٍ
4	الحديد	هُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ
4	المجادلة	فَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِينًا ذَلِكَ لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ
4	الطلاق	وَاللَّائِي يَكْسُنُ مِنَ الْمُحِيضِ مِنْ نِسَائِكُمْ إِنْ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ وَاللَّائِي لَمْ يَحْضُرْ
12	الطلاق	اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ
3	الملك	الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا ۚ مَا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ
7	الحاقة	سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا
32	الحاقة	ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ
4	المعارج	تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ
15	نوح	أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا
3	القدر	لَيْلَةَ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ

3. التمييز بعد أشباه المقادير وما دل على التثنية (ويقاس عليه التمييز بعد المقادير والمساحات والمكايل والمقاييس وما كان فرعاً للتمييز).

الآية	السورة	الشاهد
7	الزلزلة	فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ
8	الزلزلة	وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ
91	آل عمران	فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوْ افْتَدَىٰ بِهِ
109	الكهف	ولو جئنا بمثله مدداً
95	المائدة	أَوْ عَذْلٌ ذَلِكَ صَيَامًا

4. التمييز بعد كناية العدد "كم" ويكون مجروراً بـ"من"، وقد يأتي منصوباً.

الآية	السورة	الشاهد
211	البقرة	سَلِّ بَنِي إِسْرَائِيلَ كَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ
4	الأعراف	وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا نِبَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ
74	مريم	وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَحْسَنُ أَثَانًا وَرِعًا
98	مريم	وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هَلْ نُحِيسُ مِنْهُمْ مِنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْرًا
17	الإسراء	وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنَ الْقُرُونِ مِنْ بَعْدِ نُوحٍ وَكَفَىٰ بِرَبِّكَ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا

11	الأنبياء	وَ كَمْ قَصَمْنَا مِنْ قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنْشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا آخَرِينَ
112	المؤمنون	قَالَ كَمْ لَبِثْتُمْ فِي الْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ
7	الشعراء	أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الْأَرْضِ كَمْ أَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ
58	القصص	وَ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطَرَتْ مَعِيشَتَهَا
3	ص	كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرُونٍ فَأَنَادُوا وَلَاتٍ حِينَ مَنَاصٍ
6	الزخرف	وَ كَمْ أَرْسَلْنَا مِنْ نَبِيٍّ فِي الْأَوَّلِينَ
36	ق	وَ كَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هُمْ أَشَدُّ مِنْهُمْ بَطْشًا
26	النجم	وَ كَمْ مِنْ مَلَكٍ فِي السَّمَاوَاتِ لَا تُغْنِي شَفَاعَتُهُمْ شَيْئًا

5. التمييز بعد "كأين"، ويكون مجرورًا بـ"من".

الآية	السورة	الشاهد
146	آل عمران	وَ كَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ
105	يوسف	وَ كَأَيِّنْ مِنْ آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا
45	الحج	فَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ فَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا
48	الحج	وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ أَفْلَحَتْ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ
60	العنكبوت	وَ كَأَيِّنْ مِنْ دَابَّةٍ لَا تَحْمِلُ رَزْقَهَا اللَّهُ يَرْزُقُهَا وَإِيَّاكُمْ
13	محمد	وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِنْ قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجْتِكَ
8	الطلاق	وَ كَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ عَتَتْ عَنْ أَمْرِ رَبِّهَا وَرُسُلِهِ

6. التمييز بعد كناية العدد "بضع".

الآية	السورة	الشاهد
42	يوسف	فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بَضْعَ سِنِينَ
4	الروم	فِي بَضْعِ سِنِينَ ۚ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ

7. التمييز بعد صيغ التعجب السماعية "كفى..." و "كثير..." (ويقاس عليها باقي صيغ التعجب)، ويكون اسمًا نكرة منصوبًا

الآية	السورة	الشاهد
6	النساء	فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهَدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا
45	النساء	وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِأَعْدَائِكُمْ وَكَفَى بِاللَّهِ وَلِيًّا وَكَفَى بِاللَّهِ نَصِيرًا
50	النساء	انْظُرْ كَيْفَ يَقْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَكَفَى بِهِ إِثْمًا مُبِينًا
55	النساء	فَمِنْهُمْ مَنْ آمَنَ بِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ صَدَّ عَنْهُ وَكَفَى بِجَهَنَّمَ سَعِيرًا
70	النساء	ذَلِكَ الْفَضْلُ مِنَ اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ عَلِيمًا
79	النساء	وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا
132	النساء	وَاللَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلًا

166	النساء	لَكِنَّ اللَّهَ يَشْهَدُ بِمَا أَنْزَلَ إِلَيْكَ أَنْزَلَهُ بِعِلْمِهِ وَالْمَلَائِكَةُ يَشْهَدُونَ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً
29	يونس	فَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ إِنْ كُنَّا عَنْ عِبَادَتِكُمْ لَغَافِلِينَ
43	الرعد	قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ
14	الإسراء	اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً
17	الإسراء	وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنَ الْقُرُونِ مِنْ بَعْدِ نُوحٍ وَكَفَى بِرَبِّكَ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبيراً بَصِيراً
65	الإسراء	إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً
96	الإسراء	قُلْ كَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبيراً بَصِيراً
47	الأنبياء	وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ
58	الفرقان	وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ وَسَبِّحْ بِحَمْدِهِ وَكَفَى بِهِ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبيراً
52	العنكبوت	قُلْ كَفَى بِاللَّهِ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ شَهِيداً يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ
3	الأحزاب	وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً
39	الأحزاب	الَّذِينَ يُبَلِّغُونَ رِسَالَاتِ اللَّهِ وَيَخْشَوْنَهُ وَلَا يَخْشَوْنَ أَحَداً إِلَّا اللَّهَ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيباً
48	الأحزاب	وَلَا تُطِيعُوا الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعُوا أَزْوَاجَهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً
8	الأحقاف	هُوَ أَعْلَمُ بِمَا تُفْعِلُونَ فِيهِ كَفَى بِهِ شَهِيداً بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ
28	الفتح	هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً
5	الكهف	كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِباً
35	غافر	الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا
3	الصف	كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ

8. التمييز بعد الأفعال الجامدة الدالة على المدح أو الذم (نعم - بئس)، ويكون التمييز بعدها "ما" (نكرة بمعنى شيء) أو اسم نكرة منصوب.

الآية	السورة	الشاهد
271	البقرة	إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهِيَ خَيْرٌ لَكُمْ
187	آل عمران	فَتَبَدُّوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمناً قَلِيلاً فَبَيْسَ مَا يَشْتَرُونَ
58	النساء	إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً
62	المائدة	وَتَرَى كَثِيراً مِنْهُمْ يُسَارِعُونَ فِي الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَأَكْلِهِمُ السُّحْتَ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ
79	المائدة	كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ
80	المائدة	تَرَى كَثِيراً مِنْهُمْ يَقُولُونَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَبِئْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنْفُسُهُمْ
150	الأعراف	وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا قَالَ بِئْسَمَا خَلَفْتُمُونِي مِنْ بَعْدِي
50	الكهف	أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلًا

9. التمييز بعد الأفعال المتصرفة لإنشاء المدح والذم (ساء - حسن - كثر).

الآية	السورة	الشاهد
22	النساء	إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتًا وَسَاءَ سَبِيلًا
38	النساء	وَمَنْ يَكُنِ الشَّيْطَانُ لَهُ قَرِينًا فَسَاءَ قَرِينًا
69	النساء	الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا
97	النساء	فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا
31	الأنعام	وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزَارَهُمْ عَلَى ظُهُورِهِمْ أَلَا سَاءَ مَا يَزِرُونَ
136	الأنعام	وَمَا كَانَ لِلَّهِ فَهْوٌ يَهْوَى بِصِلٍ إِلَى شُرَكَائِهِمْ سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ
177	الأعراف	سَاءَ مَثَلًا الْقَوْمُ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَأَنْفُسُهُمْ كَانُوا يَظْلِمُونَ
25	النحل	لِيَحْمِلُوا أَوْزَارَهُمْ كَامِلَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَمِنْ أَوْزَارِ الَّذِينَ يُضِلُّوهُمْ يَغِيرَ عِلْمُ أَلَا سَاءَ مَا يَزِرُونَ
59	النحل	أَتَمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ
32	الإسراء	وَلَا تَقْرَبُوا الزَّيْنَى إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا
31	الكهف	مُتَكِّبِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نَعَمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا
101	طه	خَالِدِينَ فِيهِ وَسَاءَ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حِمْلًا
66	الفرقان	إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا
76	الفرقان	خَالِدِينَ فِيهَا حَسُنَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا
4	العنكبوت	أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ أَنْ يَسْبِقُونَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ
21	الجنات	أَنْ نَجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَوَاءٌ مَحْيَاهُمْ وَمَمَاتُهُمْ سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ
6	الفتح	عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ وَعَصِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا
5	الكهف	كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا
35	غافر	الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَاهُمْ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا
3	الصف	كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ

10. تمييز الجملة (النسبة) الحوّل (المنقول) عن فاعل.

الموضع	تقدير الكلام	الشاهد
آل عمران 90	ازداد كفرهم	إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بَعْدَ إِيمَانِهِمْ ثُمَّ أَزْدَادُوا كُفْرًا
آل عمران 178	ليزداد إثمهم	إِنَّمَا تُمْلَى لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا وَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ
النساء 4	طابت أنفسهم	فَإِنْ طِبَّنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا
النساء 137	ازداد كفرهم	ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ أَزْدَادُوا كُفْرًا لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرْ لَهُمْ
المائدة 83	فاض دمع أعينهم	تَرَى أَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ
الأنعام 80	وسع علم ربي كل شيء	وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ
الأعراف 89	وسع علم ربنا	وَسِعَ رَبُّنَا كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا عَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْنَا
التوبة 92	فاض دمع أعينهم	تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ
هود 24	هل يستوي مثلهما	هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ

77 هود	ضاق ذرعه بهم	وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيَّءًا بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا
30 يوسف	شغفها حبّه	امْرَأَتُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا
37 الإسراء	تبلى طول الجبال	إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا
5 الكهف	كبرت كلمة مقالته	كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنَّ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا
68 الكهف	ما لم يحط خبرك به	وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا
91 الكهف	أحاط خبرنا بما لديه	كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا
4 مريم	اشتعل شيب الرأس	قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا
26 مريم	لتقر عينك	فَكُلِّي وَاشْرَبِي وَفَرِّي عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي
98 طه	وسع علمه كل شيء	إِنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا
84 النمل	ولم يحط علمكم بها	حَتَّىٰ إِذَا جَاءُو قَالَ أَكَذَّبْتُم بِآيَاتِي وَلَمْ تُحِطُوا بِهَا عِلْمًا
33 العنكبوت	ضاق ذرعه بهم	وَلَمَّا أَنْ جَاءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيَّءًا بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا
23 الزمر	متشابهاً مثانيه	اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِي
29 الزمر	هل يستوي مثلهما	هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلًا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ
7 غافر	وسعت رحمتك وعلمك	رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْمًا فَاغْفِرْ لِلَّذِينَ تَابُوا
35 غافر	كبر مقت جداهم	كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا
4 الفتح	ليزداد إيمانهم	لِيَزِدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ
12 الطلاق	أحاط علمه بكل شيء	وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا
3 الصف	كبر مقت قولهم	كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ

11. تمييز الجملة المنقول عن مفعول به.

الموضع	تقدير الكلام	الشاهد
البقرة 253	ورفع درجات بعضهم	وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ
آل عمران 173	فزاد إيمانهم	إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا
المائدة 3	رضيت دين الإسلام لكم	وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا
المائدة 64	ليزيدن طغيانهم وكفرهم	وَلِيَزِيدَنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ طُغْيَانًا وَكُفْرًا
المائدة 68	ليزيدن طغيانهم وكفرهم	وَلِيَزِيدَنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ طُغْيَانًا وَكُفْرًا
الأنعام 83	نرفع درجات من نشاء	إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ۖ نَّشَاءُ مَنْ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ
الأنعام 165	ورفع درجات بعضكم	مَا آتَاكُمْ فِي وَرَفَعُ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ
الأعراف 69	وزاد بسطنتكم في الخلق	وَزَادَكُمْ فِي الْخَلْقِ بَسْطَةً
الأنفال 2	زادت إيمانهم	وَإِذَا ثَلِثْتَ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَجَبٍ يَتَوَكَّلُونَ
التوبة 124	زادت إيمانهم	فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَرَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ
يوسف 76	نرفع درجات من نشاء	ۖ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ نَّشَاءُ مَنْ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ

الكهف 13	زدنا هداهم	إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى
مریم 76	يزيد هدى الذين اهتمدوا	وَيَزِيدُ اللَّهُ الَّذِينَ اهْتَدَوْا هُدًى
طه 114	زد علمي	وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا
الفرقان 60	زاد نفورهم	أَنْسَجُدْ لِمَا تَأْمُرُنَا وَزَادَهُمْ نُفُورًا
فاطر 39	يزيد الكفر مقت الكافرين	وَلَا يَزِيدُ الْكَافِرِينَ كُفْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ إِلَّا مَقْتًا
فاطر 39	يزيد الكفر خسار الكافرين	وَلَا يَزِيدُ الْكَافِرِينَ كُفْرُهُمْ إِلَّا خَسَارًا
فاطر 42	زاد نفورهم	فَلَمَّا جَاءَهُمْ نَذِيرٌ مَا زَادَهُمْ إِلَّا نُفُورًا
الزخرف 32	ورفعنا درجات بعضهم	وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ
محمد 17	زاد هداهم	وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ
القمر 12	وفجرنا عيون الأرض	وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ
المجادلة 11	الذين امنوا يرفع الله درجات	يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ

12. تمييز الجملة غير المنقول¹⁰.

الشاهد	السورة	الآية
وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا	البقرة	26
وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ	آل عمران	85
لَا تَتَّخِذُوا بَطَانَةً مِنْ دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّوا مَا عَنِتُّمْ	آل عمران	118
وَإِذَا خَلَوْا عَصَوْا عَلَى كُمْ الْأَنَاامِلَ مِنَ الْعِظِ	آل عمران	119
وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ كِتَابًا مُؤَجَّلًا	آل عمران	145
فَأَنَابَكُمْ عَمَّا بَعِمَ لِكَيْلًا تَحْزِنُوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ	آل عمران	153
فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً	النساء	95
يُحْكُمُ بِهِ دَوَا عَدْلٍ مِنْكُمْ هُدًى بِالْعِصْبَةِ	المائدة	95
أَفَعَزَّ اللَّهُ ابْتِغَى حَكَمًا وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ إِلَيْكُمُ الْكِتَابَ مُفَصَّلًا	الأنعام	114
وَمَتَّ كَلِمَةً رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ	الأنعام	115
قُلْ أَعِزَّ اللَّهُ أَبْغَى رَبًّا وَهُوَ رَبُّ كُلِّ شَيْءٍ	الأنعام	164
قَالَ أَعِزَّ اللَّهُ أَبْغَيْكُمْ إِلَهًا وَهُوَ فَضَّلَكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ	الأعراف	140
قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا	الإسراء	61
لَوْ أَطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُغْبًا	الكهف	18
أَكْفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْقَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا	الكهف	37
وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَى	الكهف	88
وَهُمْ يَحْسِبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صَنِيعًا	الكهف	104

يشمل التمييز الغير منقول أنواع أخرى من الأنواع سابقة الذكر مثل التمييز بعد أفعال المدح والذم والتمييز بعد صيغة التعجب "كفى بـ"¹⁰

131	طه	وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا
5	الحج	ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِيَبْلُغُوا أَشَدَّكُمْ
30	الحج	فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ وَاجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ
8	فاطر	فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسْرَاتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ
21	الزمر	أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ نِبَابٍ فِي الْأَرْضِ
23	الزمر	اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْخُبُرِ كِتَاباً مُتَشَابِهاً مَثَانِي
24	الأحقاف	فَلَمَّا رَأَوْهُ عَارِضاً مُسْتَقْبِلَ أَوْدِيَّتِهِمْ قَالُوا
8	الملك	تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ كُلَّمَا أَتَىٰ بِهَا قُوجٌ سَأَلْتَهُمْ خَزَنَتُهَا
8	الجن	وَأَنَّا لَمَسْنَا السَّمَاءَ فَوَجَدْنَا حَرَساً شَدِيداً وَشُهَباً
36	المدثر	نَذِيرًا لِلْبَشَرِ

مقارنة بين الدراسة الوصفية والمعارية لظاهرة التمييز في اللغة العربية

يبحر المباحث والمسائل الخاصة بموضوع التمييز من شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك تبين أن الدراسة الوصفية لموضوع التمييز (من واقع مدونة القرآن الكريم) اشتملت على أغلب المباحث والمسائل التي تتعلق به، ومنها تعريف التمييز اصطلاحاً، وتمييز النسبة أو الجملة (الملحوظ)، والتمييز الملحوظ المنقول عن فاعل، والتمييز الملحوظ المنقول عن مفعول، والتمييز الملحوظ المنقول عن مبتدأ¹¹، والتمييز الملحوظ الغير منقول، والعامل في التمييز الملحوظ، وتمييز العدد (الملفوظ) وحالاته من حيث الإعراب والإفراد والجمع، والتمييز الملفوظ الواقع بعد شبه المقادير وما دل على المثلية، وتمييز كنايات العدد (كم - كأي - بضع)، والعامل في التمييز الملفوظ، ومواقع جر التمييز بـ"من"، ومواقع جر التمييز بالإضافة، ومسألة جواز أن يأتي التمييز معرفة لفظاً ولكنه يؤول بمعنى النكرة كما في قوله تعالى (إلا من سفه نفسه¹² - وهم أهلكتنا من قرية بطرت معيشتها¹³)، ومسألة جواز أن يأتي التمييز للتأكيد لا لإزالة الإبهام كما في قوله تعالى (إن عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهراً¹⁴)، ومواقع وجوب نصب التمييز.

بينما أغفلت أمثلة المدونة بعض المسائل الخاصة بموضوع التمييز مثل التمييز الملحوظ بعد صيغتي التعجب "ما أفعل" و"أفعل به" (أكرم بمحمد عالماً - ما أحسن زيدا أدباً)، والتمييز الملحوظ بعد صيغ التعجب السماعية (لله دره فارساً - يالك رجالا - حسبك به ناصراً)، وتمييز المقادير (الوزن - الكيل - المساحة) كما في (أعاري جاري رطلا زيتاً - بعت صاعاً قمحاً - أملك فداناً أرضاً)، والتمييز بعد ما كان فرعاً للتمييز نحو (أملك خاتماً فضةً)، والتمييز بعد بعض كنايات العدد (كذا - تيف - كيت - ديت - ديت)، ومسألة جواز توسطه بين العامل ومعموله إذا كان العامل فعلاً متصرفاً نحو (طاب نفساً زيد)، وبعض مواقع جواز جره بـ"من" نحو (أكرم بمحمد من عالم - حسبك به من ناصر)، ومسألة جواز جره بالإضافة بعد المقادير وشبهها (ملك شبر أرضاً)، ومسألة وجوب جره بالإضافة بعد اسم التفضيل ولم يكن فاعلاً في المعنى (فلان أكرم رجل).

ويمكن تسوية عدم شمولية أمثلة المدونة على بعض المسائل والمباحث الخاصة بموضوع التمييز بما يلي:-

وذلك بعد اسم التفضيل الصالح للإخبار به عن التمييز¹¹

البقرة 130¹²

القصص 58¹³

التوبة 36¹⁴

- بعض المسائل التي ليس لها أمثلة في المدونة يمكن قياسها على أمثلة موجودة مثل التمييز بعد كنايات العدد (كذا - نيف وغيرها....) يمكن قياسها على ما ذكر في المدونة (كأين - كم - بضع)، تمييز المقادير (الوزن - الكيل - المساحة) يمكن قياسها على ما ذكر في المدونة (شبه المقادير وما دل على المثلية)، التمييز بعد صيغ التعجب القياسية والسماعية يمكن قياسها على الصيغ السماعية المذكورة في المدونة.
- بعض المسائل غير المحققة بأمثلة من المدونة هي مسائل فرعية ومبنية على أنواع تمييز غير مذكورة في المدونة مثل بعض مواضع وجوب وجواز جر التمييز بـ "من" وبالإضافة بعد المقادير وصيغ التعجب غير المذكورة في المدونة.
- محدودية لغة المدونة واقتصارها على نوع محدود من اللغة العربية وهو اللغة التراثية القرآنية

الخاتمة

تناول هذا البحث الحث على تفعيل دور المدونات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كمصدر للأمثلة والاستشهادات الممثلة للمستوى اللغوي المراد دراسته (العامية - الفصحى العصرية - الفصحى التراثية)، وتحلل ذلك تناول ظاهرة التمييز (specification) من مدونة القرآن الكريم باعتبارها مدونة عربية مثلية لفصحى التراث محللة نحويًا على مستوى الوظيفة النحوية (traditional Arabic grammar) إلى جانب الاستعانة ببعض كتب إعراب القرآن الكريم من أجل حصر جميع الاستشهادات الواردة في هذا الموضوع، ثم إعادة صياغة ودراسة تلك الظاهرة النحوية وصفيًا من خلال أمثلة المدونة، ثم عقد مقارنة بين الدراسة الوصفية والدراسة المعيارية التقليدية من كتاب شرح ألفية ابن مالك لابن عقيل ومناقشة النتائج.

المراجع الأجنبية

- Abdelali, A. et al. (2005). Building a Modern Standard Arabic Corpus. Workshop of Computational Modeling of Lexical Aquestion, The Split Meeting. Croatia, 25th to 28th of July 2005.
- Al-Sulaiti, L., & Atwell, E. (2004). Designing and Developing A Corpus of contemporary Arabic (Doctoral dissertation, University of Leeds (School of Computing)).
- Alansary, S., & Nagi, M. & Adly, N. (2008), Towards Analysing the International Corpus of Arabic (ICA): Progress of Morphological Stage. In Proceedings of 8th International Conference on Language Engineering, Egypt.
- Alansary, S. (2012), BAMAE: Buckwalter Arabic Morphological Analyser Enhancer. in Proceedings of 4th international conference on Arabic language processing, Mohamed Vth University Souissi, Rebate, Morocco, May 2-3 2012.
- Al-Ansary, S. Nagi, M., Adly, N. (2008): Building an International Corpus of Arabic (ICA): Progress of Compilation Stage. Bibliotheca Alexandrina.
- Alansary, S., Nagi, M. and Adly, N. (2007). Building an International Corpus of Arabic (ICA): progress of compilation stage. In Proceedings of the 7th International Conference on Language Engineering, Cairo, Egypt, 5-6 December 2007.
- Alansary, S., & Nagi, M. (2014). The International Corpus of Arabic: Compilation, Analysis and Evaluation. ANLP 2014, 8.
- Al-Sulaiti L. & Atwell E. (2001), Extending the Corpus of Contemporary Arabic, School of Computing, University of Leeds.
- Al-Sulaiti, Latifa. (2004). Designing and Developing a Corpus of Contemporary Arabic. School of Computing, The University of Leeds, United Kingdom.
- Al-Thubaity, A., "A 700M+ Arabic corpus: KACST Arabic corpus design and construction," Language Resources and Evaluation, pp. 1-31, 2014.
- Atiyya, M. et al. (2005). Specifications of the Arabic Written Corpus. NEMLAR project. <http://www.nemlar.org>.

- Bies, A., & Maamouri, M. (2003). Penn Arabic treebank guidelines. Draft: January, 28, 2003.
- Choukri K., Krawner S. (2004), Arabic Language Resources and Tools, Nemlar.
- David, C. (1992). An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages. Great Britain.
- Dukes, K., & Habash, N. (2010, May). Morphological Annotation of Quranic Arabic. In LREC.
- Dukes, K., & Buckwalter, T. (2010, March). A dependency treebank of the Quran using traditional Arabic grammar. In *Informatics and systems (INFOS)*, 2010 The 7th International conference on (pp. 1–7). IEEE.
- Habash, N., & Roth, R. M. (2009, August). Catib: The columbia arabic treebank. In Proceedings of the ACL-IJCNLP 2009 conference short papers (pp. 221-224). Association for Computational Linguistics.
- Habash, N., Faraj, R., & Roth, R. (2009, January). Syntactic annotation in the Columbia Arabic treebank. In Proceedings of MEDAR International Conference on Arabic Language Resources and Tools, Cairo, Egypt.
- Hunston, Susan. (2002). Corpora in Applied Linguistics. Cambridge University Press.
- Kennedy, Grammy. (1998). An Introduction to corpus linguistics. LONGMAN.
- Meyer C. (2002), English corpus linguistics, an introduction, Cambridge University Press.
- Nerbonne J., Jager S. & Essen A. (1997), Language Teaching and Language Technology, the University of Groningen, April 28-29, 1997.
- McEnery, Tony and Wilson, Andrew. (2001). Corpus linguistics. 2nd edition. Edinburgh9 University Press.
- Mitkov, Ruslan. (2003). The Oxford Handbook Of Computational Linguistics. Oxford University Press (Tony McEnery. chapter 24. Corpus Linguistics).
- Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T. & Jin, H. (2004a). Arabic Treebank: Part 2 v 2.0. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2004T02, ISBN: 1- 58563-282-1.
- Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T. & Jin, H. (2004b). Arabic Treebank: Part 3 v 1.0. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2004T11, ISBN: 1- 58563-298-8.
- Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T. & Jin, H. (2004c). Arabic Treebank: Part 3(a) v 1.1. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2004E71.
- Maamouri M., Bies A., Buckwalter T. & Mekki W. (2004d), The Penn Arabic Treebank: Building a Large-Scale Annotated Arabic Corpus, NEMLAR Conference on Arabic Language Resources and Tools.
- Maamouri, M., Bies, A., Buckwalter, T., & Mekki, W. (2004e, September). The penn arabic treebank: Building a large-scale annotated arabic corpus. In NEMLAR conference on Arabic language resources and tools (Vol. 27, pp. 466-467).
- Maamouri, M. & Bies, A. (2004f). Developing an Arabic Treebank: Methods, Guidelines, Procedures, and Tools. In Proceedings of COLING 2004. Geneva, Switzerland.
- Maamouri, M., Bies, A., Jin, H. & Buckwalter, T. (2003). Arabic Treebank: Part 1 v 2.0. Linguistic Data Consortium, catalog number LDC2003T06, ISBN: 1- 58563-261-9.
- Maamouri, M. & Cieri, C. (2002). Resources for Arabic Natural Language Processing at the Linguistic Data Consortium. Proceedings of the International Symposium on Processing of Arabic. Faculté des Lettres, University of Manouba, Tunisia.
- Saad, M., Ashour, W. (2010). OSAC: Open Source Arabic Corpora. In Proceedings of the IEEECS'10 the 6th International Symposium on Electrical and Electronics Engineering and Computer Science, European University of Lefke, Cyprus, , pp. 118-123.
- Sharaf, A., Atwell, E. S., Dukes, K., Sawalha, M., Al-Saif, A., Sharoff, S., ... & Roberts, A. (2010). Arabic and Quranic computational linguistics projects at the University of Leeds المشاريع الحاسوبية على اللغة العربية والقرآن بجامعة ليدز. In Proceedings of the workshop of Increasing Arabic Contents on the Web, organized by Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO). Leeds

- Smrz, O., Bielicky, V., & Hajic, J. (2008). Prague Arabic dependency treebank: A word on the million words.
- Whitcomb, L., & Alansary, S. (2017). Using Linguistic Corpora in Arabic Foreign Language Teaching and Learning. In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II* (pp. 219-231). Routledge.
- Zaghouni, W. (2014). Critical survey of the freely available arabic corpora. In Proceedings of the workshop on free/open-source arabic corpora and corpora processing tools workshop programme (p. 1)
- Zemanek P. (2001), CLARA (Corpus Linguae Arabicae): An Overview, Proceedings of ACL/EACL Workshop on Arabic Language.
- The Quranic Arabic Corpus, <http://corpus.quran.com>.

المراجع العربية

- بهاء الدين ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، ط2، 1998
- أبو فارس الدحداح، شرح ألفية ابن مالك، العبيكان للنشر، ط3، 2012
- محي الدين الدرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار ابن كثير، ط3، 1992
- السمين الحلبي، الدر المصون في علم الكتاب المكنون، تحقيق أحمد محمد الخراط، دار القلم دمشق، 1985
- أبو طاهر المقرئ، أخبار النحويين، دار الصحابة للتراث، ط1، 1410 هـ
- ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط

Orhan Pamuk'un Kar Adlı Romanında Yer Alan Kültürel Öğelerin Fransızcaya Aktarımının Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi

Ahmet AYCAN*
Rıfat GÜNDAY**

Özet

Bu çalışmada, Orhan Pamuk'un Kar isimli romanında yer alan kültürel öğelerin (deyimler, yöresel ifadeler, kalıplaşmış sözler, kavramlar) Fransızcaya aktarımı dilsel ve biçimsel açılardan incelenecektir. Bir kültürün başka bir kültüre olduğu gibi aktarılıp aktarılamayacağı, aktarılabilirse dilsel, dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve biçimsel açılardan karşılaşılabilecek muhtemel sorunların neler olabileceği irdelenecektir. Eserin incelenme aşamasında iki tür süreç takip edilecektir. Bunlardan birisi; kaynak metnin kapak sayfası, romanın bölümleri ve sayfa sayısı gibi bilgilerin yer aldığı süreç öncesi normlar, diğeri ise; verilen bilgiler ışığında çalışmanın ana bölümünü oluşturan kültürel öğelerin seçiminde, bu öğelerin erek metne aktarımında ve eşdeğerliklerinin bulunmasında çevirmenin izlemiş olduğu çeviri süreç normlarıdır. Kaynak metinden rastlantısal olarak seçilen kültürel ifadeler ile erek metindeki eşdeğerlikleri arasındaki ilişki Gideon Toury'nin en temel normlarından *Öncül Norm* modeline göre incelenecek ve bu inceleme sonucunda cümle çevirileri *yeterli* veya *kabul edilebilir* olarak sınıflandırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, Erek Metin, Norm, Eşdeğerlik, Çeviri, Çeviri Eleştirisi*

Analyzing of the Transfer to French of the Cultural Elements Located in Orhan Pamuk's Novel Named Snow According to Translation Strategies

Abstract

At this study, the transfer of the cultural elements (idioms, regional expressions, notions and terms) to French located in Orhan PAMUK's novel named SNOW will be analysed in terms of linguistic and stylistic. At the research it will be studied that whether a culture will be transferred to another culture or not, if transferred what kinds of the problems in terms of linguistic, sociolinguistic and stylistic will be occurred. At the process of the research, two types of process will be followed. One of this process is preliminary norms included in the cover page of the source text, the chapters of novel and page numbers; the other one is translation process followed by the translator in aim of the choice of the cultural elements constituent the main part of study, transmission of these elements to target text and their equivalents.

The relationship between the choices of the cultural elements selected randomly from the source text and their different equivalents will be examined according to Gideon Toury's initial norms and in consequence of the examination the translations of the sentences will be classified like adequate and acceptable sentences.

Keywords: *Culture, Target-Oriented Text, Norm, Equivalent, Translation, Translation Criticism*

0. Giriş

Çeviri TDK'nın Türkçe sözlüğünde (2011:525), "bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme olarak tanımlanmaktadır. Çeviri aynı zamanda kültürlerarası bir aktarım aracıdır. Gürsu'ya (2008: 43,44) göre, "kültür doğru iletişim için vazgeçilmez bir unsurdur. İnsanların içinde yetiştiği kültürler birbirinden farklı olduğu için iletişim kuracak insanların birbirlerinin kültürleri hakkında fikir sahibi olmaları, iletişimi kolaylaştıracak, olası yanlış anlamaları ve sıkıntıları önleyecektir"(akt. Yalçın, 2015: 35) Bu sebeple, iki dil arasında gerçekleşmesinden dolayıdır ki, çeviri bu iki kültürün arasındaki iletişim aracı olarak rol oynar. Çevirmen ise bu

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Elmek: ahmet.aycan@omu.edu.tr

** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Elmek: rgunday@omu.edu.tr

süreci çeşitli stratejiler izleyerek kontrol eden, yazılı veya sözlü dili anlayan, anlamlandıran, yorumlayan ve belirli normlar ışığında erek dilde eşdeğerlik arayışında olan aktarıcıdır.

Çevirmeni en çok zorlayacak olan ise hangi stratejiyi izlerse izlesin kaynak metindeki duygu ve düşünceleri hedef dile kayıpsız aktarmaktır. Bu aktarma sürecinde çevirmen erek dil ve kaynak dil arasındaki göstergeler arasında eşdeğerlik arayışında olur. Bu bağlamda Gideon Toury iki yeni kavramdan söz eder: "yeterlilik" ve "kabul edilebilirlik". Toury (1980:35-62) yeterli ve kabul edilebilir kavramlarını şu şekilde açıklar; kaynak dizge normlarına öncelik verildiğinde çeviri yeterli (adequate) olarak, erek dizge normlarına öncelik verildiğinde ise kabul edilebilir (acceptable) çeviri olarak anılacaktır. Başka bir deyişle, kaynak metnin dil ve kültürüne bağlı kalarak yapılan çeviri "yeterlilik", erek metnin dil ve kültürünü göz önünde bulundurarak yapılan çeviri "kabul edilebilirlik" ilkesine uymaktadır. "...çeviride eşdeğerlilik ifadesinde kaynak dil metni ile hedef dil metni arasında sözcük ve dilbilgisi yönünden yeterli ölçüde denklik kurma ve bununla birlikte kaynak dildeki bir bildiriyi (mesajı) anlam, işlev, üslup, iletişim ve kültürel bakımdan hedef dilde en doğal biçimde yansıtma olgusu anlaşılır". (Aktaş,1996:94). Ne var ki, özellikle deyim ve atasözleri gibi bir kültürü yansıtan öğelerin başka bir kültürde birebir eşdeğerliliklerinin sağlanması da her zaman söz konusu olmayabilir.

Özellikle atasözü ve deyim gibi kültürel öğelerin başka bir kültüre olduğu gibi aktarılması oldukça zordur. Kaynak metinde yer alan kültürel öğelerin yalnızca anlamları değil, kullanımları ve tarihsel geçmişleri de çevirmen tarafından iyi bilinmelidir. "Deyim çevirisi, erek dilde o deyim tam karşılığı olup olmadığını çözümleyerek, en doğru şekilde yorumlama becerisi gerektirir; atasözleri çevirisinde ise daha çok kaynak ve erek dildeki geçmişten günümüze uzanan kültürü, yaşam şeklini iyi bilmek gerekir". (Yalçın&Büyüksaraç,2017:819). Bu açıdan bakıldığında, çevirmenin hem kaynak kitlenin hem de hedef kitlenin kültürünü ve geleneksel kullanımlarını iyi bilmesi gerekmektedir.

20. yüzyıla kadar yapılan çevriler kaynak metne sadakat ilkesine dayanıyordu. Çeviribilimin bir bilim alanı olarak kabul edilmesiyle birlikte çeviri eleştirisi ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan eleştiriler hata arama amacı taşımaktaydı. Bazı kuramcılar ise bunun aksine yeni kuramlar geliştirmiştir. Bu bağlamda, Gideon Toury, erek odaklı kuramla birlikte çevirinin bir kültür aktarımı olduğunu savını öne sürmüştür. Bu çalışmada, yukarıda sözü edilen "yeterlilik" ve "kabul edilebilirlik" ilkeleri açısından Orhan Pamuk'un Kar adlı romanı ve Jean-François Pérouse tarafından çevirisi yapılan Neige romanı incelenecektir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma desenlerinden Karşılaştırmalı Yöntem modeli kullanılmıştır. Kaynak metinden rastlantısal olarak seçilen kültürel öğelerin erek metindeki eşdeğerlikleri arasındaki ilişki Gideon Toury'nin Öncül Norm modeline göre incelenecek ve cümle çevirileri *yeterli* veya *kabul edilebilir* olarak sınıflandırılacaktır.

2. Süreç Öncesi ve Çeviri Süreci Normları

Orhan Pamuk'un Kar romanı 2002 yılında İletişim Yayınları, çevirisi ise 2005 yılında Gallimard Yayınları tarafından basılmıştır. Romanın Fransızcaya çevirisini Jean—François Pérouse yapmıştır. Romanda yer alan olaylar ülkemizin doğu kısmında Kars'ta geçmektedir. Yöre halkının yaşam tarzının, ideolojik yapısının, bölgenin sosyo-ekonomik durumunun anlatıldığı romanda, son dönemlerde bölgede artan kadın intiharlarını araştırmak için Almanya'da uzun süre yaşadıkdan sonra ülkesine dönen romanın ana kahramanı Kerim

Alakuşoğlu (Ka), bu intiharları gazetede yayımlamak için bölgeye gitmeye karar verir. Romanda bölgede yaşanan tüm sorunlar olduğu gibi aktarılmaktadır.

Romanın ve çevirisinin künye bilgileri;

<u>Künye Bilgileri</u>	<u>Kaynak Metin</u>	<u>Çeviri Metin</u>
<u>Yayınevi</u>	İletişim Yayınları	Editions Gallimard
<u>Kapak Fotoğrafı</u>	Manuel Çıtak	Ara Güler
<u>Sayfa Sayısı</u>	436	486
<u>Bölüm Sayısı</u>	44	44

3. Kar Romanının Çözümlemesi

1)

KM: ...” belki yeni bir şey görürüm” diye *gözlerini dört açıp*....(2002:2).

ÇM: ...*les yeux grands ouverts* dans l’espoir de “voir quelque chose de nouveaux” ... (2005 :11).

Kaynak metinde yer alan "gözlerini dört açmak" deyimini Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde (TDK:2018) "aldanmamak için çok uyanık bulunmak, çok dikkatli olmak" şeklinde tanımlanmıştır. Erek metne ise "gözlerini kocaman açmak" anlamı taşıyan "les yeux grands ouverts" ifadesiyle anlaşılabilir bir dille çevrilmiştir. Diğer yandan, sözlük anlamı dikkat etmek olan "faire attention à" (Ertürk,1995:68) ifadesiyle daha doğru bir kullanım elde edilmiş olur diyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında, çeviri metin *kabul edilebilirlik* ilkesine uygundur denilebilir.

2)

KM: *Akşam çökerken* yeryüzünden daha aydınlık görünen *göğe gözlerini dikmiş*.....(2002:2).

ÇM: *Il fixa du regard le ciel qui, à la nuit tombante*....(2005:12).

Kaynak metinde " akşam çökerken" deyişi erek metne sözlük anlamı *karanlık basarken* olan (Ertürk,:1995:638) " à la nuit tombante" ifadesiyle sözcüğü sözcüğüne çevrilmiş olup, yeterli bir çeviridir diyebiliriz. Yine kaynak metinde yer alan "gözlerini dikmek" deyimini erek metne "fixer du regard" ifadesiyle çevrilmiş, erek kitle için anlaşılır bir ifadeyle aktarılmış olup, verilen eşdeğerliğin *kabul edilebilirlik* ilkesine uygun olduğunu söyleyebiliriz.

3)

KM: *Yolun açık olsun* sevgili Ka...(2002:3).

ÇM: *Que ton voyage soit sans encombre, cher Ka*...(2005:13).

Kaynak metinde yer alan "yolun açık olsun" deyişi erek metinde "que ton voyage soit sans encombre" ifadesiyle karşılık bulmuştur. Erek kitle için anlaşılır nitelikte bir çeviri olup, "bon

voyage" deyişiiyle daha doğru bir şekilde açıklanabilir. Bu bağlamda erek metindeki ifade için kabul edilebilir bir çeviri olmuştur diyebiliriz.

4)

KM: “*insan Allah’ın Bir Şaheseridir ve İntihar Bir Küfürdür*” ... (2002:5).

ÇM: ... “*L’Etre Humain est Un Chef-d’œuvre de Dieu et le Suicide Une Insulte*” ... (2005:16).

Kaynak metinde yer alan kelimelerin birebir sözlük anlamlarına karşılık gelen çevirisi yapıldığı için sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, bu çevirinin yeterli bir çeviri olduğu sonucuna varılabilir.

5)

KM:....*gecekondu* mahallelerine,... (2002:7).

ÇM:....aux quartiers de *gecekondu* ²,... (2005:18).

² Mot à mot “posé la nuit”; terme forgé à la fin des années 1940 pour désigner l’habitat spontané et illégal, sous forme de baraque; désigne aujourd’hui plus largement un habitat construit sans autorisation ni respect des normes.

Kaynak metinde yer alan *gecekondu* kelimesi erek dilde yer almayan bir sözcük olduğu için çevirmen bu kavramı olduğu gibi hedef dile aktarmış, dipnot şeklinde kısa bir açıklama yapmıştır. Çevirmenin söz konusu kavramı erek kültüre aktarırken kaynak dizge normlarına öncelik verdiğini söyleyebiliriz. Bu da verilen eşdeğerliğin yeterli olduğunu göstermektedir. Kavramın yazım şeklinin farklılaştırılması ve hedef kitle tarafından anlaşılabilir olması amacıyla dipnota başvurulması çevirmenin *yabancılaştırma* stratejisi uyguladığını da göstermektedir. Taş (2017:1) çeviride *yabancılaştırma* kavramını “yabancı unsurların korunduğu, kültürel mesafe ve farklılığın erek kültüre taşındığı ve erek okura hissettirildiği bir çeviri stratejisi olup sözcüğü sözcüğüne çeviri, dipnot kullanılarak ve açıklama ekleyerek çevirme” şeklinde açıklamaktadır.

6)

KM : ...kağıt oynayan işsizlerle tıkış tıkış kalabalık *çayhanelerin* buzlu camlarında,... (2002 :7).

ÇM :...dans les vitres glacées des *çayhane* ¹ remplies à craquer de chômeurs jouant aux cartes.. (2005 :19).

¹ Maison de thé. Local sommaire, généralement doté d’un poste de télévision, où les hommes désœuvrés jouent en buvant du thé.

Çevirmen kaynak metinde yer alan Çayhane kavramını çeviri metninde italik olarak yazmış, dipnotta Çayhane için sözcüğü sözcüğüne çeviri (Maison de thé) ve detaylı bir açıklama stratejisi uygulamıştır. Çevirmenin söz konusu kavram için erek metinde bazı bölümlerde Çayhane bazı bölümlerde ise Maison de thé şeklinde yer verdiği görülmektedir. Erek kültürü gözetmeksizin yapıldığı için bu çevirinin yeterlilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

7)

KM: Söylentinin kısa sürede bütün Kars'a yayılmasından sonra kızın sözlüsü nişandan vazgeçmiş, güzel kızı istemek için daha önceleri eve gelenlerin de ayağı kesilmişti. (2002:12).

ÇM: Après que la rumeur se fut répandue dans tout Kars, le promis de la fille renonça aux fiançailles, ce qui dissuada tous ceux qui s'étaient auparavant présentés à la famille pour demander la main de cette charmante fille. (2005:26).

Kaynak metinde "ayağını kesmek" deyimini Türkçe Atasözü ve Deyimler Sözlüğünde " bir yere gitmez olmak, uğramamak" (TDK:2018) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu deyim erkek metinde sözlük anlamı caydırmak olan "dissuader" (Ertürk,1995:288) fiiliyle ifade edilmiş olup, kaynak metnin duygu ve anlamını erkek kitleye ifade etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çevirinin *kabul edilebilir* bir çeviri olduğu söylenebilir.

8)

KM : İntiharıyla Ka'da bu yalnızlık duygusunu uyandıran tek kişi bir ay bir hafta önce kendini asan « türbancı kız » oldu. Başlarındaki örtüyü çıkarmadıkları için önce derslere, sonra Ankara'dan gelen bir emirle okul binalarına sokulmayan eğitim enstitülü kızlardan biriydi bu. (2002 :13).

ÇM : Au sujet de cette solitude, la seule personne qui en avait éveillé chez Ka le sentiment, ce fut la « fille au foulard » qui s'était pendue il y avait un mois et une semaine. C'était une des filles de l'Ecole normale qui, à cause de leur tête couverte ¹ qu'elles se refusaient de découvrir, furent empêchées de pénétrer d'abord dans les salles de cours et ensuite, sur ordre d'Ankara, dans l'enceinte même de l'école. (2005 :27).

¹ Le terme turc « başörtüsü », littéralement « couvre-chef » désigne de manière générique toute la panoplie (voiles, foulards, coiffes diverses, écharpes..) utilisé par les femmes pour se couvrir les cheveux en public. La tendance à ne parler que de voile ou de foulard est réductrice par rapport à la diversité des formules possibles.

Kaynak metinde geçen *türbancı kız* ifadesinin erkek metinde birebir karşılığı olmadığı için çevirmen dipnotta açıklama yoluyla kavramı erkek okura sunmuştur. Bu bağlamda bu kaynak metne yakın çeviri stratejisi kullanıldığı için bu çevirinin *yeterli* olduğu söylenebilir. Ayrıca dipnotla kaynak kültürün özelliklerinin hedef metne aktarılması çevirmenin *yabancılaştırma* stratejisi uyguladığını göstermektedir.

9)

KM : “Hocam ben Tokat'ta meşhur Pervane Hamamı'nın hemen bitişiğinde Şenler Çayevi'nde ocakçıyım”.(2002:35).

ÇM: Maitre, je suis serveur à la *kıraathane* ¹ Şenler qui se trouve juste à côté du célèbre hammam Pervane, à Tokat (2005:56).

¹ Equivalent des «maisons de thé» ou *çayhane*. Lieu de sociabilité masculine milieu urbain.

Kıraathane kelimesinin Güncel Türkçe Sözlükteki (2011:1412-1413) anlamına bakıldığında; “**1. Kahve, Kahvehane, 2. Müşterilerinin okumaları için gazete, dergi ve kitap bulunduran geniş, temiz ve iyi döşenmiş kahvehane. Kıraat** kelimesi ise (2011:1412); “**1.Okuma, 2. Kur'an'ı belli kural ve işaretlere göre okumak**”.

Çayhane; (2011:508), “esk. Çayevi, Çay, kahve vb. içeceklerin hazırlandığı ve içildiği yer, çay ocağı, çayhane”.

Burada çevirmenin kıraathane kelimesini italik yazarak dipnot şeklinde açıkladığını görmekteyiz. Dipnot açıklamasında kıraathane kelimesinin eşdeğerliği için *Maison de thé* veya *Çayhane* kavramlarını kullanan çevirmen, *kentlerde erkeklerin sosyalleştiği yer* şeklinde bir tanımlamaya da yer vermektedir. Ayrıca çevirmenin açıklamaya yer vermesi ve kavramı sözcüğü sözcüğüne çevirmesi de *yabancılaştırma* stratejisini izlediğini göstermektedir. Fakat burada belirtmek gerekir ki, kıraathane etimolojik olarak incelendiğinde kıraat ve hane kelimelerinden oluşmaktadır. Arapçada okumak anlamına gelen kıraat kelimesi dikkate alındığında kültürel bağlamda düşüncecek olursak, kıraathane kelimesinin zamanla anlam değişikliğine uğradığını söylemek mümkündür. Zira kıraathaneler eskiden belirli yaş üstü erkeklerin veya kadınların kırsal kesimlerde gerek dini gerek kültürel anlamda bir nevi bilgilenmek amacıyla bir araya geldikleri hanelerdir. Fakat zamanla bu kültürel etkinlikler sona ermiş ve günümüzde artık kıraathaneler çay, kahve vb. meşrubatların içildiği, kart ve okey türü oyunların oynandığı ve futbol maçlarının izlendiği yerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu kültürel bilgilerin erek kültüre aktarılması için çevirmenin öncelikle her iki kültürün de tarihsel sürecine belli oranda hakim olması oldukça güçtür. Zira, Yalçın'ın da (2005:50) belirttiği gibi “Çeviride en önemli güçlük çevrilecek nesnelerin varış dilin kültüründe yer almamaları dolayısıyla adlandırılmamış olmalarıdır. Bunlar, birbirinde uzak, birbirinde farklı iki uygarlık, Fransız ve Türk uygarlığında, kültürel gerçeklikleri verirken yaşanan zorluklardır”. Kıraathane kelimesinin erek metne aktarımında çevirmenin vermiş olduğu eşdeğerlik *yeterli* olarak kabul edilebilir. Zira çevirmen güncel kullanım açısından söz konusu kavramın çevirisini kaynak metnin dokusuna uygun olarak erek metne aktardığını söyleyebiliriz.

10)

KM: “Şu karşıdaki dükkân var ya. Tebliğ Kitabevi... *Vahdetçilerindir* ama Kars'ın bütün İslamcıları orada buluşur”. (2002:57).

ÇM: «Tu vois la boutique en face, hein, librairie Le Message... C'est la librairie de la communauté des *Vahdetçi*¹, mais tous les islamistes de Kars s'y retrouvent». (2005 :84).

¹ Une des branches du Hezbollah turc.

Vahdet kelimesinin Güncel Türkçe Sözlükteki (2011:2464) anlamına bakıldığında; “*vahdet* esk. Bir olma, tek olma, birlik, teklik”. **Vahdaniyet** kelimesi ise (2011:2464); “esk. Tanrının birliği, bir olması”.

Vahdet tasavvuf inancında birlik anlamında olup kulun irade ve düşüncesinin Allah'ın iradesiyle birleştirilmesi, iki iradenin bir irade olarak görülmesi şeklinde yorumlanmaktadır. Vahdetçilik yani Vahdet inancına sahip olan insanlar, birlik kavramını daima ön planda tutarlar ve farklı inançlardan da olsa ortak noktalarda birleşmeyi hedeflerler. Burada çevirmen *Vahdetçi*

kavramını erek metne aktarırken *yabancılaştırma* stratejisini izlemiştir. Ancak dipnot bilgisine bakıldığında çevirmen söz konusu kavramın açıklamasını yaparken *Türk Hizbullah'ının bir kolu* şeklinde bir ifadeye yer vermektedir. Bu ifadeye göre çevirmenin vermiş olduğu eşdeğerliğin *yeterli* olduğunu söylemek mümkündür. Fakat *Türk Hizbullah'ının bir kolu* şeklinde yapılan açıklamanın doğru bir aktarım olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Zira bugün Hizbullah kavramı radikal İslamcılarının bir görüşü olarak gün yüzüne çıkmaktadır ve genellikle terör kavramıyla bağdaştırılmaktadır. Hedef kültürde yer verilen bu açıklama erek kültür okuyucularının yanlış bir izlenime sahip olmalarına neden olabilir. Çevirmenin yalnızca dilsel ve dilbilimsel yeterlilikle bu sürecin üstesinden gelmesi mümkün değildir. Toplumların duygu ve düşüncelerini, inançlarını, ahlaki ve toplumsal değerlerini, kısacası sosyo-kültürel yapısını yakından tanımak gerekir. Zira, Özbent'in (2015:16) ifade ettiği gibi, "Kaynak metinde kullanılan ve üretildiği kültür içerisinde problemsiz bir şekilde anlaşılabilen bazı öğeler, erek kültürde anlaşılabilir veya yanlış anlaşılabilir". Çünkü vahdet inancı İslam dininin en önemli unsuru olmakla birlikte bu inancın yalnızca bir radikal görüşe indirgenmesi yanlış bir aktarım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çeviri incelemelerini özetle tablo haline getirecek olursak;

Çeviriler	Yeterli	Kabul Edilebilir
ÇM 1		•
ÇM 2	•	•
ÇM 3		•
ÇM 4	•	
ÇM 5	•	
ÇM 6	•	
ÇM 7		•
ÇM 8	•	
ÇM 9	•	
ÇM 10	•	

4.Sonuç ve Tartışma

Gideon Toury'nin erek odaklı kuramına göre kaynak kutba yakın olan çeviri yeterli, erek kutba yakın olan çeviri ise kabul edilebilir anlamına gelmektedir. Ancak, birebir eşdeğerlik söz konusu değildir. Dolayısıyla bu çalışmada kaynak metne yakın bulduğumuz çeviriyi yeterli, erek metne yakın bulduğumuz çeviri ise kabul edilebilir olarak değerlendirdik. Çalışmamızda incelenen 10 çeviri metnin 6 tanesi yeterlilik, 4 tanesi kabul edilebilirlik ilkesine uygun bulunmuştur.

Çözümleme bölümünde rastlantısal olarak seçilen örnekler incelendiğinde, 1,2,3 ve 7. örneklerin kaynak dilin ilke ve kurallarına uygun olarak çevrildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu örneklerin yeterli birer çeviri olduğu kabul edilmiştir. 2,4,5,6,8,9 ve 10. örneklerin ise erek dilin ilke ve kurallarına yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, incelenen örneklerin kabul edilebilir birer çeviri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (1996). *Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış*. Orsen Matbaacılık: Ankara.
- Ertürk, A.Ç (1995). Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük. Kalkan Matbaacılık:Ankara.
- Özbent, S. (2015). Kùltürler Arası ve Kùltürler Üstü İletişim Aracı Olarak Çeviri. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, Sayı:21, s.13-22.
- Taş, S. (2017). Kùltürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri. *Humanitas*, 5(10), s.1-14.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv University, The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Yalçın, P. (2003). Jean-Louis Mattei'den Örneklerle Çeviride Kùltürel Unsurlar Sorunu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, Cilt:23, Sayı:1, s.47-58.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*. Grafik- Ofset Matbaacılık: Ankara
- Yalçın, P. & Büyüksaraç, Z. (2017). Atasözü ve Deyim Çevirilerinin Mona Baker Çeviri Stratejilerine Göre İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, Volume:5, Issue:4, s.817-829.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfaa9d07b06c7.90946356
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfac368dd9a98.93191131

Asrî Baba'nın Halk Yolu Mecmuasındaki Manzumeleri Üzerine

Ahu CAVLAZOĞLU DAVULCU*

Özet

Yerel basın, toplumun dolayısıyla oluştuğu bölgenin siyasal ve toplumsal yapısını, kültürel tarihini, ekonomik yapısını yansıtmaktadır. 15 Şubat 1923 ile 28 Şubat 1927 tarihleri arasında dört yıl Çankırı'da neşri yapılan "Halk Yolu Hakkın Yoludur" sloganı ile 15 günde bir çıkan Halk Yolu mecmuası "ilmî, fennî, edebî, içtimai" nitelikte bir yerel yayındır. Bu mecmuanın yazarları arasında Asrî Baba mahlasıyla ilk şiirlerini burada yazan Zeki Ömer Defne (1903-1992) de vardır. Çankırlı şair Zeki Ömer Defne, ilk şiirini 12 yaşında dörtlük olarak yazmış, şiir zevkini ise küçük yaşlarda Çankırı'da almıştır. Asıl şiire başlayışı ise Çankırı'da çıkan Halk Yolu mecmuasına Asrî Baba mahlasıyla gönderdiği şiirlerle olmuştur.

Bu Çalışmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı içinde şiirleri ile ön plana çıkan Zeki Ömer Defne'nin Çankırı Halk Yolu mecmuasında Mart 1924 ve Şubat 1927 tarihleri arasında Asrî Baba imzasıyla hiciv ve mizah tarzında yazdığı eski yazıyla yayımlanmış manzumeleri önce Latin harflerine aktarılmıştır. Ardından şairin şiir dili ve bu manzumelerinde işlediği konular döneminin içerisinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Asrî Baba, Zeki Ömer Defne, Halk Yolu Mecmuası, Şiir Dili, Hiciv.*

Abstract

The local press, the community thus formed the political and social structure of the region, cultural history, economic structure reflects. Çankırı 15 February 28 February 1923 and four years between 1927 prose "made in the people's way is the right way with the slogan" the people's way magazine in 15 days "intellectual, scientific, literary, and social" attribute qualified local publication. Among the writers of this magazine under the pseudonym father poems posted here more than a century his first Zeki Omar Defne (1903-1992). Zeki Omar Defne, his first poem written at age 12 as a stanza of poetry at a young age has taken the pleasure in Çankırı. The actual poem, If we start more than a century to the people in Çankırı's way magazine has been sent by the father with the pseudonym of the poem.

In this study, Çankırı laurels poems in Turkish literature in the Republican period to the fore of smart people in Zeki Omar Defne's way magazine pain between March 1924 and February 1927 in the style of old with the signature of the Asrî Baba that wrote satire and humour of the poem first published in writing were transferred to the Latin alphabet. Then the poet in the poem The language of poetry and the issues he committed in the period were evaluated.

Keywords: *Asrî Baba, Zeki Omer Defne, Halk Yolu Journal, Poetry Issues, Satire.*

Giriş:

Yerel basın, toplumu farklı konular ve olaylar hakkında bilgilendirmenin yanı sıra faaliyet gösterdiği dönem içerisinde kapsadığı bölgenin siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında da bilgiler vermektedir. Gazete ve dergi arşivleri ise toplumun tarihini ve dilini yansıtır.

Çankırı'nın Cumhuriyetin ilk yıllarında, yeni kurulan ülkenin başkentine yakın olduğu ve bu taşranın o dönemde savaştan yeni çıkmış ülkenin yoksulluklarını barındıran bir yer olduğu bilinmektedir. Bu ekonomik ve sosyal şartlar içinde Çankırı'nın yayıncılık açısından hızlı bir ivme kazandığı ve Türk basın hayatında mühim bir yere sahip olduğu görülmektedir. İl olmadan önce Kastamonu Sancağına bağlı olan bir yerleşim yeri olan Çankırı ülke gündemini Kastamonu Vilâyet Gazetesi'nden almaktaydı. I. Dünya Savaşı sonrası Vali Cemal Bardakçı

* Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Bozkır Meslek Yüksekokulu, ahucavlaz@hotmail.com

döneminde Çankırı'ya matbaa getirilmiş ve Vilâyet Gazetesi yayımlanmaya başlamıştır (Taşdemir- Dereli, 2017:161).

Çankırı'da Millî Mücadele ve Cumhuriyet döneminde çıkan yayınlardan biri de Halk Yolu Mecmuasıdır. Halk Yolu mecmuası Çankırı'da 15 Şubat 1923 ve 28 Şubat 1928 tarihleri arasında dört yıl neşri yapılan on beş günde bir çıkan “ilmî, fennî, edebî ve içtimai” özellikler gösteren yerel basın yayınıdır. Dergi “Halk Yolu Hakkın Yoludur” sloganı ile çıkmıştır. Mecmuanın kurucuları, dönemin eğitimcilerinden Çankırı Orta Mektep Müdürü ve Türk Ocağı başkanı Kemal Cenab Bey ve Millî Mücadele yıllarında düzenlenen mitinglerde yer alan Veteriner Tahsin Nahid'dir (Cansız, 2011: 20).

Derginin yazar kadrosu, Kemal Cenap, Tahsin Nahid, Ahmet Talat Onay, Ali Kadri, Nizameddin Yümni, Ömer Faik, Zeki Orhan, Abdülkadir Bedri, Mehmet Şakir, Mustafa Hilmi gibi otuza aşkın şair ve yazardan oluşmaktadır. Bu mecmuanın yazarları arasında Asrî Baba mahlasıyla ilk dönem şiirlerini burada yazan Zeki Ömer Defne de vardır. Bu edip ve şairler makale, şiir, destan ve gazeller, mizah ve tenkit yazıları, halka faydalı pratik sağlık bilgileri gibi farklı alanlarda eserler ortaya koyarken özelde Çankırı'nın genelde ise ülkenin sorunlarına çözümler aramışlardır. Bunların yanı sıra dergide yer yer Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi ve Türk Yurdu Dergisi'nden alınan yazılara da yer vermişlerdir (Cansız, 2011:16-17).

Halk Yolu Dergisi'nin arşivi incelediğinde dergide Cumhuriyet dönemi inkılapları ile dönemin sosyal, siyasal, kültürel alanlardaki gelişmeleri yerel halka anlatılmaktadır. Ayrıca Çankırı'nın ana problemlerine dergide yer verilmiştir (Taşdemir- Dereli, 2017:163). 19. Yüzyıl sonunda imparatorlukların yıkılması ve yeni rejimlerle birlikte insanların sosyal hayatı içinde millet olgusu yerleşmekte, bununla bağlantılı olarak yazarlar tarihî kökler ve kültürel kimlik konularının izahına yönelmiştir. Bu husus aynen Halk Yolu mecmuasında da görülmektedir.

Asrî Baba Kimdir?

Asrî Baba asıl adı Zeki Ömer Defne, Çankırı'nın İmarek mahallesinde diğerk adıyla Saray mahallesinde 4 numaralı evde, Rumi takvime göre 1319, Miladi takvime göre 1903'te doğmuştur. Annesi Hacer Hanım babası Ömer Efendi'dir. Hafız ve hattat olan Ömer Efendi, Bektaşî şairidir. Şiirlerinde Hulûsî, Hüznî ve Mahzûnî, mahlaslarını kullanmıştır. Gönül ehli olan Ömer Efendi Bektaşîdir. Edebiyat Öğretmeni olan Defne aynı zamanda iyi bir ressamdır. Çeşitli konularda resimler yaptığı gibi musikişinas bir kişiliğe sahiptir. Defne, öğretmenlik mesleğiyle birlikte musikî, resim ve şiir çalışmalarını da sürdürmüştür. İlk şiirini 12 yaşında dördlük olarak yazmış, şiir zevkini ise küçük yaşlarda Çankırı'da almıştır (Akyol, 2004:86). Zeki Ömer Defne'nin ilk dönem şiirlerini 1924-1927 yıllarında Çankırı'da çıkan Halk Yolu mecmuasında yayımlanmıştır. Şair ilk dönem şiirlerinde Asrî, Asrî Baba mahlasları ile hiciv tarzında mizahî manzumeler yazmıştır (Cavlaçoğlu Davulcu, 2017: 413).

Ankara için kritik günlerde Defne'nin Muallim mektebini bitirdiği zaman Eskişehir, Yunanlılar tarafından işgal edilmiş ve Ankara'da panik vardır. Mustafa Kemal'in Mecliste, başkumandan olduğu gün yemin ettiğinde Defne ordadır (Akyol, 2004:87). 13 Ekim 1920'de Ankara Muallim Mektebinden birincilikle mezun olduktan sonra Çankırı'ya tayin olan Edebiyat öğretmeni Defne'nin, tarihe tanıklık ettiği günleri şiirlerinde güzel bir Türkçe ile ortaya koyduğu görülmektedir. Hiciv tarzında yazdığı bu mizahî manzumelerde halkın sorunlarıyla ilgilenmeyen dönemin siyasetçilerini eleştirmiş ve o dönemi bize aktarmıştır. Zeki Ömer Defne, öğretmenlik yaptığı yıllarda şiirlerini dergilerde yayımlamaya devam etmiştir.

Şairin üç şiir kitabı ve çeşitli dergilerde yayımlanmış şiirleri de mevcuttur. Şair 2 Aralık 1992’de İstanbul’da vefat etmiştir (Cavlızoğlu Davulcu, 2017: 28).

Bu Çalışmada, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı içinde şiirleri ile ön plana çıkan Zeki Ömer Defne’nin (1903- 2 Aralık 1992) Çankırı Halk Yolu mecmuasında Mart 1924 ve Şubat 1927 tarihleri arasında Asrî Baba imzasıyla hiciv ve mizah tarzında yazdığı eski yazıyla yayımlanmış manzumelerinin tespiti yapılmıştır. Çankırı Halk Yolu mecmuasının 1924-1927 sayıları Ankara Milli Kütüphaneden tarafımızca tespit edilmiştir. Şairin bu şiirlerinin tarihî metinden Latin harflerine aktarımı yapıldıktan sonra şiir dili tespit edilerek döneminin içerisinde değerlendirilmiştir.

Asrî Baba’nın Edebî Kişiliği ve Halk Yolu Mecmuasındaki Manzumeleri

Zeki Ömer Defne’nin ilk dönem şiirlerini 1924-1927 yıllarında Çankırı’da çıkan *Halk Yolu* dergisinde Asrî Baba imzasıyla Osmanlı Türkçesi ile yayımlanmıştır. Hiciv tarzında yazdığı bu mizahî manzumelerde halkın sorunlarıyla ilgilenmeyen dönemin siyasetçilerini eleştirmiştir. Bunun yanı sıra birkaç aşk şiiri mevcuttur. Halk Yolu dergisinde eski yazıyla yayımlanmış şairin toplam 16 şiiri mevcuttur. Şair Cumhuriyetin ilan edildiği dönemde Millî Edebiyat akımının izlerini taşıyan sosyal içerikli şiirler yazarken halk şiiri geleneğinden yararlanmaya da devam etmiştir. Üç büyük savaş içinde büyüyen ve Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasına şahit olan şairin şiir dili ve şiirlerde kullandığı sembollerle döneminin dil ve edebiyatını, sosyal yaşantısını, siyasetini, ekonomisini, tarihini yansıtmaktadır (Cavlızoğlu Davulcu, 2017: 413-440).

Üç şiir kitabı dışında yaşamı boyunca her konuda şiir yazan şairin çeşitli dergilerde yayımlanmış şiirleri mevcuttur. Defne’nin 1931-1934 yılları arasında Kastamonu Lisesi tarafından çıkarılan *Kastamonu Lise Mecmuasının* (1933-1934) 1933 Ekim ve Aralık, 1934 Ocak ve Şubat sayılarında şiirleri bulunmaktadır. Şair kimliğini oluşturan şiirlerini ise 1940’tan sonra, *Çınaraltı* (1941), *Ün Isparta Halkevi Mecmuası* (1942-1943), *Ülkü* (1944-1946) *Zeytin Dalı* (1949), *Şadırvan* (1948), *Esi* (1956), *Çağrı* (1959-1960), *İstanbul* (Sanat ve Edebiyat (1953-1954-1955-1956)), *Varlık Aylık Fikir ve Edebiyat Dergisi* (1956-1982), *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi* (1983-1993), *Kaynaklar* (1985), *Türk Dili* (1986-1993), *Millî Kültür dergisi* (aralıklarla 1981-1987), *Galatasaray dergisi* (aralıklarla 1951-1967), *Galatasaray Lisesi Yıllığı* (1964-1965 ve 1974-1975) ve *Özel Şişli Terakki Lisesi* yıllığında (1967 yıllığı ve 1969 yıllığı) yayımlamıştır (Cavlızoğlu Davulcu, 2017: 412).

Şiir onun için bir yaşam şeklidir. 1989 yılında İbrahim Akyol ve Şahin Karadeniz’in Zeki Ömer Defne ile yaptıkları sohbette şair şiir anlayışını ve kimlerden etkilendiğini şöyle açıklıyor:

“-Hocam Sizce şiir nedir? Merhum pederinizden ne kadar etkilendiniz?

-Yavrularım, sizinle konuşmaya doyamıyorum ama şimdi öylesine bir kapı açtınız ki oradan girince çıkmaya imkân kalmayacak gibi geliyor bana. Daha çok küçük yaşta iken komşular arasında kış gecelerinde okunan Ahmediye, Muhammediye gibi manzum dini mesnevilerden, Namık Kemal’in “Vatan yahut Silistre” eserlerinden ve türlü oyunlar oynanırken söylenen manilerden, koşmalardan herhalde etkilenmiş olacağım. **Bu etkiler altında daha 12 yaşında iken bir dörtlük yazdığımı hatırlıyorum. Fakat asıl şiire başlayışım Çankırı’da o günlerde çıkan “Halk Yolu” dergisine verdiğim şiirlerle ve özellikle “Asri Baba” imzasıyla mizahi anlamda ve hicve kaçan şiirlerimle başladım.**

Zeki Ömer Defne, aynı mülakatında Asrî Baba imzalı şiirleri hakkında şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

-Hocam, o dönemde kimleri hicvediyordunuz?

-Hiç kimsenin tesiri altında değildim. Hiç kimseyi taklit etmiyordum. **Mesela mizah ve hiciv konulu şiirlerimde daha ziyade günün gidişatını, belediye'nin tutumunu hicvetmeye çalışıyordum. Böylesine gidişata karşı oldum olası bir tahammülsüzlük var içimde.** Hayata, sanata, insana âşık bir insanım Benim şiir anlayışında gençken Çankırı'da okuduğumuz Kayabaşı havalarının, Karacaoğlan'ın, Gevherilerin büyük etkisi olmuştur (Akyol ve Karadeniz, Mayıs 1989:13-17).

Bu etkiler altında şair Halk Yolu'nda ilk dönem şiirlerini yazmıştır. Şairin Kastamonu'da şiir anlayışı gelişir. Zeki Ömer Defne de Türkçe öğretmeni olabilmek için bir sınava girer. Ord. Prof. Fuat Köprülü'nün yaptığı imtihanında başarılı olur ve 1925'te Kastamonu Erkek Lisesinde Türkçe stajyeri olarak göreve başlar, burada on yıl süre ile görev yapar. Şiirde asıl şöhreti Erzincan'da 1939'da yaşanan deprem felaketi üzerine yazdığı *"Bu Memleket Böyle Ağlar"* şiiriyle bulur. Peyami Safa Cumhuriyet gazetesinde *"Bir Şiir"* başlıklı yazısıyla bu şiiri değerlendirir. 1935 yılında İstanbul Kabataş Lisesine tayin edilir. İstanbul'a varır varmaz ilk iş Zeynep Hatun Konağı'ndaki Edebiyat Fakültesine kayıt olmaktır. Defne Kabataş Lisesi ile Beyazıt'ta bulunan Edebiyat Fakültesi arasında gidip gelmeye başlar. Şair burada Edebiyat Fakültesi dekanı Hamit Ongunsu, fakülte hocalarından Ali Nihat Tarlan, Modern Türk Edebiyatı Tarihi kurucularından Ord. Prof.Fuat Köprülü ile tanışmış ve bu değerli hocalardan ders alarak onlarla çalışmıştır. Zeki Ömer Defne Türk Edebiyatı ve Kültürüne önemli katkıları olmuş değerli bir şairdir. 1991 yılında İstanbul'da Türk Kültürüne Hizmet Vakfı tarafından "Türk Kültürüne Hizmet Şeref Ödülü" ile ödüllendirilir (Akyol, 2004: 88-89).

Şairin Halk Yolu mecmuasında yayımlanan Asrî Baba mahlası kullanılarak yazdığı manzumelerinde, duygularını ifade ederken direkt olarak değil sembollerle dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Bir takım kelimeleri ve sözleri çeşitli çağrışımlar yapacak şekilde sembolik kullanmıştır. Defne'nin yaşadığı döneme bakıldığında şiirlerinde Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesine geçiş dönemi dil özellikleri şairde dikkati çekmektedir. Şair halk şiiri tarzında yazdığı bu manzumelerinde döneminin dil özelliklerine göre gayet sade anlaşılır bir Türkçe kullanmıştır. Defne'nin yetiştiği aile ve kültürel yaşantısı ardından Edebiyat öğretmeni olması aldığı eğitimler Türk Dilini bilinçli olarak kullanmasını sağlamıştır.

Daha çok Halk edebiyatımızda "taşlama" adıyla bir tür olarak görülen hiciv, Tanzimat sonrası bütününle edebiyatımızda yer aldı. Bu dönemde "Haccav" adıyla anılan hiciv şairleri arasında ilk akla gelenler, Ziya Paşa, Namık Kemal, Şair Eşref'ti. Daha sonra ünlenmiş şairlerden Nazım Hikmet, Neyzen Tevfik, Refik Halit Karay, Arif Nihat Asya, H. Cengiz Alpay, Abdürrahim Karakoç gibi sanatçıları sayabiliriz.

"Haccav" rolünü Halk Yolu mecmuasında Asrî Baba ve Kalender yapmaktaydı. Asrî Baba'nın Çankırı'da Halk Yolu mecmuasında öğütleri içinde verdiği nüktedan şiirleri ve hicivleri mecmuaya renk katmıştır. Asrî Baba'nın hicivleri mecmuanın kurucuları Tahsin Nahid ve Kemal Cenab başta olmak üzere Nizameddin Yümni ve Kerküklü Mahmud Nedim'in takdirlerini toplamıştır (Cansız, 2011: 30).

Aşağıdaki şiirler Halk Yolu mecmuasında 1924'de yayınlanmıştır. *"Öğütlerim Kengiri İçin"* ve *"Öğütlerim Kengiri Yangını Münâsebetiyle"* *"Kengiri Belediyesi'ne"* *"İthaf"* Asrî Baba'nın *Ateşli Pendi –Belediyemize-* şiirleri yayımlandığında Zeki Ömer Defne, o tarihte henüz 21 yaşındadır. Şairlik yeteneği ve kelimelere olan hâkimiyeti açıkça görülmektedir. Bu şiirlerde bir yandan sosyal gidişatı yapılması gerekenleri anlatırken, diğer yandan yapılan yanlışlara karşı öğütler verir. Eleştiriler genellikle Cumhuriyetle beraber yeni gelen

yapılaşmaya yerel yönetimlerde belediyelere karşı yapılmıştır. Şair yanlış olan gidişatı belediyenin tutumunu mizahî bir dille hicvetmiştir. Bu noktada tartışılan konular içinde medreselerin ıslahı, dilde sadeleşme, Çankırı'nın yol, su, elektrik, sağlık problemleri olmuştur. Bunu yanı sıra resmî dairelerin işleyişindeki aksaklıklara dikkat çekilmiştir.

“Asrî'nin Dili”

Öğütlerim Kengiri İçin¹

Geldi artık derdimizle uğraşmanın sırası
Geçti harbin, evler yıkan kasırgası, borası
Ne çâre ki: ...Eksik olmaz, bu milletin belâsı
“Oh!, Ya Rabbi şükür sana” harp bitti diyorken
Bir de çıktı başımıza post kavgası... öteden.
Biraz halkın rahatıçün çabalarsak fenâ mı?
Bunca işler duruyorken post da'vâsı..revâ mı?
Millet için felâketdir bu işlerin devâmı..
Kardaş gibi çalışalım, hep el ele verelim.
Medeniyet gülşeninden bir gül de biz derelim
Belediye memleketin hem ruhûdur hem cânı
Yükseltecek, şenletecek ancak odur vatani
Lâkin, heyhât!.. şehrimizde o belediye, hani?
Yıl oldu mu bir gürültü, bir patırdı çıkıyor
Birisinin yaptığıını, öbürüsü..yıkıyor.
“Kırk bir buçuk ma‘şallâh” der sokakları görenler
Sağlığında kabre girdim sanır şehre girenler
Yahu!.. Biraz insaflica düşünelim.. erenler.
Mâdem der‘uhde ettiniz râhatını milletin
Ya ehline tevdi edin.. Ya vatani şenletin..
Bırakalım gürültüyü biraz mülke bakalım.
Beceriksiz kimseleri aramızdan atalım.
Tutulurdu sözüm ona.. Biraz olsa sakalım.
Bilelim ki: Son ucunda mukarrerdir felâket
İş işten geçtikten sonra fayda vermez nedâmet

“Asrî'nin Dili”

Öğütlerim Kengiri Yangını Münâsebetiyle²

Neler gördük hiç birinden biraz ibret almadık
Kim bağırıdıysa, Hak için, sağır olduk.. duymadık.
En nihâyet.. Şu acıklı felakete uğradık
Yetmedi mi bunca yıllar çektikleri şu milletin,
Günâhı ne?.. Bilemedim şu şerefli ümmetin.
Ne derdi var, neye muhtâc bir düşünen olmadı!
Kimse gelip yarasına birâz merhem vurmadı.
Hiç mi.. Ya hû!.. Memlekette vicdân ehli kalmadı?
Görmüyorlar mı şu halkın çektiğini acaba!..
Kurtulmaz mı: Bilemem ki?.. Yok mu ümid-i reha
Çok kimseler re'îs oldu ne icrâ'at yaptılar...

¹Halk Yolu, 1 Mart 1340 (1924), y.2, No:22, s.342.

²Halk Yolu, 15 Mart 1340 (1924), y.2, No:23, s.356-357.

Menfâ'ate ihtirâsa " Allâh " gibi taptılar.
Ellerine geçeni " fırsat " deyip kaptılar.
Demediler: " Vazifemiz milleti, halkı düşünmek!"
Elbet durur gözlerine yedikleri o, ekmek!...
Hep onların ihmâlidir.. Geçenlerde bir gece
Ma'mûreler, cayır cayır yandı, gitti, epeyce...
Çıldırılmamak kabil midir? O âfeti görünce...
Bakıyordum, birçokları inim inim inliyor.
Görüyordum, zavallılar el koyunda bekliyor.
Ey menfa'ât kuklları! Artık sözüm sizlere
Neden neden almadınız ? Şimdiye dek sebep ne?..
Bir tulumba birkaç kanca pek mi çoktu şu mülke?..
Lüzûmu mu yoktu yoksa bize böyle şeylerin!..
Paranız mı azdı? Neydi sebep? Söyleyin!..
Lâyık mıdır? Feryâd etsin, senin bir öz kardeşin .
Revâ mıdır? Sefil olsun; seninçin bir yoldaşın ..
Bundan sonra bari biraz şu yurt için uğraşın!...
Bu gidişle eksik olmaz yoksa; baştan felâket ..
Bir gün gelir, ahı tutar, bizi halkın nihâyet!...
Asrî'nin Dili"

Kengiri Belediyesi'ne İthaf³

Gâhî bakar hâlimize, kısır kısır gülerim;
Gâhî bakar şu millete, cân yürekten küserim;
Zamân olur sevinirim, bazen artar kederim.
"İki cami arasında kalmış bî-namaz" gibi
Ne ağlayacağım bildim, ne de güleceğimi
Gerçi biraz ağırcadır atacağım telli ok;
"Vurdumduymaz" havâsına getiriyor, zarar yok;
"Anka" gibi sözümüzün ismi vardır cismi yok.
"Döne, döne" havâsına döndü işimiz;
Doğrusu Hakk'a emânet erkeğimiz, dişimiz.
Yazmış idi gazeteler zannederim geçende,
"Kanun" çıktı, kalkacaktı. Fazla masraf düğünde
Ettiğimiz perhiz neydi, yediğimiz turşu ne?!..
Memlekette ev ev, okuyucular dönüyor;
Zannetmeyin ha erenler eski âdet sönüyor.
Gide, gide bir gün gelip yine her şey olacak;
O şenlikler, o kınalar hep yerini bulacak
Çifte kızlar sabah akşam göbek atıp duracak,
Vur patlasın, çal oynasın bir havâdır gidecek
Böylelikle bir rezalet haftasıdır geçecek.
Şöyle bir az düşünürsek efendiler ağalar;
Lokmamızdan artırarak koyduğumuz paralar;
Düğün değil bize ancak bir rezâlet hazırlar.
Bunun şeref neresinde?.. Bilemedim şaşarım
Düşünürüm bu hâlleri, zaman olur coşarım

³Halk Yolu, 1 Temmuz 1340 (1924), y.2, No:30, s.469 -470.

Ve'l-hâsılı te'ehhüle ..her engeli kırmalı;
Kolaycacık evlenmenin çâresini bulmalı
Yurdumuzun her tarafı yuvalarla dolmalı
Artık yeter. Bu vatanın yaraları onulsun
Her bucaktan bir saadet terânesi duyulsun.

“Asrî'nin Dili”

Asrî Baba'nın Ateşli Pendi

-Belediyemize-⁴

Geldi yine yana yana derdleşmenin sırası
Zannedersem çok uzadı .. hattâ biraz arası.
Yavaş fakat yaman öter Türk oğlunun curası
Neşemizde giryemizde yurt derdini sezeriz.
Demesinler, eski dostlar “unutulur gideriz ”
Ruhumuzda .. Yurdumuzun sönmeyen bir aşkı var
Kalbimizde; o sevdanın alevleri parıldar
Pervamız yok bu uğurda: olsa bize “ölüm” yar.
Uğraşmaktır vazifemiz, tâ ki; vatan yüксеle;
Bu toprağın her yuvası “Kâbe” gibi şenlene.
“Alıştık biz dinlemeye” diyenlere sözümüz,
Fitne, fesâd kumbarası değil bizim özümüz...
Sizin gibi ne mansıbdâ, ne de postta gözümüz,
Mâdem yurdun, bu milletin lütfu sizi doyuran;
Dinlemeye, çalışmaya mecbursunuz her zamân.
Eğer millet verdiği mahsulünü görmezse;
Bu husûsda uğraşmanın yolunu da bulmazsa
Sonra ... bir kimse de çıkıp “Derdin nedir” demezse;
Söyleyin; ..bu zavallının, ahı bizi tutmaz mı?
Gözyaşından artan ekmek gözümüze durmaz mı?
Soruyorum: Bütün yaz kış şu yurt için ne yaptık?
Şu milletin refâhı çün.. Bilmem?.. Kaç gün uğraştık?
Seve seve hangi işe.. dört el ile savaştık?
Biri yollar: çamur dolu dize kadar geçilmez.
Biri sular: Hamdülillah kara çamur, içilmez
Üç lamba var şehrimizde.. mehtâb varken yakılır
Süs mü bilmem mübârekler! oralara takılır
Doğrusu ya, bakılırsa ..şehre böyle bakılır.
Hele biraz dükkânların ışıkları, ışıldar.
Bu sâyede ancak biraz yolu görür yolcular
Çok şükürler ..işler kötü bunlar da bir olmasa
Ya kol çıkar, ya but çıkar .. ata ata bin takla
Cenab-ı Hak ecir versin .. evi ücra olana
Neden bilmem oralara birer fener takmayız,
Zaten rahat yerinde mi başkasına bakmayız.
Baştan başa çamur deryâsına döndü vilâyet,
Ma‘azallâh; bir kayarsan artık sonu felâket.
Bari biraz Hak'tan olsa ..ondan da yok inayet

⁴Halk Yolu, 16 Aralık 1340 (1924), y.20, No: 40, s. 623-624.

Ey ağalar, efendiler artık yola girelim;
Şu zavallı millet için... Hep el ele verelim.

Şair sadece yerel yönetimleri değil sosyal kültürel alanda gördüğü yanlışları da mizahî bir dille hicveder. Kurtuluş savaşı sonrası ülkenin sosyo-ekonomik durumu kötüdür. O dönemde devletin tüm unsurlarına merkezî, yerel, idarî, askerî, sivil, özel ya da kamuda çalışan eğitimciler, memurlara eğitim ve kalkınma seferberliğinde bir görev yüklenmiştir. Defne Asrî Baba mahlasıyla eğitimcilere, siyasilere, yöneticilere, halka, öğütler vermektedir. Yazarın estetik kaygıdan uzak bir biçimde yazdığı bu şiirlerinde amacı sorunların çözülmesidir (Selçuk Alakel, 2006: 181). Şair sosyal adaletten yana bir eğitimci olarak şiirlerinde yoksulluk, ekonomik eşitsizlik, hayat pahalılığı, yolsuzluk, rüşvet gibi temleri kullanarak okuyuculara mesaj vermektedir. Aşağıda bu hicivler mecmuadaki şekliyle imlası ve noktalaması ile aynen verilecektir.

“Asrî’nin Dili”

Asrî Baba’nın Zenginlere Candan, Yürekten Bir Pendi⁵

Ey Allâh’ın öz kulları, ey ümmet-i Muhammed
Olsa gerek yaptığınız kıyâmetten alâmet
Kalbinizde hiç kalmadı bî-keslere muhabbet
Söze gelince, İslâmlık da‘vâsını sürersin
Ben söyleyim, sen de düşün bu işlere ne dersin?
Da‘vet ettin zenginleri fukâraya bakmadın
Bî-keslere ocak değil, kibrit bile yakmadın
Kapıdan kovdun fakîri, Allah’ından korkmadın.
Düşünmedin gönül yapmak ibâdetten evlâdır.
Bir fakîri sevindirmek her hayırdan a‘lâdır.
Bütün bütün unuttunuz hele Asrî Baba’yı
Yutuyoruz iftarlarda et yerine havayı
Yok mu bize davetlerden kardeş payı, hak payı
Ya hu .. Bre Müslümânlar ayıp size yakışmaz
İslâmlıkta bazısı yer bazıları bakışmaz.
Ay yarısı oldu hâlâ tıklatan yok kapıyı
Burnum bari hiç duymasa burcu burcu kokuyu
Çok akşamlar şırıl şırıl aktı ağzımın suyu
Dayanacak dert değil ya; Allah sabır veriyor
Yoksa insan düşünürse bir günâha giriyor.
Bu Ramazân bizim kısmet nerde kaldı bilemem
Diş kirâsı falan hepsi sizin olsun ..istemem
Da‘vet edin, emin olun .. O kadar da çok yemem
Sade şunu söylemekse tatlınıza kıyarım
Çok değil ya yarım sini bir şey olsa doyarım
Etli, sütü yemeyince gönül rahat bulmuyor
Sade zeytin, ekmele ile boş mide dolmuyor
Eş, dosttan da yahu! .. Hiçbir teklif eden olmuyor
Hep mi zenginlere rağbeti bilmem ki zamânın
Zannedersen tersi döndü şu uğursuz cihânın..
Belki bir gün sevinirsem... Bekle biraz güzelim
Ne söylersen faydası yok.. Bahtımıza küselim

⁵Halk Yolu, 30 Nisan 1340 (1924), y.2, No: 26, s.403-404.

Baş ağrıttık, sözü artık kısa yerde keselim
Gelirse de, gelmezse de davetçimiz eyvallâh
Kesmeyiz Hak'dan ümîdi, sevindirir inşallâh.

“Asrî'nin Dili”

Asrî Baba'nın Aşk Ve Şevk İle Bir Va‘azı⁶

Gelin biraz konuşalım efendiler, ağalar;
Tam bu sıra, derdimizle uğraşacak sıralar;
Bu milleti için için kemiren çok yara var.
Düşünelim, taşınalım, çâresini bulalım
Azmedelim, birleşelim, derdine el vuralım
Adam olmaz kafamıza, bir şey tesîr etmiyor;
Onunçün ya başımızdan da felâket gitmiyor;
Sanki bunca gördüğümüz tehlikeler yetmiyor.
Ağlanacak hâlimiz var. Düşünürsek doğrusu
Haklı görür sözlerimi biraz olan, duygusu
Hırsla hased aklımıza, fikrimize kök salmış;
Her taraftan ruhumuzu.. fitne, fesâd kaplamış;
Kalbimizde zerre kadar hak, merhamet kalmamış
“Şer kutusu” kafalara, iyiliği, gel anlat! ..
Şeytan gibi düşüncemiz, gece gündüz mazarrat.
Hiç birimiz, birimizin yükseldiğin istemez;
Bin kulp takar ona hemen başka bir laf dinlemez;
Cıfıt olur .. Biri, biraz güzel gezse çekemez
Aklın varsa, didin, uğraş, durma çalış her zaman
Senin nene lazım iyilik; işi gücü kakavan.
Şunun bunun lakırdısı gece gündüz sözümüz;
Ölsen yine el malında .. çıkasica gözümüz;
Müslümânın lakin uymaz ..yüzümüze özümüz;
Bir mürai sürüsüyüz .. Korkumuz yok Allah'tan! ..
Ağlarız ya;.. Hep yalandır, zevk alırsız gûnahtan.
Kardeş gibi can-ı yürekten sevişemedik bir kere
Hep bir türlü kafa çektik, toplanmadık bir yere
Bilmeliyiz bunlar bizi uğratan her dertlere.
Yeter artık;.. Bundan sonra akli başa alalım;
Fenalığı şu mübarek topraklardan kovalım.

“Asrî'nin Dili”

Günâh Bize...⁷

Aklıma geldi, duramam, haydi.. yine söyleyim;
Huy cânın altında derler. Efendiler; neyleyim
Ya kalemim yazmaz olsa... ya görmese gözlerim.
Madem böyle en iyisi, söyleyip de kurtulmak
Sussam eğer.. içerimde, bir curcuna kopacak
Geçenlerde, “Kengiri”ya bir makale yazılmış;

⁶Halk Yolu, 1 Haziran 1340 (1924), y.2, No: 28, s. 433-434.

⁷Halk Yolu, 1 Ocak 1341 (1925), y.2, No:41, s.639-640.

(Hoş Geldiniz) diyerekten ... her nasılsa basılmış;
Bir görseniz ne teşbihler, ne terkîbler yazılmış.
Dedim yahu; .. Bu adamda Nef'i rûhu olmasın...
Yahud Nef'i zamanından köşede kalmasın.
Uzun lafin kıyası şu .. ah sâde yazsaydı,
Her kelime, düşüncenin tam kalıbı olsaydı,
Daha güzel olacaktı (riya, piyaz) kalsaydı
Biz de deriz valimize can-ı yürekten “hoş geldin”
Ne “tabasbus” ne “riya” vâ. Bizimkinde velâkin.
Hakîkatken şu vatanın derdi baştan aşkıdır.
Bu diyârın felâketi, her yerlerden taşkıdır.
Çok köyler var ..etrâfını ölüm sarmış şaşkıdır.
Uzak gitme bir kerecik şehrimizden kıyâs et;
Düşünürsek gökler kadar ırak bize sa'âdet.
Evet ... Ciddi bir aşk ile biraz yurda bakmalı;
Bu hastanın doktor gibi her derdinden çakmalı.
Her bucağa biraz olsun..sa'âdeti sokmalı.
Yoksa sonu felâkettir, emin olun bu işin.
Ve nihayeti böylelikle gidişin.
Bunun için evvalâ ne yapmalı bakınız;
Ma'ârifin ışığını her köşede yakınız! ..
Ancak böyle çalışırsak .. kurtuluşa yakınız.
Vali Bey de der-pîş etmiş, bu sözleri geçende
Bin teşekkürler uyandı ..iştirince gönlünde.
Cehâletin, sefâletin çâresini bulmalı;
Her taraftan bu imânsız düşmanları kovmalı;
Yeter artık bu zulmete biraz da nûr doğmalı.
İnsaflıca düşünürsek çok büyüktür derdimiz.
Günâh: bize bu yurt için uğraşmazsak hepimiz

“Asrî'nin Dili”

Bakar Körler⁸

“ Aşk ağlatır, derd söyletir” diye bir söz vardır ya;...
Bizimki de aynı hesâb durma söylen dâ'imâ
İsteriz ki elde kalem, dilde kuvvet var ola...
Eğer eşref sa'ât ise dediğimiz oluyor.
Yok değilse başımıza kıyâmetler kopuyor.
Şu milletin derdi bu gün yine beni söyleten
“Gördüklerimiz!...” yüreğimi inim inim inleten.
Görmemek yeğ hakîkatken bu derdleri görmeden
Çünkü her gün bir fenâlık göz önünde belirir.
Aç mikroplar, için için, memleketi kemirir.
İşte bunca derdimizden birisi de “ ihtikâr”,
Pazar günü ortalıkta döner nice dolaplar,
Her köşede göze çarpar ne fitneler, fesâdlar.
Örülür, âh! .. yine çorap fukarânın başına
Kimse bakmaz zavallının acıklı gözyaşına.

⁸Halk Yolu, 17 Mart 1341 (1925), y.3, No:46, s.705.

Her şey ateş pahâsına; yaman oldu işimiz,
Alimallâh kıl kesiyor, et yerine dişimiz,
Bilmem yok mu düzeltecek bunları bir kişimiz?
Ya hu! .. gayrı düşünelim şu zavallı ümmeti;
Revâ değil; unutursak bu kadar da milleti..
Bilmem ki hep felâketler bu halka mı müstahak?
Bir taraftan Cenâb-ı Hak; bir yandan kul yakarak
Böylelikle gide gide sonu neye varacak?!.
Akan yaşlar, inilteler dinsin artık yetişir;
Çalışırsak yurdumuzun her yarası yetişir.

“Asrî’nin Dili”

İhmâl⁹

Görenlere görülecek ne derdler var, neler var
Ki: Her zamân biraz daha beynimizi paralar
Biz: Bizimçün çalışmazsak... Bizi kimler yarlıgar
Emin ol ki “Düşenlerin dostu olmaz.” Birâder.
Mâdem böyle bu uğurda uğraşmalı berâber.
Bu derdler ki “seneler var” merhem yüzü görmedi.
Bu acıklı yaralara, kimseler el sürmedi.
Hiçbir doktor devasını veremedi, vermedi.
Günden güne kangrene dönen bunca yaralar.
Bugün artık bizi bekler.. efendiler, ağalar.
Asıl bere kendimizde... Uzaklara gitmeyin!...
Her felâket, bize aid “ Ben benim, sen senin”
Sa’âdet ve râhatında, dahli yoktur kimsenin.
Çalışırsan, herkeslerden daha iyi yaşarsın,
Çalışmazsan, günden güne ezilirsin, düşersin;
En acıklı derdimizden birisi de “ ihmâl”dir.
Akıbeti; müşküllerin en müşkülü “zevâl”dir.
Bilelim ki: İnsanlığa yaraşacak “kemâl” dir.
Öyle ise; birer birer çâresine bakalım
En onulmaz çıbanları azmedelim, yakalım.
Sık sık olan yangınların müsebbibi işte bu
Çektiğimiz sefâletler hep bu yüzden doğrusu
Budur yine, sa’âdetin en bî-âmân uğrusu
Kovmalıyız. Bu felâket şeytanını evlerden,
Çıkartmalı, bu sa’âdet hırsızını yürekten.

“Asrî’nin Dili”

Fırsat Düşmanlarına Dâğ...¹⁰

Kurcalandıkça yurdumun ne derdleri çıkıyor.
Sayesinde barınanlar onı her gün yıkıyor.
Bin muhteris el, soluyan gırtlakları sıkıyor.
İstiyorlar ki: Vatanda, bir tek ocak tütmesin!..

⁹ **Halk Yolu**, 15 Mayıs 1341 (1925), İhmal, y.3, No.49, s. 752.

¹⁰ **Halk Yolu**, 1 Haziran 1341 (1925), y.3, No:50, s.765.

İstiyorlar ki: Bu yerde başka boru ötmesin!..
İşte bunlar; şu milleti kemiriyor, soyarlar,
Zevklerini, bir kardeşin sükûtunda duyarlar,
İşte bunlar; en evvela kapımızda doyarlar.
Yavaş yavaş başlıyorlar, iki yana salmaya
Her canlanan kasd ediyor, canımızı almaya.
Asıl düşman içimizde kör olmuşuz, görmeyiz.
Suyun başı nerden bozuk.. Bilmiyoruz, bilmeyiz.
Evimizi kaldırsalar, “zorunuz ne?” demeyiz.
Bu zavallı halktan bilmem, daha neler beklerler;
Dolmadı mı bilmem hâlâ papel dolu öbekler.
Her fırsatta yaptıkları bin mel‘ânet çaba, ya!..
Ma‘azallâh... gidiverse biraz kurakça hava!..
Fare gibi taşıyorlar, ekinleri anbara
Lakin... Allâh, öylelere yine fırsat vermiyor
Çiftçilerin düşüncesi nihayete ermiyor.
Kardeşlerim; yeter artık;.. sustuğumuz yetişir;..
Hayatını o kazanır.. Hangi ferd ki: itişir.
Çalışırsak, emin olun her yaramız bitişir.
Bu büyümüş burunları azmedelim ezelim,
“Esir” değil, yurdumuzda hür ve serbest gezelim.

“Asrî’nin Dili”

Hoş Beş ¹¹

Yine iyice uzadı hoş beşlerin arası
Söndü eski muhabbetin o revnaklı çırası
Çöktü bütün yüreklere sükûnetin havası
Vel-hâsılı..iki üç ay kesti herkes nefesi
İşte bugün yükseliyor yine Asrî’nin sesi
“Aşk ağlatır, derd söyler” bize yeksan o havâ
İşin gücün yoksa bağır, hiç dinlenme, hiç durma
Her sözünde tercüman ol!.. Şu millete şu yurda
Tâ ki: Halkın yüreğinden teessürler silinsin
Tâ ki: Biraz âzîz yurda şeref gelsin, nûr gelsin.
Hâlbuki biz, halka yarar pek çok işler yapmadık
El bağlarken huzurunda.. Yine ona tapmadık
Tuttuğumuz yoldan biraz.. Sağa sola sapmadık
Okkalarla toz yutturduk ona “sıhhat” dilerken
Yavaş yavaş zehirledik, mikroplar dış bilerken
Çöle döndü... Sokakların tozu çıktı semâya
Ne var ne yoksa karıştı boyuna çek havâyâ
Çıksak bari.. şöyle bir gün “yağmur” için du‘âya
Son asırda iptidâ’i vesâ’itten inâyet
Beklemek de insan için ne acıklı felâket
Kör kandiller, gecelerin zulmetini yaramaz
Ciddî himmet, ciddî azmi hiçbir kuvvet kıramaz.
Terakkînin kervânını bi-gâneler saramaz.
Düşünmeli, birleşmeli ne lâzımsa yapmalı

¹¹ **Halk Yolu**, 15 Ekim 1341 (1925), y.3, No.53, s. 816.

Gittiğimiz bu yollardan, vakit geçti sapmalı.

“Asrî”nin Dili”

Daha Bağırılım Mı ? ...¹²

Yetişmez mi hâlâ bunca koparılan vâveyla!..
Yetmedi mi beylerimiz... Bağırılım mı hâlâ!..
Rahatçacık mangır kırmak, herkes için hoş ama
Kılçıklıdır lâkin biraz.. Kolay, kolay yutulmaz
Yutulsa da patlak verir. Ergeç mutlak, yaramaz
Râhatları fedâ edip gayrı şehre bakmalı
Memlekete biraz olsun hayât nuru sokmalı
“Lokman” gibi şu milletin derdlerinden çakmalı
Ne lâzımsa onun için aramalı, bulmalı
Ondan sonra hakkınız var sürâhîler dolmalı
Yoksa vurdumduymazlıkla iş yolunu alamaz
Bu gidişin emîn olun, encamı hayr olamaz
Şimdiye dek susan millet, bir gün artık susamaz
“ Yavaş atın tekmesi pektir.” Sözüünü unutma
Uğraş biraz kıyâmetler koparmadan başına.
Önümüzde mart geliyor, besmeleyi çekmeli
Sallanmakla iş bitmiyor, azıcık da sekmeli
Her köşeye “ölü gözü” fenerleri dikmeli
Eskisini öldürmeyin, yenisinden vazgeçtik

Çok oluyor ki anladık sizler için narh biçtik.
Esirgemeyin, milletin parasını milletten
Para ondan, sizin için başka ne var gayretten
Çok bağırdık ne çâre ki kurtulmadık zulmetten
Yazık yazık teceddüdün “t” si yurda girmedi
Bir gün olsun eksiklikler nihâyete ermedi

Şairimiz, 1925 yılında Ramazan ayı ile ilgi iki şiir yazmıştır. Uzun savaşlar sonrası memleketin ekonomik durumu iyi değildir. 1925 senesinde Ramazan ayı, sıkıntılı bir ortamda gelip çatmıştır. Bu ayda yaşanan yoksulluğa tekrar dikkat çeken Asrî Baba Ramazan ayındaki eski gelenekleri hatırlamakta eskiden yapılan dâvetlerde Türk yemek geleneklerinden bazılarının bulunmayışından; önceden var olan dâvetlerin azalıp, dış kirası gibi geleneksel uygulamaların kayboluşundan yakınmaktadır. Neşeli, bereketli eski Ramazan günlerine olan özlemini dile getiren şair bu durumu güzel bir şekilde şiirlerinde tasvir etmektedir. Bu iki şiir aşağıda verilmiştir.

“Asrî”nin Dili”

Hey Gidi Eski Günler Hey!..¹³

Ramazâniyelik!

En onulmaz yaraların yine başı çelindi.
En umulmaz taraflardan bin türlü derd belirdi.
“Deli gönül” coştı yine, delirdikçe delirdi.
Hakikaten şu zamanda sabır da zor ağalar
Coşmak değil, hatta çıldırmakta bile hakkı var.

¹²Halk Yolu, 31 Ocak 1927, y.4, No:73, s.1069.

¹³Halk Yolu, 1 Nisan 1341 (1925), y.3, No.47, s.719-720.

Derdimizle uğraşırken, bir de çattı Ramazân;
Örümcekli kavanozlar yıkanmadan, yunmadan
O, tamtakır kilerlere bir şey “nasîb” olmadan.
“Tövbe tövbe!..” mübârek de biraz haddi aşırđı;
Zannedersem dünyâ gibi o da yolu şaşırđı.
“Yokluk yeli ” çoktan esmiş, her köşede bucakta
Kül yığılı.. eski güne hasret çeken ocakta
Küf bağlamış. Et kokusu yok tahtada nacakta.
Düşünelim .. böylelikle nasıl oruç tutarız!
Ya sonuna zor yetişir .. yahut hapı yutarız.
Ceplere Hızır uğramış, suyu çekmiş paralar.
“Geçim” derdi için için yürekleri yaralar.
Yol boyunca taş kırması bilekleri paralar.
Doğrusu ya! .. böyle günde adam verem oluyor.
“Delik büyük, yama küçük” uymuyor da uymuyor.
Neydi bilmem? .. eski günler .. ne gam vardı, ne keder
Daha oruç yanaşmadan dolardı hep kilerle
Ocaklarda “hereni” ler gümbür gümbür gümbürder
Ve’lhâsıl.. her tarafta bir güzellik başlardı.
Mübârek ay! Böylelikle sona kadar yaşardı.
Gelin oldu eski günün revânisi, helvası
Etek çekti sofralardan hele düğün çorbası
Antika mı n’oldu bilmem.. Daveti, diş kirası?!..
Yavaş yavaş her güzelim âdet yere batıyor,
Günde bin derd aşımıza ne zehirler katıyor.

“Asrînin Dili”

ORUÇ KEYFİ¹⁴

Vardır cidden Ramazân’ın türlü türlü neş’esi
Her köşede göze çarpar mübâreğın cilvesi
Ve’l-hasılı bambaşkadır, her gündüzü gecesı
On bir ayın bir sultânı bence bu ay vesselam
Anlatayım sen de hak ver nasıl imiş bak hocam.
Zâten sana bundan bahse hiç de hâcet yoktur ya!
Fezâî’l-i Ramazân’a dair bilgin çoktur ya!
Azıcık da bu sözlere gerçi karnın toktur ya!
Neyse artık bir nebze de bendeniz anlatayım
Gâh nalına, gâh mihına biraz da ben vurayım.
Bu günlerde her tarafta belâ hazır buluna
Çok oturmak, çok konuşmak doğru değil yan yana
Nerde eski muhabbetler kaynaşmalar can cana
Kime değsek barut gibi hemen ateş alıyor
Ulu orta dört tarafa saldırıyor sallıyor
Hâl böyleyken.. eksik değil.. Allah versin mu’zibler
Zâten herkes bir kıvılcım oda ver ha körükler
Yavaş yavaş her felâket ayağın sürükler
Hele akşam da yakınsa .. Değme artık keyfine
Paha yetmez küfürlerin, belâların dengine

¹⁴Halk Yolu, 15 Nisan 1341 (1925), y.3, No:48, s.737-738.

Şair Halk Yolu mecmuasında daha çok sosyal temalı şiirler yazmıştır. Şair her ne kadar çoğunlukla sosyal temalı şiirler yazsa da ferdî duygulara ve temalara da yer vermiştir. Bu mecmuada iki tane “aşk” üzerine yazdığı “*O Vefâsız*” ve “*Yosmaya*” adlı manzumesi vardır. Aşağıda bu şiirlerin belirli bölümlerinden örnekler verilmiştir:

“Asrî’nin Dili”

Fantezi: O Vefâsız¹

Kimsin ey akıllar oynatan şen kız,
Kimsin ey bahtları nûrlatan yıldız;
Kimsin ki bağrımda hasretin oku
Sızlarken yürürsün böylece gamsız;...

Tenezzül etmiyor elime elin
Kalbimi çalmak mı yoksa emelin
Çapkın edâ ile urup öldürmek
Ezelden hûbudur gamsız güzelin

Hülyâma kurduğun altın mihrâbı
Gel yıkma ufukumun baygın mehtâbı
Başım göğsünde gel inlesin güzel
Bu kavrulan ruhun yanık rebâbı

Niçin aldırılmazsın bu derin âha
Girmezsin şirin kız korkma günâha
Da‘vâcıyım senden ulu dîvânda
Bu aşkı yaratan büyük Allah’a!..

“Asrî’nin Dili”

Yosmaya²

Alevden çiçek derdim;
Kanmadım yine aşka.
Ne isterim dünyadan;
Ey çiçek yüzlü başka!.

Kana kana ben içtim;
-Susuzluktan yanarak-
Dün geceki mehtâbı
-Göğe çıktın sanarak-

Eliniz yanmadı mı, ?
Feryâdımla oynarken?

Bak, benim dilim yandı:
Adınızı anarken..

Yanmaz fakat, yakarsın,
Seni gökten çalan kim?.
Deli gönlü delirten;
Sen mi yoksa ben miyim?..

Güzelliği hep sende
Yaradanım toplamış;
Bilmem ki, yoksa seni
Kendine mi saklamış.

Yıllarca uğraşmıştı
Allah insanlar ile;
Peygamber yapsın seni;
Tapınır şeytan bile...

Şiirin annesi misin;
Ne tatlı ahengin var;
Zannetmem ki cennette,
Yosmam senin dengin var

Zühre bana söyledi:
Neler yaptın dün gece?..
O beyaz gerdanından:
Mehtap öpmüş gizlice...

Sordum: Saba’ya seni,
Saçlarını tararmış;
Kokusundan alarak
Çiçeklere katarmış

Koynundaki hayali;
Çıkar da ben gireyim:
Hiç olmazsa bir gün de
Saadete ereyim..

Bak yabancı izi var,

¹Halk Yolu, 30 Kasım 1926, y.4, No:70, s.1039.

²Halk Yolu, 28 Şubat 1927, y.5, No:75, s.1085-1087.

Yine senin gözünde,
Ne zehirli ima var,
Can yakıcı sözünde..

Çınlıyor mu kahkahan;
Ben yatakta inlerken?
Eridim gözlerini
Karanlığı dinlerken

Eğlendi mi gönlünüz;
Beni böyle üzerken? ..
Aradım gözlerini,
Dalgın, dalgın süzerken

Gözlerini görelî
Gönül korktu karadan;
Nasıl olmuş yaratmış,
Seni bilmem Yaradan?..

Öyle durup karşımda
Saçlarını dağıtma:

Kız Allah'ı seversen
Uslu gönlü sapıtma...

Gonca mısın gül müsün?
Geçme benim yanımdan:
İnanmazsın söylersem;
Ateş çıktı kanımdan
Pek yandı yine içim
Serin bir buse yok mu?
-Korkma menba' kurumaz-
Bu talep yoksa çok mu?..

Çekmediğim kalmadı,
Şu karanlık dünyada;
Acımadım söylesem,
Hiç olmazsa rüyada

Seni hatırladım da
Bak, yandı yine içim.
Affet ne söylüyorsam;
Esasen ben bir hiçim

Şair gönül insanıdır bu durumu şairin 1927'den sonra 1990'lı yıllara kadar yazdığı şiirlerinde net görmekteyiz. Ama Defne daha ilk şiirlerinden “aşk” teminin ipuçlarını vermektedir. Defne'ye göre aşk insanın hayatında gerekli ve önemlidir. O kavuşamadığı sevgilinin hayalini çizmektedir. Defne “aşk” temini anlatırken sevgilinin güzelliğini tasvir etmektedir. Onun şiirlerindeki güzel halk ve divan edebiyatındaki güzelleri hatırlatmaktadır

Sonuç

1903 (Rumi 1319) yılında Çankırı'da doğan Asrî Baba (Zeki Ömer Defne) 2 Aralık 1992'de İstanbul'da vefat etmiştir. Ankara için kritik günlerde Defne'nin Muallim mektebini bitirdiği zaman Eskişehir, Yunanlılar tarafından işgal edilmiş ve Ankara'da panik vardır. Mustafa Kemal'in Mecliste, başkumandan olduğu gün yemin ettiğinde Defne ordadır. Edebiyat öğretmeni Defne'nin, tarihe tanıklık ettiği günleri şiirlerinde güzel bir Türkçe ile ortaya koyduğu görülmektedir. İlk şiirlerini 1924- 1927 yıllarında Halk Yolu dergisinde “Asrî Baba” imzasıyla hiciv tarzında yazdığı bu mizahî manzumelerde halkın sorunlarıyla ilgilenmeyen dönemin siyasetçilerini eleştirmiş ve o dönemi bize aktarmıştır. Üç büyük savaş içinde büyüyen ve Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasına şahit olan şairin şiir dili döneminin dilini ortaya koymamızı sağlamıştır.

Daha çok Halk edebiyatımızda "taşlama" adıyla bir tür olarak görülen hiciv, Tanzimat sonrası bütünüyle edebiyatımızda yer aldı. “Haccav” rolünü Halk Yolu Mecmuasında Asrî Baba ve Kalender yapmaktaydı. Asrî Baba'nın Çankırı'da Halk Yolu mecmuasında öğütleri içinde verdiği nüktedan şiirleri ve hicivleri mecmuaya renk katmıştır.

Defne'nin şairlik yeteneği ve kelimelere olan hâkimiyeti 1924- 1927 yıllarında Halk Yolu dergisinde yayımlanan bu ilk şiirlerinde bile açıkça görülmektedir. Bu şiirlerde bir yandan sosyal gidişatı yapılması gerekenleri anlatırken, diğer yandan yapılan yanlışlara karşı öğütler

vermiştir. Eleştiriler genellikle Cumhuriyetle beraber yeni gelen yapılaşmaya yerel yönetimlerde belediyelere karşı yapılmıştır. Ayrıca şiirlerinde yoksulluk, ekonomik eşitsizlik, hayat pahalılığı, yolsuzluk, rüşvet gibi temleri kullanarak okuyuculara mesaj vermektedir. Şair her ne kadar çoğunlukla sosyal temalı şiirler yazsa da ferdi duygulara ve temalara da yer vermiştir. Halk Yolu mecmuasında birkaç aşk şiiri de vardır.

Zeki Ömer Defne'nin şiir zevkinin oluşmasında babasının Bektaşî şairi olması ve çocukluk yıllarında dinlediği Kayabaşı havaları, Karacaoğlanlar, Gevheriler, o yıllarda Çankırı'da daha yoğun olan âşıkların atışmaları, yanında Aslı ile Kerem, Leyla ile Mecnun, Şah İsmail gibi halk hikâyeleri, ayrıca oyun oynarken okunan maniler, koşmalar, halk şiirleri etki etmiştir. Defne'nin Halk Yolu mecmuasındaki şiirlerinde Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesine geçiş dönemi dil özellikleri görülmektedir. Halk şiiri geleneğinden kopmayan şair anlaşılır bir Türkçe kullanmayı tercih etmiştir. Döneminde kullanılan dile oranla şairin halkın anlayabileceği sade, anlaşılır bir dil kullandığı dikkat çekmektedir. Defne'nin şiir dilinin olduğu dönemi göz önüne alırsak, şahsının edebiyat öğretmeni olması yanı sıra İstanbul Üniversitesi'nde Fuat Köprülü'den ders alması ve bu alanda çalışmalar yapması Türk Dili'ni bilinçli olarak kullanmasını sağlamıştır.

Defne'nin şiir diliyle ilgili genel olarak şu sonuçlara vardık: Şair duygularını ifade ederken direkt olarak değil sembollerle dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Bir takım kelimeleri ve sözleri çeşitli çağrışımlar yapacak şekilde kullanmıştır. Şiirlerinde bir mihrak noktası vardır. Şairin “şiir duygularla değil kelimelerle yazılır” ifadesi sembolleri özellikle kullandığının kanıtıdır.

Kaynakça

AKYOL, İbrahim ve Karadeniz, Şahin, “Şairimiz Zeki Ömer Defne ile Sohbet”, Çankırı Yâren dergisi, İstanbul, Mayıs1989, s.13-17.

AKYOL, İbrahim “Zeki Ömer Defne'nin Hayatı”, Doğumunun 100.Yılında Zeki Ömer Defne ve Çankırlı Şairler Sempozyum Bildirileri, Ocak 2004, T.C. Çankırı Valiliği.

CANSIZ, Demet, “Halk Yolu Mecmuası (1923-1927)”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Ana Bilim Dalı Cumhuriyet Tarihi Bilim Dalı, 2011.

CAVLAZOĞLU DAVULCU, Ahi, “Zeki Ömer Defne'nin Şiirlerinin Türk Dili Açısından İncelenmesi (Ses Bilgisi-Yapı Bilgisi-Dizin)”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora tezi, 2017, Konya.

DEFNE, Zeki Ömer, “Öğütlerim, Kengiri İçin”, Halk Yolu, 1 Mart 1340 (1924) y.2, No.22,s.341.

DEFNE, Zeki Ömer, “Öğütlerim, Kengiri Yangını Münasebetiyle”, Halk Yolu, 15 Mart 1340 (1924) y.2, No.23, s.356-357.

DEFNE, Zeki Ömer, “Asri Baba'nın Zenginlere Candan, Yürekten Bir Pendi”, Halk Yolu, 30 Nisan 1340 (1924) y.2, No.26, s.403-404.

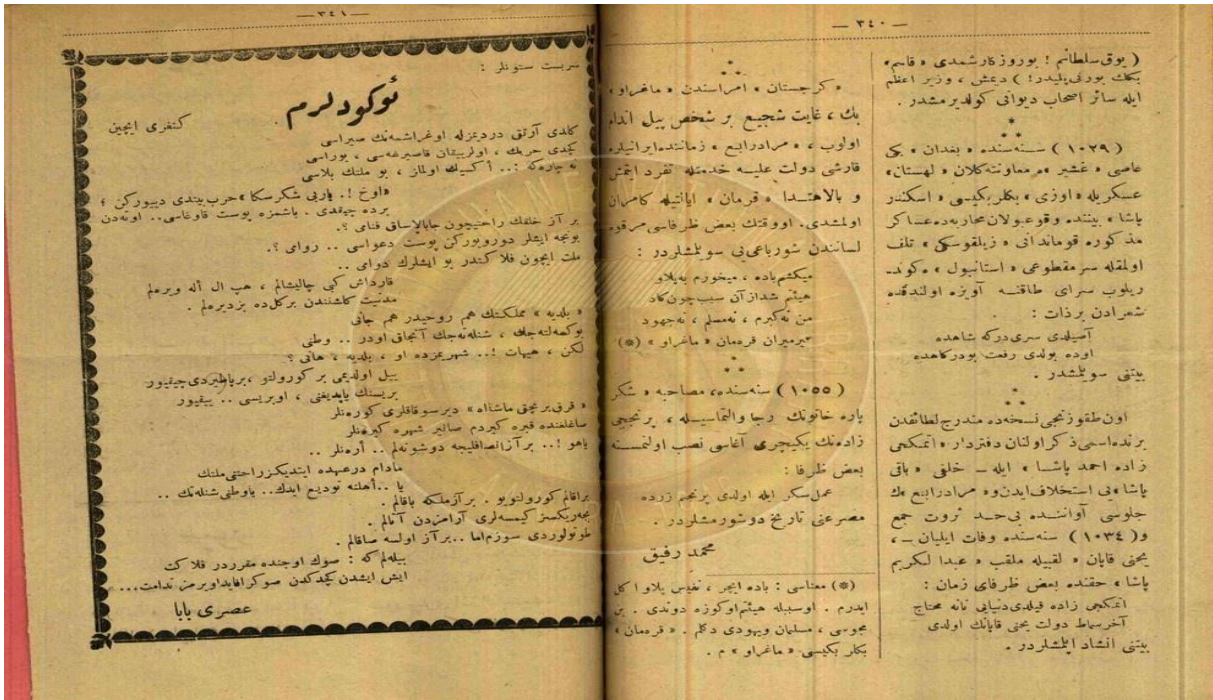
DEFNE, Zeki Ömer, “Asri Baba'nın Aşk Ve Şevk İle Bir Va'zı”, Halk Yolu, 1 Haziran 1340 (1924), y.2, No.28, s. 433-434.

DEFNE, Zeki Ömer, “Kengiri Beldesine İthaf”, Halk Yolu, 1 Temmuz 1340 (1924), y.2, No.30,

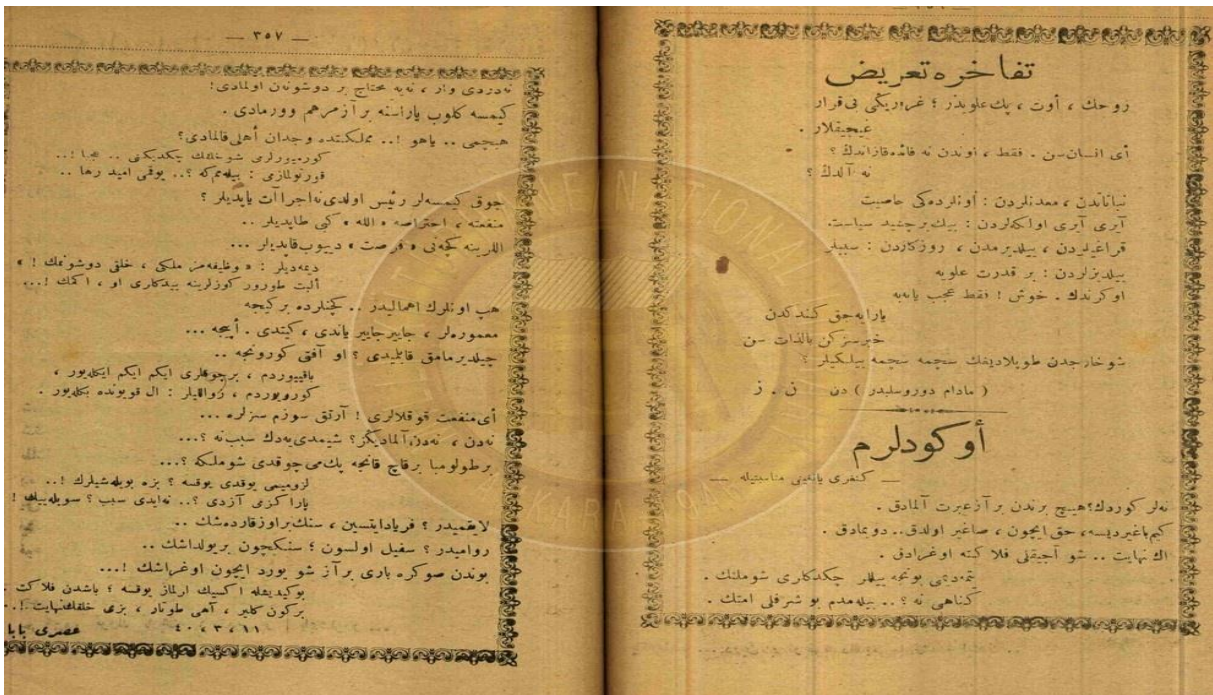
s.469-470.

- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Asri Baba’nın Ateşli Pendi Belediyemize*”, Halk Yolu, 16 Aralık 1340 (1924), y.2, No.40, s.623-624.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Günah Bize*”, Halk Yolu, 1 Ocak 1341 (1925), y.2, No.41, s.639-640.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Fırsat Düşmanlarına Dağ*”, Halk Yolu, 15 Mart 1341 (1925) y.3, No.50, s.765.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Bakar Körler*”, Halk Yolu, 16 Mart 1341 (1925), y.3, No.46, s.705.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Hey Gidi Eski Günler Hey*”, Halk Yolu, 1 Nisan 1341 (1925), y.3, No.47, s.719-720.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Oruç Keyfi*”, Halk Yolu, 15 Nisan 1341 (1925), y.3, No.48, s. 737.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*İhmal*”, Halk Yolu, 15 Mayıs 1341 (1925), y.3, No.49, s. 752.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Hoş Beş*”, Halk Yolu, 15 Ekim 1341 (1925), y.3, No.53, s. 816.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*O Vefasız*”, Halk Yolu, 30 Kasım 1926, y.4, No.70, s. 1039.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Daha Bağırılım Mı?*”, Halk Yolu, 31 Ocak 1342 (1927), y.4, No:73, s.1069.
- DEFNE, Zeki Ömer**, “*Yosmaya*”, Halk Yolu, 28 Şubat 1927, y.5, No:75, s.1085-1087.
- SELÇUK ALAKEL, Banu**, “*Zeki Ömer Defne’nin Şiirlerinin Tematik Açısından İncelenmesi*”, 2006, İstanbul Üniversitesi SBE Yüksek Lisans Tezi.
- TAŞDEMİR, Erdem –Dereli, Aytaç Burak**, “*Kengiri’den Günümüze Çankırı Basını*” İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı 44, Bahar 2017, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi.

Ekler-1:



Halk Yolu, 1 Mart 1340 (1924), No.30, s.469-470.



Halk Yolu, 15 Mart 1340 (1924), No.40, s.623-624.

Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Bir Tıp Kitabı Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf*

Ahu CAVLAZOĞLU DAVULCU**

Özet

Eski Anadolu (Oğuz) Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış pek çok telif ve tercüme tıp eserinin üzerinde çeşitli bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Türk Bilim tarihi ve Türk dilinin söz varlığının aydınlatılması, tıp, kimya, edebiyat, matematik, astronomi gibi bilim dallarında yazılmış bütün eserlerin incelenmesi ile sağlanacaktır.

Avrupa’da tıp eserlerinin millî dillerle yazımı ancak XVI. yüzyılda başlayabilmiştir. Oysa Anadolu’da Türkçe tıp eserlerinin yazımı XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde başlamış, Beylikler döneminde birçok tıp eseri Türkçeye kazandırılmıştır. Bu çalışmamızda Osmanlı Türkçesi ile 16. yüzyılda kaleme alınmış Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf adlı tıp eserinin Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü’nün Batman koleksiyonunda kayıtlı nüshası tanıtılacak ve eserde yer alan tıbbi bitki adları ve hastalık adlarından örnekler verilecektir. Döneminin dilini güzel bir şekilde yansıtan bu eser Türkçenin o dönemdeki söz varlığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf, Osmanlı Dönemi Tıbbı, Türkçe Tıp Yazmaları, Tıbbi Bitki Adları.*

Abstract

Old Anatolian (Oghuz) Turkish and Ottoman Turkish written translation work during the period of publication and the scientific work of many scientists, it is to be observed in various on the type of. The elucidation of the vocabulary of Turkish history and Turkish language of science, medicine, chemistry, literature, mathematics, astronomy, disciplines such as the examination of all written work will be provided.

Medical works in Europe, the national language, spelling, however, XVI. Century started. However, in Anatolia, the Turkish Medical works of spelling, XIII. in the first quarter of the century began the period of the principalities in the languages of several medical works have been added. In this study, with Ottoman Turkish 16. a book written in the century Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf registered copies of manuscripts in the collection of forensic work will be introduced Batman Regional Directorate Konya. medicinal plant names and in the name of the disease and work examples will be given. Reflecting in a beautiful way with the language of the period, this work reveals the existence of the promise of Turkish in that period.

Keywords: *Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf, Ottoman Period Medicine, Turkish Medical Manuscripts, Medical Plant Names.*

Giriş

Eski Anadolu Türkçesi Döneminde telif ve tercüme birçok tıp eseri yazılmıştır. Anadolu’da ilk Türkçe tıp eseri XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde Hekim Bereket’in Lübâbu’n Nühâb adlı Arapça eserden çevirdiği Tuhfe-i Mübârizî adlı eseridir. Tıp dilinin Türkçeleşmesi asıl XIV. yüzyılın ikinci yarısında oluşmaya başlamıştır. İslam dünyasında Arapçanın, Hristiyan Avrupa’da Latincenin egemen olduğu Ortaçağ’da, Anadolu’da Türkçe tıp eserleri yazma akımı önemlidir. Çünkü Avrupa’da tıp eserlerinin millî dillerle yazımı ancak XVI. yüzyılda başlayabilmiştir. Oysa Anadolu’da Türkçe tıp eserlerinin yazımı XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde başlamış, başta Osmanlılar olmak üzere Germiyan, Aydın, Menteşe, Candar beylikleri döneminde birçok tıp eseri Türkçeye kazandırılmıştır (Bayat, 2008: 62–63).

Anadolu’da Türk varlığını hâkim kılmak için öncelikle dinî ve edebî eserlerin yazımına ağırlık verilmesine rağmen özellikle Beylikler Devri olarak adlandırılan dönemde matematik, astronomi ve tıp gibi alanlarda Türkçe eserler yazılmıştır. Beyliklerin Türkçe şuuruna sahip beyleri

* Bu bildiri tarafımızdan, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ana Bilim Dalında hazırlanan Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (1a-72a İnceleme-Metin-Sözlük) başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

** Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Bozkır Meslek Yüksekokulu, ahucavlaz@hotmail.com.

Anadolu’da Türk varlığını kalıcı kılmak, halkın her alanda gelişimini ve millî birliği sağlamak için ilim adamlarının yetişmesini önderlik yaptıkları gibi onları eser yazmaları için teşvik etmişlerdir (Şahin, 2003: 71).

Batı Anadolu beyliklerinden Osmanlı Beyliğinde anadile çok önem verilmiş bilhassa II. Murâd Döneminde Türkçe tercüme ve telif eserlerin yazımı hızlanmıştır. Çelebi Mehmet’den sonra yerine geçen oğlu Sultan II. Murâd (1421-1451) zamanında Kırım, Maverâünnehir, İran, Suriye ve Mısır’dan pek çok ilim adamı Anadolu’ya gelmiştir. Döneminde “Ebu’l Hayr” ve Batı Türklüğü Rönüsansı’nın kurucusu olarak anılan II. Murâd valiliği sırasında, döneminde kültür hayatında büyük bir canlanma görülmüştür. Döneminin ilim ve sanatla uğraşanlarını ödüllendirip, çeşitli alanlarda sade ve anlaşılır Türkçe ile eserler yazılmasına ve tercüme eserler verilmesine teşvik eder (Uzunçarşılı, 1972: 538). II. Murâd, Osmanlı Hükümdarları içinde kültür hareketlerini başlatan, koruyup geliştiren, Türkçe’nin devlet dili olmasına zemin hazırlayan kişidir (Bayat, 2008: 65).

Osmanlı hekimleri XVIII. yüzyılın ilk çeyreğine kadar klasik İslâm tıbbına olan bağlılıklarına devam ettiler. Huneyn b. İshak’ın eserleri, İbn Sînâ’nın el-Ğânûn fi’t-tıb, Ebû’l-Kâsım ez-Zehrâvî’nin Kitâbü’t-Tasrîf, Ebû Bekir er-Râzî’nin el-Hâvî fi’t-tıb, İsmâil b. Hasan el-Cürcânî’nin Zahîre-i Hârizmşâhî, İbnü’l-Baytâr’ın el-Câmi li-müfredâtî’l-edviye ve’l-ağziye, İbnü’n-Nefîs’in el-Mûcezz fi’t- tıb gibi dönemin temel tıp eserleri okutuldu. Ayrıca bu kitaplardan Türkçe’ye alıntılar ve çeviriler yapıldı. İslâm tıbbının temel eseri ve Osmanlı hekimlerinin başlıca kaynağı olan el-Ğânûn fi’t-tıb, Mustafa b. Ahmed et-Tokadî tarafından Tahbîzü’l-mathûn adıyla Türkçe’ye tercüme edildi. Aynı zamanda antik dönemin önde gelen isimlerinden Hipokrat, Galen (Câlînûs), Dioskorides gibi şahsiyetlerin kitaplarından çeviriler ve alıntılar yapıldı. Muhammed b. Mahmûd eş-Şîrvânî, Sabuncuoğlu Şerefeddin, Sinoplu Mü’min b. Mukbil gibi Osmanlı hekimleri çeviri, şerh ve telif eserlerin içine kendi tecrübelerini de kaydettiler (Sarı, 2012:1).

Türkçe tıp kitapları, dinî ve edebî eserlere göre daha sade bir dille, sanat endişesi taşımadan, sadece öğretmek, halka hizmet etmek ve faydalı olmak gayesiyle yazılmıştır. Tıp kitaplarında yer alan organ ve hastalık adları, çeşitli hastalıkların tedavilerinde kullanılan ilaçlar, bu ilaçların terkiplerinde yer alan bitkilerin Arapça, Farsça, Yunanca adlarının yanında Türkçesi de bulunmaktadır. Eserlerde tıbbî terimlerin Türkçe karşılıkları açıklanmaktadır. Her ne kadar dinî ve kültürel ilişkiler sonucu, telif ve tercüme eserlere Arapça ve Farsça kelimeler girmesine yol açmışsa da, metinler kelime oyunlarından, ağdalı ifadelerden uzak olup, daha sonraki klasik Osmanlıca’ya oranla Arapça ve Farsça kelime oranı daha azdır. Bu döneme ait eserlerin ortak özellikleri, halkın diline yakın, külfetsiz, yalın üslupla kaleme alınmasıdır. Bu nedenle tıp kitapları, döneminin söz varlığını ortaya koyması ve Türkçenin o dönemde tıp bilimi karşısındaki durumunu yansıtmaları açısından çok önemlidir (Bayat, 2008: 66).

Tıp kitaplarının Türkçeyle yazılış sebepleri arasında padişah ve devlet adamlarının Türkçe eserler yazımını desteklemeleri ve yazarları teşvik etmeleri, yazarların Türkçecilik şuuruyla hareket etme gayreti, müelliflerin eserlerinin kolaylıkla anlaşılması ve geniş kitlelere yayılması için ana dili tercih etmeleri yatıyordu. Osmanlılarda halk hekimliği, kendi kendine tedavi uygulama geleneği çok yaygındı. Geniş topraklar üzerinde bulunan Osmanlı, ülkesinin her köşesine hekim ulaştıramıyordu. Böylelikle usta-çırak ilişkisiyle yetişmiş gezici tabip ve cerrahlara ve kendini, ailesini tedavi edecek kişilere yol gösterecek bir rehber ihtiyacı duyuluyordu. Bu ihtiyacın farkında olan müellifler de eserlerini Türkçe yazmayı tercih ediyorlardı. Ayrıca Türk halkı, yazarları Türkçe yazmaya zorluyor, müellifler de mensubu oldukları millete hizmet etmek, böylece hayır dua ile anılma düşüncesiyle hareket ediyordu. (Yavuz,1983:54–55).

Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf¹

Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış tıp eserlerinden biri olan Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Batman Koleksiyonunda kayıtlı *Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf'in* (KTL) müellifi ve yazılış tarihi belli değildir. İncelenen eserler gösteriyor ki bu tür tıp eserleri dönemin hekimleri tarafından yazılmaktadır. Eserde geçen bazı tarihi bilgiler eserin, 16. yüzyıldan önce yazılamayacağını göstermektedir. Müellif eserde tecrübe edilen ilaçların dönemin sultanları tarafından uygulandığını eserde vurgulamıştır. KTL 55b/11'de "*Ma 'cûn-ı diğer bir ay Sulţân Murâd Han*" ibaresi vardır. Bahsedilen Sultan II. Murat (1421-1451)'tır. Yine 55b/15'te başka bir tarihî bilgi "*Ma 'cûn Ya 'kûp Paşa, Sulţân Muhammed Hân için terkîb eylemişdür*" ibaresidir (Cavlazoglu, 2009: 101). Ayrıca aynı ibare "*ma 'cûn Ya 'kûb hekîm peydâ idüp Sulţân Muhammed Gâzî Han Hazretleri isti 'mâl idüp ziyâde fâ 'idesin bulup ve şafâ ve sürûr eyleyüp def 'âtle tecrîbe olunmuşdur.*" 119a/14'te geçmektedir (Bekmez, 2009:75). Bahsedilen Sultan, Fatih Sultan Mehmet (1451-1481), Hekim Yakup da o dönemin hekimlerinden Hekim Yakup Paşadır (1425-1481). Hekim Yakup Yahudi asıllı Osmanlı Tabibidir (Adıvar, 2000: 53).

Ayrıca KTL 89a/1'de "*zîkr olunan tertîbdür ki Nidâî merhûmuñ Menâfî 'u'n-Nâs kitabından yazılmışdur.*" ibaresinde bahsedilen hekim, Hekim Mehmet Nidâî, Sultan II. Selim zamanında yetişmiş Osmanlı tabiplerinden olup Ankaralıdır (Tâhîr, 2000: 239). Hayatı hakkındaki bilgiler eserlerinden elde edilmekte ve 1509-1567 yılları arasında yaşadığı düşünülmektedir. *Menâfîü'n-Nâs, Dürr-i Manzum, Tenbihname, Esrâr-ı Genc-i Mânâ, Tercüme-i Nazm-ı Lokman Hekim ve Vasiyetnâme*, Nidâî'nin eserleri arasındadır. Bu eserlerden en çok bilinen ise yer yer manzum kısımları da bulunan mensur *Menâfîü'n-Nâs* isimli eserdir (Özcan, 2007).

Yazma eser, Batman'da 2007 yılında meydana gelen sel felaketinde 21 gün su içinde kalan kitaplar arasından seçilmiş, Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü'ne getirilerek burada bakıma alınmıştır. Eserin Cildi 197×145 mm ebadında olup cildi kullanılamaz hâle geldiğinden çeharkuşe kahverengi deri kapakları değiştirilerek, ebru kâğıt kaplı mukavva cilt ile kaplanmıştır. Sel nedeniyle yazma zarar görmüş, bazı yerler okunamaz hâle gelmiştir. Eser su yolu filigranlı kâğıda nesih yazıyla mensur yazılmıştır. Sınırlı sayıda kelime dışında metin harekesizdir. Bâb adlarında ve metin içerisinde dikkat çekilmek istenen yerlerde kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Yazmanın tamamı 152 varaktır. Yazı alanı 160×100 cm'dir. Her sayfada 19 satır mevcuttur. Eserin asıl metni 9b varagından itibaren başlamaktadır. Yazmanın 1a-3a sayfaları arasında sonradan eklenmiş yazılar vardır. 3a-9a varakları arasında ise eserde yer alan hastalık ve ilaç adlarının Arapça, Farsça, Yunanca, Türkçe karşılıkları alfabetik olarak verilmiştir. 9b-12a varakları arasında eserin içindekiler kısmı yer almaktadır. (Cavlazoglu, 2009: 14).

Eserin giriş bölümü "*ittifak-ı etıbbâ elFârisî ve elRûm ve elHindiyân cemî âlâ marâz eşyâ' kesretü'l-cimâ' 1 ve kılletü'n-nevm fiü'l-leyl 2 kesretü'l-nevm fiü'n-nehâr 3 ve habsu'l-bevl 4 ve şürbü'l-mâ fî cevfü'l-leyl 5 ve edhâlu't-âle 'ale't-âle 'am 6 bu altı nesneden gayet ve gayet ihtirâz olunsâ zîrâ cümle marâz bunlardan tevellüd ider Hazâ Kitâb-ı Tıbb ki hastaya müte'allik ilâcları ve sâ'ir marâzları beyândur.*" şeklinde başlar. Burada yazmanın hastalıklara şifa bulmak maksadıyla yazıldığı vurgulanmıştır. Eser 107 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler çeşitli, hastalıkları ve hastalıkların tedavi yöntemlerini içerir. Eserin fihrist bölümünden aşağıda örnekler verilmiştir:

¹ Eserin adı çalışmamızda "KTL" olarak kısaltılarak verilecektir.

“Hāzā fihrist Kitāb-ı Tıbb-ı Latīf budur”

1. bāb Baş ağrısına müte‘allik devālar ve başda olan marāzları beyan.
2. bāb İnsānda peydā olan mālīhūlyā marīzinūn ‘ilācın beyan.
3. bāb İnsānda zāhir olmuş şar‘a ‘ilācın beyān ider.
4. bāb Dīvāne olan ādemlerūn kendüye münāsib ‘ilācın beyan.
5. bāb Sevdāya ve ba‘zı sersem olan ādemūn ilācın beyān ider.
6. bāb Nisyān ki unutsaklıkdur anuñ ‘ilācın beyān ider.
7. bāb Başda peydā olan buḥār ve sār çıbanları beyān ider.
8. bāb İnsānuñ cemālün hūb ve mücellā olmasın beyān ider.
9. bāb İnsānuñ yüzinde peydā olan çıkmık ‘ilācın beyān ider.
10. bāb Ādemūn yüzine güneş zarar eylememek ‘ilācın beyan.
11. bāb Ādemūn burnı içinde peydā olan marāzlar ‘ilācın beyan.
12. bāb Ādemūn burun kanın sākin iden devāları beyānındadır.
13. bāb Ağızda olan bed-rāyihaları def itmegi beyān ider.
14. bāb Ağızda dil dudak kurumak ağızdan kan gelmesini beyan.
15. bāb İnsānda olan diş ağrısın ‘ilācın beyān ider.
16. bāb Ağızda olan diş etleri muḥkem olmasınuñ ‘ilācın beyan.

Bu tıp kitabını oluştururken müellif, birçok tıp eseri görmüş ve bunlardan yararlanmıştır. Bunu doğrulamak için de Eski Yunan ve İslām tıbbında itibar görmüş hekimleri tanık göstermiştir: “(37a/16-19) *daḥı Buḫrāt Hekimden (Eski Yunan hekimi meşhur Hipokratis) menkūldür* ki her kim kırmızı pancarı bişürüp yise ziyāde menfa‘at bula gögsi gāyetle yumşadur ve şafrā‘ı ve balgamı ḥall idüp kulunca ziyāde nāfi‘dür *daḥı bādem yimek ol daḥı gögsi yumşak dutup ve öksürügi def‘ idüp ve insānı semiz eyler*”, “(41a/ 12-13) *Buḫrāt Hekimden menkūldür* ki bir ādem şarımsağı mu‘tād idüp yise mi‘desin pāk ide ve el ve ayak ditremesin def‘ ide.”, “(91a/6) *hekīm Cālīnūsdur (İslām tıbbını etkileyen, Yunan Hekim Galenos)* ki herkimsede ki behaḳ olsa ve kaç yıllık”, “(120a/1-2) *bir macūndur ki Cālīnūs hekīm eydür.*”

Eserin devamında müellif Kitāb-ı Tıbb-ı Latīf’de birçok ilacın defaten tecrübe edildiğini ve sonuçlarının gözlemlendiğini bildirmektedir: “(13b/10-12) *bunları adedince alup daḥı şu ile muḥkem kaynadup üç bahşında birisi kalduḳda süzüp içüre bade bir miḳdār pāpādyā yağı süreler bi-izni’llāh şifā bula mücerrebdür*”. (58b/ 1-2) *freng uyuzı yidi dürlü olur cümlesine bundan gayri ilāc yokdur tecrube olunmuşdur*”. “(69a/ 7-9) *dört defa penbe‘i ol şuya baturup gözlerine tamziralar ve gözlerūn ol penbe ile sileler gāyet mücerrebdür üç dört gün böyle amel olınduḳda inşā‘allah Ta‘āla şifā bulur tecrube olunmuşdur*” (Cavlazoğlu, 2009: 45-113).

Eserin söz varlığı açısından değerlendirdiğimizde dönemin diğer tıp metinleriyle uyum sağladığı görülmektedir. Yazma döneminin dil özelliklerini yansıtmakta sade anlaşılır bir Türkçe ile yazılmıştır. Oğuz Türkçesi ile yazılmış tıp eserlerinde bitki adlarında, hayvansal ürün adlarında, hastalık adlarında ve organ adlarında alıntı kelimelerin yanı sıra Türkçe kelimeler kullanımı görülmektedir, hatta herhangi bir terimin daha iyi anlaşılabilmesi için bahsi geçen sözcüğün birkaç dilde karşılığı verilmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından aşağıda eserde geçen hastalık adları ve bitki adları verilecektir:

Eserdeki Bitki Adları:

KTL’de ilaç olarak kullanılan 212 tıbbi bitki adı vardır. Bu bitkilerin 121 tanesi Türkçe bitki adlarıdır. Bazı bitkilerin alt türleriyle birlikte bu sayı biraz daha yükselir: akgünlük, kızıl sandal, ak sandal, sarı gül, kızıl üzüm gibi. Divânü Lügâti’t Türk’te botanik terim olarak yaklaşık 155 bitki adı vardır (Atalay,1999). KTL’de bitkiler Türkçe Arapça, Farsça, Yunanca karşılıkları ile beraber verilmiştir. Bu tıp metninde sık sık, bir bitkinin adı verildiğinde, onun doğru tanınması için aynı dilden ya da başka dilden karşılıkları verilmiştir. Hatta ara sıra bitkilerin tanımları yapılmış böylece bitkinin doğru olarak belirlenmesinde kolaylık sağlanmıştır: “*tatranbūya kedi otı oğul otı dirler*” (4a/4); “*ḥabbürr-reṣād hardal tohmı circır dahı dirler*” (4b/2); “*maṣṭakī ṣaḳız ki çeynerler*” (6a/6); “*dahı bir kök vardur ki aña sirācütt-ṭurāb dirler ve ruḥḥuz-ṣamīrā dirler ve dahı Süleymān peygamber ağacı dimekle*” (16a/3); “*akçe otı dirler ve ba’zılar ḥalīme dirler ve ba’zılar şulṭān otı dirler*” (36b/11) ; “*kerdeme ya’nī tere tohmı*” (57b/6)

Tablo 1. Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf’deki (KTL) bitki adlarının eserde geçtiği şekilde Arapça, Farsça Yunanca bitki adları, ya’ni denilerek Türkçe karşılıkları verilen kelimeler aşağıdadır. Tıbbî bitkilerin Bilimsel Latince karşılıklarına da tabloda yer verilmiştir. Ayrıca bitki adlarının kullanıldığı sayfa ve satırdan birer örnek verilmiştir (Baytop, 1997; Redhouse, 2006; Parlatır, 2006).

TÜRKÇE	ARAPÇA	FARŞÇA	YUNANCA	LATİNCE	Sayfa /Satır Nu
	‘ades	mercimek		<i>Lens culinaris</i>	6a/6
	ḥaṣḥāṣ		afyön	<i>Papaver somniferum</i>	13b/14
ağaç balgamı balık		incibār		<i>Tormentilla officinalis</i>	3b/5
ağaç kavunu	utrunc/atrac			<i>Citrus medica</i>	3b/2
ağu ağacı	dıflī			<i>Nerium oleander</i>	5a/3
	‘ākırḳarḥā/ ‘ūdu’l-ḳahr,			<i>Anacyclus pyrethrum</i>	6a/6
akçe otu/sultan otu	ḥalime				36b/11

	‘alḳam/ ebūl cehil ḳarpuzı			<i>Citrullus colocynthis</i>	6a/7
			anāṣōn (F < Yun)	<i>Pimpinella anisum</i>	14b/1
	‘anber			<i>Geum urbanum</i>	25b/19
anduz otı/anduz		rāsen		<i>Īnula helenium</i>	5a/6
arduḳ/ arduḳ yimiṣi	ebher/ebhel			<i>Juniperus</i>	3b/6
arpa				<i>Hordeum</i>	36a/11
aṣbur toḥımı				<i>Carthamus tinctorium</i>	54a/19
ayva	sefercel			<i>Cydonia vulgaris</i>	5b/5
	baḳla			<i>Vicia faba</i>	35a/15
baldıran	ferfec			<i>Conium maculatum</i>	3b/5
baldırıkara		persiyāvṣān		<i>Aspelinum adanthum</i>	7b/7
	bādem			<i>Amygladus communis</i>	34a/4
		benefṣe/ benefṣec		<i>Viola tricolor</i>	14b/5
bañ toḥımı	bezrū’l-benc			<i>Hyosciamus niger</i>	4a/2
		belīle		<i>Bellerica myrobalan</i>	49a/8
	besbāse / cevz-i būvā			<i>Myristica fragrans</i>	3b/7?
	besfāyic			<i>Polypodium vulgare</i>	16a/1
	bezr-i ḳaṭūnā/ ḳaṭūnā			<i>Plantago psyllium</i>	4a/1
bögrölce	sāmim/lūbiyā			<i>Vigna sinensis</i>	4a/5

bögürtlen				<i>Rubus caesus</i>	21a/17
buṭraḳ otı/ demürdikenı	ḥasek			<i>Tribulus terrestris</i>	4b/4
buğday				<i>Triticum</i>	25a/9
buyan/ buyān dibi	‘ırk-ı sūs			<i>Glycyrrhiza glabra</i>	5b/1
bülbül otı	ebū ḥelecān			<i>Sisymbrium'</i>	3b/6
	cāfūf	ḳarpuz		<i>Citrullus vulgaris</i>	4a/7
çam ağacı				<i>Picea</i>	4a/3
çavdar				<i>Secale cereale</i>	5a/1 ?
çigdem		hezye		<i>Calchicum</i>	7b/5
çiriş		āhār		<i>Asphodelus</i>	3b/2
çivid toḥmı/çivid	ḥabbū'n-nīl	nīl		<i>İndigoferia tinctoria</i>	4b/2
çoğan	uşnān			<i>Gypsophila struthium</i>	3b/2
çörek otı/ çörek	ḥabbūs-sevdā/ şūniz/rehl			<i>Nigella damascena</i>	4b/1
dağ üzümü /tağ üzümü	mevizec			<i>Delphinium staphisagria</i>	14a/2, 7a/4
defne/ defne yimişi/ emānet ağacınıñ toḥmı	ḥabbū'l- ğār/dakandıs			<i>Lourus nobilis</i>	4b/4
deve dikenı	ṭavāşīt			<i>Silyum marianum</i>	6a/3
deve ṭabanı	‘arām			<i>Phlodentron</i>	6a/7
domalan				<i>Tuber M.</i>	49a/17
dut				<i>Morus</i>	32a/14
ebemgömece	ḥūd-perest			<i>Malva siylvestris</i>	4b/6

ebū cehil karpuzı	ḥanḏal/ ʿalḳam			<i>Citrullus colocynthis</i>	4b/1
egir	vec			<i>Acorus calamus</i>	7b/2
elma	tuffāḥ	sīb		<i>Pirus malus</i>	5b/5
	emlec			<i>Phyllanthus emblica</i>	54b/15
eñlik yaprağı				<i>Anchusa tinctoria</i>	53b/13
erguvan çiçeğı				<i>Cercis siliquastrum</i>	67b/10- 11
erik				<i>Prunus domestica</i>	46a/18
	finduḳ			<i>Corylus maxima</i>	39b/6
	fistuḳ	köknār		<i>Pistacia vera</i>	6b/3
	fühl	turb		<i>Raphanus sativus</i>	6b/3
gelincik çiçeğı		lāle-i nuʿmān		<i>Papaver rhoeas</i>	7a/1
gelincik çiçeğı- nūñ bir nevʿi	māmīṣā			<i>Glaucium phoenicium</i>	7a/5
göz otu	enzerūt /anzerūt			<i>Astargalus sarcocolla</i>	53b/16
güğüm köki				<i>Glycyrrhiza glabra</i>	48a/12
gül				<i>Rosa canina</i>	7b/3
gün başı	keşir				6b/7
gündöndü çiçeğı	ḥūd-perest			<i>Helianthus annuus</i>	4b/6
günlük/günlük otu	muḳl-ı azrak			<i>Liquidamba r orientalis</i>	14a/8
güyeğı otı	ḥāṣā/saʿter			<i>Origanum vulgare</i>	4b/4
ḥardal toḥmı/ cırcır	ḥabbüʿr-reṣād /ḥardal			<i>Snapis alba</i>	4b/2

hindistān ozu /hindistān cevzi	rānic/ nārcīl			<i>Cocus nucifera</i>	7b/1
hindistān ozu yaprağı		sāric-i hindī		<i>Sturnus vulgaris</i>	5b/6
	ḥaṣḥāṣ			<i>Papaver somniferum</i>	14b/4
	ḥatme/ ḥatmī			<i>Athaea officinalis</i>	35a/19
	ḥass		mārūl	<i>Lactuca sativa</i>	4b/5
		ḥavlincān		<i>Alpinia officinarum</i>	40a/13
		ḥāvūc/ keṣūr		<i>Daucus carota</i>	34a/8
	ḥelbah	būy		<i>Frigonella Foerum- graecum</i>	4b/3
		helīlec /helīle		<i>Terminalia</i>	7b/4
	ḥinnā/kına			<i>Lawsonia inermis</i>	22a/7
	ḥıyār/ ḥıyār ṣenbe			<i>Cucumis sativus</i>	27b/14, 45b/3
	ḥimmaṣ	noḥūd		<i>Cicer arientinum</i>	4b/1
		hinduvāne ḳarpuz		<i>Citrullus vulgaris</i>	7b/4
ıṣırğan dikenı/ ıṣırğan otı				<i>Urtica</i>	70a/16- 17
	hindibā			<i>Cichorium endiva</i>	
igde	ğabeyrā	sincid		<i>Elaeagnus angustifolia</i>	5b/3
ḳabaḳ				<i>Cucurbita</i>	25b/14
ḳadun tuzluğı			aṣmārbās/ emberbāris	<i>Berberis crataegina</i>	3b/4 66a/16

	kâfur/ kâfūrī			<i>Camphoros mamonspeli aca</i>	23 a/16
	ķākūla	heyl		<i>Eletteris cardamomu m</i>	7b/5
			ķantariyūn	<i>Erythraea centaurium</i>	57a/2
ķamiş	ķazīb			<i>Pharagmite s australis</i>	6b/4
ķara ıarı	cāvres /ġāvers			<i>Panicum</i>	4a/6
ķara ağaç	derdār			<i>Ulmus</i>	5a/3
	ķara ‘ayn	kerefes		<i>Apium graveolens</i>	6b/4
ķara būber	fūlfūl			<i>Piper</i>	6b/3
	ķaranfil			<i>Eugenia caryophylla ta</i>	14a/15
ķaramuķ	şeylem ü zevān, lifac			<i>Lolium temulentum</i>	5b/7
ķardaş ķanı	demü’l- aķaveyn			<i>Calamus draco</i>	5a/2
ķaşnı	ķıltıt	engüjed		<i>Ferula asso-foetida</i>	3b/3
ķavaķ ağacı	dāvār	sepīdār		<i>Populus nigra</i>	5a/3
	kebābe			<i>Piper cubeba</i>	26b/19
	kebere			<i>Capparis spinosa</i>	42a/16
ķeķiboynuzı	ķarnūb			<i>Ceratonia siliqua</i>	4b/5
ķedi ķuyruġı	merd			<i>Valeriana</i>	7a/4
ķedi otı			āsārūn	<i>Asarum europeum</i>	3b/4
ķene toķmı /ķene	toķm-ı ķaru’/ ķırva’			<i>Ricinus communis</i>	4a/3

kendir				<i>Cannabis sativva</i>	4a/3
	keşire			<i>Astragalus gummifer</i>	27a/12
	kestâne			<i>Castanea sabva</i>	38b/11
kendene/yabani pırasa	kürās	kendenā	pırasa	<i>Allium porrum</i>	6b/6
kettān tohumı	kettān			<i>Linum sitatissimum</i>	63b/4
kırmızı pancar				<i>Beta vulgaris</i>	37a/16
kızıl ağaç				<i>Alnus</i>	42a/19
kızıl behmen				<i>Statice limonium</i>	49b/7
kızıl boya		sirinc		<i>Rubai tinctorum</i>	5b/4
kızıl igde yimişi	ḥunnāb			<i>Sorbus aucuparis</i>	6a/5
kişnīc/kişniş	culculān			<i>Coriandrum sativum</i>	4a/6
	kimnūn	zīre		<i>Cuminum cyminum</i>	25a/11
koç boynuzu	iklilü'l-melik			<i>Melilotus officinalis</i>	3b/5
kuşkonmaz	helyūn, rūmī-i şabr			<i>Asparagus officinalis</i>	7b/5
kuzı kulağı	ḥummāz	ribās		<i>Rumex acetosella</i>	4b/4
	kümesra**	amrūd		<i>Pyrus communis</i>	7a/2
künk /künk çiçeği	hindubā	kāsnī		<i>Cichorium endiva</i>	6b/5
	kürnüb	kelem	laḥana	<i>Brassica oleracea</i>	6b/5

**metinde مکتري شکلindedir.

			līmūn	<i>Citrus limonum</i>	45a/18
	luffāḥ			<i>Mandrogora officinalis</i>	14b/5
			maʿdenos	<i>Petroselinum crispum</i>	5b/4 ?
	maḥmūde, maḥmūdiyye		şaḳmūniyā	<i>Convolvulus scammonia</i>	5b/3
marşama	nemam			<i>Mentha aquatica</i>	7a/7
		māzū/ māzı		<i>Thuya</i>	27a/12
murd yimişi			mersin	<i>Myrtus communis</i>	28a/6
merzenḥūş				<i>Origanum majorana</i>	24b/12
misvāk ağacı	ḥamṭ			<i>Salvadora persica</i>	4b/7
murd yimişi				<i>Myrtus communis</i>	5b/7
	naḥil	ḥurmā		<i>Phoenix dactylifera</i>	7a/6
	narencībīn	nārdeng/ nārinc		<i>Citrus Aurantium amara</i>	45a/5 7b/1
	nercīs	nergis		<i>Narcissus</i>	7a/6
		noḥūd		<i>Cicer arietinum</i>	23a/11
oğul otı,	tatranbūya/ tatranbūya			<i>Melisa officinalis</i>	4a/4
			pāpādyā	<i>Matricaria chamomilla</i>	59a/8
	penc-i encübār			<i>Potentilla erecta</i>	49a/2
peygamber ağacı	şalşafra			<i>Guaiacum of cicinale</i>	6a/1

		rāvend/ rāvendī/ rāvend-i çīnī		<i>Rehum</i>	55a/17
		rāzyāne		<i>Foeniculum vulgare</i>	14b/12
	reyhān	ispergam	feslegen	<i>Ocimum basilicum</i>	3b/4
	rummān-nār	cūlnār/gūlnār enār/nār		<i>Punica granatum</i>	4a/6
	şabr /sarı şabr		aloe	<i>Aloe vera</i>	3b/1
	şandal			<i>Sandalum album</i>	14a1
şarımşak	sūm	sīr		<i>Allium sativum</i>	4a/5
şaru boya/ sarı ağaç	‘ırķu’s-sā‘ayn/ ‘andem	zerde-çūb zerdeçal		<i>Curcuma longa</i>	6a/6
şaru kerefes		āzeryūn		<i>Peonia officinalis</i>	3b/6
serv ağacı	‘ar‘ar			<i>Cupressus sempervire ns</i>	6a/5
semüz otı	toḥmekān			<i>Portulaca oleracea</i>	25b/14
şıçan otı	nūre ,henc, şem-fār	ḥırzıma	iskīl	<i>Urginea maritima</i>	3b/7
sığır dili	lisānū’s sevrī			<i>Anchusa officinalis</i>	27a/4
sığır kuyruğı		māhizec		<i>Convolvuru sscammonia</i>	7a/3
	sılķ	çükündür		<i>Beta vulgaris- folliora</i>	5b/4
	simsim, sūsen			<i>Sesamum indicum</i>	5b/5
	sināmeki			<i>Cassia officinalis</i>	14b/11

siñirli otı, kuzu dili	lisānū'l ḥamel	bend-i nūd		<i>Plantago major</i>	4a/16b/12
siñirlü yaprak	lisān-ı ekmel			<i>Plantago major</i>	7a/1
şoğan	başal			<i>Allium cepa</i>	4a/1
şu içinde biter şaru çiçek		nīlüfer		<i>Nymphaea</i>	7a/6
şumāk				<i>Rhus oritaria</i>	26b/16
şu teresi				<i>Nasturtium officinale</i>	43b/16
südlügen	‘uşer/ ferfīyūn			<i>Euphorbia officanurm</i>	6a/7
Süleymān peygamber ağacı	sirācū' ṭ-turāb			<i>Guaiacum officinale</i>	16a/6
	sünbül			<i>Hyacinthus orientalis</i>	55a/15
süpürge düzülen ot	nec			<i>Erica Arbocea</i>	7a/6
	şakākul-ı ġāvez/ şakākul	camcam/ cümcüm		<i>Pastinaca sativa</i>	4a/7
	şakar	lāle		<i>Tulipa gesneriana</i>	5b/7
	şelcem	şalgām		<i>Brassica rapa</i>	5b/6
		şeftālū		<i>Persica vulgaris</i>	48b/8
şīrūğan yağı şīr-i rūğan yağı		şīrūğan		<i>Oleum sesami</i>	59b/19
tātūla tohmı				<i>Datura Stramonium</i>	29b /7
	tarḥūn			<i>Artemisia dracunculus</i>	26b/4

teke şakalı				<i>Tragopogon porrifolius</i>	53b/4-5
temür hindî				<i>Tamarindus indica</i>	19a/10
tere tohmı			kerdeme	<i>Lepidium sativum</i>	49a/8
tetre yaprağı	ķaraz			<i>Rhus coriaria</i>	6b/4
	tīn	incīr		<i>Ficus carica</i>	4a/4
topalak	ķušt			<i>costus</i>	6b/3
		turunc		<i>Citrus aurantium</i>	22a/11
	tūrbūd			<i>convolvulus turpethum</i>	20b/10
	‘ūd			<i>Aquilaria agallocha</i>	72a/14
			ustūḥtūs	<i>Lavandula stoechas</i>	17b/16
üzerlik/ yüzerlik/harmal	büyūd	sipendān		<i>Peganum harmala</i>	4a/1
üzüm				<i>Vitrus vinifera</i>	7a/3
varsama				<i>Mentha aquatica</i>	14b/5
yaban havucu		camcam/ cūmcūm		<i>Pastinaca sativa</i>	5a/3
yaban şoğanı	‘unşul			<i>Scilla maritima</i>	6a/4
yaban yāsemini	zıyān				6a/4
yarpuz	nā‘nā			<i>Mentha piperita</i>	7b/6
şu na‘nāsı	na‘ne			<i>Water mint</i>	7b/7
		yasemīn		<i>Jasminum officinale</i>	53a/13

yılan otı			çıntıyānā	<i>Gentiana lutea</i>	4a/7
yılkun /yılğın köki	tarfā			<i>Tamarix tetrandra</i>	6a/3
	za‘ferān, ḥalūk			<i>Crocus sativus</i>	4b/6
	żanbağ			<i>Lilium kandidum</i>	25b/4
	zencebīl			<i>Zingiber offici-nale</i>	26b/19
	zeyt/ zeytūn			<i>Olea europea</i>	27a/1
	zūfā			<i>Hyssopus officinalis</i>	48b/3

Eserdeki Hastalık Adları:

KTL’de kafadan başlayarak vücudun aşağısına doğru bölge bölge, organ organ görülen hastalıklar, bu hastalıkların sebepleri, belirtileri ve tedavileriyle birlikte anlatılmıştır. Ancak müellif fihristteki sıraya uymamış, zaman zaman bölümlerin sırası değişmiştir. Birçok tıbbî konu yalın bir dille eserde anlatılmıştır. Eserdeki Arapça, Farsça ve Yunanca kelime ve terimlerin Türkçe açıklamaları belirtilmektedir: “*fālic insānuñ eli ayağı yā bir yanı tutulması*” (8a/4); “*dā‘ū ‘s-saleb saç ve şaḳal dökilmesi ya ‘ni dilkü hastalığı dimek*” (8a/5); “*nisyān ki unutsaklıkdur*” (9b/7); “*ḥafaḳān ki yürek oynamaḳdur*” (10a/16) (Cavlızoğlu, 2009:15-16).

Tablo 2: Tabloda KTL’deki hastalık adları eserde geçtiği şekilde verilmiştir. Eserde müellif Arapça, Farsça veya Yunanca hastalık adlarına Türkçe karşılıklarını eklemiştir. Tabloda görüldüğü üzere yaygın olarak Türkçe sözcükler kullanılmış, Türkçenin ardından Arapça kelimeler tercih edilmiştir. Ayrıca tabloda hastalık adlarının kullanıldığı sayfa ve satırdan birer örnek verilmiştir (Redhouse, 2006; Parlatır, 2006; Tarama Sözlüğü, 1983).

TÜRKÇE	ARAPÇA	FARŞÇA	YUNANCA	Sayfa Numarası
ağız egriligi	laḳva			8a/5
ağız yarı			salyār	8b/1
ākile zahmeti		ḥōre		8b/3
arka ağrısı, oñurga ağrısı				8a/2

'Avratlar hāmīle kalması ve kalmaması				11b/7
'Avrat toğurmağı kısır kalmağı ve südi azucuk olması				11a/8
ayak şişi	nıkrīs			8a/2
a'zā ditremek	ra'se			8a/7
baldır şişi	dā'ū'l-fīl			8b/5
baldırda gök ve yoğun dolaşuk tamar	devālī			8b/6
baş ağrısı				13a/1
bil ağrısı	bend-kūsā			8a/3
bil şovukluğu				43a/1
boğaz dürtüleri	ḥunnāk			8a/4
boğaz şişi	ḳable'l-ḥulḳūm			9a/2
boğazda şiş	seretān			8b/4
bütün gövde ağrısı	sekte			8b/b
ciger ağrısı	zātü'r-ri'e			8a/2
cüzzām zahmeti				11a/5
çatlaḳ	şakṭıka			8a/7
cehresi kızıl olmak	bādşanām			8b/6
çig, yüzde çil				8a/7
çok efḳār	mālīḥūlyā			8a/6
dilcik şişi	ḡabiye			9a/1
dil altında bir bağ	ribāt			8b/7
diş ağrısı	veca'-i ḥars			9a/1
nāşūr zahmeti	ḡarab, nāşūr			8b/7
gizli tutan isteme	rib'			8a/5

gövdede karınca gibi göz	nemle			8b/4
göz ağırlığı	aḥvel			8b/2
ḥāye şişi	ṭalūk			8b/4
her gün tutan isteme	ġıbb			8b/2
toḥme olmak	imtilā	toḥme		8a/3
insānuñ eli ayağı tutulması	fālic			8a/4
kaşkatı olmak	teşennüc			8a/3
karġu şovuk urmak				8a/6
karın ağrısı				8b/1
karın şişi	nefhā			8b/5
kaş ve kirpik dökülmek	ẓatü'l-ḥayye			8b/1
koñaq, başda kepek olması				8a/6
kulunc				8b/6
kurıġan, kurı ḥarāret				8a/7
kurdeşen				11a/6
küçükler şar'ası	ümmü's-sübyān			8b/2
nāşūr zahmeti	nāşūr			8a/4
şarılık ve yüz şişleri	yereḳān			8a/4
saç ve şakal dökülmesi, dilkü hastalığı	dā'ü's-saleb			8a/5
şancu	ẓatü'l-cenb			8b/2
şıracaya beñzer ur/ toñuz başı	ḥanāzır			8a/2
siñir ağrısı				8b/5

sivilce, kabarcuk				8b/4
sigil	mismārī			9a/1
şovuk urmak, kargu				8a/6
şiş	verem, zıyyık-i nefis			8b/7
uçuk zahmeti	şar'a			8a/6
unutsaklık	nisyān			9b/7
ur	semle			8b/7
yan zahmeti	'ırku'n-nisā			8a/3
yürek ağrısı ve burması	zahîre			8a/5
yürek oynamak	hafakān			8b/1
yüzde ve elde şovukdan yaruş	hafede			8b/3
zūkkām maraşı	vec'-i sin			8b/6

Tarihi tıp eserlerinde hastalık ve rahatsızlıkların sebebi mizacın bozulması beden dengesinin bozulması olarak görülmekteydi. Bu beden dengesinin bozulması sonucunda oluşan hastalıkların tedavi yöntemleri yazmada sade anlaşılır bir Türkçe ile yazılmıştır. Eserde anlaşılması zor teorik bilgilere girilmediği görülmektedir. KTL hastalıklara deva bulmak maksadıyla yazılan pratik bir ecza kitabıdır.

Sonuç

Eski Anadolu (Oğuz) Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış pek çok telif ve tercüme tıp eserinin üzerinde çeşitli bilim adamlarının bilimsel çalışmaları gözlemlenmektedir. Türk Bilim tarihi ve Türk dilinin söz varlığının aydınlatılması, tıp, kimya, edebiyat, matematik, astronomi gibi bilim dallarında yazılmış bütün eserlerin incelenmesi ile sağlanacaktır. Avrupa'da tıp eserlerinin millî dillerle yazımı ancak XVI. yüzyılda başlayabilmiştir. Oysa Anadolu'da Türkçe tıp eserlerinin yazımı XIII. yüzyılın ilk çeyreğinde başlamış, Beylikler döneminde birçok tıp eseri Türkçeye kazandırılmıştır.

Çalışmamızda Osmanlı Türkçesi ile 16. yüzyılda kaleme alınmış Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf adlı tıp eserinin Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü'nün Batman koleksiyonunda kayıtlı nüshası tanıtılmış ve eserde yer alan tıbbi bitki adları ve hastalık adlarından örnekler verilmiştir. KTL'de ilaç olarak kullanılan 212 tıbbi bitki adı vardır. Bu bitkilerin 121 tanesi Türkçe bitki adlarıdır. Bazı bitkilerin alt türleriyle birlikte bu sayı biraz daha yükselir: akgünlük, kızıl sandal, ak sandal, sarı gül, kızıl üzüm gibi. KTL'deki hastalık adları verilirken müellif Arapça, Farsça veya Yunanca adlara Türkçe karşılıklarını eklemiştir. Eserde yaygın olarak Türkçe hastalık adları kullanılmıştır.

Eserin söz varlığı açısından değerlendirdiğimizde dönemin diğer tıp metinleriyle uyum sağladığı görülmektedir. Yazma döneminin dil özelliklerini yansıtmakta sade anlaşılır bir Türkçe ile yazılmıştır. Eserde bitki adlarında, hayvansal ürün adlarında, hastalık adlarında ve organ adlarında alıntı kelimelerin yanı sıra Türkçe kelimeler kullanımı görülmektedir. Hatta herhangi bir terimin daha iyi anlaşılabilmesi için birkaç dilde karşılığı verilmektedir. Örneğin: “*tatranbūya kedi otı oğul otı dirler*” (4a/4); “*ḥabbürr-reṣād hardal tohmı circır dahı dirler*” (4b/2) ; “*maṣtakī ṣakız ki çeynerler*” (6a/6); “*fālic insānuñ eli ayağı yā bir yanı tutulması*” (8a/4); “*dā’ü’s-saleb saç ve şakal dökilmesi ya’ni dilkü hastalığı dimek*” (8a/5); “*nisyān ki unutsaklıkdur*” (9b/7); “*ḥafaḳān ki yürek oynamakdur.*”

Kaynakça

ADIVAR, Adnan, Osmanlı Türklerinde İlim, İstanbul 2000.

ATALAY, Besim, Divanü Lügâti’t-Türk “İndeks” 4. Baskı, 1999, Ankara.

BAYAT, Ali Haydar, “Tıp Dili ve Terimleri Açısından Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Tıp Kitaplarının Önemi”, Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları, İstanbul 2008: Nobel Matbaacılık.

BAYTOP, Turhan, Türkçe Bitki Adları Sözlüğü, Ankara 1997: Türk Dil Kurumu Yayınları.

BEKMEZ, Hasan, Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (72b-152b İnceleme-Metin-Sözlük), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2009.

CAVLAZOĞLU, Ahu, Kitâb-ı Tıbb-ı Latîf (1a-72a İnceleme-Metin-Sözlük), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2009.

PARLATIR, İsmail, Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, 2006, Ankara.

REDHOUSE, James W., Turkish and English Lexicon, 2006, İstanbul.

ÖZCAN, Hatice, Kaysunizade Nidai Muhammed Çelebi El-Ankaravi'nin Menafi'u'n-Nas Adlı Eseri (Metin-Dil-Özellikleri-Dizin) (57a-99b)", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 2007, Yüksek Lisans, Türk Dili ve Edebiyatı.

YAVUZ, Kemal, “XIII-XVI. Asır Dil Yadigârlarının Anadolu Sahasında Türkçe Yazılış Sebepleri ve Bu Devir Müelliflerinin Türkçe Hakkındaki Görüşleri”, Türk Dünyası Araştırmaları Yıllığı Faruk Kadri Timurtaş’a Armağan, Aralık, 1983 Sayı 27, s. 9–57

YENİ TARAMA SÖZLÜĞÜ, Ankara 1983, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Elektronik Kaynakça

SARI, Nil, (2012), Tıp “Osmanlı Dönemi” <https://islamansiklopedisi.org.tr/tip>

Ekler:



Karaman’da Ad Verme Geleneğinde Dini Değerlerin Etkisi

Alaattin UCA*
Duran Ali YILDIRIM**

Özet

Din toplumun sosyal hayatını etkilemektedir. İnsanlar çocuklara ad verirken dinin etkisinde kalabilmektedir. Kur’an-ı Kerim, İslam toplumunda yeni doğan bebeklere ad vermek için yararlanılan kaynaklardan biridir. Bu nedenle pek çok kişinin adı ya doğrudan Kur’an’da geçen ya da Kur’an’dan esinlenerek verilmiş isimlerdir. Bu isimlerin sayısı oldukça fazladır. Böyle verilmiş yüzlerce erkek ve kadın ismi mevcuttur. Bu çalışmanın üç amacı vardır. Bunlardan biri Kuran’dan esinlenerek çocuklara ad verme geleneğine dikkat çekmek, ikincisi Kur’an’da geçen ve Kur’an’dan esinlenerek verilen kişi adlarını tespit etmek üçüncüsü de bu geleneğin Karaman’da ne kadar uygulandığını ve ad vermede dinin etkisini göstermektir.

Anahtar Kelimeler: *Kur’an, Kişi adları, Ad verme geleneği, Karaman, İnanç, Folklor.*

Influence of Religious Values in Naming Tradition in Karaman

Abstract

Religion affects the social life of the community. People can be influenced by religion while naming to children. The Koran is one of the sources used to name newborn babies in Islamic society. For this reason, many people's names are either directly taken from or inspired by the Koran. The number of these names is quite high. There are hundreds of such men and women given such names. In this regard, this study has three goals; firstly to point to the tradition of naming children from Koran, secondly to identify the names taken from and inspired by the Koran and finally to show the effect level of this tradition in Karaman.

Keywords: *Koran, Names, Tradition of Naming, Karaman, Belief, Folk.*

1. Giriş

Her milletin tarihinde ad verme sosyal bir olgudur. Türk milletinde ise ad verme geleneği aynı zamanda çok önemli bir kültür mirasıdır. Türk milleti bu konuda köklü bir geleneğe sahiptir. Ancak zamanla bu gelenekte bazı değişiklikler olduğu göze çarpmaktadır.

Yeni doğan bebeklere isim vermede milli duyguların yanı sıra dini duygular da ağırlığını hissettirmektedir.

İçinde yaşadığımız çağda sekülerleşmenin de etkisiyle insanlar birtakım mülahazalardan dolayı çağdaşlık, modernlik gibi anlayışlarla çocuklarına gelenek ve dinin dışında da isim verme eğilimi gösterebilmektedir.

Bu tür yaklaşımlar olmakla beraber, Türk toplumunda ad verme geleneğinde dini faktörlerin etken olduğunu söylemek mümkündür. Türk toplumunda pek çok aile yeni doğan bebeklere ad verirken Allah’ın ad ve sıfatlarının yanı sıra bu ad ve sıfatlara “abd” yani “kul” sözcüğünü ekleyerek türetilen Abdullah, Abdulkadir, Abdurrahman ve benzer isimleri tercih ederler. Ayrıca Hz. Peygamber’in ad ve sıfatları, diğer peygamberlerin ve dört halifenin isimleri, Hz. Muhammed’in ashap ve akrabalarının, bazı evliyaların ve din adamlarının, kutsal yer veya mekânların adları da yeni doğan bebeklere verilir (Dalboy, 1956: 2280; Örnek, 2000: 151; Önder, 1954: 1099).

* Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Karaman.

** Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslam Bilimleri Bölümü Karaman.

Türk toplumunda ad verme geleneğinde Kur'an-ı Kerim'in müstesna bir yeri vardır. Tarih boyunca Hristiyan ve Musevi toplumlar için Tevrat ve İncil nasıl isim vermede kaynak olmuşsa, Müslüman Türk toplumunda da Kur'an-ı Kerim bu alanda aynı işlevi görüp esin kaynağı olmuştur. Ancak, Tevrat, Zebur, İncil gibi kutsal kitapların adları doğrudan kişi adı olarak verildiği halde Kuran-ı Kerim için böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Yani "Kuran" adı doğrudan doğruya kişi adı olarak kullanılmamış, aynı anlama gelen "Furkân" sözcüğü tercih edilmiştir (Akalin, 1998: 12). Hüdâ, Hakkı, Hikmet ve Mecit gibi erkek isimleri ile genellikle kadın ismi olarak kullanılan Şifa ve Nur sözcükleri de tıpkı Furkân kelimesinde olduğu gibi Kur'an anlamını ihtiva etmekte olup kişilere ad olarak verilmektedir. Nur ismi erkeklerde Nuri şeklini almaktadır (Cerrahoğlu, 1991: 36; Dumlu, 2017: 57-58).

2. Kur'an'dan Esinlenilerek Ad Verme ve Verilen Kişi Adları

Kur'an-ı Kerim'den esinlenerek ad verme Türk toplumunda eskiden beri uygulanmakta olan bir gelenektir. Bu geleneğe göre ad vermek isteyenler Kur'an'da geçen ve bilinen adlardan birini tercih edebilirler. Bazıları da kendileri bizzat Kur'an'ı açarak isim tespitinde bulunabilirler. Böyle yapmak isteyen kişiler genelde bir sayfayı rastgele açarlar. Ayetlerden birini okurlar. Tesadüf edilen ilk kelimedenden ilham alarak adı verirler. Böyle olabileceği gibi Kur'an'dan esinlenerek ad vermek isteyenler Kur'an-ı Kerim'in rastgele bir sayfasını açtıklarında gözlerine çarpan ve kişi adı olabilecek ilk kelimeyi de ad olarak verebilirler (Aşkun, 1940: 119). Türkiye'nin çoğu yerinde olduğu gibi Karaman'da da bu gelenek yaşatılmaktadır. Karaman'da kişi isimleri üzerinde yapılan araştırmalar bu sonucu göstermektedir.

Osmanlı Sarayında da ad verme hususunda böyle bir geleneğin olduğu bilinmektedir. II. Abdülhamid'in kızı Ayşe Osmanoğlu bu konuda şunları söylemektedir:

"Babam, anneme ilk hediye olarak kıymetli bir Mushaf-ı Şerif vermiştir. Bu Mushaf-ı Şerifi verdiği zaman, (Sana bir isim vermek istiyorum. Niyetle açacağım. Cenab-ı Hak bakalım nasıl bir isim kısmet edecek,) deyip açmış, 325 inci sayfadaki Enbiyâ Sûresinin 28 inci âyetindeki (Müşfikun) gözüne çarpmıştır. Bunun üzerine: (İnşallah hakkımda pek hayırlı, müşfik bir kadın olacaksın) demiş, mührünü kazdırmış, (Müşfika Başıkbal) unvanını vermiştir..." (Osmanoğlu, tarih yok: 100).

Yukarıda anlatılanlardan anlaşılacağı üzere kişiler kendi eğitim seviyelerine, bilgilerine, kültürlerine ve bakış açılarına göre Kur'an'dan esinlenerek isimler bulabilirler. Dolayısıyla her an yeni isimler de tespit edilebilir.

Karaman'da kişi adı olarak kullanılan ve Kuran'da geçtiği tarafımızdan tespit edilebilen isimler şunlardır:

2.1. Erkek İsimleri:

Abd¹ (Sad Sûresi, 44. Ayet); **Abdi** (Bakara Sûresi, 23. Ayet); **Abid** (Meryem Sûresi, 93. Ayet); **Abdullah** (Meryem Sûresi, 30. Ayet); **Abid** (Âl-i İmrân Sûresi, 182. Ayet); **Abidin** (Enbiyâ Sûresi, 73. Ayet); **Adem** (Bakara Sûresi, 21. Ayet); **Adil** (Bakara Sûresi, 282. Ayet); **Adnan** (Ahzâb Sûresi, 59. Ayet); **Ahmed** (Saff Sûresi, 6. Ayet); **Akif** (Bakara Sûresi, 125. Ayet); **Alem** (Bakara Sûresi, 251. Ayet); **Ali** (Bakara Sûresi, 49. Ayet); **Alim** (Bakara Sûresi, 29. Ayet); **Arafat** (Bakara Sûresi, 199. Ayet); **Arda** (Rahman Sûresi, 9. Ayet); **Asaf** (Kehf Sûresi, 6.

¹ Abd, Abdi, Abid, Abide gibi isimler aynı kökten gelmektedir. Meryem Suresi, 93. Ayet, Kâfirûn Suresi 3. ve 4. Ayetlerde geçmektedir.

Ayet); **Asim** (Bakara Sûresi, 276. Ayet); **Asri** (Asr Sûresi, 1. Ayet); **Atik** (Hac Sûresi, 33. Ayet); **Azam** (Tevbe Sûresi, 20. Ayet); **Azer** (En'âm Sûresi, 74. Ayet); **Azim** (Bakara Sûresi, 255. Ayet); **Aziz** (Bakara Sûresi, 209. Ayet); **Azmi** (Âl-i İmrân Sûresi, 186. Ayet).

Bahri (Bakara Sûresi, 164. Ayet); **Baki** (Saffat Sûresi, 77. Ayet); **Basri** (Âl-i İmrân Sûresi, 20. Ayet); **Bedii** (Bakara Sûresi, 117. Ayet); **Bedir** (Âl-i İmrân Sûresi, 123. Ayet); **Bedri** (Âl-i İmrân Sûresi, 123. Ayet); **Behçet** (Tâ-hâ Sûresi, 60. Ayet); **Behiç** (Hac Sûresi, 5. Ayet); **Behran** (Fâtır Sûresi, 12. Ayet); **Behri** (Mâide Sûresi, 96. Ayet); **Berat**² (Tevbe Sûresi, 1. Ayet); **Berk** (Ra'd Sûresi, 12. Ayet); **Beşir** (Bakara Sûresi, 119. Ayet); **Bürhan** (Nisâ Sûresi, 174. Ayet).

Cahid (Tevbe Sûresi, 41. Ayet); **Can** (Rahmân Sûresi, 15. Ayet); **Canib** (İsrâ Sûresi, 83. Ayet); **Casim** (A'raf Sûresi, 78. Ayet); **Cebbar** (Hûd Sûresi, 59. Ayet); **Cebrail** (Bakara Sûresi, 99. Ayet); **Celal** (Rahmân Sûresi, 27. Ayet); **Cem** (Kamer Sûresi, 45. Ayet); **Cemal** (Nahl Sûresi, 6. Ayet); **Cemil** (Yûsuf Sûresi, 18. Ayet); **Cihad** (Tevbe Sûresi, 24. Ayet); **Cuma** (Cuma Sûresi, 9. Ayet).

Davud (Bakara Sûresi, 251. Ayet, s. 40).

Efe (Bakara Sûresi, 75. Ayet); **Ekrem** (Hucurât Sûresi, 13. Ayet); **Emin** (Yûsuf Sûresi, 54. Ayet); **Emre** (Ahzâb Sûresi, 36. Ayet); **Emrullah** (Ahzâb Sûresi, 38. Ayet); **Enbiya** (Bakara Sûresi, 91. Ayet); **Ensar** (Bakara Sûresi, 270. Ayet); **Erdi** (Bakara Sûresi, 164. Ayet); **Eyyûb** (Nisâ Sûresi, 163. Ayet).

Faruk (Kasas Sûresi, 10. Ayet); **Fatih** (A'raf Sûresi, 89. Ayet); **Fazlı-Fazıl** (Tevbe Sûresi, 28. Ayet; Mâide Sûresi, 45. Ayet); **Felek** (Yâsin Sûresi, 40. Ayet); **Ferdi** (Meryem Sûresi, 80. Ayet);³ **Ferid** (Bakara Sûresi, 236. Ayet); **Fethi** (Mâide Sûresi, 52. Ayet); **Fetli** (Rûm Sûresi, 45. Ayet); **Fettah** (Seb'e Sûresi, 26. Ayet); **Fevzi** (Tevbe Sûresi, 82. Ayet); **Fuad** (Hûd Sûresi, 120. Ayet); **Furkân** (Bakara Sûresi, 53. Ayet).

Gaffar (Nuh Sûresi, 10. Ayet); **Gafur** (Bakara Sûresi, 173. Ayet); **Galip** (Âl-i İmrân Sûresi, 160. Ayet); **Gani** (Yûnus Sûresi, 68. Ayet).

Hadi (A'raf Sûresi, 186. Ayet); **Hafız** (Hûd Sûresi, 86. Ayet); **Hakkı** (Bakara Sûresi, 61. Ayet); **Halid** (Bakara Sûresi, 25. Ayet); **Halidun** (Bakara Sûresi, 25. Ayet); **Halil** (Nisâ Sûresi, 123. Ayet); **Halim** (Bakara Sûresi, 225. Ayet); **Halis** (Zümer Sûresi, 3. Ayet); **Hamdi** (Bakara Sûresi, 30. Ayet); **Hamid** (Nisâ Sûresi, 131. Ayet); **Hanifi** (Bakara Sûresi, 125. Ayet); **Harun** (Bakara Sûresi, 248. Ayet); **Hasan** (Âl-i İmrân Sûresi, 37. Ayet); **Hasbi** (Tevbe Sûresi, 129. Ayet); **Hasib** (Mâide Sûresi, 71. Ayet); **Haşim** (Kehf Sûresi, 45. Ayet); **Hatem** (Bakara Sûresi, 7. Ayet); **Hayri** (A'raf Sûresi, 188. Ayet); **Hazim** (Şuarâ Sûresi, 148. Ayet); **Hicabi** (Ahzâb Sûresi, 53. Ayet); **Hikmet** (Bakara Sûresi, 129. Ayet); **Hüdayi** (Âl-i İmrân Sûresi, 33. Ayet); **Hükmü** (Mâide Sûresi, 43. Ayet); **Hüsam** (Bakara Sûresi, 204. Ayet) **Hüsnü** (Âl-i İmrân Sûresi, 14. Ayet).

İbrahim (Bakara Sûresi, 124. Ayet); **İdris** (Meryem Sûresi, 56. Ayet); **İhsan** (Bakara Sûresi, 83. Ayet); **İkram** (Rahmân Sûresi, 27. Ayet); **İlyas** (En'âm Sûresi, 85. Ayet); **İsa** (Bakara Sûresi, 136. Ayet); **İshak** (Bakara Sûresi, 133. Ayet); **İslâm** (Âl-i İmrân Sûresi, 29. Ayet);

² Bu isim verilirken Bera'e Sûresinden esinlenme olabilir, Tevbe Suresi, 1. Ayette de Berâetun şeklinde geçmektedir ama bir kandil gecesi olan Berat isminden alınmış da olabilir.

³ Bu isim Meryem Suresi, 80. Ayette “ferde” şeklinde geçmektedir.

İsmail (Bakara Sûresi, 125. Ayet); **İsrail** (Meryem Sûresi, 58. Ayet); **İzzet** (Bakara Sûresi, 206. Ayet).

Kadir (Bakara Sûresi, 20. Ayet); **Kamer** (Fussilet Sûresi, 37. Ayet); **Kâmil** (Bakara Sûresi, 196. Ayet); **Kâzım** (Âl-i İmrân Sûresi, 134. Ayet); **Kerem** (İsrâ Sûresi, 70. Ayet); **Kerim** (Enfâl Sûresi, 4. Ayet); **Kuddüs** (Haşr Sûresi, 23. Ayet); **Kurban** (Âl-i İmrân Sûresi, 183. Ayet).

Latif (En'âm Sûresi, 105. Ayet); **Lukman** (Lukman Sûresi, 12. Ayet).

Mahmud (İsrâ Sûresi, 79. Ayet); **Malik** (Fatiha Sûresi, 2. Ayet); **Mecid** (Hûd Sûresi, 73. Ayet); **Mecnun** (Zûriyât Sûresi, 39. Ayet); **Meded** (Kaf Sûresi, 7. Ayet); **Mehdi** (Mâide Sûresi, 110. Ayet); **Melik** (Tâ-hâ Sûresi, 87. Ayet); **Mennan** (Bakara Sûresi, 262. Ayet); **Mensur** (İsrâ Sûresi, 33. Ayet); **Metin** (A'raf Sûresi, 183. Ayet); **Mevlid** (Bakara Sûresi, 233. Ayet); **Mikâil** (Bakara Sûresi, 98. Ayet); **Mirsad** (Nebe Sûresi, 21. Ayet); **Muammer** (Fâtır Sûresi, 11. Ayet); **Muaz** (Enfâl Sûresi, 33. Ayet); **Mucib** (Hûd Sûresi, 61. Ayet); **Muhammed** (Âl-i İmrân Sûresi, 144. Ayet); **Muharrem** (En'âm Sûresi, 139. Ayet); **Muhlis** (Bakara Sûresi, 139. Ayet); **Muhsin** (Bakara Sûresi, 58. Ayet); **Muktedir** (Kamer Sûresi, 55. Ayet); **Musa** (Bakara Sûresi, 51. Ayet); **Mustafa** (Sad Sûresi, 47. Ayet); **Muti** (Bakara Sûresi, 243. Ayet); **Mücahid** (Nisâ Sûresi, 95. Ayet); **Mükerrem** (Abese Sûresi, 13. Ayet); **Mükremîn** (Yâsin Sûresi, 27. Ayet); **Mümin** (Mümin Sûresi, 28. Ayet); **Münib** (Hûd Sûresi, 75. Ayet); **Münir** (Âl-i İmrân Sûresi, 184. Ayet); **Mürsel** (En'âm Sûresi, 48. Ayet); **Müslim** (En'âm Sûresi, 163. Ayet).

Naci (Yûsuf Sûresi, 42. Ayet); **Nadi** (Âl-i İmrân Sûresi, 193. Ayet); **Nadim** (Mâide Sûresi, 31. Ayet); **Nadir** (Müddessir Sûresi, 22. Ayet); **Naid** (Mâide Sûresi, 114. Ayet); **Naim** (Mâide Sûresi, 65. Ayet); **Nasır** (Âl-i İmrân Sûresi, 150. Ayet); **Nasi** (Bakara Sûresi, 264. Ayet); **Nasib** (Bakara Sûresi, 202. Ayet); **Nasir** (Rûm Sûresi, 29. Ayet); **Nasuh** (Mücâdele Sûresi, 6. Ayet); **Nasuhi** (Mücâdele Sûresi, 6. Ayet); **Nazir** (Bakara Sûresi, 119. Ayet); **Nebi** (Bakara Sûresi, 248. Ayet); **Necat** (Sad Sûresi, 23. Ayet); **Necmi** (Nahl Sûresi, 16. Ayet); **Nefi** (Hac Sûresi, 13. Ayet); **Neşet** (Ankebût Sûresi, 20. Ayet); **Nezir** (Mâide Sûresi, 19. Ayet); **Nihat** (Fâtır Sûresi, 1. Ayet); **Nuh** (Âl-i İmrân Sûresi, 33. Ayet); **Nuri** (Bakara Sûresi, 17. Ayet); **Nurullah** (Saff Sûresi, 8. Ayet).

Raci (Bakara Sûresi, 46. Ayet); **Rafet** (Hadid Sûresi, 27. Ayet); **Rahim** (Bakara Sûresi, 128. Ayet); **Rahman** (Fussilet Sûresi, 2. Ayet); **Ramazan** (Bakara Sûresi, 185. Ayet); **Raşid** (Hûd Sûresi, 97. Ayet); **Rauf** (Bakara Sûresi, 143. Ayet); **Remzi** (Âl-i İmrân Sûresi, 41. Ayet); **Resul** (Bakara Sûresi, 143. Ayet); **Reşad** (Kehf Sûresi, 10. Ayet); **Reşid** (Hûd Sûresi, 78. Ayet); **Rezak** (Bakara Sûresi, 254. Ayet); **Rıdvan** (Âl-i İmrân Sûresi, 15. Ayet); **Rizvan** (Hucurât Sûresi, 69. Ayet); **Ruhi** (Bakara Sûresi, 253. Ayet); **Rüfet** (İsrâ Sûresi, 49. Ayet); **Rüşdü** (Bakara Sûresi, 256. Ayet).

Sabir (Bakara Sûresi, 153. Ayet); **Sabri** (Bakara Sûresi, 45. Ayet); **Sacid** (A'raf Sûresi, 11. Ayet); **Sadık** (Bakara Sûresi, 21. Ayet); **Sadi** (Mücâdele Sûresi, 7. Ayet, s. 542); **Sadri** (A'raf Sûresi, 2. Ayet, s. 150); **Saffan** (Tâ-hâ Sûresi, 64. Ayet, s. 314); **Saffet** (Mülk Sûresi, 19. Ayet); **Sagib** (Saffat Sûresi, 10. Ayet); **Said** (Mâide Sûresi, 6. Ayet); **Saim** (Ahzâb Sûresi, 35. Ayet); **Salih** (Bakara Sûresi, 62. Ayet); **Salim** (Kalem Sûresi, 43. Ayet); **Samed** (İhlas Sûresi, 2. Ayet); **Sami** (A'raf Sûresi, 193. Ayet); **Sedat** (Seb'e Sûresi, 32. Ayet); **Sedi** (Târik Sûresi, 12. Ayet); **Sefa** (Bakara Sûresi, 188. Ayet); **Sefer** (Nisâ Sûresi, 43. Ayet); **Selami** (En'âm Sûresi, 127. Ayet); **Selim** (Şuarâ Sûresi, 89. Ayet); **Semih** (Bakara Sûresi, 7. Ayet); **Seyyid** (Âl-i İmrân Sûresi, 39. Ayet); **Sıddık** (Nisâ Sûresi, 69. Ayet); **Sıdkı** (Yûnus Sûresi, 93. Ayet); **Sırrı** (Bakara Sûresi, 274. Ayet); **Sibgat** (Bakara Sûresi, 138. Ayet); **Siyami** (Bakara Sûresi, 183. Ayet);

Sulhi (Nisâ Sûresi, 128. Ayet); **Sübhan** (Nisâ Sûresi, 171. Ayet); **Süha** (Nisâ Sûresi, 176. Ayet); **Süleyman** (Bakara Sûresi, 102. Ayet); **Süruri** (Tûr Sûresi, 20. Ayet).

Şafak (Mutaffifin Sûresi, 16. Ayet); **Şakir** (Bakara Sûresi, 188. Ayet); **Şemsi** (Bakara Sûresi, 258. Ayet); **Şevket** (Enfâl Sûresi, 7. Ayet); **Şuayib** (A'raf Sûresi, 85. Ayet) **Şükrü** (Seb'e Sûresi, 13. Ayet).

Taha (Tâ-hâ Sûresi, 1. Ayet); **Tahir** (Müddessir Sûresi, 4. Ayet); **Tarık** (Târık Sûresi, 1. Ayet); **Tayyib** (Âl-i İmrân Sûresi, 38. Ayet); **Temur** (Tûr Sûresi, 9. Ayet); **Tevfik** (Nisâ Sûresi, 62. Ayet); **Tevrat** (Âl-i İmrân Sûresi, 3. Ayet); **Tufan** (A'raf Sûresi, 133. Ayet); **Turabi** (Bakara Sûresi, 264. Ayet).

Ufuk (Necm Sûresi, 7. Ayet).

Vahab (Âl-i İmrân Sûresi, 8. Ayet); **Vahid** (Bakara Sûresi, 133. Ayet); **Vasip** (Saffat Sûresi, 9. Ayet); **Vecihi** (Ahzâb Sûresi, 69. Ayet); **Veli** (Bakara Sûresi, 107. Ayet)⁴.

Yahya (Âl-i İmrân Sûresi, 39. Ayet); **Yakub** (Bakara Sûresi, 132. Ayet); **Yasin** (Yâsin Sûresi, 1. Ayet); **Yunus** (Nisâ Sûresi, 163. Ayet); **Yusuf** (Yûsuf Sûresi, 4. Ayet).

Zahid (Yûsuf Sûresi, 20. Ayet); **Zakir** (Ahzâb Sûresi, 35. Ayet); **Zekeriya** (Âl-i İmrân Sûresi, 37. Ayet); **Zeki** (Kehf Sûresi, 74. Ayet); **Zikri** (Âl-i İmrân Sûresi, 58. Ayet); **Zinnur** (Bakara Sûresi, 249. Ayet); **Ziya** (Yûnus Sûresi, 5. Ayet); **Zülküf** (Tâ-hâ Sûresi, 85. Ayet); **Zünnun** (Âl-i İmrân Sûresi, 154. Ayet).

Bu isimler sayısal olarak 250'den biraz fazladır.

2.2. Kadın İsimleri:

Abide (Meryem Sûresi, 93. Ayet); **Aden** (Hûd Sûresi, 60. Ayet); **Afak** (Fussilet Sûresi, 53. Ayet); **Ahsa** (Kehf Sûresi, 12. Ayet); **Ahsen** (Nisâ Sûresi, 59. Ayet); **Aksa** (Yâsin Sûresi, 20. Ayet); **Aleyna** (Bakara Sûresi, 247. Ayet); **Alime** (Bakara Sûresi, 235. Ayet); **Aliye** (Hûd Sûresi, 82. Ayet); **Amile** (Bakara Sûresi, 62. Ayet); **Amine** (Âl-i İmrân Sûresi, 97. Ayet); **Anife** (Muhammed Sûresi, 16. Ayet); **Asel** (Muhammed Sûresi, 15. Ayet); **Asiye** (Meryem Sûresi, 14. Ayet); **Aslı** (Saffat Sûresi, 64. Ayet); **Atiye** (A'raf Sûresi, 17. Ayet); **Azime** (Nisâ Sûresi, 27. Ayet); **Azize** (Bakara Sûresi, 165. Ayet).

Bağda (Âl-i İmrân Sûresi, 118. Ayet); **Bahire** (Mâide Sûresi, 103. Ayet); **Bahriye** (Tâ-hâ Sûresi, 77. Ayet); **Bedia** (Bakara Sûresi, 117. Ayet); **Benan** (Kıyamet Sûresi, 4. Ayet); **Bereket** (Hûd Sûresi, 235. Ayet); **Berka** (Rûm Sûresi, 24. Ayet); **Berre** (Meryem Sûresi, 14. Ayet); **Berru** (Tûr Sûresi, 28. Ayet); **Berzah** (Rahmân Sûresi, 20. Ayet); **Beyda** (A'raf Sûresi, 108. Ayet); **Beyna** (Zuhruf Sûresi, 32. Ayet); **Beyza** (Tâ-hâ Sûresi, 22. Ayet); **Bükre** (Fetih Sûresi, 9. Ayet); **Büşra** (Bakara Sûresi, 48. Ayet).

Cahide (Tevbe Sûresi, 41. Ayet); **Cedide** (İsrâ Sûresi, 49. Ayet); **Cemile** (Hicr Sûresi, 85. Ayet); **Cennet** (Mâide Sûresi, 72. Ayet).

Duhan (Duhan Sûresi, 10. Ayet); **Dünya** (Bakara Sûresi, 85. Ayet).

⁴ Bu isim Kur'an'da “ Veliyy” şeklinde çokça geçer. (Bakara Suresi, 107, 257. Ayetler)

Ebrar (İnsan Sûresi, 5. Ayet); **Ecre** (Talak Sûresi, 5. Ayet); **Ecren** (Kalem Sûresi, 46. Ayet); **Ecrin** (Furkân Sûresi, 57. Ayet); **Eda** (Meryem Sûresi, 59. Ayet); **Efide** (Secde Sûresi, 9. Ayet); **Elfin** (Saffat Sûresi, 147. Ayet); **Elanur** (Nûr Sûresi, 35. Ayet)⁵; **Elif** (Bakara Sûresi, 1. Ayet); **Elvan** (Nahl Sûresi, 13. Ayet); **Emel** (Kehf Sûresi, 46. Ayet); **Emine** (Bakara Sûresi, 283. Ayet); **Emra** (Yûsuf Sûresi, 18. Ayet); **Esife** (A'raf Sûresi, 150. Ayet); **Esila** (İnsan Sûresi, 25. Ayet); **Eslem** (Nisâ Sûresi, 125. Ayet); **Esma** (Bakara Sûresi, 21. Ayet); **Esme** (Tâ-hâ Sûresi, 46. Ayet); **Esra** (Enfâl Sûresi, 67. Ayet); **Esved** (Bakara Sûresi, 187. Ayet); **Evla** (Nisâ Sûresi, 135. Ayet); **Evsâ** (Meryem Sûresi, 31. Ayet); **Evsan** (Hac Sûresi, 30. Ayet).

Feride (Bakara Sûresi, 236. Ayet); **Ferih** (Tevbe Sûresi, 50. Ayet); **Feriha** (Şura Sûresi, 48. Ayet); **Ferihan** (Bakara Sûresi, 283. Ayet); **Fethiye** (Mâide Sûresi, 52. Ayet); **Fevziye** (Tevbe Sûresi, 82. Ayet); **Firdevs** (Kehf Sûresi, 107. Ayet); **Firkat** (Tevbe Sûresi, 122. Ayet).

Hacer (Bakara Sûresi, 218. Ayet); **Hacce** (Bakara Sûresi, 158. Ayet); **Hadiye** (Furkân Sûresi, 31. Ayet); **Hafize** (Nisâ Sûresi, 34. Ayet); **Halide** (Bakara Sûresi, 25. Ayet); **Halime** (Ahzâb Sûresi, 51. Ayet); **Halise** (Bakara Sûresi, 94. Ayet); **Hamide** (Nisâ Sûresi, 131. Ayet); **Hamiye** (Karia Sûresi, 11. Ayet); **Hamiyet** (Kehf Sûresi, 86. Ayet); **Hanife** (Bakara Sûresi, 125. Ayet); **Hasena** (Hadid Sûresi, 11. Ayet); **Hasene** (Bakara Sûresi, 201. Ayet); **Hasibe** (Nisâ Sûresi, 6. Ayet); **Hasret** (Âl-i İmrân Sûresi, 156. Ayet); **Havva** (Hac Sûresi, 38. Ayet); **Hayat** (Bakara Sûresi, 85. Ayet); **Hazen** (Kasas Sûresi, 8. Ayet); **Hediye** (Neml Sûresi, 36. Ayet); **Hefiye** (Meryem Sûresi, 3. Ayet); **Hicran** (Furkân Sûresi, 22. Ayet); **Huda** (Bakara Sûresi, 2. Ayet); **Huri** (Tûr Sûresi, 20. Ayet); **Huriye** (Tûr Sûresi, 20. Ayet); **Hüsna** (Nisâ Sûresi, 95. Ayet); **Hüsniye** (Âl-i İmrân Sûresi, 14. Ayet).

İcla (Tâ-hâ Sûresi, 88. Ayet); **İmrân** (Âl-i İmrân Sûresi, 33. Ayet); **İrem** (Fecr Sûresi, 7. Ayet); **İkra** (İsrâ Sûresi, 14. Ayet).

Kadem (Nahl Sûresi, 94. Ayet); **Kader** (Kamer Sûresi, 49. Ayet); **Kadiye** (Bakara Sûresi, 20. Ayet); **Kâmile** (Bakara Sûresi, 233. Ayet); **Karibe** (Fetih Sûresi, 1. Ayet); **Karye** (Bakara Sûresi, 58. Ayet); **Kâşife** (Yûnus Sûresi, 107. Ayet); **Kâtibe** (Bakara Sûresi, 283. Ayet); **Kerime** (Nisâ Sûresi, 31. Ayet); **Kesire** (Nisâ Sûresi, 94. Ayet); **Kevser** (Kevser Sûresi, 1. Ayet); **Keziban** (Hûd Sûresi, 18. Ayet); **Kismet** (Kamer Sûresi, 28. Ayet); **Kübra** (Tâ-hâ Sûresi, 23. Ayet).

Lemiye (Nisâ Sûresi, 137. Ayet); **Leyla** (Bakara Sûresi, 187. Ayet); **Leyli** (Bakara Sûresi, 164. Ayet); **Lina** (Haşr Sûresi, 5. Ayet).

Mâide (Mâide Sûresi, 112. Ayet); **Malike** (Âl-i İmrân Sûresi, 26. Ayet); **Mavera** (Nisâ Sûresi, 24. Ayet); **Mecra** (Hûd Sûresi, 41. Ayet); **Medine** (Tevbe Sûresi, 120. Ayet); **Melek** (En'âm Sûresi, 8. Ayet); **Melike** (Bakara Sûresi, 246. Ayet); **Mensure** (İsrâ Sûresi, 33. Ayet); **Menşure** (İsrâ Sûresi, 13. Ayet); **Mercan** (Rahmân Sûresi, 22. Ayet); **Merve** (Bakara Sûresi, 188. Ayet); **Meryem** (Bakara Sûresi, 87. Ayet); **Merziye** (Fecr Sûresi, 28. Ayet); **Mesna** (Seb'e Sûresi, 46. Ayet); **Mesrure** (İnşikak Sûresi, 9. Ayet); **Meşkure** (İsrâ Sûresi, 19. Ayet); **Mevra** (Tûr Sûresi, 9. Ayet); **Mine** (Cin Sûresi, 14. Ayet); **Mislina** (Müminun Sûresi, 47. Ayet); **Mukaddes** (Nâziât Sûresi, 16. Ayet); **Musaffa** (Muhammed Sûresi, 15. Ayet); **Müberra** (Nûr Sûresi, 26. Ayet); **Mümine** (Nisâ Sûresi, 92. Ayet); **Münire** (Ahzâb Sûresi, 46. Ayet); **Münteha** (Necm Sûresi, 14. Ayet); **Müsemma** (En'âm Sûresi, 60. Ayet); **Müslime** (Bakara Sûresi, 128. Ayet); **Mütahhara** (Âl-i İmrân Sûresi, 15. Ayet).

⁵ Kur'an'da Âlâ Nûr şeklinde geçiyor. (Nûr Suresi 35. Ayet)

Naciye (Meryem Sûresi, 52. Ayet); **Nadime** (Mâide Sûresi, 31. Ayet); **Nadiye** (Alak Sûresi, 17. Ayet); **Naime** (Gâşiye Sûresi, 8. Ayet); **Nazire** (Furkân Sûresi, 56. Ayet); **Necmiye** (Nahl Sûresi, 16. Ayet); **Nedret** (İnsan Sûresi, 11. Ayet); **Nesibe** (Âl-i İmrân Sûresi, 23. Ayet); **Neşe** (Yâsin Sûresi, 43. Ayet); **Neva** (En'âm Sûresi, 95. Ayet); **Nevim** (Bakara Sûresi, 255. Ayet); **Nezahat** (Rahmân Sûresi, 66. Ayet); **Nida** (Bakara Sûresi, 171. Ayet); **Nimet** (Bakara Sûresi, 150. Ayet); **Nisa** (Bakara Sûresi, 49. Ayet); **Nur** (Yûnus Sûresi, 5. Ayet); **Nuran** (Nûr Sûresi, 40. Ayet); **Nüha** (Tâ-hâ Sûresi, 54. Ayet).

Rabiye (Hakka Sûresi, 10. Ayet); **Radife** (Neml Sûresi, 72. Ayet); **Radiye** (Mâide Sûresi, 119. Ayet); **Rafia** (Vakıa Sûresi, 3. Ayet); **Rahime** (Nisâ Sûresi, 29. Ayet); **Rahmet** (Bakara Sûresi, 64. Ayet); **Ravza** (Rûm Sûresi, 15. Ayet); **Raziye** (Fecr Sûresi, 28. Ayet); **Rebiye** (Ra'd Sûresi, 17. Ayet); **Refika** (Nisâ Sûresi, 69. Ayet); **Revasiye** (Nahl Sûresi, 15. Ayet); **Reyhan** (Rahmân Sûresi, 12. Ayet); **Ruhane/Ruhana** (Meryem Sûresi, 17. Ayet); **Rukiye** (İsrâ Sûresi, 93. Ayet); **Rumman** (En'âm Sûresi, 188. Ayet); **Ruveйда** (Târik Sûresi, 17. Ayet).

Sabiha (Bakara Sûresi, 132. Ayet); **Sabire** (Bakara Sûresi, 153. Ayet); **Sacide** (A'raf Sûresi, 11. Ayet); **Sadakat** (Bakara Sûresi, 271. Ayet); **Sadika** (Bakara Sûresi, 21. Ayet); **Safa** (Bakara Sûresi, 158. Ayet); **Sagibe** (Saffat Sûresi, 10. Ayet); **Saime** (Ahzâb Sûresi, 35. Ayet); **Sakine** (Furkân Sûresi, 45. Ayet); **Saliha** (Bakara Sûresi, 25. Ayet); **Salise** (Necm Sûresi, 20. Ayet); **Saniye** (Tevbe Sûresi, 40. Ayet); **Sara** (Kasas Sûresi, 29. Ayet); **Sebehe** (Kamer Sûresi, 38. Ayet); **Sebile** (Âl-i İmrân Sûresi, 97. Ayet); **Sedef** (En'âm Sûresi, 157. Ayet); **Sediye** (Târik Sûresi, 12. Ayet); **Seher** (A'raf Sûresi, 116. Ayet); **Sekine** (Bakara Sûresi, 248. Ayet); **Selime** (Şuarâ Sûresi, 89. Ayet); **Selva** (Bakara Sûresi, 57. Ayet); **Sema** (Bakara Sûresi, 23. Ayet); **Semen** (Bakara Sûresi, 41. Ayet); **Semin** (Zariyat Sûresi, 26. Ayet); **Serab** (İbrâhim Sûresi, 50. Ayet); **Serra** (A'raf Sûresi, 7. Ayet); **Sevda** (Fecr Sûresi, 13. Ayet); **Seyran** (Tûr Sûresi, 10. Ayet); **Seyide** (Yûsuf Sûresi, 25. Ayet); **Sidika** (Mâide Sûresi, 75. Ayet); **Sidre** (Necm Sûresi, 16. Ayet); **Sidret** (Necm Sûresi, 16. Ayet); **Sine** (Bakara Sûresi, 255. Ayet); **Sultan** (Nisâ Sûresi, 153. Ayet); **Sünbül** (Bakara Sûresi, 261. Ayet); **Sündüs** (Kehf Sûresi, 31. Ayet).

Şakire (Nisâ Sûresi, 147. Ayet); **Şehide** (Fetih Sûresi, 28. Ayet); **Şeker** (Kamer Sûresi, 35. Ayet); **Şifa** (İsrâ Sûresi, 82. Ayet); **Şuara** (Şuarâ Sûresi, 224. Ayet); **Şura** (Şura Sûresi, 38. Ayet); **Şüheda** (Nisâ Sûresi, 69. Ayet); **Şimal** (Kaf Sûresi, 17. Ayet).

Tayyibe (Saff Sûresi, 12. Ayet); **Tennur** (Hûd Sûresi, 40. Ayet); **Teslime/Teslima** (Ahzâb Sûresi, 56. Ayet); **Tuba** (Ra'd Sûresi, 29. Ayet); **Tuğyan** (İsrâ Sûresi, 60. Ayet).

Uhra (Bakara Sûresi, 282. Ayet); **Ulya** (Tevbe Sûresi, 40. Ayet).

Ümmi (Âl-i İmrân Sûresi, 20. Ayet); **Ünzile** (Bakara Sûresi, 91. Ayet).

Vahide (Yâsin Sûresi, 29. Ayet); **Valide** (Meryem Sûresi, 32. Ayet); **Vasi** (Bakara Sûresi, 247. Ayet); **Vecaat** (Yûnus Sûresi, 13. Ayet); **Vera** (Hûd Sûresi, 71. Ayet); **Vesile** (Mâide Sûresi, 103. Ayet); **Vildan** (Nisâ Sûresi, 75. Ayet).

Yelit (Hucurat Sûresi, 14. Ayet); **Yezra** (Şura Sûresi, 11. Ayet); **Yüsra** (Talak Sûresi, 7. Ayet).

Zahide (Yûsuf Sûresi, 20. Ayet); **Zahire** (En'âm Sûresi, 120. Ayet); **Zaika** (Enbiya Sûresi, 35. Ayet); **Zehra** (Tâ-hâ Sûresi, 131. Ayet); **Zekiye** (Kehf Sûresi, 74. Ayet); **Zikra** (En'âm Sûresi, 68. Ayet); **Zişan** (Abese Sûresi, 37. Ayet); **Zülal** (Zümer Sûresi, 16. Ayet); **Zülfa** (Sad Sûresi, 25. Ayet).

Bu isimler de sayısal olarak yaklaşık 250 tanedir. Dolayısıyla Kur'an'da geçen ve Karaman'da da kişi adı olarak kullanılan erkek ve kadın isimlerinde erkek isimleri biraz fazla olmakla beraber sayısal anlamda bir yakınlık olduğu dikkat çekmektedir. Yani Kur'an-ı Kerim'de yaklaşık olarak 250 kadın ve 250 de erkek ismi geçmektedir ifadesi kullanılabilir.

3. Karaman'da Ad verme Geleneğinde Dini Değerlerin Etkisi

Kur'an-ı Kerim'de bizzat geçen sözcüklerin aynen alınması veya Kur'an-ı Kerim'de geçen herhangi bir sözcüğü çeşitli şekillerde değiştirerek veya başka bir ifadeyle Kur'an-ı Kerim'de geçen herhangi bir sözcükten etkilenecek ya da esinlenerek verilen isimlere Türkiye'nin diğer bölgelerinde olduğu gibi Karaman'da da rastlanmaktadır. Yeni doğan bebeklere ad verirken Kur'an'a bakmak veya Kur'an'dan ad bulmak geleneğinin yaşatıldığı Karaman'da yeni doğan bebeklere verilen isimlerden anlaşılmaktadır.

3.1. Karaman'da Yeni Doğan Bebeklere Verilen Adlar:

Türkiye İstatistik Kurumu Konya Bölge Müdürlüğü verilerine göre 2017 yılında Karaman'da doğan bebeklere en çok verilen ilk 10 isim şunlardır:

31 Aralık 2017 Tarihli Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları İllere ve Cinsiyete Göre 2017 Yılında Doğan Nüfusa Konan İlk 10 İsim⁶

İL KAYIT NO	İL ADI	TÜİK BÖLGE ADI	CİNSİYET	AD	SIRALAMA
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	MUSTAFA	1
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	YUSUF	2
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	EMİRHAN	3
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	MEHMET	4
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	AHMET	5
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	ALİ	6
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	EYMEN	7
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	ÖMER	8
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	METEHAN	9
70	KARAMAN	Konya	ERKEK	ALPEREN	10
70	KARAMAN	Konya	KADIN	ELİF	1
70	KARAMAN	Konya	KADIN	ZEYNEP	2
70	KARAMAN	Konya	KADIN	EBRAR	3
70	KARAMAN	Konya	KADIN	ZÜMRA	4
70	KARAMAN	Konya	KADIN	MİRAY	5
70	KARAMAN	Konya	KADIN	AZRA	6
70	KARAMAN	Konya	KADIN	AYŞE	7
70	KARAMAN	Konya	KADIN	DEFNE	8
70	KARAMAN	Konya	KADIN	HATİCE	9
70	KARAMAN	Konya	KADIN	ASEL	10

⁶ Kâmuran Ağbaba, Türkiye İstatistik Kurumu Konya Bölge Müdürlüğü Bilgi İşlem ve İletişim Takımı (Kamuran.agbaba@tuik.gov.tr)

Erkek isimlerinden Mustafa (Sad Sûresi, 47. Ayet); Yusuf (Yûsuf Sûresi, 4. Ayet); Ahmet (Saff Sûresi, 6. Ayet); Ali (Bakara Sûresi, 49. Ayet) isimleri Kur’anda geçmektedir. Emirhan, Mehmet⁷, Eymen, Ömer, Metehan ve Alperen ismi Kur’an’da geçmemektedir.

Kadın isimlerinden Elif (Bakara Sûresi, 1. Ayet); Ebrar (İnsan Sûresi, 5. Ayet); Asel (Muhammed Sûresi, 15. Ayet) isimleri Kur’anda geçmektedir. Zümra ismi ise muhtemelen Kur’anda geçen Zümera sözcüğünden esinlenilerek konulmuş bir isimdir (Zümer Sûresi, 71 ve 73. Ayetler). Zeynep, Miray, Azra, Ayşe, Defne, Hatice isimleriyse Kur’anda geçmemektedir.

Karaman’da 2017 yılında yeni doğan bebeklere verilen isimler arasında hem erkek hem de kadın isimlerinde en çok tercih edilen ve ilk sırayı alan “Mustafa” ve “Elif” isimleri Kur’an’da geçen isimlerdir. Bu isimlerin tercih edilmesi bu geleneğin Karaman’da yaşatıldığına işaret etmektedir.

Ayrıca bu bağlamda Kur’anda geçmemekle beraber Karaman’da 2017 yılında yeni doğan bebeklere verilen isimler arasında ilk on sırada yer alan erkeklerde Mehmet, Ömer gibi isimlerin kadınlarda da Zeynep, Ayşe ve Hatice gibi isimlerin dini mülâhazalarla konulmuş olabileceği, Emirhan, Metehan, Alperen gibi isimlerin de milli duygulardan etkilenilerek konulduğu düşünülebilir.

Böylece Karaman’da yeni doğan bebeklere ad vermede dini ve milli duyguların ön planda olduğu görülmektedir.

Benzer durum Karaman halkının isimleri konusunda üniversite öğrencileri ve halk arasında yapılan diğer araştırmalarda da ortaya çıkmaktadır.

3.2. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde Okuyan Karamanlı Öğrencilerin Adları (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında aktif olarak öğrenim gören Karaman doğumlu 1.150’si kadın, 1.350’si erkek yaklaşık 2.500 öğrencinin adları üzerinde yapılan bir araştırma şu sonuçları vermektedir: 36 kişinin adı, “abd” sözcüğü kullanılarak türetilmiştir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin isimlerinin dağılımı ve sayıları şöyledir:

3.2.1. Erkek İsimleri:

3.2.1.1. Kur’an’da Geçenler:

Abdullah: 18, Abid: 1, Abidin: 1, Adem: 4, Ahmed: 48, Akif: 3, Ali: 54, Arda: 1, Aziz: 2.

Berat: 5.

Cahid: 1, Can: 1, Celal: 4, Cemal: 2, Cemil: 2, Cihad: 1.

Davud: 1.

⁷ Türk toplumundaki Mehmet isimleri Muhammed isminden dönüşümdür, Araplar Mehmet ismini Muhammed olarak yazarlar ve Muhammed olarak okurlar çünkü Mehmet ile Muhammed’in yazılışı Arapçada aynıdır.

Ekrem: 1, Emin: 5, Emre: 30, Emrullah: 1, Eyyub (Eyüp): 1.

Fatih: 21, Ferdi: 2, Fethi: 3, Fettah: 2, Fevzi: 1, Fuad: 1, Furkân: 16.

Hakkı: 6, Halid: 2, Halil: 15, Halim: 1, Halis: 1, Hamdi: 1, Hanifi: 3, Harun: 1, Hasan: 29, Hikmet: 5, Hüsnü: 1.

İbrahim: 32, İhsan: 2, İlyas: 4, İsa: 4, İsak (İshak): 1, İsmail: 16, İzzet: 3.

Kadir: 9, Kâmil: 10, Kâzım: 4, Kerim: 4.

Latif: 1, Lukman (Lokman): 1.

Mahmud: 11, Mevlid (Mevlüt): 11, Mikâil: 3, Muhammed: 35, Muharrem: 2, Muhsin: 1, Musa: 8, Mustafa: 82, Mücahid: 6, Mümin: 1.

Naci: 1, Nasuh: 1, Necmi: 1, Nuri: 3.

Rafet: 1, Rahim: 1, Rahman: 2, Ramazan: 18, Reşid (Raşit): 1, Resul: 3, Reşad: 1, Reşid: 1, Rıdvan: 4, Ruhi: 1.

Sabri: 1, Said: 2, Salih: 4, Salim: 1, Samed: 20, Sami: 7, Safa (Sefa): 12, Selami: 2, Selim: 1, Semih: 2, Seyyid: 3, Süleyman: 12.

Şevket: 2.

Tahir: 1, Tarık: 1, Tevfik: 3, Tufan: 1.

Vahid: 2, Veli: 3.

Yahya: 4, Yakub: 6, Yasin: 20, Yunus: 17, Yusuf: 24.

Zekeriya: 1, Zeki: 3, Ziya: 4.

Bu rakamlar Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde 2017-2018 öğretim yılında okuyan Karamanlı yaklaşık 1.350 erkek öğrencinin yarısından fazlasının (747 isim) adının Kur'an'ı Kerimde geçtiğini göstermektedir.

3.2.1.2. Kur'an'da Geçmeyenler:

Abdulaziz: 1, Abdulgaffar: 1, Abdulsamed: 1, Abdulkadir: 2, Abdurrahman: 7, Abdulsamed: 2, Abdussamed: 1, Abdülsamed: 2; Abdülkadir: 2, Abdüsselam: 1, Alişan: 1, Alper: 6, Alperen: 1, Arif: 6, Asil: 1, Atakan: 1, Atıla: 1, Atilla: 1, Aydın: 2, Ayhan: 2.

Barış: 1, Bayram: 4, Bekir: 2, Bektaş: 1, Berkay: 1, Berke: 1,⁸ Beytullah: 5, Bilal: 4, Burak: 9, Bülent: 2, Bünyamin: 1.

Cavit: 2, Celalettin: 5, Cengiz: 1, Cihan: 1, Cumali: 1, Cumhuri: 1, Cüneyt: 5.

⁸ Berkay ve Berke isimlerinin Kur'an'da geçen Berk isminden esinlenilerek verildiği düşünülebilir. Berkay ismi aynı zamanda Berk ve Ay isimlerinin birleştirilmesinden alınmış da olabilir. Sonuç itibariyle her iki ismin de Kur'an kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz.

Çağlar: 1, Çağrı: 2.

Deniz: 4, Doğan: 1, Dolun: 1, Duran: 3, Durhasan: 1, Durmuş: 10.

Ebubekir: 5, Egemen: 1, Emrah: 4, Ender: 1, Enes: 22, Ercan: 3, Erdal: 1, Erdem: 3, Erdil: 1, Erdiñ: 1, Erhan: 3, Erkan: 3, Erkin: 1, Erol: 2, Ersin: 1, Ersoy: 1, Ertuğrul: 1, Ethem: 1, Evren: 1.

Fahri: 1, Faik: 1, Ferhat: 6, Ferudun: 1.

Galip: 2, Gökhan: 6, Güngör: 2, Gürkan: 1, Güven: 1.

Habib: 1, Habil: 1, Hacı: 1, Hakan: 13, Hamza: 3, Hayati: 1, Hayrettin: 1, Hidayet: 2, Hilmi: 1, Himmet: 2, Huzeyfe: 2, Hüsametdin: 1, Hüseyin: 33, Hüzeyfa: 1.

İlhami: 1, İlhan: 1, İlker: 5, İrfan: 3, İsmet: 3.

Kemal: 4, Kemalettin: 1, Kenan: 7, Kurtuluş: 1, Kutlu: 1, Kutsi: 1, Kürşat: 6.

Levent: 2, Lütfi: 2.

Mehmet: 72, Melih: 2, Memduh: 2, Memiş: 2, Menderes: 1, Mert: 2, Mesut: 2, Mihraç: 1, Miraç: 1, Mirza: 1, Muammer: 2, Muhittin: 1, Murat: 15, Murtaza: 1, Muttalip: 1, Muzaffer: 3, Mücteba: 1, Mülazim: 1, Mümtaz: 1.

Nazım: 2, Nazmi: 1, Necati: 3, Necdet: 1, Necmettin: 1, Nejat: 1, Nesip: 1, Niyazi: 2, Nizam: 1, Numan: 1, Nusret: 3.

Oğuz: 7, Okan: 1, Oktay: 2, Onur: 14, Orhan: 3, Osman: 17, Ozan: 1.

Ömer: 14, Önder: 2, Özgür: 4, Özkan: 3.

Rafettin: 2, Ragıp: 1, Recep: 16, Rıfat: 3, Rıza: 1.

Sadettin: 1, Sebahattin: 1, Selahattin: 2, Selçuk: 2, Selman: 2, Sercan: 2, Serdar: 5, Serhat: 1, Serkan: 1, Sezai: 1, Sezer: 1, Sezgin: 1, Sinan: 3, Soner: 4, Suat: 2.

Şaban: 4, Şahin: 1, Şeref: 1.

Tahsin: 1, Talat: 1, Talha: 3, Talip: 1, Tamer: 1, Tayfun: 2, Tunahan: 2, Tuncay: 1, Turan: 2, Turgay: 1, Turgut: 1, Türkay: 1.

Ubeyd: 1, Uğur: 7, Ulaş: 1, Ulvi: 3, Umut: 2, Usame: 1.

Ümit: 8.

Vedat: 1, Vehbi: 1, Veysel: 4, Volkan: 4.

Yaşar: 3, Yavuz: 2, Yılmaz: 2.

Zafer: 4, Zeynel: 2, Zühtü: 1.

Bu isimler Kur’anda geçmemekle beraber birçoğunun dini mülâhazalarla birçoğunun da milli değerlerin tesirinde kalınarak konulduğu yorumu yapılabilir.

3.2.2. Kadın İsimleri:

3.2.2.1. Kur’an’da Geçenler:

Abide: 1, Alime: 1, Asiye: 2, Aslı: 6, Azize: 1.

Bahriye: 1, Bedia: 1, Beyza: 9, Büşra: 49.

Cemile: 7, Cennet: 4.

Ebrar: 1, Eda: 4, Elanur (Alâ-Nur): 1, Elif: 11, Emel: 7, Emine: 47, Esmâ: 9, Esra: 24.

Feride: 1.

Hacer: 6, Halime: 6, Hanife: 1, Hasibe: 4, Havva: 12, Hediye: 1, Hicran: 1, Huriye: 5, Huda (Hüda): 1, Hüsna: 2.

İkra: 1, İmran: 3, İrem: 4.

Kader: 2, Kadirye: 3, Kâmile: 2, Karibe: 1, Kevser: 5, Kısmet: 1, Kübra: 10.

Leyla: 5.

Maide: 1, Medine: 3, Merziye (Marziye): 1, Melek: 5, Melike: 1, Merve: 51, Meryem: 11, Mevra: 1, Mine: 4, Mukaddes: 1, Müberra: 1, Mümine: 1.

Naciye: 3, Neşe: 1, Nezahat: 1, Nimet: 1, Nisa: 2, Nur: 4, Nuran: 1.

Rabiye (Rabia): 18, Rahime: 4, Ravza: 1, Raziye: 11, Refika: 2, Revasiye: 1, Ruhane/Ruhana: 1, Rukiye: 6, Ruveyda: 2.

Sabiha: 1, Sacide: 1, Saliha: 1, Saniye: 1, Sedef: 1, Seher: 8, Sema: 6, Serab: 1, Sevda: 1, Seyide: 1, Sultan: 5.

Şifa: 2, Şura: 1, Şüheda: 1.

Tayyibe: 1, Teslime: 2, Tuba (Tuğba): 22.

Ümmi (Ümmü): 17.

Ünzile: 1.

Vahide (Vahid): 1, Vesile: 1, Vildan: 3.

Zahide (Zahid): 4, Zehra: 8, Zekiye: 2, Zişan: 1.

Bu sonuçlar Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde 2017-2018 öğretim yılında okuyan Karamanlı yaklaşık 1.150 kız öğrenciden 497’sinin adının Kur’an’ı Kerimde geçtiğini göstermektedir.

3.2.2.2. Kur'an'da Geçmeyenler:

Adeviye: 1, Aliye: 6, Arife: 5, Arzu: 1, Asliye: 1, Atike: 1, Aybüke: 1, Aylin: 1, Aynur: 3, Aysel: 1, Aysu: 1, Aysun: 1, Ayşe: 90, Ayten⁹: 1.

Behiye: 2, Berna: 1, Berrin¹⁰: 1, Betül: 15, Beyhan: 1, Beytül¹¹: 1, Bilge: 1, Buket: 2, Burcu: 2, Burçin: 1, Buse: 1.

Canan: 3, Cansu: 2, Ceren: 1, Ceyda: 2.

Çağla: 1, Çiğdem: 1, Çilem: 1.

Damla: 1, Demet: 2, Derya: 1, Dilan: 1, Dilek: 7, Döne¹²: 1, Durdane: 1, Durdu: 1, Dursune: 2, Duygu: 3.

Ebru: 8, Elçin: 1, Elife: 1, Elmas: 3, Eşe: 1, Evra: 1, Evrim: 1, Eylem: 1, Ezgi: 1.

Fadim: 2, Fadime: 10, Faika: 1, Fatıma: 1, Fatma: 59, Ferdane: 1, Ferhan: 1, Feyza: 4, Fikriye: 1, Fulya: 1, Funda: 1.

Gamze: 16, Gazel: 1, Gizem: 3, Gonca: 1, Gökçe: 2, Gönül: 2, Gözde: 2, Gül: 4, Gülfem: 1, Gülfer: 1, Güllünur: 1. Gülsemin: 1, Gülseren: 3, Gülsüm: 3, Gülşah: 1, Gülşen: 1, Gülümser: 1.

Habibe: 8, Hafsa: 1, Handan: 1, Hande: 1, Hatice: 26, Hayriye: 3, Hayrunnisa: 2, Hilal: 8, Hümera: 1, Hümeira: 1, Hümeysa: 1, Hürrem: 1.

İlknur: 4, İpek: 2.

Kardelen: 1, Karer: 1.

Melda: 1, Meliha: 4, Meltem: 2, Meral: 1, Mihriban: 3, Muazzez: 2, Mukadder: 2, Muradiye: 1, Müge: 1, Mülkiye: 1, Münevver: 3, Müşerref: 2, Müzeyyen: 2.

Nagihan: 1, Naile: 1, Nazife: 3, Nazile: 1, Nazmiye: 1, Nebile: 1, Necibe: 1, Nefise: 1, Nejla: 1, Neriman: 1, Nermin: 1, Neslihan: 3, Neziye: 1, Nilgün: 1, Nora: 1, Nuray: 1, Nurcan: 1, Nurdan: 1, Nuriye: 2, Nursun: 1, Nurşen: 1.

Olcay: 1.

Özge: 3, Özgül: 1, Özlem: 11, Öznur: 2.

Pakize: 2, Pelin: 1, Pınar: 1.

⁹ Kur'an'daki "Âyeten" kelimesinden esinlenmek suretiyle isim olarak kullanıldığı düşünülebilir. (Enbiyâ Sûresi, 91. Ayet)

¹⁰ Berrin ismi Kur'an'da geçen "Berran" kelimesinden esinlenilerek verilmiş olabilir. (Meryem Sûresi, 32. Ayet)

¹¹ Kur'an'ı Kerim'de Mâide Suresinin 97. Ayetinde geçen "Beyte'l-Harâme" ifadesinden esinlenilerek alınmış olabilir. (Mâide Sûresi 97. Ayet)

¹² Kur'an'daki "Düne" kelimesinden etkililerek isimleştirildiği söylenebilir (Mâide Sûresi 97. Ayet). Ancak arka arkaya kız çocuğu olanların erkek çocuğa dönme dileğini ifade anlamında "Döne" denilmiş olma ihtimali de söz konusu olabilir.

Remziye: 2, Resmigül: 1, Rumeysa: 9.

Saadet: 1, Safiye: 1, Samime: 1, Seda: 5, Selda: 3, Selin: 1, Selma: 2, Selver: 3, Semiha: 2, Sena: 11, Senem: 1, Sevban: 2, Sevgi: 3, Sevilay: 1, Sevinç: 1, Seyda: 1, Seyhan: 1, Sibel: 2, Sinem: 2, Songül: 1, Suzan: 1, Süheyla: 1, Sümeysa: 8, Sümeysa: 15.

Şaziye: 1, Şefika: 2, Şehriban: 1, Şennur: 2, Şerife: 21, Şeyda: 5, Şeyma: 12, Şule: 3, Şükran: 2.

Tevhide: 1, Tuğçe: 4, Tülin: 1.

Ülfet: 1, Ülfiye: 1, Ülkan: 1, Ülkü: 1.

Yadigâr: 1, Yasemin: 12, Yeliz: 1, Yeşim: 1.

Zarife: 1, Zeliha: 4, Zemzem: 1, Zeynep: 13, Zübeyde: 1, Zülbiye: 1, Züleyha: 3.¹³

Burada da Kur’anda geçmeyen isimlerin büyük bir çoğunluğunun dini mülahazalarla konulduğu ileri sürülebileceği gibi pek çoğunun da özellikle Arapça ve Farsça kökenli kelimeler olduğu görülmektedir. Bu da İslam dini, kültürü ve coğrafyasının Karaman’da ad verme geleneğini etkilediğini göstermektedir.

3.3. Karaman’da Yapılan Anket Sonucu Ulaşılan Kişi Adları (06-08 Nisan 2018)

Karaman’da çarşıda, pazarda, caddede, sokakta yapılan bir anket sonucunda yaklaşık 400 kadın ve 400 erkek ismine ulaşılmıştır. Bu anketin sonuçları da şöyledir:

3.3.1. Kadın İsimleri:

3.3.1.1. Kur’an’da Geçenler:

Aleyna: 3, Alime: 1, Aliye: 2, Amine: 1, Aslı: 1, Azime: 2.

Beyza: 5, Büşra: 10.

Cemile: 1, Cennet: 1.

Ebrar: 2, Eda: 1, Elif: 2, Elife: 1, Emel: 1, Emine: 13, Esmâ: 5, Esra: 6.

Feride: 1, Ferihan: 1.

Hacer: 2, Hafize: 1, Halise: 1, Hasibe: 1, Havva: 3, Huriye: 1, Hüsna: 1.

İrem: 1.

Kader: 1, Keziban: 3, Kübra: 3.

Medine: 1, Melek: 1, Melike: 2, Merve: 8, Mine: 1, Mukaddes: 3, Müberra: 1, Mümine: 1, Mütahhara: 1.

¹³ Mustafa Avcı ile yapılan röportaj, Karaman, 17.05.2018.

Naciye: 1, Neşe: 1, Nezahat: 1, Nisa: 4, Nur: 4, Nuran: 1.

Perihan: 1, Pınar: 2.

Rabiye: 4, Rahime: 3, Ravza: 1, Rukiye: 1.

Saime: 1, Saliha: 1, Seher: 1, Selime: 1, Sema: 3, Sevda: 1, Sultan: 1.

Şüheda: 1.

Teslime/Teslima: 1, Tuba: 2.

Zahide: 1, Zehra: 6, Zekiye: 1.

Bu sonuca göre Karaman merkez ilçede yapılan ankete göre adı sorulan yaklaşık 400 Karamanlıdan 142'sinin adı Kur'an'da geçen adlardandır.

3.3.1.2. Kur'an'da Geçmeyenler:

Arife: 2, Ayça: 1, Ayla: 2, Ayris: 1, Aysel: 1, Aysun: 1, Ayşe: 25, Ayşegül: 4, Ayşenur: 1, Ayten: 2, Azra: 2.

Bade¹⁴: 1, Bahar: 4, Bedriye: 1, Belkız: 1, Beril: 1, Berna: 1, Betül: 2, Bilge: 1, Burcu: 1, Burçhan: 1, Buse: 1.

Canan: 1, Cevahir: 1.

Çiğdem: 1.

Demet: 1, Deniz: 1, Derya: 2, Didem: 1, Dilek: 4, Döne: 1, Dursune: 1, Duru: 1, Duygu: 4.

Ece: 2, Elmas: 1, Ezgi: 1.

Fadime: 3, Fadimeana: 2, Fahrünnisa: 1, Fakiye: 1, Fatma: 13, Fatmanur: 1, Ferhan: 1, Feyza: 1, Filiz: 1, Funda: 1.

Gamze: 2, Gönül: 1, Gül: 2, Gülay: 1, Güler: 1, Gülnaz: 1, Gülseren: 1, Gülsüm: 1, Gülşen: 1, Güneş: 1.

Habibe: 2, Hatice: 13, Havvanur: 1, Hayrunnisa: 1, Hidayet: 3, Hüdanur: 1, Hülya: 1.

İclal: 1, İdil: 1, İlayda: 1, İlknur: 1, İmiş: 1, İpek: 1.

Melis: 2, Melisa: 1, Meltem: 2, Mesude: 1, Mevlüde: 1, Mina: 1, Münevver: 1, Mürüvvet: 1.

Nazife: 3, Nazlı: 2, Nazlıcan: 1, Nazmiye: 1, Nebahat: 1, Necla: 1, Neslihan: 1, Nurcan: 1, Nurdan: 2, Nurhan: 1, Nurten: 1.

Özlem: 5, Öznur: 1.

¹⁴ Kur'an'da sonra anlamındaki "ba'de" sözcüğünden esinlenme olabileceği gibi Farsça'da kullanılan ve şarap anlamına gelen Bade' isminden esinlenilmiş de olabilir. Zira ad vermede Farsça kökenli isimlerin de kullanıldığı bir vâkiadır.

Raziye: 4, Remziye: 1, Rumeysa: 1.

Saadet: 1, Sabriye: 3, Safiye: 1, Sahire: 1, Seçil: 1, Seda: 2, Selen: 1, Selin: 1, Selma: 1, Semanur: 1, Semra: 1, Sena: 1, Senem: 2, Serap: 2, Seval: 1, Sevcan: 1, Sevgi: 1, Sevil: 3, Sevinç: 1, Sevim: 4, Seyde: 1, Sinem: 1, Songül: 1, Suat: 1, Sude: 1, Sudenaz: 1, Sueda: 1, Suna: 1, Suzan: 1, Sümeyye: 3.

Şadiye: 1, Şaziye: 1, Şerife: 9, Şeyda: 2, Şeyma: 3, Şükran: 1.

Taliha: 1, Türkân: 1.

Ülkü: 1, Ümmühan: 1, Ümran: 1.

Yağmur: 1, Yasemin: 3.

Zeliha: 2, Zeynep: 8, Zübeyde: 4, Zümrüt: 1.

Bu isimlerin de pek çoğunun dini mülâhazalar ve milli değerlerden esinlenilerek konulmuş isimlerden olduğu göze çarpmaktadır.

3.3.2. Erkek İsimleri:

3.3.2.1. Kur'an'da Geçenler:

Abdullah: 3, Adem: 1, Adil: 2, Adnan: 1, Ahmed: 16, Akif: 1, Ali: 20, Aziz: 1.

Celal: 1, Cemal: 1.

Emre: 5, Eyyub: 2.

Fatih: 13, Fazıl: 1, Fuad: 1, Furkân: 1.

Halil: 2, Halis: 1, Harun: 2, Hasan: 8, Haşim: 1, Hikmet: 1, Hüsnü: 1.

İbrahim: 7, İhsan: 1, İsa: 2, İshak: 1, İsmail: 9.

Kadir: 3, Kâmil: 3, Kerem: 1, Kerim: 2.

Mahmud: 2, Mevlid: 2, Muammer: 2, Muhammed: 7, Muharrem: 1, Musa: 1, Mustafa: 25, Mücahid: 1, Mümin: 1, Müslim: 1.

Nasuh: 1, Nebi: 1, Necat: 2, Nuh: 1, Nuri: 1, Nurullah: 1.

Ramazan: 9, Remzi: 1, Resul: 1.

Sabri: 1, Salih: 1, Salim: 2, Samed: 4, Sami: 2, Sedat: 3, Selim: 3, Semi: 2, Sıddık: 1, Süleyman: 6.

Şevket: 1.

Taha: 1, Tarık: 1, Tufan: 1.

Ufuk: 1.

Vahid: 1.

Yahya: 1, Yakub: 1, Yasin: 1, Yunus: 3, Yusuf: 5.

Zekeriya: 1, Ziya: 1.¹⁵

Karaman merkez ilçede yapılan ankete cevap veren Karamanlı yaklaşık 400 erkekten 220'sinin adının Kur'an'da geçen adlardan olduğu bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki bu oranın katılanların yarısından fazlasına denk geldiği görülmektedir. Buradan hareketle Karaman'da merkez ilçede yaşayan erkek nüfusun yarısından fazlasının adının Kur'an'da geçen adlardan olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

3.3.2.2. Kur'an'da Geçmeyenler:

Abdurrahman: 2, Alaattin: 2, Alparslan: 2, Alper: 1, Alperen: 1, Arif: 1, Ayhan: 2.

Barış: 1, Bayram: 1, Bedirhan: 1, Bilal: 2, Birol: 1, Burak: 3, Bünyamin: 1.

Cengiz: 1, Cevat: 1, Cihan: 1, Coşkun: 1, Cüneyt: 1.

Duran: 1, Durmuş: 1, Dursun: 1.

Ebubekir: 1, Emir¹⁶: 1, Emrah: 1, Enes: 2, Ercan: 1, Erdal: 1, Erdem: 1, Erdoğan: 1, Erhan: 1, Erkan: 2, Erol: 1, Ethem: 1.

Fahri: 2, Feyzullah: 1.

Gökhan: 1.

Hakan: 3, Hünkâr: 1, Hüseyin: 10.

İlhan: 1, İlker: 2, İrfan: 2, İsmet: 1.

Kasım: 3, Kemal: 3, Kenan: 2, Keramet: 1, Kudret: 1.

Lütfi: 2.

Mabet: 1, Mehmet: 19, Melih: 1, Memiş: 1, Mert: 2, Mesut: 1, Muhittin: 1, Murat: 6, Muslu: 1, Muttalip: 1, Muzaffer: 2.

Nazmi: 1, Necdet: 1, Nurettin: 1.

Oğuz: 1, Oktay: 2, Onur: 2, Orhan: 1, Osman: 7.

Ömer: 3, Önder: 2, Özgür: 1.

Pınar: 1.

¹⁵ Bu anket 06-08 Nisan 2018 tarihlerinde Neslihan Uca ve Nursultan Uca tarafından Karaman Merkez İlçede yapılmıştır.

¹⁶ Emir ve Emre gibi isimler Kur'an'daki Emr kelimesinden esinlenilerek alınmış olabilir.(Emr: İnfitâr Suresi, 19. Ayet)

Ramis: 1, Recai: 1, Recep: 5, Rıza: 3.

Savaş: 2, Selahattin: 1, Serkan: 1, Sinan: 3, Soner: 2.

Şaban: 2, Şahin: 1, Şener: 1, Şenol: 1, Şeref: 1, Şevki: 1.

Talha: 1, Talip: 1, Tamer: 1, Taştan: 1, Tuğrul: 1, Tunahan: 4, Turgut: 1.

Übeyit: 1, Ümit: 3, Ünal: 1.

Vural: 1.

Yalçın: 1, Yaşar: 1, Yavuz: 1, Yemliha: 1, Yetiş: 1, Yıldırım: 1.

Zafer: 1, Zeki: 1, Zeynel: 1.

Bu sonuçlar Karaman'da erkeklerin yarıdan fazlasının kadınların da yarıya yakınının adlarının Kur'an'da geçen ya da Kur'an'dan esinlenilerek verilmiş adlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca Kur'an'dan esinlenerek ad verme geleneğinin Karaman'da devam etmekte olduğu izlenimi de vermektedir. Ayşe, Fatma, Zeynep, Ömer, Osman, Hüseyin, Mehmed¹⁷ gibi Kur'anda geçmeyen ancak dini mülahazalarla konulan isimleri de dikkate aldığımızda Karaman'da ad verme geleneğinde dini değerlerin etkisinin ilk sırada olduğu görülmektedir.

4. Sonuç

Karaman'da yeni doğan bebeklere ad vermede dini duyguların yanı sıra milli duygular ve diğer bazı sebeplerin etkili olduğu görülmektedir.¹⁸ Allah'ın isim ve sıfatları, peygamberlerin isim ve sıfatları, peygamberlerin yakınında yer almış ve onlara hizmet etmiş üstün şahsiyetlerin isimleri, kutsal kitapların, kutsal yerlerin, büyük din âlimlerinin ya da evliya ve enbiyanın adları dini duyguların tesiriyle kişilere ad olarak verilmektedir. Kur'an'da geçen ve Kur'an'dan esinlenilerek verilen kişi adları da bu bağlamda yerini almaktadır.

Türk halkı Kur'an-ı Kerim'den esinlenerek isim verirken aslında seçici davranmaktadır. Mesela Kur'an'da geçen Cebrail, İsrail, Mikâil gibi melek adları vardır. Bunlar kişilere isim olarak verilmektedir. Ancak Azrail de melek olduğu halde onun adı bu haliyle hem Kur'an'da geçmez hem de halk arasında kişi adı olarak kullanımı yok denecek kadar azdır. Aynı şekilde Şeytan, Firavun, Cin ve sair pek çok isim de Kur'an'da geçer ama hiç kimse çocuğuna böyle bir ad koymaz.

Kur'an'da geçen bazı kavramlar ya da sözcükler aslında isim değildir. Anlamı bakımından da isim olamayacak sözcükler var olmasına rağmen bunlar insanlar tarafından tercih edilmiştir. Mesela "Aleyna", (üzerimize olsun); "Asiye", (isyan eden), "Hacer", (taş); "Keziban", (yalancı) anlamına gelmektedir. Normal şartlarda bunların isim olmaması gerekir. Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür.

¹⁷ Bu tür isimlerin Ashabın ve Ehl-i Beytin, Peygamber eşleri veya çocuklarının isimlerinden etkilenilerek konulduğu düşünülebilir.

¹⁸ Ad verme geleneğinde dini ve milli duyguların dışında başka hangi sebeplerin etkili olduğu hususunda detaylı bilgi için bk: Alaattin Uca, "Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.23, Erzurum 2004, s.145-150.

Ayrıca Kur'an'da geçen isimleri taşıyan herkese bu isim Kur'an-ı Kerim'den esinlenilerek verilmiştir de denilemez. Çünkü ad vermede çok çeşitli faktörler vardır. Bu da Türk toplumunun folklorik zenginliğidir.

Buna rağmen Karaman'da kişi adları incelendiğinde doğrudan Kur'an'da geçen ya da Sultan II. Abdülhamid'in eşine ad verirken yaptığı gibi Kur'an'da geçen herhangi bir sözcükten etkilenecek verilen isimlerin çokluğu Karaman halkının Türkiye'nin pek çok yöresinde olduğu gibi çocuklarına ad verirken Kur'an-ı Kerimden ad seçme geleneğine önem verdiğini göstermektedir.

2017 yılı istatistiklerine göre Karaman'da yeni doğan kız ve erkek çocuklarına en çok verilen isimler "Elif" ve "Mustafa" Kur'an'da geçen isimlerdir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan listeye göre aynı yıl kız çocuklarına verilen isimlerin % 30'u; erkek çocuklarına verilen isimlerin % 40'ı Kur'an-ı Kerim'de geçmektedir.

Benzer durum Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde okuyan Karamanlı öğrencilerin adları hususunda da görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde aktif olarak öğrenim gören Karaman doğumlu yaklaşık 1.150 kadın öğrencinin 497'sinin adı, yaklaşık 1.350 erkek öğrencinin de 747'sinin adı Kur'an'da geçmektedir. Bu sonuca göre kadın öğrencilerin % 43'ü, erkek öğrencilerin de % 54'ünün adı Kur'an'da geçen adlardır.

Karaman merkez ilçede çarşı pazarda yapılan araştırmaya göre de Karaman'da yaklaşık 400 kadının % 35,5'inin; yaklaşık 400 erkeğin de % 55'inin adı Kur'an'da geçmektedir.

Ayrıca Karaman'da yapılan araştırma sonuçları Kur'an'da geçen erkek isimlerinin kadın isimlerine göre daha çok olduğunu da göstermektedir.

Buna Kur'an'da geçmeyen ancak dini mülahazalarla konulan isimler de eklendiğinde dinin ad verme geleneğinde en önemli faktörlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Karaman'da ad verme geleneğinde milli değerler ise ikinci sırayı almaktadır.

5. Kaynakça

Kur'an-ı Kerim:

Abese Sûresi, Ayet No: 13, 37.

Ahzâb Sûresi, Ayet No: 35, 36, 38, 46, 51, 53, 56, 59, 69.

Alak Sûresi, Ayet No: 17.

Âl-i İmrân Sûresi, Ayet No: 3, 8, 14, 15, 20, 23, 26, 29, 33, 37, 38, 39, 41, 58, 97, 118, 123, 134, 144, 150, 154, 156, 160, 182, 183, 184, 186, 193.

Ankebût Sûresi, Ayet No: 20.

A'raf Sûresi, Ayet No: 2, 7, 11, 17, 78, 85, 89, 108, 116, 133, 150, 183, 186, 188, 193.

Asr Sûresi, Ayet No: 1.

Bakara Sûresi, Ayet No: 1, 2, 7, 17, 20, 21, 23, 25, 29, 30, 41, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 57, 58, 61, 62, 64, 75, 83, 85, 87, 91, 94, 98, 99, 102, 107, 117, 119, 124, 125, 128, 129, 132, 133, 136, 138, 139, 143, 150,

153, 158, 164, 165, 171, 173, 183, 185, 187, 188, 196, 199, 201, 202, 204, 206, 209, 218, 225, 233, 235, 236, 243, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 262, 264, 270, 271, 274, 276, 282, 283.

Cin Sûresi, Ayet No: 14.

Cuma Sûresi, Ayet No: 9.

Duhan Sûresi, Ayet No: 10.

En'âm Sûresi, Ayet No: 8, 48, 60, 68, 74, 85, 95, 105, 120, 127, 139, 157, 163, 188.

Enbiyâ Sûresi, Ayet No: 28, 35, 73, 91.

Enfâl Sûresi, Ayet No: 4, 7, 33, 67.

Fâtır Sûresi, Ayet No: 1, 11, 12.

Fecr Sûresi, Ayet No: 7, 13, 28.

Fatiha Sûresi, Ayet No: 2.

Fetih Sûresi, Ayet No: 1, 9, 28.

Furkân Sûresi, Ayet No: 22, 31, 45, 56, 57.

Fussilet Sûresi, Ayet No: 2, 37, 53.

Gâşiye Sûresi, Ayet No: 8.

Hac Sûresi, Ayet No: 5, 13, 30, 33, 38.

Hadid Sûresi, Ayet No: 11, 27.

Hakka Sûresi, Ayet No: 10.

Haşr Sûresi, Ayet No: 5, 23.

Hicr Sûresi, Ayet No: 85.

Hucurât Sûresi, Ayet No: 13, 14, 69.

Hûd Sûresi, Ayet No: 18, 40, 41, 59, 60, 61, 71, 73, 75, 78, 82, 86, 97, 120, 235.

İbrâhim Sûresi, Ayet No: 50.

İnfîtâr Suresi, Ayet No: 19.

İnsan Sûresi, Ayet No: 5, 11, 25.

İnşikak Sûresi, Ayet No: 9.

İsrâ Sûresi, Ayet No: 13, 14, 19, 33, 49, 60, 70, 79, 82, 83, 93.

Kaf Sûresi, Ayet No: 7, 17.

Kalem Sûresi, Ayet No: 43, 46.

Kamer Sûresi, Ayet No: 28, 35, 38, 45, 49, 55.

Karia Sûresi, Ayet No: 11.

Kasas Sûresi, Ayet No: 8, 10, 29.

Kehf Sûresi, Ayet No: 6, 10, 12, 31, 45, 46, 74, 86, 107.

Kıyamet Sûresi, Ayet No: 4; Lukman Sûresi, Ayet No: 12.

Mâide Sûresi, Ayet No: 6, 19, 31, 43, 45, 52, 65, 71, 72, 75, 96, 97, 103, 110, 112, 114, 119.

Meryem Sûresi, Ayet No: 17, 93.

Muhammed Sûresi, Ayet No: 15.

Mutaffifin Sûresi, Ayet No: 16.

Mücâdele Sûresi, Ayet No: 6, 7.

Müddessir Sûresi, Ayet No: 4, 22.

Mülk Sûresi, Ayet No: 19.

Müminun Sûresi, Ayet No: 47.

Meryem Sûresi, Ayet No: 3, 14, 30, 31, 32, 52, 56, 58, 59, 80.

Nahl Sûresi, Ayet No: 6, 13, 15, 16, 94.

Nâziât Sûresi, Ayet No: 16.

Nebe Sûresi, Ayet No: 21.

Necm Sûresi, Ayet No: 7, 14, 16, 20.

Neml Sûresi, Ayet No: 36, 72.

Nisâ Sûresi, Ayet No: 6, 24, 27, 29, 31, 34, 43, 59, 62, 69, 75, 92, 94, 95, 123, 125, 128, 131, 135, 137, 147, 153, 163, 171, 174, 176.

Nuh Sûresi, Ayet No: 10.

Nûr Sûresi, Ayet No: 26, 35, 40.

Ra'd Sûresi, Ayet No: 12, 17, 29.

Rahmân Sûresi, Ayet No: 9, 12, 15, 20, 22, 27, 66.

Rûm Sûresi, Ayet No: 15, 24, 29, 45.

Sad Sûresi, Ayet No: 23, 25, 44, 47.

Saff Sûresi, Ayet No: 6, 8, 12.

Saffat Sûresi, Ayet No: 9, 10, 64, 77, 147.

Seb'e Sûresi, Ayet No: 13, 26, 32, 46.

Secde Sûresi, Ayet No: 9.

Şuarâ Sûresi, Ayet No: 89, 148, 224.

Şura Sûresi, Ayet No: 11, 38, 48.

Tâ-hâ Sûresi, Ayet No: 1, 22, 23, 46, 54, 60, 64, 77, 85, 87, 88, 131.

Talak Sûresi, Ayet No: 5, 7.

Târik Sûresi, Ayet No: 1, 12, 17.

Tevbe Sûresi, Ayet No: 1, 20, 24, 28, 40, 41, 50, 82, 120, 122, 129.

Tûr Sûresi, Ayet No: 9, 10, 20, 28.

Vakıa Sûresi, Ayet No: 3.

Yâsin Sûresi, Ayet No: 1, 20, 27, 29, 40, 43.

Yûnus Sûresi, Ayet No: 5, 13, 68, 93, 107.

Yûsuf Sûresi, Ayet No: 4, 18, 20, 25, 42, 54.

Zuhruf Sûresi, Ayet No: 32.

Zariyat Sûresi, Ayet No: 26.

Zümer Sûresi, Ayet No: 3, 16 71, 73.

Diğer Kaynaklar:

Ağbaba, Kâmuran, Türkiye İstatistik Kurumu Konya Bölge Müdürlüğü Bilgi İşlem ve İletişim Takımı (kamuran.agbaba@tuik.gov.tr)

Akalın, Sami (1998), “Türk Kişi Adlarının Kaynakları”, *Türk Dünyası Tarih ve Kültür Dergisi*, S.141.

Aşkun, Vehbi Cem (1940), *Sivas Folkloru*, Sivas, C.1.

Cerrahoğlu, İsmail, (1991), *Tefsir Usûlü*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Dalboy, M. Zeki (1956), “Konya’da Adlarla İlgili Gelenek ve İnanmalar”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Yıl. 7, C. 4, S. 80.

Dumlu, Ömer, (2017), *Tefsir Usûlü*, Tibyan Yayınları, İzmir.

Mustafa Avcı ile yapılan röportaj, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanı, Karaman, 17.05.2018, (ogrenci@kmu.edu.tr).

Osmanoğlu, Ayşe (Tarih yok), *Babam Abdülhamid*, İstanbul, Güven Yayınevi.

Önder, Ali Rıza (1954), “Hınıs’ta İnsan İsimleri”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Yıl. 6, C. 3, S. 69.

Örnek, Sedat Veyis (2000), *Türk Halkbilimi*, Ankara.

Uca, Alaattin (2004) “Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.23, Erzurum, s.145-150.

Abdülhak Şinasi Hisar'ın *Çamlıca'daki Eniştemiz* Romanında Kullanılan Anlatım Teknikleri Üzerine Bir İnceleme

Ali ALGÜL*

“Hayat, yapabildiğimiz şeylerdir.” (s. 87).

Özet

Bu çalışmada *Çamlıca'daki Eniştemiz* romanındaki anlatım teknikleri irdelenmiştir. Abdülhak Şinasi Hisar, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında modernist romana ilk örneklerini veren yazarlardandır. Hisar, *Çamlıca'daki Eniştemiz* romanında geriye dönüş tekniği, otobiyografik teknik, betimleme tekniği, diyalog tekniği, montaj tekniği, özetleme tekniği, açıklama-yorumlama gibi anlatım tekniklerini kullanır. *Çamlıca'daki Eniştemiz*'de devlette önemli görevlerde bulunan Hacı Vamık Bey'in devlet memurluğu ve *Çamlıca'daki* köşkünde geçen yaşamı anlatılmaktadır. Genellikle Arabistan'a gönderilen Hacı Vamık Bey, ya şikâyet ya da yolsuzluk gibi nedenlerle görevinden alınır; babasının araya girmesiyle de tekrar Arabistan'da bir başka yere göreve gönderilir. Her gittiği yerde de aklından *Çamlıca'daki* köşkünün çıkaramaz. Biran evvel geri dönmek ister. Romanda “deli enişte” olarak da geçen Hacı Vamık Bey'in geçmişi ele alındığı için eser ağırlıklı olarak geriye dönüş tekniği üzerinde ilerler. Romanda olay örgüsünün merkez mekânı *Çamlıca*'dır. Bu nedenle Abdülhak Şinasi Hisar sık sık betimleme tekniğine başvurarak *Çamlıca*'yı ve Hacı Vamık Bey'in köşkünü anlatır.

Anahtar Kelimeler: *Çamlıca'daki Eniştemiz*, Hisar, anlatım teknikleri.

A Study on Using Expression Techniques in the Roman of the Abdülhak Şinasi Hisar *Brother in Love in Çamlıca*

“Life is what we can do.” (s. 87).

In this study, narrative techniques in *Brother in love in Çamlıca* novel are examined. Abdülhak Şinasi Hisar is one of the first writers of the modernist novel in Turkish literature in the Republican era. Hisar uses expressive techniques such as returning technique, autobiographical technique, description technique, dialogue technique, assembly technique, summarization technique, explanation-interpretation in his novel *Brother in love in Çamlıca*. Hacı Vamık Bey, who is in important positions in the state in *Brother in love in Çamlıca*, is described as a civil servant and his life in the mansion in *Çamlıca*. Hacı Vamık Bey, who is usually sent to Arabia, is either removed from office for complaints or corruption; his father's intervention again sends another relative to Arabia. Everywhere he goes he cannot remove the crowd in *Çamlıca* from his mind. He wants to go back immediately. As the history of Hacı Vamık Bey, who also goes on as "crazy brother in love" in Roman, is handled, the work mainly proceeds on the return technique. The central place of the event in Rome is *Çamlıca*. For this reason, Abdülhak Şinasi Hisar frequently describes the *Çamlıca* and Hacı Vamık Bey by addressing the description technique.

Keywords: *Brother in love in Çamlıca*, Hisar, narrative techniques.

0. Giriş

Cumhuriyet sonrası yazarlar arasında bulunan Abdülhak Şinasi Hisar, yayın hayatına eleştiri tarzındaki yazılarıyla *İleri* gazetesinde başlar. Sonraki yıllarda *Dergâh*, *Cumhuriyet*, *Türk Yurdu*, *Ülkü*, *Varlık*, *Milliyet* ve *Dünya* gibi gazete ve dergilerde devam eder. 1942'de yapılan Cumhuriyet Halk Partisi'nin Sanat Ödülü Yarışması'nda üçüncülük ödülü alan *Fahim Bey ve Biz*'le roman alanında tanınır hale gelir. Bu yapıtı şekil bakımından dönemin eleştirmenlerince beğenilir. Hisar bu eserinden sonra *Çamlıca'daki Eniştemiz* ve *Ali Nizami Bey'in Alafrangalığı* ve *Şeyhliği* adlı iki roman daha yazarak Türk romanında kendine yer edinir. Eserlerinde Cumhuriyet öncesini konu edinen Hisar, Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemindeki İstanbul'u mekân olarak kullanır; Boğaziçi, Rumelihisarı, Büyükkada, Eminönü, *Çamlıca* gibi yerler öne

* Doktor Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
E-posta: alialguller@hotmail.com

çkar. Yapıtlarının merkezini “(...) mutluluklarla geçmiş gençliği ve 20. yüzyıl başlarındaki rahat İstanbul yaşamları oluşturur.”(Necatigil, 1995:171). Hisar’ın kendisi de yapmış olduğı bir görüşmede “-Vaktiyle Flaubert’e: ‘Madam Bovary kimdir? diye sorulunca: Madam Bovary benim.’ demiş... Ben de Fahim Bey, Ali Nizami Bey ve hatta Çamlıca’daki Eniştemiz için de ‘benim’ diyebilirim” (Uysal, 1961:13) diyerek yaşamını eserlerinde kullandığını kabul eder. Hisar’ın romanlarında yaşantısını işlemesi, geçmiş üzerinde ısrarla durması eleştirilmesine neden olmuştur. Kimi yazarlarca eserlerinin hatıra, biyografi ve deneme karışımı olduğı tam roman olmadıkları da ileri sürülmüştür. Bu tartışma bu makalenin amaçları arasında olmadığı için çalışmanın dışında bırakılmıştır.¹ Hisar’ın karakter yaratmada başarılı olduğunu belirten Zariç, romancılığını “Dikkatleri tek bir düşünce üzerine çekmez; psikolojinin ipuçlarından faydalanarak çoklu bakışlarla insanın anlaşılmasının güçlüğüne dikkat çeker. Her üç romanında da sıra dışı, tuhaf, deli adamlar olarak anılan ve Don Juan, Don Kişot gibi tiplerden izler taşıyan kişilere yer vermiştir”(Zariç, 2014: 4) diyerek açıklar. Romanlarını küçük ve karmaşık vakalarla oluşturan Abdülhak Şinasi Hisar, dil açısından II. Meşrutiyet dönemine bağlı kalır. Maurice Barrés, Henry Bergson, Anatole France ve Marcel Proust gibi düşünür ve yazarlardan etkilenmiştir.²

1. Çamlıca’daki Eniştemiz Romanında Geçen Anlatım Teknikleri

Deli Enişte olarak da adlandırılan Hacı Vamık Efendi’nin gel gitleri, yaşadığı ikilemler, karamsarlıklar, meslekî yaşamı, köşküne ve yemeklere düşkünlüğü ve ölümünün konu edinildiğı *Çamlıca’daki Eniştemiz*’de anlatma tekniğı, geriye dönüş tekniğı, betimleme tekniğı, diyalog tekniğı, iç diyalog tekniğı, otobiyografik teknik, gösterme tekniğı, açıklama-yorumlama, özetleme tekniğı ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Bunlar içerisinde de geriye dönüş ve betimleme teknikleri öne çıkar. Abdülhak Şinasi Hisar’ın *Çamlıca’daki Eniştemiz*³ adlı kitabında geçen anlatım teknikleri en çok kullanılan en aza doğru bu çalışmada ele alınmıştır. Bu nedenle birinci sırada geriye dönüş tekniğı ikinci sırada da betimleme tekniğı ele alınmıştır. Hisar’ın eserindeki anlatım tekniklerine geçmeden önce roman sanatı için bu tekniklerin önemini vurgulamakta yarar vardır: “Her anlatım tekniğı, kendi içinde romanın kurgusuna katkıda bulunur. Özellikle geriye dönüş tekniğı bir olay örgüsü biçimi olarak romanlarda kendini gösterir. Bazen de yazar çeşitli teknikleri kahramanın psikolojisini ortaya koymak için herhangi bir tekniğı devreye sokar. Bu anlamda özellikle mekân ve kişi tasvirleri, iç diyalog ve monolog teknikleri önemlidir.” (Yüzbaşıoğlu, 2010: 57). Görüldüğü gibi anlatım teknikleri romanın kahramanlarının ve mekânlarının anlatılmasında büyük öneme sahiptir.

1. 1. Geriye Dönüş Tekniğı

Romanlarda geriye dönüş neredeyse vazgeçilmez unsurlardan biridir. Çünkü şimdi geçmişin bir devamıdır. O halde şu anı anlamak için geçmişi de bilmek gerekir. Zamanda kırılmalar anlamını da taşıyan geriye dönüşler sayesinde roman kahramanlarını tanıma olanağını elde ederiz. Anlatıcı, şimdiki zamandan önceki zamanlara giderek kahramanının geçmişinde meydana gelmiş bir/birkaç olayı anımsatır. Böylece okur kahramanları yakından tanır. Geriye dönüş tekniğı kendi içinde üç gruba ayrılır: Dar anlamda geriye dönüş, Yapıcı geriye dönüş, Çözücü geriye dönüş. *Çamlıca’daki Eniştemiz*’de yapıcı geriye dönüş tekniğı ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Yapıcı geriye dönüş, “(...) bir olay veya bir kahraman hakkında okuyucuyu

¹ Bu konuda bkz; Mahfuz Zariç “Edebî Türlerinin Tespiti ve Anı İzlenimi Sorunu Bakımından Abdülhak Şinasi Hisar’ın Eserleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 18 (2), ss. 111-12, 2014

² Bkz. Zariç, 2014.

³ Abdülhak Şinasi Hisar’ın *Çamlıca’daki Eniştemiz* adlı romanının ilk baskısı Hilmi Kitabevi tarafından 1944’te yapılmıştır. Bu çalışmada Yapı Kredi Yayınları tarafından 2011’de çıkan 3. baskıdan yararlanılmıştır. Alıntılarda sadece sayfa numarası verilmiştir.

aydınlatmak, gerektiğinde başvurulmuş bir geriye dönüş tarzıdır. Okuyucunun merakının yoğunlaştığı anda, romancı devreye girer ve kahramanın geçmişi hakkında ya parça parça yahut blok halinde bilgiler verir.” (Tekin, 2001: 237). Hisar ânda çok az bulunur. Yazar, “Çamlıca’daki eniştemizin köşkü çocukluk dünyamı teşkil eden dört kutupta,(...)” (s. 30), “O zamanki Bebek iskelesinin karşısında bulunan(...)”(s. 53), “O zamanki tabiri veçhile ‘ağır ezgi, fıstıkî makam’ bir yürüyüşle(...)” (s. 53) diye başlayan cümlelerle Hacı Vamık Efendi’nin hikâyesini, II. Abdülhamit dönemini, Çamlıca’yı ve genel olarak da İstanbul’u anlatmaya başlar. Yapıtın 24-27; 82-84; 162-163. sayfalarında blok şeklinde alıntılarla geçmiş okura ayrıntılı olarak sunulur. Yazarın geçmişi bu şekilde anlatması yukarıda da değinildiği gibi hatıra yazmakla eleştirilmesine neden olmuştur. Hisar geriye dönüş tekniğini ağırlıklı olarak Hacı Vamık Bey’in hikâyesini anlatırken kullanır: “Eniştemize dair ilk hâtıralarım sekiz on yaşlarında bulunduğum zamanlara aittir. O zamanki sâkin ve sessiz günlerin birinde, daha ilk defa olmak üzere, evin içinde akrabalarımın birinin bağrıışmalarla karışık bir kavgasına şahit oldum.” (s. 45). Deli Enişte’nin yaşı ilerlediği zaman onun yaşadığı değişim yine ândan geriye dönülerek anlatılır: “Çocukluğumda tebensümlere, istihzalara vesile verdiğini hatırladığım eniştemiz şimdi büsbütün gülünç olmuştu. İtikadınca kaçıyor hissini vermemek için yavaş yürümeli, saklanıyor vehmini uyandırmamak için açık yerlerde oturmalı, ürküyor fikrini telkin etmemek için etrafına serbestçe bakınmalı ve memnun görünen bir yüz takınmalıydı. Kendisi bu icaplara riayet ettiği kanaatindeydi.”(s. 162). Yazar geriye dönüş tekniğiyle çocukluğunda geçen İstanbul’u da okurlarına sunar: “O zamanlar Beyoğlu geceleri Tünel’den Halep çarşısına kadar canlı ve eğlenceliydi. Elektrik yok, havagazı vardı. Barlar, sinemalar yok, lokantalar ve çalgılı gazinolar vardı.” (s. 88). Roman yapıcı anlamda geriye dönüş tekniği üzerinde ilerlediği için çözü anlamda geriye dönüş tekniğe başvurulmamıştır.

1. 2. Betimleme Tekniği

Betimleme okuyucuya olayın geçtiği yerin görüntüsünü veren roman kişilerinin fiziksel ve ruhsal özelliklerini kavratmaya çalışan bir tekniktir. Betimlemeyi “(...) romanın kurnaca dünyasında yer alan kişi, zaman, olay, mekân gibi unsurları, sanatın sağladığı imkânlardan yararlanarak görünür kılmaktır” (Tekin, 2004: 200) diye tanımlayan Mehmet Tekin, romancının betimlemesini yaptığı unsurların karakteristik yönlerini görmek, bilmek seçmek zorunda olduğunu belirtir: “Romancı, tasviri, tasvir edeceği şeyin karakteristik yönlerini dikkate alarak gerçekleştirir ve çizdiği, anlattığı şeyi gerçekmiş gibi hissettirir” (Tekin, 2004: 200). 19. yüzyılın ortalarından itibaren, mekânın insan üzerindeki etkilerinin keşfedilmesiyle betimleme tekniği estetik bir değer olarak rağbet görmeye başlamıştır. Betimleme tekniğinin bilinçli olarak kullanılması, öznellikten kurtulup nesnel bir hale gelmesi ise realistler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Çeşitli amaçlarla kullanılan betimleme, öznel ve nesnel olmak üzere ikiye ayrılır.

Abdülhak Şinasi betimleme tekniğini Çamlıca’yı, Hacı Vamık Efendi’yi ve onun köşkünü anlatırken ağırlıklı olarak kullanır. Bunların dışında İstanbul’u ve Hacı Vamık Efendi’nin babası Hacı Rakım Efendi’yi ele alırken bu teknikten yararlanır. Yazar nesnel betimlemeden uzaktır; öznel betimlemeyi tercih eder. Kişilerin betimlemesini yaparken zaman zaman kişi-mekân uyumuna dikkat eder. Bu tarz betimlemelerde mekân, romanda tamamlayıcı, bütünleyici bir özelliğe bürünür. *Çamlıca’daki Eniştemiz*’de betimleme tekniği mekânlar, kişiler ve kişi-mekân-çevre uyumu olmak üzere üç yönüyle kullanılmıştır. Bu nedenle yapıtta mekânların bazıları olayın akışından ayrı bağımsız olarak betimlenir: Çamlıca ve İstanbul betimlenirken. Yazar 27 bölüme ayırdığı romanında bazı bölüm başlıklarını, betimlemesini yapacağı mekâna ayırır. Örneğin üçüncü bölümün başlığı “Eski Çamlıca”, dördüncü bölümün başlığı “Çamlıca’daki Eniştemizin Köşkü” iken on birinci bölümün başlığa “Beyoğlu Gecelerimiz”dir.

Romanda betimlemesi yapılan yerlerin başında Çamlıca yer alır. Yazar romanın 25. sayfasında Çamlıca'yı betimlemeye Üsküdar'dan başlar. Sokak sokak, semt semt sayarak Çamlıca'ya kadar gider: "Büyük Çamlıca, sağda. Kısıklı meydanında. Küçük Çamlıca yolları başlar ve etrafı yine şairane isimler sarardı. Karşımızda uzun Alemdağı caddesi, sağ tarafta Suphi Paşanın⁴ kır menekşesi kokuları ve bülbül sesleriyle meşhur büyük korusu, daha ileride Libâde, korunun arkasından geçen Bulgurlu caddesi üstünde, sol tarafta(...)" (s. 25). İlkbaharda ise Çamlıca farklı renklere ve kokulara bürünür: "Her tarafta, yükselen otların kenarlarında, kırların en tenha ve göze görünmez noktalarında, başlı başına tam bir güzellikle açılmış, belki renkleri biraz soluk kır çiçekleri vardır. Birçok ağaçlar da çiçek açar. Öyle ki en açık, güneşli veya en rüzgârlı havada bile, birçok incecik kokulardan hâsıl olan kendine mahsus nefis bir Çamlıca kokusu duyulur." (s. 72). Çamlıca'dan sonra Hisar, Hacı Vamık Efendi'nin köşkünün betimlemesini yapar. Yazarın duyguları betimlemeye yansır: "Bu köşkün uzaktan göze çarpan hususiyeti, o zamanlarda ancak İstanbul'un iç semtlerinde rast gelinecek bazı tekkeler gibi, bir nevi dinî mâna sezdiren yemyeşil rengiydi. Bahçe duvarındaki demir parmaklıklı kapı gıcırdayarak açılırken öyle gönlünden geliyormuş gibi duygulu bir ses çıkarırdı ki bununla bize güya 'Safa geldiniz!' dediğini işitirdik." (s. 29). Hisar köşkü betimlemeye şöyle devam eder: "(...) bahçenin ortasındaki havuzda kuvvetli musluğu hâlâ mükemmel işleyen, eskiden kalma bir fiskiye, eğer açık bırakırsanız, yükselen ve dökülen suların neşesini yayar ve bizim o zamanki tasasız ruhlarımıza serperdi. Bu fiskiye'nin sularını yıllarca neşeden çağıldar gibi duymuştum." (s. 29). Romanda Çamlıca ve Hacı Vamık Bey'in köşkünden sonra İstanbul'un betimlemesi gelir. Hisar, İstanbul'u Çamlıca'dan seyrederek betimlemeyi tercih eder. Bu betimleme öznel bir betimlemedir. Yazar İstanbul sevgisini gizleme gereği duymaz.

"Çamlıca'dan bakınca şeffaf bir hava içinde, mavi göğün altında ve mavi denizin kenarında uzanmış İstanbul'un görüntüsü cidden ihtişamlıdır. İstanbul'a ancak bu yükseklikten bakılınca bütün vücudu birden gözlerimizin önüne serilir. Bir böyle manzara bize ilk insan gözlerinin kâinatı nasıl canlandırmış ve nasıl ilâhlaştırmış olduğunu anlatır. Buradan tarihin İstanbul güzelliğine verdiği kıymetin sebepleri gözle görülür. Aynı zamanda uzaktan hülyası tüten bir şehirle, mavi ve durgun suların parıltısıyla, muayyen bir tabiatın insan ruhuna nasıl hususî bir tesir yaparak onu kendine göre aşıladığı duyulur. Denizden seyrettiğimiz İstanbul tepelerindeki mahalleler bizim için bir ufuk teşkil ederken, buradan, bildiğimiz manzaraların arkalarındaki düz ve boş sahaları da seçerek şehrin uzaklar içinden nasıl çıkıp geldiğini de görürüz. Buradan, en evvel, sakın ağaçlar arasında Üsküdar evleri belirir, sonra, daha aşağıda, ortada, koyu mavi sularıyla, Boğaziçi, bir firuze gibi, madenî bir cilâ ile parıldar ve tâ karşıda uzaklıkların düzleşmiş görünen genişliklerinde, İstanbul, artık yalnız sahillerden görünen ve çepçevre tepelerde biten şehir değildir. Her zaman teferruatını görmeğe alıştığımız bu azametli manzaranın bütünlüğünü tekmi ihtişamıyla birden görürüz. Teker teker ufalmış camileri, incelmış minareleri, küçülmüş büyük binalarıyla, bütün şehir önümüzde yatar. Marmara'nın genişlediği noktada, dünyanın en güzel yerlerinden biri olan Sarayburnu, suyun kenarında, ağaçlarının, kubbelerinin, kulesinin ve damlarının altında toplanır. Sağ tarafta sahilleri sık evlerle örtülü ve sırtları hemen boş, Boğaziçi'nin bir kısmı. Yıldız ve Kuruçeşme'nin yeşil korularıyla, yukarı doğru süzülür, daha ileride ayrı ayrı göller halinde gözükür. Solda, İstanbul, daralıp inceleşerek, Florya'ya doğru uzar, ve tâ uzaklarda bir maviliğe döner." (s. 76)

Mekânların dışında romanda kişilerin betimlemesi de önemli yer tutar. Hacı Vamık Efendi ve babası Hacı Rakım Efendi'nin psikolojik ve fiziksel betimlemeleri karşımıza çıkar. Hisar yapıtın asıl kahramanı durumunda olan Hacı Vamık Efendi'yi "(...) kırklı yaşlarından ölümüne kadar geçen"(Sazyek, 2008: 141) sürede ele alırken "(...) onun hep başka bir yönü, huyu, bakış açısı anlatılır."(a .e. s., 141). Bu nedenle eserde akış halinde olan ve değişen bir betimleme tekniği uygulanır. Hisar, Hacı Vamık Efendi'yi mesleğine devam ederken şu şekilde betimler: "Uzun boyu, zayıf vücudu, siyah, cin gibi gözleri, kumral ve seyrekeçe sakalı, yeşil kaplı kürkü ve kâh başına geçirdiği, kâhbaşından çıkardığı sivri gecelik takkesiyle Asurî bir münecimi hatırlatan bir adam, terlikleri yerde, kendisi köşedeki kerevet üstünde bağdaş kurmuş, gazetesini

⁴ Alıntılarda orijinal metne bağlı kalınmıştır.

okuyordu.” (s. 7). Hisar yaşlanan Deli Enişte’nin betimlemesini yaparken fiziksel değişimi öne çıkarır: “Deli eniştemiz şimdi altmış yedi yaşlarında olmalıydı. Eskiden itinâ ile boyadığı, fakat çoktandır artık boyamayı büsbütün ihmal ettiği sakalı bembeyaz olmuştu. Bu, babasınınkini andıran gür ve çepçevre değil, fakat kenarlarında biraz seyrekleşen, hafifçe bir Yahudi sakalına benzeyerek yüzüne beklenmedik bir acıklı hal, o zamanlar Kral Lear’i oynayan aktörlerin eriştikleri bir fecaatin ihtişamını veren yeis içinde bir sakaldı.” (s. 202). Deli Enişte’nin babası olan Hacı Rakım Efendi’nin de betimlemesi yapılır. Hisar bu kahramanın ayırıcı özelliklerini ele alır: “Hacı Rakım Efendi kısa boylu, tıknaz, pembe tenli ve yelpaze gibi açılmış bembeyaz sakallı, güler yüzlü, ateş gözlü, siyah, sert ve çevik bakışlı ve o zamanki ricalin sevdikleri ve saydıkları yarı mutasavvıf ve yarı da İstanbul’un yetiştirdiği o kelli felli, mizaçtan anlar, gönül avlamasını..” (s. 132). Hacı Rakım Efendi’nin ruhsal özellikleri ise “Galiba Rakım Efendi doğuştan neşeli bir mizaç ustası olduğu, kafası, işleri daima yolunda bulunduğu ve göstermesini bildiği için aranırdı” (s. 133) sözleriyle ortaya koyar. Bu alıntılar da göstermektedir ki, Hisar kahramanlarının sadece fiziksel yönlerini değil, ruhsal yönlerini de okura sunar.

Çamlıca’daki Eniştemiz’de karşımıza çıkan üçüncü betimleme tarzı ise kişi-mekân-çevre uyumu üzerinedir. Bu betimlemelerde 19. yüzyıl romanının özellikleri görülür. Hisar, bir insanın yaşamını değerlendirirken mekânı, çevreyi göz ardı etmenin yanlış olacağını belirtir. İnsanı yaşadığı yerin şekillendirdiğini vurgular: “Geçen zamanla beraber göçen insanları ve onların sabun köpüğü gibi kabarıp sönen hayatlarını hikâye ederken bunların içinde yüzdükleri muhiti ihmal ederek bahsin dışında bırakmağa imkân yoktur. Zira bu muhit o ömürlere durmadan tesir eden canlı bir iklimdir.” (s. 35). Hisar bu sözleriyle insanın kendisini gerçekleştirirken çevreden bağımsız düşünülemediği üzerinde durur. Zaten romanın 56. sayfasında “Her şeyi daima determinizmin ölçüleri ve ayarlarıyla ölçmeye ve tartmaya mecbur olmak çekilir şey midir?” diyerek determinizme doğrudan değinir. Abdülhak Şinasi, Deli Enişte’nin hayatının sonlarında odasını betimler. Bu betimleme mekânın kişiyle uyumunu net bir şekilde ortaya koyar: “Yattığı yorganlar, battaniyeler, örtüler, şallar, yastıklarla dolu hantal karyolasına; kurt yenikleriyle kirlenmiş kırmızı ceviz dolabına; ölünce etrafındakilerden kimsenin okuyamayacağı büyük kıtali, kalın kaplı, ağır başlı kitaplarına; odanın bir köşesine konmuş, bir çocuk yazıhanesine benzeyen, küçücük, daracık iki çekmeli yazı masasına bakıyordum. Bu eski vâlinin, bu para canlı olduğu söylenen adamın odasındaki servetin manzarası işte bu görgüsüz, saffetli, iptidai şeylerden ibaretti!” (s. 202). Grillet bu konuda şunları söyler: “Bu dekor insanın da görüntüsü idi: Evin duvar ve döşemeleri, orada oturan – yoksul ya da zengin, silik ya da gösterişli- bir kişiyi hem temsil ediyor, hem de onunla aynı alinyasını paylaşıyordu.” (Grillet, 1981: 74). Bu betimleme tekniği realizmle birlikte görülen gerçekçi romanın özelliklerindendir. Romanda bu kullanıma bir başka örnek de Hacı Vamık Bey’in hastalığı sırasında ortaya çıkar. Yazar mekânı hasta kahramanının psikolojisine göre yapar: “Bir şehrin mahalleleri de rağbet denilen ve daima yer değiştiren bir modaya tabi olduklarından o günlerde o civardaki bütün köşkleri de hep terk edilmiş, ihtiyarlamış, hastalanmış bulurdum. Artık *Çamlıca*’nın bütün renkleri ve manzaraları solmuş, sararmış, tozlanmış gibiydi.” (s. 131). Bu sözleriyle Hisar, kişi-mekân-çevre uyumunu da sağlamış olur. Romanın genelinde bu uyumun sağlandığı görülebilir.

1. 3. Otobiyografik Teknik

Hisar’ın romanları hatıra özelliği taşıdıkları için otomatik olarak otobiyografik teknik devreye girer. Otobiyografik tekniğin kullanımında kahraman anlatıcı kendi geçmişine dönerek çocukluk ve yaşamının sonraki dönemlerini anlatır. Abdülhak Şinasi Hisar, *Çamlıca’daki Eniştemiz* romanında bu tekniğe iki konu üzerinden başvurur: Birincisi olgunluk çağının bakış

açısıyla geçmişini yeniden değerlendirirken⁵ ikincisi II. Abdülhamit dönemini ele alırken. Yazar yaşadığı dönemden gerilere giderek çocukluğundaki İstanbul'la zamanını karşılaştırır:

“İnsanlar gibi şehirler de nasıl değişiyor! Hâtıralarımız hakikatleri görüp de tanıyamıyor, hâtıralarımızın sarayları şimdi gördüğüm mahallere sığmıyor, kubbeleri hâlâ eski velvellerle dolup taşıyor ve artık etrafımdaki şehir bana yabancılaşmış görünüyor! O zamanlar Beyoğlu geceleri Tünel'den Halep çarşısına kadar canlı ve eğlenceliydi. Elektrik yok, havagazı vardı. Barlar, sinemalar yok, lokantalar ve çalgılı gazinolar vardı. Otomobiller yok, ucuz faytonlar, kupalar vardı. Elhamra sinemasının yerinde, üst katta -merdiven başlarında şekilleri değiştirici ve güldürücü aynalarıyla- Palais de Cristal kafe şantanı ve karşısında, şimdi, kırmızı Saint-Antoine kilisesinin olduğu yerde Konkordia tiyatrosu vardı. Halep çarşısından itibaren Taksim'e kadar nispeten daha tenha ve karanlık bir mıntaka başlar ve ortasında büyük ağacı ve bunun yanındaki Hamidiye çeşmesiyle küçücük Taksim meydanı geçildikten sonra, seyrek ve hafif ışıkların yarı gösterdiği babayani ve karanlıkça bir yol Şişli'ye kadar uzardı.” (s. 88).

Hisar otobiyografik tekniğe ikinci olarak da II. Abdülhamit dönemini anlatırken değinir. Babası, II Abdülhamit tarafından sürgüne gönderildiği için ailesi parçalanır. Bu nedenle eserlerinin hemen hepsinde bu döneme yer vermesinde, “(...) babasının yönetim tarafından memuriyetle sürgüne gönderilmesinin ve bu olay neticesinde ailesinin parçalanmasının” (Zariç, 2014 :141) etkisi vardır. İstibdat devrini anlatırken korku kavramı üzerinde durur. Hisar, “O zamanlarda kendi mevkisinde bulunanların tekmi hayatlarına hâkim olan his Yıldız korkusuydu...” (130) şeklinde başladıktan sonra sözlerine şöyle devam eder:

“Yıldız, yüksek duvarları arasında saklanarak, kocaman İmparatorluğun bütün çarklarını işleten; tebaadan her kulun talihini parlatan veya söndüren ve korkusunu bir kıta büyüklüğündeki bu yerlerin hepsine salan Yıldız, bir saray değil, hattâ bir mahalle değil, fakat iç içe mahallelerdi. Dış sınırları tâ Beşiktaş'ta, Ketenciler hamamı yanında, Serencebey yokuşundan, diğer taraftan da belki tâ İhlamur'da Yeni Mahalle'den başlardı. Buralardan geçilince küçük küçük, ayrı ayrı binalar ve bazan âdeta barakamsı yerlerde başkâtibin, başmabeyncinin ve sırasıyla sair mabeyncilerin ve kâtiplerin ayrı veya müşterek daireleri ve yâveran odaları aralarında nasıl sessizce amansız bir entrika havası hüküm sürdüğünü, bendegânlık ananeleri, rica setreleri ve dua cübbeleri arasında nasıl haset, kin, hırs, menfaat ve istirkâbin süngüleri ve bıçakları parıldadığını iyi bilirdi.”(s. 131).

Hisar'ın bu romanında otobiyografik teknik diğer tekniklerden farklı bir konuma sahiptir. Çünkü yazar romanda mekân olarak kullandığı Çamlıca, Adalar, Boğaziçi, Üsküdar gibi yerlerde yaşamıştır. Bu nedenle romanın tümünde otobiyografik teknik hissedilir.

1. 4. Anlatma-Gösterme Tekniği

Anlatım tekniklerinin başında anlatma tekniği gelir. Bu teknik destan, masal, halk hikâyesinden romana geçmiştir. Hâkim bakış açısıyla yazılan romanlarda önemli bir yer tutan anlatma tekniği, genellikle gösterme tekniğiyle iç içe karşımıza çıkar. Çünkü bunlar anlatmanın vaz geçilmezleridir: “ ‘Anlatma’ ve ‘gösterme’ yöntemleri, başvurulacak yolların temeli. İlk akla gelen uygulamalarıdır. Bu yöntemlerin marifetiyle yazar, kendini saklama, gizleme fırsatını yakalar; dolayısıyla okuyucunun anlatılanlarla karşı karşıya kalmasını sağlar.” (Tekin, 2004: 197). *Çamlıca'daki Eniştemiz* romanında anlatma tekniği ağırlıktadır. Yazar Deli Enişte'nin yemek merakını anlatırken yemekler üzerine konuşarak bu teknikten yararlanır: “Her milletin evvelâ elinin altında bulduğu için kolayca topladığı, hemen kendine mahsus, avları, etleri, balıkları, sebzeleri, meyveleri ve mahsulleri bulunur. Her milletin kendine mahsus,

⁵ Mehmet Tekin otobiyografik teknik için şunları söyler: “Otobiyografik yöntem, bir anlamda biyografinin ürünüdür. Romancıların, biyografiden, anlatı düzeyinde yararlanmak istemeleri, ‘otobiyografik’ yöntemi gündeme getirmiştir. Otobiyografik yöntem, biyografi eksenli bir sunuş, bir anlatım biçimidir. Bu yöntemde anlatıcı, doğal olarak 1. tekil kişidir. Bir diğer deyişle, ‘anlatan’ (anlatıcı) ile ‘anlatılan’ (hikâye edilen) aynı kişidir. Tekniğin esası bu temele dayanmaktadır. Hal böyle olunca, anlatı sisteminde yer alan her şey, bu anlatıcının bakış açısından okuyucuya yansır.” (Tekin, 2004:249).

hazırlamasını, pişirmesini ve tatmasını daha iyi bildiği, kendi havasının toprağının ve suyunun mahsulü olan yemekler vardır. Bir vatan yâd edilirken vücudumuza hayatın tadı gibi sinmiş olan bu şeyler beraber hatırlanır.” (s. 65). Hisar gösterme tekniğinden de yararlanmışır. Gösterme tekniği okuru, yazarın baskısından kurtarır, ona bir hava aldırır. Realizm akımıyla beraber gösterme tekniği önem kazanır. Anlatım tekniğinin darlığından kurtulmak isteyen realistler “(...) ‘gösterme’ (showing) yöntemini devreye sokarlar.” (Tekin, 2004: 190). Böylece “anlatıcının ağırlığı nispeten zayıflar ve anlatım, daha objektif ölçülerde gerçekleşir.” (a, e, s., 190). Genellikle anlatma tekniğiyle birlikte kullanılan gösterme tekniği iki biçimde gerçekleştirilir: diyalog ve dille gösterme olmak üzere. Gösterme tekniğiyle olaylar okuyucunun zihninde canlandırılır. Hisar, göstermeyi daha çok ikinci yolla gerçekleştirmiştir. Diyalogla gösterme tekniğini 46-47 ile 136-137. sayfalarda kısaca kullanmıştır. Hatta konuşmaların çoğu metin içerisinde geçer. Hisar’ın dille gösterme tekniğine anlatıcı kahramanın büyük halası ise Hacı Vamık Efendi arasında geçen tartışma örnek verilebilir. Yaşanan kavgayı gözümün önünde canlandırır:

“Her şey sükûnetini muhafaza ediyor ve hiçbir şey kopacak fırtınayı haber vermiyordu. Bir de, yalnız saçları, gözleri, yalnız çarşafı, esvapları değil, hattâ eldivenleri de siyah ve sapında hain gözlü bir ördek başı görülen şemsiyesi de, ve kendini iki üç adım gerisinden takip eden kalfası da siyah, yaşlıca bir hanım, o zamanki tabiri veçhile ‘ağır ezgi, fıstıkî makam’ bir yürüyüşle, bulunduğumuz yerin hizasına geldi. Yolda işlerini bitirdikten sonra dönen biletçi, çımacı gibi iki üç kişi ve dükkânın içinde Robert Kolejli bir iki talebeden başka kimse kalmamıştı. Bu gelen halamın halası olan benim büyük halamdı. Zaten nâlet ve nâdân olarak tanınan bu hanımın meğer ilk gördüğü yerde eniştemizi ‘rezilü rûsva’ etmeğe andı varmış. Bizi görünce hem ona doğru haykırmaya, hem de, ördekbaşı şemsiyesinin ucuyla, gözünü çıkaracakmış gibi üstüne hücum etmeğe başladı. Acelesiz olmaktan geri kalmayan tantanalı, her heceye bir imâle hakkı veren geniş ve rahat bir telâffuzla ‘Seni gidi utanmaz, arlanmaz, deli seni! Ailemizin şerefini pâymâl ettin. Gül gibi kızımız senin yüzünden derthli oldu gitti! Seni gidi Zırtullahı Kirmanî! Seni gidi zırdeli seni! Bak, Allaha ahedtim, seni nerde görsem böyle rezilü rûsva edeceğim, bilmiş ol kâfir! Seni gidi hınzır deli seni!’” gibi sözlerle bağırıyor ve arkasında kalfası, sessiz, hürmetli, hanımını tasvip eden gözlerle bakarak, sükût ediyordu.” (s. 53-54).

Çamlıca’daki Eniştemiz’de genellikle anlatma ve gösterme teknikleri birlikte kullanılmışır. Hisar, Hacı Vamık Bey’in evlenmek istediği kadını tanıtırken onu eskiden tanıdıklarını belirtir; sonra kadını okurun gözünde canlandırır; kadının özelliklerini gösterme tekniğiyle gerçekleştirdikten sonra tekrar anlatma tekniğine geçer: “Ben bu kadının vaktiyle biraz tanıdığımız bir Nâdire Hanım olduğunu duyduğum zaman işittiğime inanmadım. (...) Daima çömelerek yerlerde oturan, daima uçları ziftten sararmış iki parmağı arasında ince bir sigara tutan, daima içkiden bozulmuş gibi hırıltılı bir sesle konuşan, geçkin, sarıya boyalı saçlı, (...) Eniştemiz bu harap, süfli şehvet maskesine de âşık olmuştu! Bu kadınla da evlenmek istemişti!” (s. 188). Bu örnekte de görüldüğü gibi Abdülhak Şinasi Hisar anlatma ve gösterme tekniklerini ayrı ayrı ve birlikte kullanmıştır.

1. 5. Açıklama - Yorumlama Tekniği

Açıklama-yorumlama tekniği, yazarın okuru bilgilendirme gereksiniminden doğmuştur. Romancılar bir konuyu vurgulamak için, kahramanlarını tanıtmak için ya da bir mesaj vermek için bu teknikten yararlanırlar. Bu teknikte geçen açıklama ve yorumlama aynı anlama gelmez: “Açıklama; yazarın bilmediği bir konuda okuyucusunu objektif bir biçimde bilgilendirmesi; yorum ise herhangi bir konunun, daha çok kendi kanaat ve düşüncelerinden hareketle izah edilmesi, açıklanmasıdır.” (Çetişli, 2004: 111). Ayrıca açıklama nesnel özellik taşıırken yorumlama ise öznel özellik taşımaktadır. Hisar, *Çamlıca’daki Eniştemiz* romanında “deli”, “çevre”, “Descartes ve Auguste Comte’un felsefeleri”, “zaman”, “insanların güvensizliği”, “tesadüfler”, “hakikat”, “sosyal yaşam”, “ömür” üzerine açıklamalar ve yorumlar yapar. Yazar

“deli” kavramını ele alırken açıklama-yorumlama tekniğinden yararlanır. Bu tekniği de ya eniştenin eyleminden önce ya da sonra kullanır. Örneğin sayfa sekizde Hacı Vamık Bey’in toplumda deli olarak algılandığını belirttiikten sonra delilik üzerine açıklama yapar: “Zaten, biraz dikkat etsek, görürüz ki, insanların çoğu yarı deli ve yarı iradeliidirler. Ve kâh iradeleriyle, kâh delilikleriyle hareket ederler. Onları olduklarından daha az deli ve daha çok iradeli zannetmek hatâdır. Eğer her yaptıklarını mantıkî bir zihnin hesaplarıyla izah etmeğe kalkışırsanız, kendilerine, çok kere hatırlarına bile gelmemiş olan maksatlar isnat etmiş olursunuz.” (s. 8). Bu ifadeleriyle Hacı Vamık Bey’in deliliği okura kabul ettirilmek istenir. Hisar romanının ilerleyen sayfalarında insanların başka insanlara güvenmeleri konusu üzerinde değerlendirmeler yapar. Çoğumuzun yanıldığını belirtir: “Zira biz de mahkemeler gibi, insanları çok kere adam yerine koyarız. Sanırız ki düşünürsek düşüncemizi takdir edecekler; söylersek, sözümüzü anlayacaklar; bilirse, ilmimize inanacaklar; doğru hareket edersek, lehimize şahadet edeceklerdir. Aldanırız! (...) Muhitimiz bize karşı her an kör, sağır ve şuursuzdur. ” (s. 10). Bu romanda Descartes ve Auguste Comte’un insanlığa etkileri de açıklama tekniği yoluyla okura sunulur:

“Garbın tecrübeye dayanan ilmi ona Descartes’ın katmış olduğı çeşniden beri dimağlara bir dereceye kadar acı gelen bir şeydir. Bu riyaziyeci beşerin kafasına vuzuhun ne olduğı, birbirinden ayrı ve başkanın neler olduğı mefhumlarını telkin etti. Filozof Auguste Comte da bundan mantıkî bir netice çıkararak hakikatlerin aranması ve bulunması için tecrübeyi usul ittihaz ile birçok şekillere incizâb duyan felsefeye bugünkü fennin hudutlarını çizdi.” (s. 56).

Romanın 22. bölümünün girişinde dikkate almadığımız küçük şeylerin aslında ne kadar önemli olduğı açıklanır: “Çoğumuzu öldüren, yabancıların gözlerine görünemeyecek kadar küçük birtakım sebeplerdir. Bizi hayatımız boyunca sürükleyen o kör, sağır ve dilsiz kuvvetlerimiz çok kere kendilerine muhalif unsurların hücumuna mâruz kalır ve başkalarının nefesleriyle zehirlenerek kendimize düşman bir havaya kurban oluruz.” (s. 173). Hisar zaman üzerine yorumlar da yapar. Bazı şeylerin değerlendirilmesinde hatalar yapıldığını vurgular: “Zamana dair ve zamanla geçen şeylerin çabukluğu yahut yavaşlığı hakkında doğru bir fikir edinmemiz pek güçtür. Zira zamanın hep iç içe geçen hudutları bildiğimiz diğer hudutların hiçbirine benzemez. Birçok şeyler vardır ki pek eski zamanlarda kalmış sanırız. Hâlbuki bunların bir isim verilemeyen tesirleri yeni zamanlar içinde duyulur. Birçok şeyler de vardır ki dünya kadar eskiyecek sanırız ve günün birinde bunlardan hiçbir eser kalmaz.” (s. 182). Abdülhak Şinasi tesadüfleri de ele alır. Hayatımızı tesadüflerin belirlediğı üzerine yorumlar yapar: “Ömrümüz tesadüflerin verdiğı malzemelerle yapılır. Hayatımıza tesirleri olanların hemen hepsi, yani sevdiklerimiz ve bize fenalık edenler de, bizi sevenler ve kendilerine bizim fenalık etmiş olduklarımız da hep böyle tesadüfen karşılaştıklarımızdır. Sevmek kabiliyeti ve ihtiyacı bizdedir. Fakat sevdiklerimizi tesadüfen buluruz.” (s. 191). Hisar yukarıda verilen örnekler de görüldüğü gibi açıklama-yorumlama tekniğinden yararlanırken daha çok yorumlamayı tercih eder.

1.6. Özetleme Tekniği

Romanlarda önemli bir yer tutan özetleme tekniği kısaca ele alınacak konular geldiğinde kullanılır. Yazar her şeyi ele alamaz. Romanında zaman zaman özetleme yapma gereksinimi duyar. Bu konuya dikkat çeken György Lucaks sanatı, “ (...) önemli olanı tutmak, önemsizi çıkarmak olarak tanımlanmıştır.” (Lucaks, 1975: 61). Özetleme tekniğiyle kurmaca içerisindeki olaylara ilişkin gereksiz ayrıntı ve açıklamalar ayıklanır. Böylece anlatıcı, uzun zaman dilimlerini birkaç cümle ile anlatma olanağı bulur. Hisar, Hacı Vamık Efendi’nin çocukluk yıllarını ele alırken özetleme tekniğinden yararlanır: “Çamlıca’daki eniştemizin doğumundan belki ancak iki üç yıl evveline, on dokuzuncu asrın yarısına, 1850 senesine kadar Amerika’da bile esir ticareti kalkmış değildi. Ve kendisi daha beş yaşlarında bulunduğı sırada, yani 1858’de

devlet zenci esaretini ‘fermânı âli’ ile men etmeye başlıyor, (...) 1880’de yine bu zenci esaretinin Afrika’da men’i hakkında İngiltere ile bir mukavele akdediyor, fakat bunlara rağmen bu fermânı âlilerin ısdar olduğu saraylarla bu emirname-i sâmilerin ve bu tâimimlerin yazıldığı konakları harem ağalarıyla cariyeler dolduruyordu.” (s. 183). 1850’den 1880’lere kadar süren dönem özetleme tekniği sayesinde yarım sayfada ele alınmıştır. Hisar, Çamlıca’daki köşkün Deli Enişte için önemini anlatırken de özetleme tekniğinden yararlanır: “Bu köşk dostlarına, barışık komşularına karşı şerefli yuvası; rakiplerine, düşmanlarına karşı muvaffakiyetin kalesi; haremine, kızına karşı muhabbetinin mükâfatı; kendi kendisine karşı emniyeti; akıllı, kurnazlığı, tutumluluğunun âbidesi ve hattâ dindarlığının camisi değil miydi?” (s. 176). Görüldüğü gibi sayfalarca sürebilecek konular başlıkları söylenilerek geçilmiştir. Yukarıda verilen örneklerin dışında eserde 131, 162-163, 173, 178 ve 190. sayfalarda da özetleme tekniği başvurulmuştur.

1.7. Montaj Tekniği

Romanda Hisar montaj tekniğinden de yararlanmıştır. Montaj(alıntı) tekniğinde yazar, kendine ait olmayan bir metni, bir söz veya yazıyı, bazen olduğu gibi, bazen değiştirerek yapıtında belirli bir amaçla kullanır. Aytaç bu tekniği “Yazarın gerçekliği çok boyutlu yansıtmak amacıyla çok çeşitli alanlardan hazır ifade kalıplarından yararlanması, bu kalıpları kendi romanının anlatım dokusuna ustalıkla monte etmesidir” (Aytaç, 1990: 56) diye açıklar. Abdülhak Şinasi yapıtında 13, 73, 101, 102 ve 221. sayfalarında bu teknikten yararlanır. Hisar sayfa 73’te Çamlıca’yı anlatırken tekerleme alıntısı yaparak montaj tekniğini uygular: “Ağustosböcekleri, hep bir ağızdan, aynı sözleri tekrar ederlerdi: ‘Karıncacık- buruncacık- bana kaba-etli dedi, – dedi, dedi,- dedi, dedi!..’ Çamlıca’nın asude zamanları bu seslerle dolardı.” (s. 73). Yazar 221. sayfada da Shakespeare’in “Dünyalar, rüyaların nescinden yapılmıştır. Onlar da, bunlar gibi, bir iz bırakmadan dağılacak!” sözlerini kullanarak montaj tekniğinden yararlanır.

Çamlıca’daki Eniştemiz romanında üstünde durulması gereken bir başka teknik de “bilinç akışı tekniği”dir. Yıldız Ecevit modernist romanın özelliklerini açıklarken bilinç akışını öne çıkarır: “İnsan bilincinde, geçmişe yönelik anıların/bilgilerin, fantastik düşlerin, geleceğe dönük planların/özlemlerin, yaşanılan içinde dış dünyadan algılananların ve tüm bunlarla birlikte giz dolu bir bilinçaltı yumağının, hiçbir zamansal sıralama olmaksızın aynı anda birlikte var olmaları,(...) (Ecevit, 2001: 43). Görüldüğü gibi bilinç akışı kullanılmadan modernist romandan söz edemeyiz. Bu alıntıdan hareketle *Çamlıca’daki Eniştemiz*’e bakmak gerekir. Hisar romanın son iki bölümünde bilinç akışı tekniğine yaklaşmış; fakat derinleştirememiştir. Kahraman anlatıcı eniştesini de yitirdikten sonra yaşam ve ölüm üzerine düşüncelerini açıklarken Ecevit’in üsteki tanımına uygun hareket eder; ama zamanda kırılma yapmaz; sabah, akşam, geceyi sırasıyla söyler. Bu da yine Ecevit’in belirttiği “(...)hiçbir zamansal sıralama olmaksızın(....)” düşüncesiyle çelişmektedir. Zaten Abdülhak Şinasi da sayfa 218’de kahraman anlatıcı tarafından yazıklarının birer hatıra olduğunu dile getirir. Ayrıca romanda dil bilgisi kuralları da mantıklıdır. Bu nedenle bilinç akışı tekniğine tam olarak ulaşılammıştır.

Bu tekniklerin dışında Hisar sayfa 160’ta da mektup tekniğine başvurur; fakat yazar sözünü ettiği mektubun tamamını eserine koymamış, bir iki cümle alıntıyla geçiştirmiştir. Sayfa 211, 214 ve 215’te “Yaşlana yaşlana gözlerimizden nice perdeler kalkacak” cümlesini paragraf girişlerinde üç kez yineleyerek; sayfa 215 ve 218’de “Eyvah, Eyvah ki” sözlerini ikişer kez tekrar ederek leitmotiv tekniğinden yararlanmıştır. Hisar, sayfa 55 ve 87’de iç diyalog tekniğine, sayfa 7 ve 219’da dış diyalog tekniğine, sayfa 59 ve 157’de iç monolog tekniğine, sayfa 64 ve 65’te iç çözümleme tekniğine yer vermiştir; fakat bu teknikleri birer ikişer kez kullanmıştır.

Sonuç

Cumhuriyet dönemi yazarları arasında olan Abdülhak Şinasi Hisar, yazınsal yapıtlarında anılarından beslenir. Anılarını yoğun bir biçimde kullanması romancılığı konusunda farklı soru işaretlerinin oluşmasına neden olmuştur. Birçok eleştirmen ya da yazar Hisar'ın eserlerine doğrudan roman diyememişlerdir; fakat genel görüş ortaya konan bu ürünlerin roman olduğu konusundadır.

Edebî metinlerin meydana gelmesinde anlatım tekniklerinin önemli rolü vardır. Yazar, okuyucuya aktarmak istediği duygu, düşünce hayal vb. unsurları anlatım teknikleri aracılığıyla sunar. Bu nedenle anlatım teknikleri, sanat ve edebiyatta en az anlatılanlar kadar önemlidir. Çünkü yapıtın iletisi, amacı, felsefesi vb. ancak sağlam anlatımlarla okuyucuya ulaşabilir. Bir edebî metnin başarısı ve etkileyciliği anlatım teknikleriyle yakından ilişkilidir. Bu sebeple yazar, eserini kurgularken bu hususa özen göstermelidir.

Hisar'ın anılarından beslenerek yazdığı romanlardan ikincisi olan *Çamlıca'daki Eniştemiz*'de farklı anlatım tekniklerinden yararlanılmıştır. Yazar geriye dönüş tekniği, betimleme tekniği, otobiyografik teknik, anlatım-gösterme tekniği, açıklama-yorumlama tekniğine ve özetleme tekniğine ağırlık vermiştir. Romandaki olaylar anlatma zamanından otuz, kırk yıl öncesinde yaşandığı için yapıt geriye dönüş tekniği üzerinde ilerlemiştir. Âna kısa kısa dönüş yapan yazar, o zamanlarda, II. Abdülhamit devrinde diyerek, Hacı Vamık Efendi'nin mesleğinde bir dönemi belirterek geçmişe gider. Bu gidişleri de geriye dönüş tekniğini zorunlu bir duruma getirir. Bu nedenle romanın başından sonuna kadar yapıcı geriye dönüş tekniği hâkim olur. Hisar'ın eserinde yoğun olarak kullandığı ikinci teknik ise betimleme tekniğidir. Yazar bir yandan uzun uzun betimlemelere yer vererek romantiklere yaklaşıırken öte yandan da kişi-mekân-çevre uyumuna dikkat ederek gerçekçilere yaklaşır. Konuyu biraz daha açacak olursak eserde genel olarak İstanbul, özel olarak da Çamlıca'nın betimlemesi yapılır. Bu yönüyle romantiklere yaklaşan Hisar, diğer taraftan da Hacı Vamık Efendi üzerinden mekânı realistler gibi kahramanı tamamlayan, bütünleyen bir bakışla ele almıştır. Abdülhak Şinasi kişilerin fiziksel ve ruhsal betimlemelerini yapmaktan da geri durmamıştır. Romanda başta Hacı Vamık Efendi ve Hacı Rakım Efendi olmak üzere öne çıkan kahramanların tasvirleri çizmiştir. Yapıtta karşımıza çıkan üçüncü teknik ise otobiyografik tekniktir. Abdülhak Şinasi Hisar'ın romanlarını tartışma konusu yapan hatırları, bu yapıtında otobiyografik teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hisar kendi çocukluğunun geçtiği İstanbul'u âna da dönüş yaparak karşılaştırarak açıklar. Yine bu tekniğe uygun olarak babasını sürgüne gönderen II. Abdülhamit devrini de korku ve sürgünlerle eserinde konu edinir.

Çamlıca'daki Eniştemiz'de kullanılan anlatım teknikleri için son olarak şu söylenebilir: Modernist romanın özelliklerini taşımasına karşın bilinç akışı tekniğinden yoksun olan romanın 64, 65, 163, 209 ve 223. sayfalarında yazar bu tekniğe yaklaşmıştır; ama modernist romanlarda gördüğümüz özelliklere ulaşamamış; iç çözümlemeye ve açıklama-yorumlama tekniğinde kalmıştır. Bu nedenle kullanılan anlatım tekniklerine göre *Çamlıca'daki Eniştemiz* için modernist roman denemesi demek yerinde olur.

Kaynakça

- AYTAÇ, G. (1990). *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- ÇETİŞLİ, İ. (2004). *Metin Tahlillerine Giriş 2: Hikâye-Roman-Tiyatro*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- GRİLLET. A.R (1981). *Yeni Roman*, (Çev. Asım Bezirci), İstanbul: Yazko Yayınları.

- Hisar, A.Ş. (2005). Çamlıca'daki Eniştemiz, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- LUCAKS, G. (1975). Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı, Çev. Cevat Çapan, İstanbul: Payel Yayınevi.
- NECATİGİL, B. (1995). Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü, İstanbul: Varlık Yayınları.
- NİL, Y.(2010). Hasan Ali Topbaş'ın Romanlarının Stilistik İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Manisa.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SAZYEK, H. (2008). Abdülhak Şinasi Hisar'ın Romalarında Özel Yabancılaşma, Ankara: Akçağ Yayınları.
- TEKİN, M. (2004). Roman Sanatı (Romanın Unsurları-1, İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- UYSAL, S. S. (1961). Abdülhak Şinasi Hisar, İstanbul: Varlık Yayınları.
- YILDIZ, E. (2001). Türk Romanında Postmodernist Açılımlar, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ZARİÇ, M. (2014). “Abdülhak Şinasi Hisar'ın Öncü Kişiliği, Sanatı ve Eserleri Üzerine Notlar”, Hece, Sayı, 214, ss. 139-146.

Formasyon Eğitimi Alan Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

Ali Osman ÖZTÜRK*

Yunus ALYAZ**

Nihan DEMİRYAY***

Özet

Bilindiği gibi farklı branşlarda eğitim gören öğrenciler üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde sunulan formasyon programına katılıp öğretmenlik mesleği için gerekli dersleri alarak öğretmenlik hakkı elde etmektedirler. Bu çalışmaya hazırlık aşamasında yapılan alanyazın taraması gerek formasyon gruplarının eğitim süreci gerekse bu gruplar içerisinde yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı vd. farklı branşlardan öğrencilerin eğitim süreci üzerine son derece az sayıda bilimsel çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Alanyazındaki bu eksiklik dikkate alınarak hazırlanan bu çalışmada 2017-2018 bahar döneminde Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileriyle Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında 'dil becerilerine' ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri ele alınmaktadır. Öğrencilerin demografik bilgilerini, yabancı dil olarak Arapça dil becerilerine ilişkin görüşlerini ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, 16 kapalı uçlu, 9 açık uçlu (seçenekli) olmak üzere toplam 25 soru/öge içeren bir anket formu kullanılmıştır. Çalışmaya formasyon birimi Arapça Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan yaşları 22-24 arasında değişen (M = 22,90) 14 kız, 7 erkek toplam 21 öğrenci katılmıştır. Söz konusu katılımcıların yarısından fazlası yabancı dil hazırlık sınıfı okumuş ve daha sonra 4 yıllık lisans öğrenimini tamamlamış veya tamamlamak üzere olan formasyon öğrencilerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler nicel ve nitel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen ilk bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans eğitimine başlamadan önce Arapça öğrenmiş olduğunu, ancak Arapça konuşulan bir ülkede hiç bulunmadığını ortaya koymuştur. Arapça müfredatına yönelik yabancı dil becerilerinin ele alınmasına ilişkin verilerin analizi ayrıca lise ve hazırlık sınıfı aşamalarında aldıkları Arapça eğitiminde de dilbilgisinin ön planda olduğunu ve katılımcıların çoğunluğunun kendilerini dilbilgisi (gramer), okuma ve çeviri gibi alımlama ve bilişsel yetiler alanlarında güçlü ve yeterli hissettiklerini, yazma ve konuşma gibi üretimsel yetileri ile dinleme anlama alanında ise daha az yeterli hissettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Formasyon, Arapça, dil becerileri, özel öğretim yöntemleri, öğrenci görüşleri*

Opinions of Arabic Language Students Attending Pedagogical Formation Program on the Language Skills

Abstract

As is known to all, students from different disciplines participate in the pedagogical formation programs offered by the education faculties and taking the required courses for the teaching profession in order to obtain a certificate of teaching competency. The literature collection and review showed, that very few scientific studies on the process of the educational formation programs or formation groups such as French, Arabic, etc. have been conducted. In this study which was prepared considering this lack in the field, a needs analysis was conducted as part of the special teaching methods course which is offered by the Faculty of Education during the spring semester 2017-2018 to acquire the opinions and evaluations of formation students of Arabic language from the science and literature faculty in Konya Necmettin Erbakan University. A questionnaire consisting of 16 closed-ended, 9 open-ended (option) a total of 25 questions/items, developed by the researchers to determine the demographic features of participants, their opinions and evaluations on Arabic language skills as a foreign language was used. A total of 21 participants, 14 females and 7 males aged between 22-24 (M = 22,90) attending the Arabic Special Teaching Methods course answered the questionnaire. More than half of participants have attended the foreign language preparation class and then completed or was about to complete 4 years of undergraduate studies. The data from

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

** Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

*** Doç. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

participant surveys were analyzed quantitatively and qualitatively. Initial findings from the quantitative data of the study revealed that the vast majority of participants had learned Arabic before starting their undergraduate study, but never been in an Arabic-speaking country. The analysis of the data concerning language skills in the Arabic curriculum also showed that the grammar in the Arabic education they had taken in the high school and preparatory class stages was in the foreground and that most of the participants felt confident in the receptive and cognitive skills such as grammar, reading and translation, but less confident in the productive skills such as writing and in the listening comprehension.

Key Words: *Educational formation, Arabic, language skills, special teaching methods, student opinions*

Giriş

Bilindiği gibi farklı branşlarda eğitim gören öğrenciler üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde sunulan formasyon programına katılıp öğretmenlik mesleği için gerekli dersleri alarak öğretmenlik hakkı elde etmektedirler.

Bu çalışmaya hazırlık aşamasında yapılan alanyazın taraması gerek formasyon gruplarının eğitim süreci gerekse bu gruplar içerisinde yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı vd. farklı branşlardan öğrencilerin eğitim süreci üzerine (formasyon Programına ilişkin öğrenci görüşleri dışında [bkz. Dünder ve Karaca (2013):]) hemen hemen hiç bilimsel çalışma yapılmadığı belirlenmiştir, ancak sorunları olmadığı anlamına gelmemektedir (bkz. örn. “arap dili ve edebiyatı (öğretmenlik) mezunları için hazırlanan rapor” <https://forum.memurlar.net/konu/1657719/>).

Verilerin Elde Edilmesi

Alanyazındaki bu eksiklik dikkate alınarak hazırlanan bu çalışmada 2017-2018 bahar döneminde Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde formasyon eğitimi alan Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileriyle Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında ‘dil becerilerine’ ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri ele alınmaktadır.

Amaç ve Yöntem

Öğrencilerin demografik bilgilerini, yabancı dil olarak Arapça dil becerilerine ilişkin görüşlerini ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, 16 kapalı uçlu, 9 açık uçlu (seçenekli) olmak üzere toplam 25 soru/öge içeren bir anket formu kullanılmıştır.

Çalışmaya formasyon birimi Arapça Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan yaşları 22-24 arasında değişen (M = 22,90) 14 kız, 7 erkek toplam 21 öğrenci katılmıştır.

Söz konusu katılımcıların yarıdan fazlası yabancı dil hazırlık sınıfı okumuş ve daha sonra 4 yıllık lisans öğrenimini tamamlamış veya tamamlamak üzere olan formasyon öğrencilerine uygulanan anketten elde edilen veriler nicel ve nitel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bildirimizde şu sorulara cevap aranacaktır:

Öğretmen adayı Arap Dili ve Edebiyatı öğrencileri, “dil becerisi” ve “dil düzeyleri” (bkz. telc GmbH, 2013, s. 31) kavramlarından ne anlamaktadırlar?

2) Kendilerini ve aldıkları dersleri bu kavramlar kapsamında ne kadar ölçebilmektedirler?

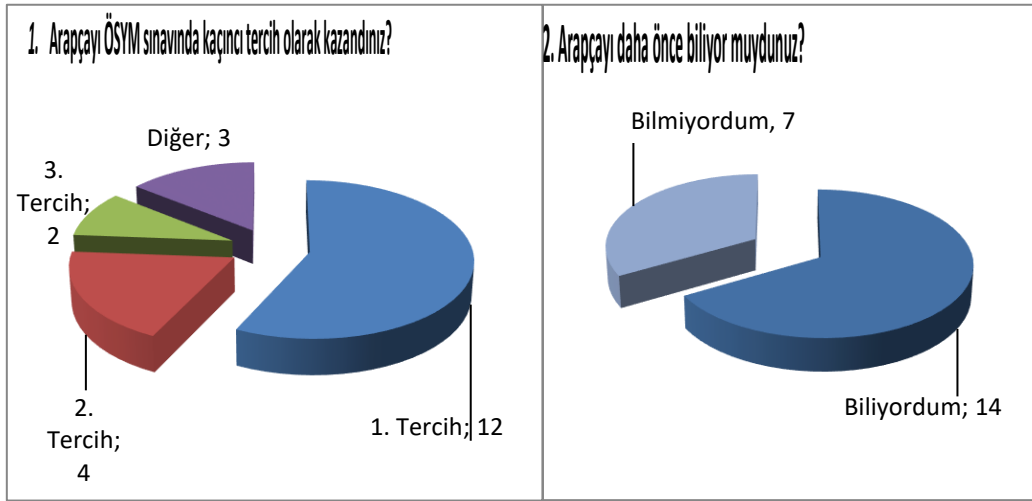
3) Ortaya çıkan öz değerlendirme sonucuna göre, öğrenciler hangi dil beceri eksiklerini yaşamaktadırlar?

4) Bu eksiklerinin nasıl giderilebileceğini düşünmektedirler?

5) Bunun için lisans eğitimi müfredat programının yeterli bulmaktalar mı?

BULGULAR

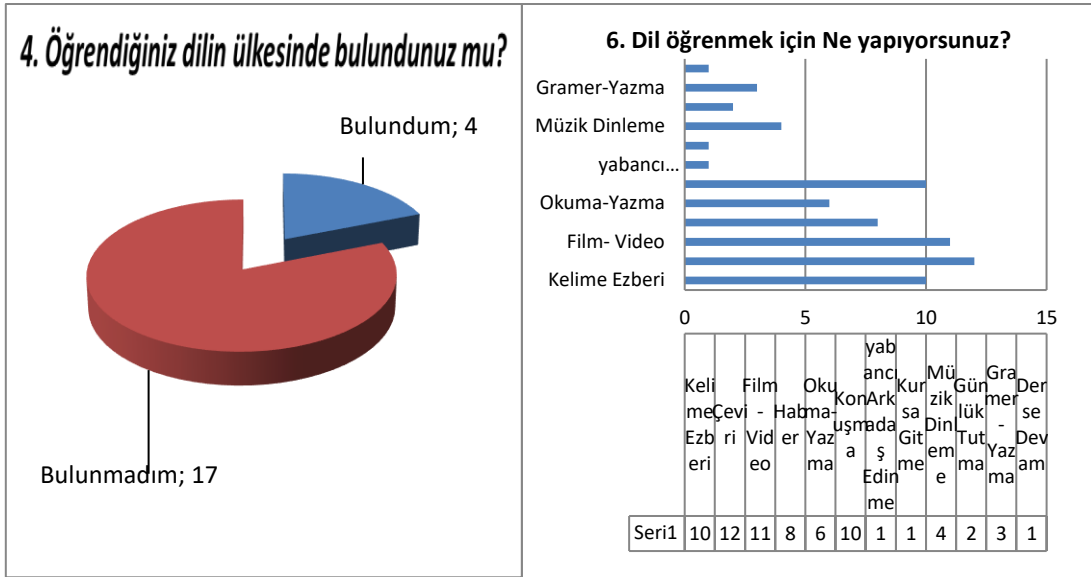
Dil Geçmişi



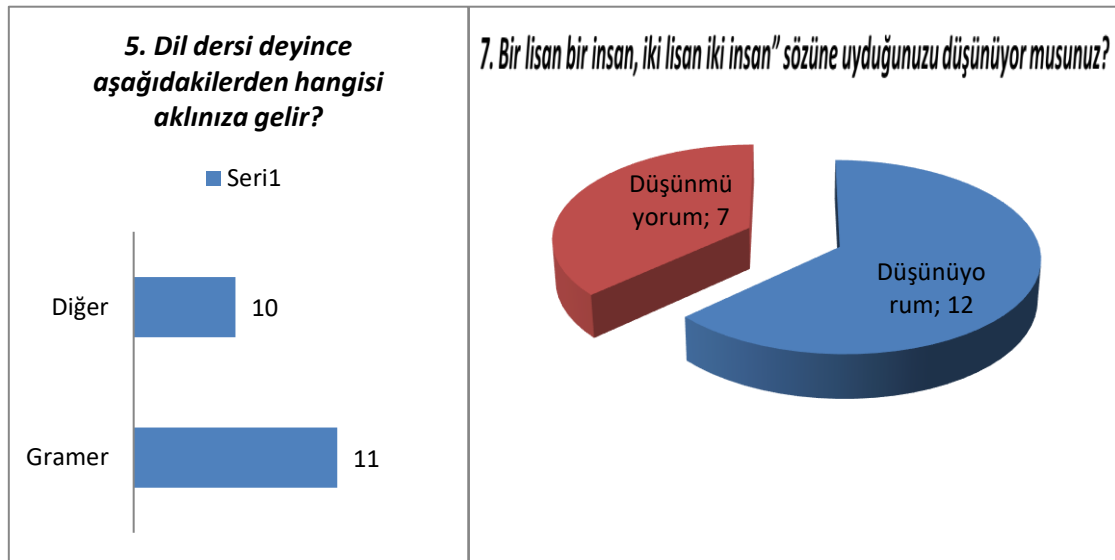
Arapçayı ilk üçte tercih etmişler, yarıdan fazlası bilerek gelmişlerdir. Arapçayı hangi düzeyde bildikleri sorusu boş bırakılmıştır. Muafiyet sınavında 8 öğrenci başarılı olmuş, diğerleri hazırlık okumuşlardır. 17 öğrenci dilini öğrendikleri ülkede bulunmamışlardır.

Dil Dersi ve Becerisi

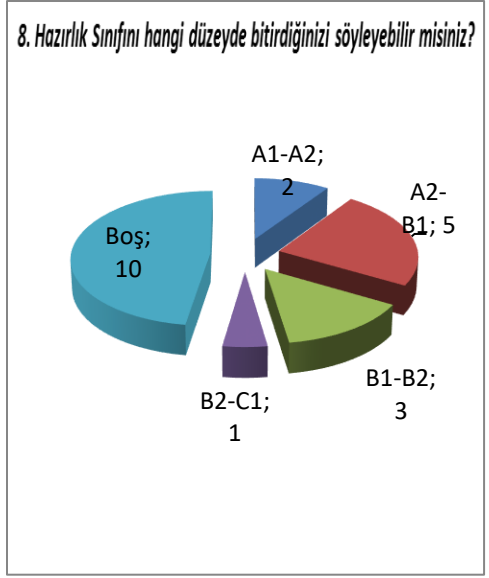
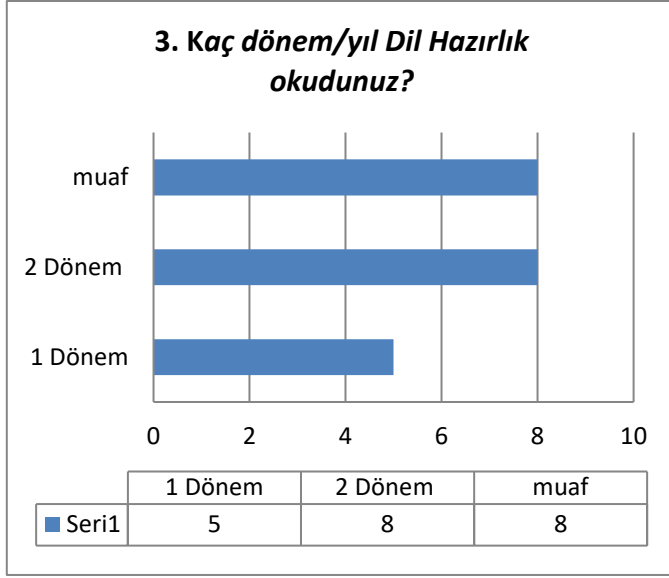
Arapçayı geliştirmek için daha çok ezber, çeviri, film video izleme, haber dinleme, Arapça konuşma (Kelime Ezber 10, Çeviri 12, Film+video izleme 11 Arapça haber 8, Okuma-Yazma 6, Arapça konuşma 10) seçenekleri ön plana çıkıyor.



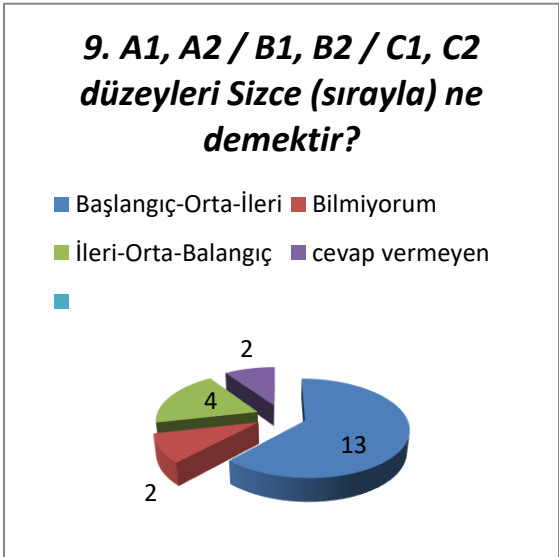
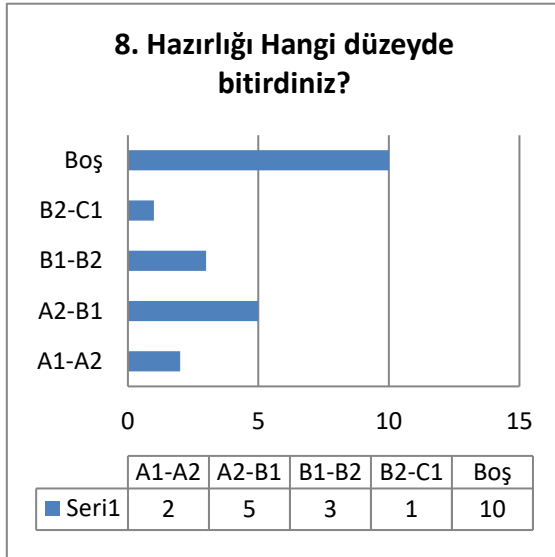
Deneklerin %50'si dil dersini Gramer olarak görmekte, 10 kişi (farklı bir kültür ayrı bir dünya, Araplarla iletişim, özgüven, konuşma-yazma-okuma-gramer) farklı bildirimde bulunmakta, hiçbirisi "Arabistan" ya da "sıkıcı bir ders" seçeneğini işaretlememiştir.



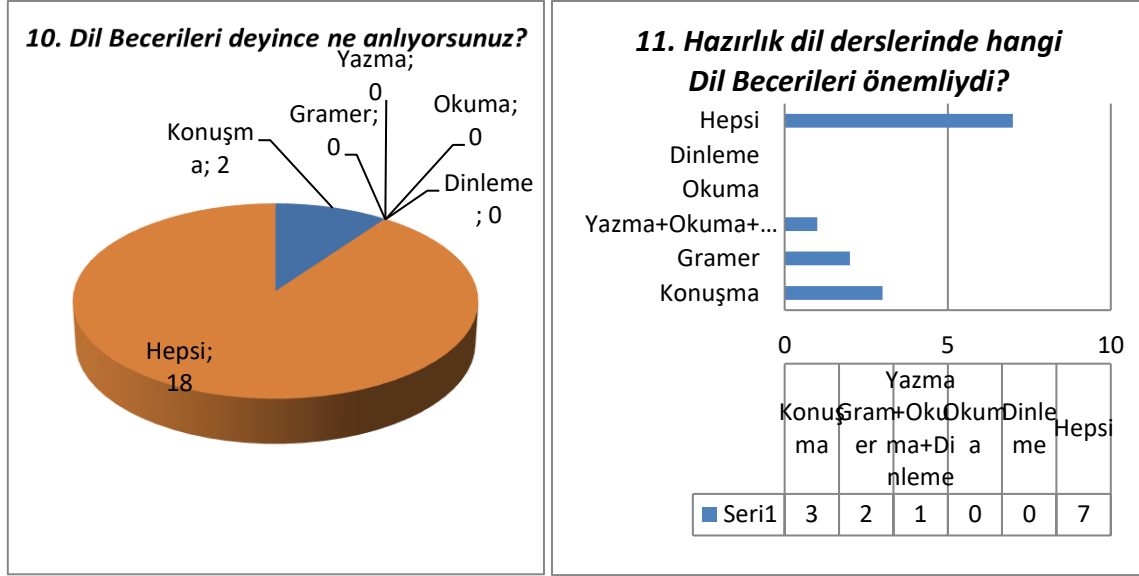
5. soruyla ilgili yöneltilen 7. Soruya verilen cevaplar tutarlı bir sonuç vermektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı dili bir iletişim aracı olarak görmektedir.



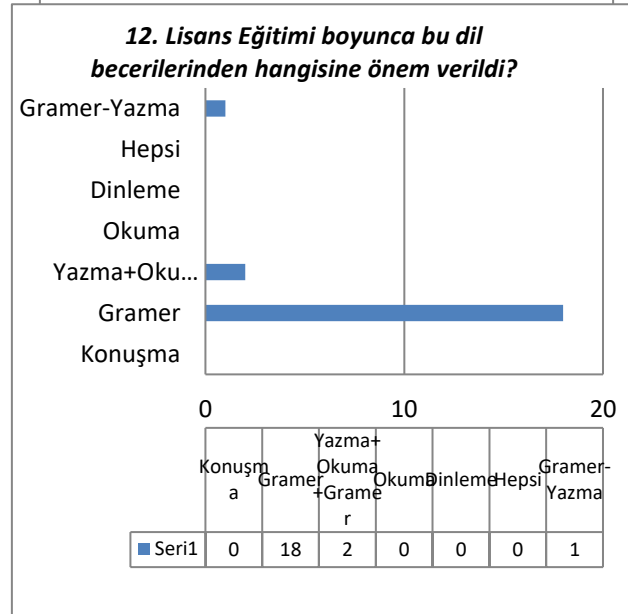
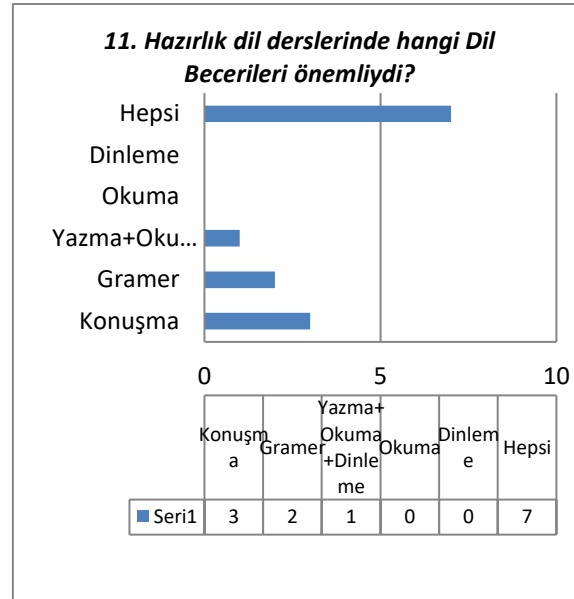
Hazırlık sınıfını hangi düzeyde bitirdiklerini bilmiyorlar (8. Soru), Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nın dil düzeyleri hakkında belirsiz düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmektedir (9. Soru).



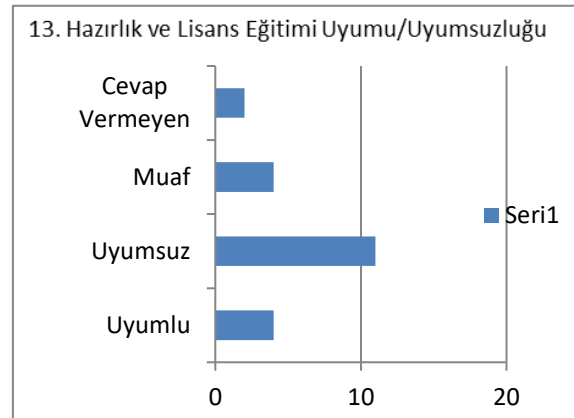
Dil Becerisi'nden ne anladıkları sorusuna, öğrenciler hep grameri dahil ederek cevap vermektedirler. Bu da dört beceri konusunda net olmadıklarını göstermektedir (10. Soru).



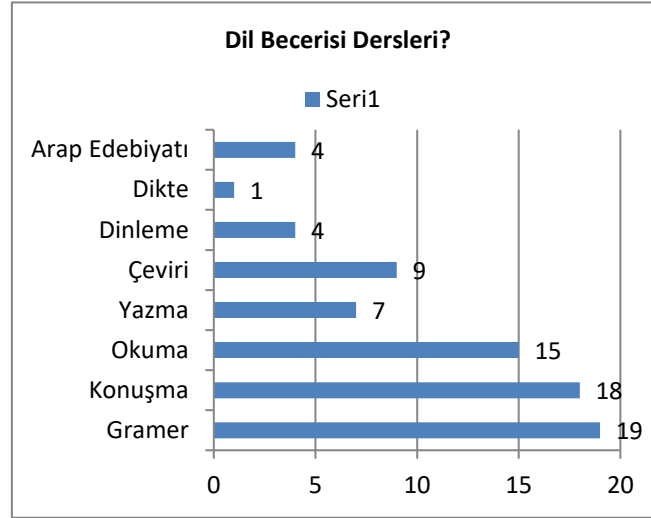
Hazırlıkta hangi dil becerileri önemliydi? (11. Soru) sorusuna verilen cevaplardan, öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği hakkında net bir bilgiye sahip olmadıklarını düşünebiliriz. Başka deyişle, Hazırlık sınıfı öğretim kadrosu dil becerileri konusunda öğrenciye tatmin edici farkındalık kazandırmamaktadır.



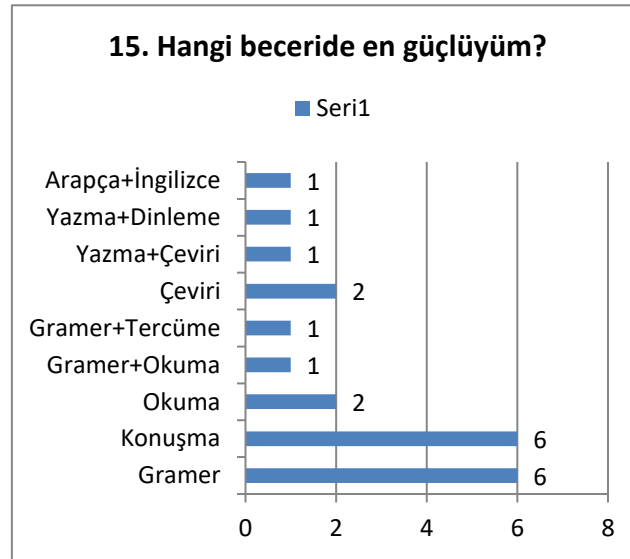
Lisans eğitiminde ise ağırlıklı olarak Gramer dersi (12. Soru) öne çıkmakta, öğrenciler bu durumu Hazırlık dersleriyle karşılaştırınca (13. Soru) uyumsuzluk olarak görmekteler, çünkü hazırlıkta önem verilen konuşma becerisi, lisans eğitiminde geri plana düşmektedir. Hazırlık sınıfında öğrenci sayısının az oluşu da önemli bir etken olarak görülmektedir.

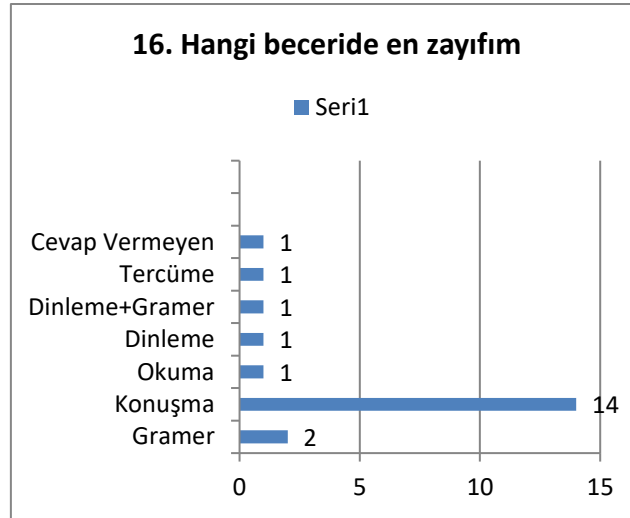


Arapça lisans eğitimindeki dil becerisi dersleri sıralanması istendiğinde (14. Soru) dört dil becerisi yanında *grameri*, *çeviriyi*, *edebiyatını* da saymaktalar; bu da onların dil becerilerini tam bilmediğini göstermektedir.

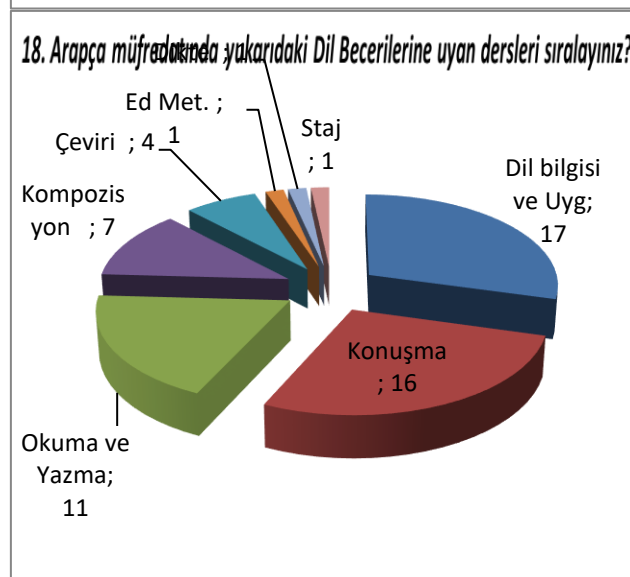
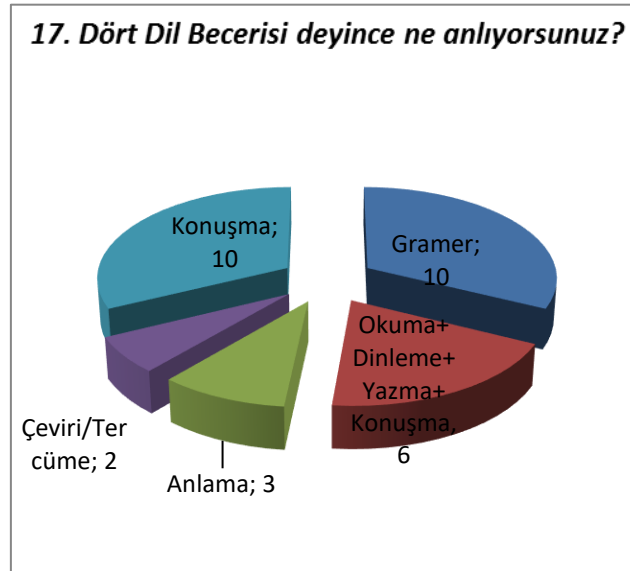


Kendilerini en güçlü hissettikleri beceride (15. Soru) gramer ve konuşma (hazırlıkta muaf olanlar), en zayıf hissettikleri beceride (16. Soru) ezici bir ağırlıkla konuşma öne çıkmaktadır.

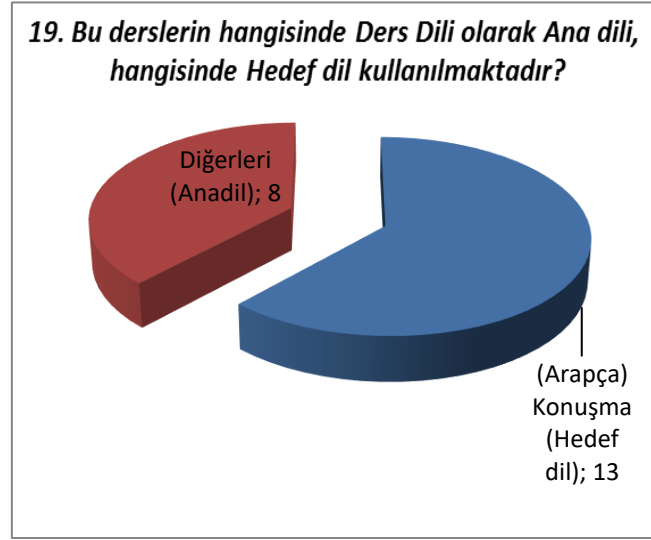




Dört dil becerisi deyince ne anladıkları (17. Soru) sorusuna ise sadece 6 öğrenci doğru cevap verebilmiştir. Bilmeyenler arasında konuşmayı birinci sırada gösterenlerin sayısı 10'dur, bunların en zayıf oldukları beceriyi öne aldığı düşünülebilir.

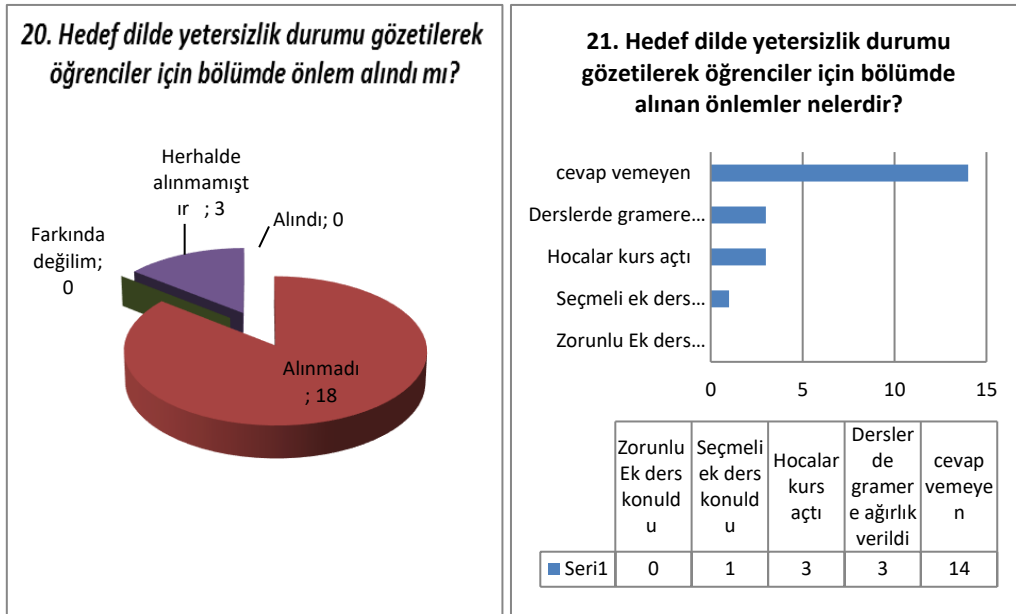


Öğrencilerin beceri derslerindeki kafa karışıklığı, bölümdeki beceri derslerinin (18. Soru) tasnifinde de görülmekte, dilbilgisi, çeviri, edebiyat derslerini de dil becerisi dersi olarak nitelemektedirler.

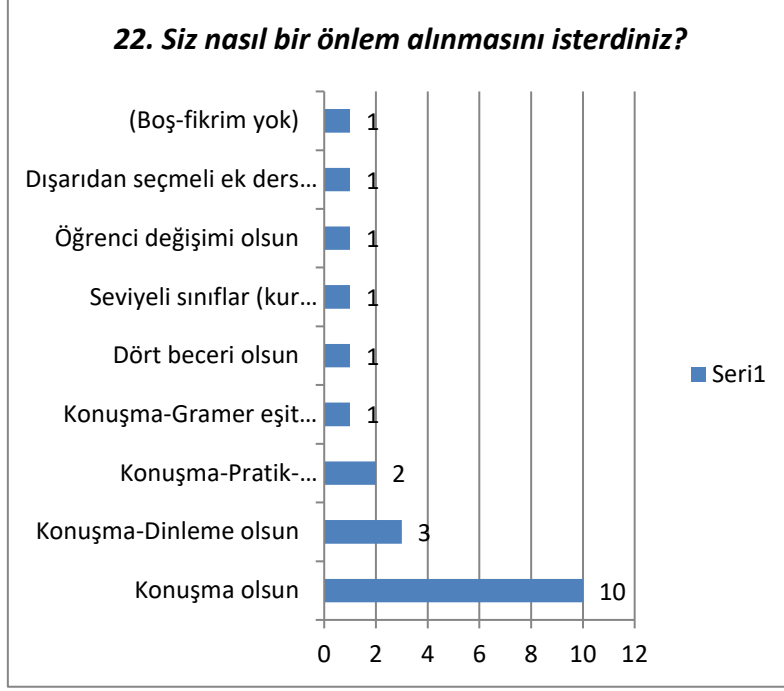


Lisans eğitiminde yalnızca *konuşma* dersinde hedef dil (Arapça) kullanılmakta, diğer derslerde ana dil ders dili olarak tercih edilmektedir (19. Soru).

Arapça yetersizliği var ise, bölümde bir önlem alınmadığını (20. Soru), alındıysa ne olduğu sorusuna verilmeyen cevap da teyit etmektedir (21. Soru).



Öğrencilerin alınması istediği önlem sorulunca ağırlıklı olarak *konuşma* becerisi belirtilmektedir (22. Soru).



Sonuç

Tercih sırasına bakıldığında Arapçayı ilk üç sırada seçen ve böylece bilinçli tercihle bir dil öğretimine başlayan öğrencilerin gerek hazırlık eğitiminde gerekse lisans eğitiminde aldıkları dersler, onların bu adanmışlıklarına ne ölçüde karşılık verebildiğini araştırmaya katkı vermek amacıyla hazırladığımız bildirimizde yukarıdaki araştırma sorularını tek tek cevaplandırarak sonucu bağlamak istiyoruz.

Öğretmen adayı Arap Dili ve Edebiyatı öğrencileri, “dil becerisi” ve “dil düzeyleri” kavramlarından ne anlamaktadırlar?

Öğrencilerin dil becerisi ve dil düzeyleri hakkında görüşleri net değildir. Dört temel dil becerisi (okuma-yazma-dinleme-konuşma) yanında gramer, çeviri ve edebiyat gibi dersleri de beceri saymaktalar.

2) Kendilerini ve aldıkları dersleri bu kavramlar kapsamında ne kadar ölçebilmektedirler?

Beceri ve dil düzeyleri bakımından net bilgi sahibi olmayan Arapça öğrencilerin kendilerini ve aldıkları dersleri yeterli düzeyde ölçemedikleri görülmektedir. Kendi dil düzeyleri ve lisans eğitiminde aldıkları dersleri net olarak belirleyememektedirler.

3) Ortaya çıkan öz değerlendirme sonucuna göre, öğrenciler hangi dil beceri eksiklerini yaşamaktadırlar?

Öğrenciler En çok konuşma becerisinde eksiklik hissetmekte, önlem olarak bu becerinin geliştirilmesini istemektedirler.

4) Bu eksiklerinin nasıl giderilebileceğini düşünmektedirler?

Sadece Konuşma dersinde hedef dilin (Arapça'nın) ders dili olarak kullanıldığını, diğer derslerde ise anadilinin (Türkçe'nin) hakimiyeti olduğunu söylemekteler. Çözümün, tüm derslerde hedef dilin kullanılması olduğu şeklinde anlaşılabilir.

5) Bunun için lisans eğitimi müfredat programının yeterli bulmakta mıdır?

Öğrenciler, lisans eğitim-öğretim kadrosunun dil becerisi eksikliğini gidermede isteksiz/yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Çünkü, Hazırlık eğitimi ile Lisans eğitim arasında uyumsuzluk olduğunu, ancak buna rağmen önlem alınmadığını ifade etmektedirler.

Öneriler

Arapça öğrencilerinin alan eğitiminde dil becerilerinin geliştirilmesi, dil düzeyleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken hedef kitleyi ölçmede ve buna uygun seçecekleri materyalin tespitinde bu çok önemlidir.

Lisans eğitiminde dil becerileri eksikliğini gidermede kurumsal olarak bölümün/anabilim dalının daha duyarlı olması ve önlem alması gerekmektedir.

Kaynakça

“arap dili ve edebiyatı (öğretmenlik) mezunları için hazırlanan rapor”
(<https://forum.memurlar.net/konu/1657719/>) (erişim tarihi: 09.12.2018)

telc GmbH (2013): Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, 2. Baskı, Frankfurt/Main,
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEerae_vesi.pdf (erişim tarihi: 09.12.2018)

Dündar, Hakan ve Karaca, Elif Tuğçe (2013): “Formasyon Öğrencilerinin ‘Pedagojik Formasyon Programı’na İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 30, s.19-34.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Türkçeye Yolculuk Ders Kitaplarının Kültürel Etkileşim Açısından İncelenmesi

Aslı AKINCILAR*
Dönüş ÇİÇEK**

Özet

Dil öğretimi yalnızca hedef dile ait kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının öğretimi değildir. Bir yabancı dil öğretimi aynı zamanda hedef dilin kültürünü tanıtmak, öğrencilerin hedef kültür ile kaynak kültür arasında etkileşim kurmasını sağlamaktır. Bu etkileşimin kurulmasını sağlayan en önemli materyal ise ders kitaplarıdır. Burada yer alan metinler aracılığıyla öğrenciler hedef dilin yapısını, söz varlığını ve kültürünü tanır. Bu sebeple dil öğretiminde kullanılacak olan metinlerin özenle seçilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Türkçeye Yolculuk öğretim setlerinin B1 ve B2 ders kitapları esas alınarak kültürel etkileşim açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında kültürel etkileşimin önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, Kültürel Etkileşim, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Kitapları, Türkçeye Yolculuk.*

Investigation on the Cultural Interaction Books of Turkish Traveler Courses Used in Teaching as Turkish's Foreign Language

Abstract

Language teaching is not only the teaching of target language vocabulary and grammar structures. A foreign language teaching at the same time is to introduce the cultures of the target language and to enable the learner to interact with the target culture and the source culture. The most important material for establishing this interaction is textbooks. Through the texts presented here, learners recognize the structure of target language, vocabulary and cult. For this reason, the texts to be used in language teaching need to be carefully selected.

In this study, it was aimed to examine the teaching sets of Turkish Travel used in teaching Turkish as a foreign language in terms of cultural interaction based on B1 and B2 textbooks. Based on the results obtained from this study, the textbook prepared for teaching Turkish as a foreign language emphasized the importance of cultural interaction and presented suggestions related to this topic.

Keywords: *Culture, Cultural Interaction, Teaching Turkish as a Foreign Language, Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language, Journey to Turkish.*

1. Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlan en temel araçtır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte insanların ana dilleri iletişimde yetersiz kalmakta ve bu durum beraberinde yabancı bir dil öğrenme gereksinimini getirmektedir.

Yabancı dil öğrenmek hedef dilin yapısının yanı sıra kültürünün de tanınmasını ve hedef kültür ile kaynak kültür arasında insanların ilişki kurup karşılaştırma yapmasını sağlamaktır. Böylece öğrenci farklı kültürlerle hoşgörüyle yaklaşmayı öğrenmektedir (Okur ve Keskin, 2013; Melanlıoğlu, 2018). “Yabancı dil öğrenimi, öğrencinin düşünce ve kişiliğiyle, toplumsal

* Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

** Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

yaşamı ve doğuştan itibaren çevresinden edindiği kültürle yakın ilişki içerisinde. Bir başka deyişle dil öğretimi, bir kültür aktarımıdır” (Alpar, 2013: 104). “Yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğretimin zevkli ve ilgi çekici olabilmesi için öğretilen yabancı dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı son derece önemlidir” (Er, 2006: 4). Yabancı dil öğretiminde, öğrenciyi hedef dille buluşturan kültür öğelerinin aktarılmasındaki amaçları Tomalin ve Stempleski (1993’den Akt. Er, 2006: 5), yedi maddede açıklamışlardır:

- Öğrencilerin, insanların davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkili olduğunu anlamalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen aynı davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerde, hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak.

Yabancı dil öğrenmekteki en temel amaç, iletişimdir. İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi içinse hedef kültürün öğrenciler tarafından tanınması gerekmektedir. Aksi durumda iletişim kısıtlanmaktadır. Örneğin, el sıkışmak veya yanaklardan öpmek Türklerin selamlaşma biçimidir. Tibet’te ise selamlaşırken dil çıkarılır. Bu özelliği bilmeyen bir Türk şaşırıp kendisine saygısızlık yapıldığını düşünebilir ve iletişimde büyük problemler oluşabilir. Bunun gibi problemlerle karşılaşmamak için öğrencinin hedef dilin selamlaşma, veda, teşekkür gibi kullanımlarını bilmesi gerekmektedir. Bu noktada “Yabancı dil öğretiminde kültürel etkileşimi sağlamak için hangi materyaller kullanılabilir?” sorusu sorulabilir. Ders kitapları bu sorunun cevabını oluşturmaktadır.

Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan materyallerdir. Burada yer alan metinler aracılığıyla öğrenciler, hedef dilin dil bilgisi yapılarının yanı sıra toplumun özelliklerini, yeme içme alışkanlıklarını, geleneklerini göreneklerini vb. tanımaktadırlar. Bu durum öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Okur ve Keskin, 2013: 1627). Cortazzi ve Jin tarafından yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının kullanım amaçları, dil öğrenen kişilerin karşılaştığı farklı durumlarda kullanabileceği iletişimsel yetisini geliştirmek, yabancı kültürü iyice incelemek ve yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmek, dilin doğasına ve öğrenimine karşı farkındalık oluşturmak olarak sıralanmaktadır (1999’dan Akt. Vargelen, 2013: 36).

Ders kitapları hazırlanırken temel becerilerin yanı sıra hedef kültürün de planlı ve sistemli bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Kutlu, 2014: 698). Öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlerin yanı sıra hazırlanan etkinlikler aracılığıyla da öğrenci hedef kültürü tanıma fırsatı bulmakta ve özümsemektedir. Türk kültüründe düğün geleneklerini anlatan bir metinden sonra kendi ülkelerinde düğünlerin nasıl yapıldığı sorularak öğrencilere kaynak kültür ile hedef kültürü karşılaştırma fırsatı verilebilir. Bunun yanı sıra Melanlıoğlu (2018: 133), ders kitaplarında Türk edebiyatının önemli şahsiyetlerine de yer verilmesinin kültürel etkileşimi sağlamada kullanılacak etkinliklere zemin hazırlayabileceğini ifade etmektedir.

Ders kitaplarında hangi kültürel unsurların verilmesi gerektiği de önem arz etmektedir. Demir ve Açık (2011: 57), kültürü oluşturan unsurların geniş kapsamlı olduğunu ve dil öğretiminde bütün unsurları vermenin mümkün olmadığını söylemektedirler. Ders kitaplarında öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği kültürel unsurlar kullanılmalıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de "Sosyokültürel" başlığı altında dil öğretiminde hangi kültürel unsurların verilebileceği açıklanmaktadır. *Günlük yaşam* (yiyecek içecek, resmî tatiller, çalışma saatleri vb.), *yaşam koşulları* (ev şartları, refah durumları), *kişiler arası ilişkiler* (kadın- erkek ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.), *değerler, inançlar ve davranışlar* (yabancı ülkeler, politika, sanat, din vb.), *vücut dili, gelenekler* (misafirperverlik, hediyeler vb.), *ritüeller* (TELC, 2013). Görüldüğü gibi belirtilen bu unsurlar, öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kültürel unsurlardır. Bu unsurlara göre hazırlanacak olan metinler ve etkinlikler aracılığıyla kültürel etkileşim gerçekleşecek ve böylece öğrenci hedef dile karşı olumlu bir tutum sergileyecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak olan ders kitaplarında ve diğer materyallerde de bu duruma ve kültürel etkileşimi sağlayacak unsurların metinlere ve etkinliklere eşit şekilde dağılımına dikkat edilmelidir.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

3. Amaç

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan Türkçeye Yolculuk ders kitaplarının B1 ve B2 seviyelerinde yer alan metinlerin ve etkinliklerin kültürel etkileşime uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Eşik düzeyden itibaren öğrenci kültürel unsurlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Bu sebeple çalışmanın dil düzeyi B1 ve B2 olarak belirlenmiştir.

4. Sınırlılıklar

Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Türkçeye Yolculuk öğretim setinin B1 ve B2 seviyesi için hazırlanan ders kitapları ile sınırlıdır.

5. Uygulama

Bu çalışmada ilk olarak kitaplar her iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. İncelenen kitaplardaki kültürel unsurlar Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden ve daha önce yapılan araştırmalardan (Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2014) yararlanarak 7 ana başlık altında alt başlıklara ayrılmıştır. Tablo 1'de verilen bu başlıklar *Bulgular ve Yorumlar* kısmında değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Metinlere Yansıyan Kültürel Öge ve Alt Ögeler

Alt Öge	1. Değerler Gelenekler	2. Günlük Yaşam	3. Edebiyat ve Sanat	4. Güncel Bilgiler	5. Coğrafya, Mekân	6. Sosyal Yaşam	7. Kişiler Arası İlişkiler
a	Özel günler ve gelenekler	Yiyecek- içecek	Edebiyat (Yazarlar ve eserleri)	Sağlık	Yer	Kurallar	Konuk etme, ziyaret- ikram ve hediyeler
b	Evlilik gelenekleri	Yemek zamanları	Sanat (Sinema, müzik, tiyatro)	Çevre	Yapı ve mimari		
c	Değerler	Resmî tatiller	El sanatları	Simgeler			
ç	Bayramlar	İş hayatı	Atasözü, deyim				
d	Dini kurallara dayalı davranışlar ve batıl inançlar						
e	Festivaller, törenler						
f	Tarihî şahsiyetler						

6. Bulgular ve Yorumlar

Temel seviyeyi bitiren B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler, kültürel etkileşimi sağlayacak unsurlarla daha çok karşılaşır. Bu unsurlar dolaylı ya da doğrudan aktarılabilir. İncelenen kitaplarda ise toplam 175 kültürel unsura yer verilmiş olup daha çok dolaylı aktarım şeklinin kullanıldığı görülmüştür.

a) Değerler ve Gelenekler ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda değerler ve geleneklerle ilgili özel günlere, evlilik geleneklerine, değerlere, bayramlara, batıl inançlara, festivallere, dini kurallara dayalı davranışlara ve tarihî şahsiyetlere

yönelik metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde hedef kültür ile kaynak kültür arasında bağ kurmak için öğrencilerin kendi kültürlerine yönelik sorular da hazırlanmıştır: *“Sizin ülkenizde de bu örneklerde olduğu gibi benzer düğün gelenekleri var mı? Sizin ülkenizde hangi bayramlar ve kutlamalar yapılmaktadır?”*

b) Günlük Yaşam ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda günlük yaşamla ilgili olarak Türk yemeklerine, yemek zamanlarına, Türklerin resmî tatillerine, iş hayatına yönelik metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciye *“Sizin ülkenizde hafta sonu tatili hangi gün başlıyor? Resmî tatilleriniz var mı? Yıllık izinleriniz kaç gün? Sizin ülkenizde yemek kültürü ile ilgili ne gibi kurallar var? Bu kurallara niçin uymak gerekir? Ülkenizde en çok sevilen yemekler nelerdir? Ülkenizde kahvaltı kültürü nasıl? Kahvaltıda neler tüketiyorsunuz?”* gibi sorular sorularak kendi kültürü ve hedef kültür arasında ilişki kurmasına imkân verilmiştir.

c) Edebiyat ve Sanat ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda edebiyat ve sanatla ilgili olarak yazarların, roman ve hikâyelerin, sinemanın, müziğin, tiyatronun, el sanatlarının, atasözlerin ve deyimlerin yer aldığı metinler ve etkinlikler bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerden kendi kültürlerinde yer alan yazarları tanıtmalarını istemek kültürel etkileşime zemin hazırlayan etkinliklerdir.

ç) Güncel Bilgiler ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda güncel bilgilerle ilgili çevreye, sağlığa ve simgelere yönelik metinler ve etkinlikler bulunmaktadır.

d) Coğrafya, Mekân ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda coğrafya ve mekân ile ilgili olarak daha çok İstanbul’dan, Türkiye’de en çok güneş alan bölgelerden; yapı ve mimari olarak ise ünlü şahsiyetlerin yaptıkları camilerden bahseden metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir. *“Türkiye’de ya da dünyanın herhangi bir yerinde gezip gördüğünüz ya da yaşadığınız bir şehrin resmini çizmek isterseniz nereyi çizmek isterdiniz? Bu resimde şehrin hangi özelliklerini ifade ederdingiz?”* sorusu ile de öğrencilerin hedef kültür ile kaynak kültür arasında ilişki oluşmasına imkân verilmiştir.

e) Sosyal Yaşam ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda sosyal yaşamla ilgili sadece trafikte uyulması gereken kurallara yönelik metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir.

f) Kişiler Arası İlişkiler ile İlgili Kültürel Unsurlar

Kitaplarda kişiler arası ilişkilerle ilgili olarak konuk etme, ziyaret, ikram ve hediyelere yönelik metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciye *“Sizin ülkenizde ziyaret sırasında hangi sözler söyleniyor? Sizin kültürünüzde bayramlarda misafirlere ne ikram edilir?”* gibi sorular sorularak kendi kültürü ile hedef kültür arasında köprü oluşturmaya imkân verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda incelenen kitaplardaki kültürel unsurların kullanım şekillerine dair örnekler verilmiştir.

Kültürel Unsurlar (B1 ve B2 Seviyesi)

Alt Öge	Kültürel Unsurların Kullanışı	Kitaptaki Yeri Kur- Sayfa Numarası
1a	Güney Afrika’da Noel zamanı büyük ölçüde çiçekler hediye olarak verilir.	B2- 171
1b	Kahveler de içildikten sonra damat ailesinin en büyüğü sözü alır ve “Allah’ın emri peygamberin kavli ile kızınızı evladımıza istiyoruz.” der.	B2- 13
1c	Türk kültüründe komşuluğa çok önem verilir.	B1- 124
1c	Dünyada sadece insanlar değil başka canlılar da yaşamaktadır. Çevremizde yaşayan diğer canlılara karşı duyarlı olmalıyız.	B2- 123
1ç	Ramazan Bayramı; Ramazan ayı boyunca tutulan oruç bittiğinde Müslümanlar tarafından kutlanan bir bayramdır.	B2- 26
1d	Genellikle düğünden önce yapılan nikâh resmî ya da dinî olmak üzere iki çeşittir. Türk toplumunda bu iki nikâh da muhakkak yapılır. Böylece evlilik, hem resmî hem de dinî anlamda çevre tarafından onaylanmış olur.	B2- 14
1e	Türkiye’de kutlanan bayramlar ve festivallerden hangisi daha çok ilginizi çekiyor? Neden?	B2- 29
1f	Yüzmeyi çok seven Atatürk aynı zamanda giyinmesine de özen gösterirdi. Gömleklerinin tamamı beyazdı.	B1- 16
1f	Mihrimah Sultan 1522 yılında Topkapı Sarayı’nda dünyaya geldi. Onun adını aynı zamanda Türk edebiyatının önemli şairlerinden olan babası Kanuni Sultan Süleyman koyar.	B2- 36
2a	Türk yemekleri gerçekten çok lezzetliydi. Ben en çok İskender kebabı sevdim. Bu arada tatlıları da muhteşemdi.	B1- 156
2a	Her sofraya bir gökkuşağı gibidir. Altın renkli börekler, gümüş balıklar, yeşil kırmızı çoban salataları, bembeyaz peynir, her çeşit et yemeği, imambayıldı, pilavlar, fasulye, tarhana ve tatlılar...	B2- 10
2b	Sabah erken saatte namaz vaktinde, küçücük minareden gelen ezan sesiyle ev halkı uyanır ve kahvaltı edilirdi.	B2- 10
2c	İş yerleri hafta sonunda kapalıdır. Aynı zamanda yılbaşında, dinî ve millî bayramlarda iş yerleri tatile giriyor.	B1- 63
2ç	Türkler tanışmaya çok önem verirler. Eğer muhatapları güler yüzlü ise onunla iş yapmayı isterler.	B1- 62
3a	Mustafa Kutlu Türk edebiyatının yaşayan en önemli hikâyecilerinden biridir.	B1- 179
3a	Türkiye ile ilgili anılarını “Türkiye’ye Aşk Mektuplarım” adlı kitapta toplamıştır.	B2- 10
3b	“Esaretin Bedeli” adlı filmin hem senaristi hem de yönetmeni Frank Darabont’tur. 1994 yapımı Amerikan dram filmidir. Aynı	B1- 192

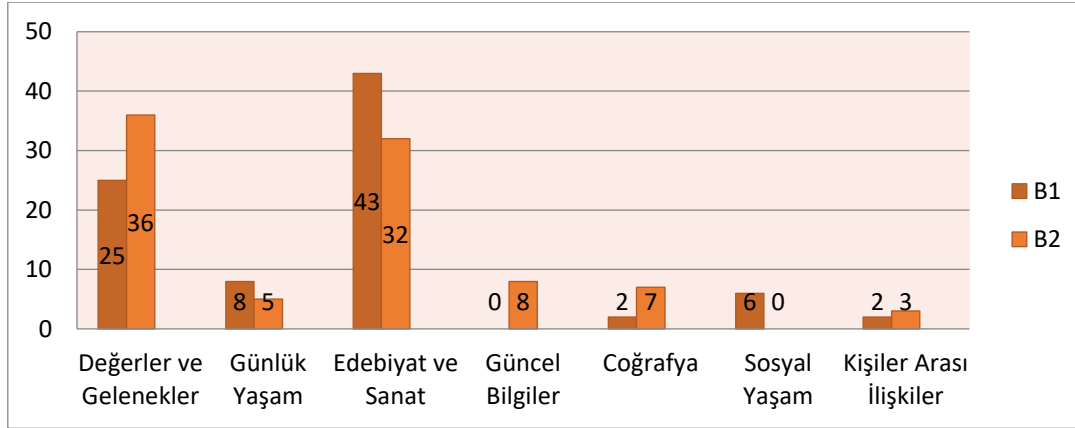
	yıl 7 dalda Oscar’a aday gösterildi. Filmin başrollerinde Tim Robbins ve Morgan Freeman yer aldı.	
3b	Türk kültüründe türküler çoğunlukla bağlama ile çalınır. Bağlama Anadolu’da kullanılan, şişkin gövdeli, uzun saplı, üç çift telli, mızrapla çalınan bir halk çalgısıdır.	B2- 54
3c	Türk-İslam medeniyetinde hat, tezhip, oyma gibi orijinal dallar da bulunmaktadır.	B2- 34
3ç	“İlgilenmemek, karışmamak” anlamına gelen deyim hangisidir?	B1- 198
3ç	Türkçede içinde para geçen birçok deyim ve atasözü vardır. “Akıl para ile satılmaz.”, “Kiminin parası kiminin duası”, “Para peşin, kırmızı meşin”, “Beş para etmez” bunlardan sadece birkaçıdır. “Parayı veren düdüğü çalar.” atasözü ise Nasrettin Hoca fıkralarına kadar konu olmuştur.	B2- 83
4a	Atmosferdeki karbondioksit miktarının belirli bir düzeyin üstünde olması dünyamızın fazla ısınmasına neden olur. Dünyamızın ısınması da canlıların yaşamını olumsuz etkiler.	B2- 140
4b	Ayrıca gaz, kül, duman, karbon veya toz gibi gezegene zarar verecek zararlı atıklar üretmediği için temiz ve çevre dostudur.	B2- 147
4c	Her ne olursa olsun her devletin kendine özgü bir parası ve para birimi vardır. Para da bayrak ve millî marşlar gibi bağımsızlık simgesi olarak değer görür.	B2- 83
5a	Akşama doğru ise boğaz turu yaptık. İstanbul Boğazı, Boğaz’ın etrafında sıra sıra dizilmiş yalılar muhteşemdi. Ne yalan söyleyeyim içimden, “Allah bu şehri çok özel yaratmış. Dünyanın bütün güzelliklerini bu şehirde toplamış” diye geçirdim.	B1- 156
5a	İstanbul, günümüzde tarihî yarım adası, boğazı ve tabii güzellikleriyle dünyanın en güzel şehirlerindendir.	B2- 37
5b	Esasında tabloda oda olarak görülen yer, Osmanlı mimarisinin en güzel örneklerinden biri olan Bursa’daki Yeşil Camii’dir.	B2- 44
6a	Ülkemizde meydana gelen kazaların çoğunluğu sürücülerin trafik kurallarına uymamalarından kaynaklanmaktadır.	B1- 120
7a	Türkiye’de bayramlarda eve gelen misafirlere kolonya ve şeker mi ikram edilir?	B1- 124
7a	Türk kültüründe eş-dost ve akrabaları ziyaret etmek çok önemlidir.	B2- 19

Tablo 2: Türkçeye Yolculuk Ders Kitaplarındaki (B1- B2 Seviyesi) Kültürel Unsurların Kullanım Tablosu

Tabloda örnekleri gösterilen kültürel unsurların alt öğelerinin dağılımına bakacak olursak; değerler ve geleneklere ait öğeler %35, günlük yaşama ait öğeler %7, edebiyat ve sanata ait öğeler %42, güncel bilgilere ait öğeler %5, coğrafya ve mekâna ait öğeler %5, sosyal yaşama ait öğeler %3, kişiler arası ilişkilere ait öğeler %3 şeklindedir. B1 ve B2 seviyesindeki kültürel unsurların en çoktan en aza doğru sıralanışı edebiyat ve sanat %42, değerler ve gelenekler %35,

günlük yaşam %7 şeklindedir. Güncel bilgilerin, coğrafya ve mekânın, sosyal yaşamın ve kişiler arası ilişkilerin oranları ise eşittir.

Her iki seviye kendi arasında kıyaslandığında; B1 seviyesi 86 kültürel unsurla %49'luk bir oranı temsil ederken, B2 seviyesi ise 89 kültürel unsurla %51'lik bir oranı temsil etmiştir. Kültürel unsurlar alt öğelere göre kıyaslanacak olursa B1 seviyesinde değerler ve gelenekler %28, günlük yaşam %10, edebiyat ve sanat %51, coğrafya ve mekân %2, sosyal yaşam %7, kişiler arası ilişkiler %2; B2 seviyesinde ise değerler ve gelenekler %40, günlük yaşam %5, edebiyat ve sanat %35, güncel bilgiler %9, coğrafya ve mekân %8, kişiler arası ilişkiler %3 şeklindedir. B1 seviyesinde güncel bilgilere, B2 seviyesinde ise sosyal yaşama ait kültürel unsurlara rastlanmamaktadır.



Tablo 3: Kültür Unsurlarının (B1, B2 Seviyeleri) Dağılım Oranları

7. Sonuç ve Öneriler

Genelde yabancı dil öğretiminde özelde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere hedef kültürün tanıtılması, öğrencilerin kendi kültürü ile hedef kültür arasında bir etkileşim oluşturması öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır. Bu sebeple ders kitaplarının kültürümüzü en iyi şekilde yansıtmaya özen gösterilmeli ve çalışmalar büyük bir dikkatle yapılmalıdır.

Bu araştırmada görüldüğü üzere, B1 seviyesinde %49, B2 seviyesinde ise %51 oranında kültürel unsura rastlanmıştır. Her iki seviyede de en çok verilen unsur ise %42'lik bir oranla edebiyat ve sanat olmuştur. Kitaplarda kültürel unsurların eşit bir şekilde dağılmasına dikkat edilmelidir. Ancak B1 seviyesinde güncel bilgilere, B2 seviyesinde ise sosyal yaşama ait kültürel unsurlara rastlanmamıştır. Güncellenecek baskılarda bu eksikliklerin giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen kitaplarda metinlerin yanı sıra etkinliklerde de kültürel etkileşime fırsat verecek soruların sorulduğu dikkati çekmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda Türkçeye Yolculuk ders kitapları değerlendirildiğinde, kültürel unsurlardan yararlanıldığı ve kitapların öğrencinin hedef kültür ile kaynak kültür arasında bağ kurmasına imkân verecek şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak olan ders kitaplarında hedef dilin söz varlığının yanı sıra kültürel unsurlarının da tanıtılmasına dikkat edilmelidir.

2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kültürel unsurları tanınması için ders kitaplarının yanında farklı materyaller de hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilere bütün kültürel unsurların tanıtılması mümkün değildir. Bu sebeple materyallerde öğrencilerin günlük hayatta karşılaşma olasılığı yüksek olan kültürel unsurlara yer verilmelidir.

Kaynakça

- Alpar, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), s. 95-106.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR-XXX*, s. 51-72.
- Er, O. K. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), s. 1-14.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s. 697-710.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 131-136). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), s. 1619-1640.
- Telc- MEB (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, *Avrupa Konseyi / Modern Diller Bölümü*, Almanya.
- Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, O. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çeviri Kimliksizleştirmek midir?

Aysel Nursen DURDAĞI*

Özet

Kimlik, bir nüfus cüzdanı, belge, evrak olmaktan öte kişiyi tanımlayan, kültürel, sosyal, varlıksal portresini çıkaran ve onu, o yapan davranışlar, alışkanlıklar ve olguların bütünüdür. Çeviri eyleminin paydaşlarından, kaynak metnin yazarının kimliği hangi bağlam(lar)da ne kadar önemlidir? Çevirmen bu kimliği, kendi kimliğini bir kenara bırakarak aktarabilir mi? Daha doğrusu, çevirmenin bir kimliği olmalı mıdır, olabilir mi? Varsa, çeviriye yansıya(ta)bilir mi? Evet, ise sorunun cevabı, nasıl yansır ya da yansıtılır? Yansıma(ma)nın artıları, eksileri nelerdir? Olası yansıma(ma) nasıl saptanır, ne kadar önemlidir, hangi anlam(lar)a gelir? Bilinme(me)li midir? Kimlikler örtüşebilir mi? Örtüşme, özdeş olmayı da beraberinde getirir mi? Peki, beşer kimlikden hariç, metin kimliğinden söz edilebilir mi? Çeviri söz konusu olduğunda, kimlikler ne kadar önemlidir? Makine çevirileri, kimliksiz çeviriler midir? Erek kültür gözetilerek gerçekleştirilen çeviriler kimliksizleştirme midir? Ne oranda, nasıl bir kimliksizlik söz konusudur?

Bir dizi sorunun tartışması örnekler üzerinden yapılarak çıkarımlar ve öneriler paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kimlik- Kimliksizleşme-Makine Çevirileri-Yansıma-Çevrilebilirlik-Özdeş.*

Is Translation Deidentification?

Abstract

Identity is more than just an id card, it's a whole of the cultural, social, existential realities, behaviors and habits that made him/her. How important is the identity of the source text writer, that is a component of the act of 'translation', in what context(s)? Can the translator transfer this identity, leaving his/her identity aside? Or, to be more precise, should (can) a translator has an identity? Could (can) that identity be reflected on the translation? If yes, how does it reflect or how is it reflected? What are the pros and cons of (not) reflecting it? How can the probable lack of reflection be detected, how important is it and what does that lack of reflection mean? Should it be (un)known? Can the identities overlap? Does this overlap lead to being identical? Well then, can we talk about an identity of the text without the humane identities? How important are the identities when it comes to translation? Are machine translations without identity? Are the translations regarding the target culture, disidentification? What kind of a disidentification in what content?

Discussions of a number of questions will be made through examples, deductions and suggestions will be shared.

Keywords: *Identity – Deidentification - Machine Translations – Reflection – Translatability – Identical.*

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü (Almanca), ndurdagi@sakarya.edu.tr

Kültürel farklılığın kimliğe yansımaları olarak adlandırılabilir olan bu durum, bakış açılarını belirlemesi açısından da önem arz etmektedir. ‘Kimliği Çevirmek ve Çevirinin Kimliği’³ adlı çalışmada Gonzalez ve Tolron çevirmenin eylemini kimlikle yüzleşmesi olarak nitelendirmektedir. Alt-üst kimlik oluşturma, çoğunlukla dıştan içe, yani toplumsal, ailevi, vb. etkenlerin katkılarıyla gerçekleşir. Beklentiler aracılığıyla paylaşım çerçevesi oluşur algılananlar çıkarımlarla gelişir, yeni özelliklere dönüşür. Bireyin büründüğü alt kimliklerin oluşum süreci salt bu yolla gerçekleşirse de kişi daha ziyade etkileşim içerisinde bulunduğu aile, toplum, arkadaş gurubu vb. dış kaynakların beklentilerine yönelik hareket etmiş olur. Yani kendi kimliğinin dışına çıkar ya da kimlik katmanlaşması meydana gelir.

Oysa bireyin kendini kimlik şekillendirme yolunda keşfetmesi tüm süreci bilinçli yönetmesi seçimlerini yine sürekli devinim halindeki bir kimlik eleğinden geçirerek özümsemesi gerektiğinden kimi kanıksanmış yargılarını değiştirmesi, sivriliklerini yontması, sabitlediklerini yani beğendiği özellikleri kalıcı kılma çabası ise korumaya karar vermesiyle mümkündür. Özde ayrı olan kimliklerin kendi dinamikleri farklı olmakla beraber din ve ideolojiler ortak bir kimlikte buluşmayı zorunlu kılar. Zira sanayileşmeyle değişmeye başlayan yaşam koşulları devamında kimlik arayışının zeminini hazırlamıştır.⁴ Yalnızca bu ortak olanlar değil cinsiyetin de toplum tarafından dayatılan bir kültürel kimlik olduğu iddiası vardır.

Yeni toplumsal hareketler öncelikle kültürel hareketlerdir. Eski hareketlerin aksine ekonomik iyileştirme ve siyasal bağımsızlığı değil; yeni bir kimlik inşasını ve sivil hakların kazanılmasını hedefler.⁵ Yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde sanal ve reel olarak artan iletişim, yerel ve ulusal kimlik ilişkilerine yeni bir boyut kazandırmış; uzlaşan, çatışan kimlikler arasında bir kimlik krizi yaratmıştır.⁶ Tajfel ve Turner ise grup sürecinin açıklamak için sosyal kimlik teorisini ortaya atmışlardır. İnsanlar sosyal dünyayı kavrayabilmek için gruplar kurmak gibi bir sosyal kategorizasyon eğilimindedirler. Sosyal kimlik teorisine göre gruplar üyelerine birer sosyal kimlik sağlar. Bu sosyal kimlik, üyeyi tanımlar, davranış örüntüleri ve değerler sağlar. Sosyal kimlik, kişisel kimlikten farklıdır çünkü kişisel kimlik kişinin benliği ve özellikleriyle tanımlanır. Hâlbuki sosyal kimlik daha çok grupla ilgili bir şeydir. Birey ait olduğu gruplarla sosyal olarak özdeşleşir ve bir grup kimliğini edinir. Böylece bireyler üzerinden gruplar arası davranış başlamış olur.⁷

Bu nedenle de günümüzde tek bir kimlikten ziyade çok kimliklikten söz edilebilmektedir. Burada da çevirmenin tüm kimlikleri alımlayıp alımlamadığı, bunun ne kadar farkında olduğu sorusu akla gelmektedir. Özellikle de tüm bu kimlik şekillenmesinde etken olan olguların örtük kalmayarak yazdığı metinlere yansımaları ve metinlerin gerek yazanın gerekse yazıldığı dönemin bir aynası olması metnin kimliğini ortaya koymak ve konulanlar üzerinden erek metnin kimliğini oluşturmak açısından da ele alınmalıdır.

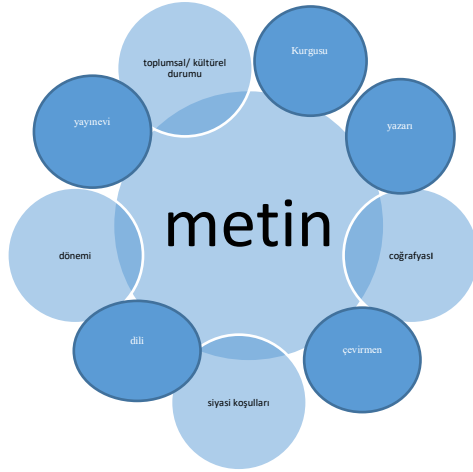
³ Translating Identity and the Identity of Translation Madelena Gonzalez and Francine Tolron 2006 Newcastle

⁴ Arkonaç, S.A.2017, S. 92

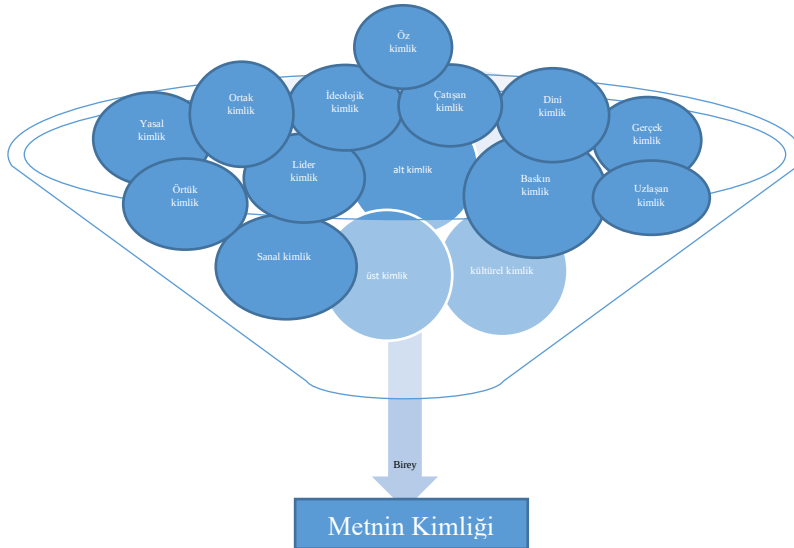
⁵ Arkonaç, S.A.2017, S. 98

⁶ Arkonaç, S.A.2017, S. 97

⁷ Karakelle, Ş.S. 2017, S.168



Munday, emperyal güçlerle gelen baskın kültürlerin etkisinde kalan azınlık kültürlerin kendilerini yaratıcı çeviri pratikleriyle dünya dilleri içerisine sızdırdıklarını bu sayede de varlıklarını sürdürebildiklerini söyleyerek⁸ yukarıda da değinilen çeviri ve metin kimliği ilişkisine ışık tutmaktadır. Metinler sadece dilsel ve yazınsal ürün olmanın ötesinde birer göstergelerdir. Göstergelikleri Saussure’ün ortaya attığının gelişmiş bir türünü daha doğrusu güncellenmiş halini vermekle beraber farklılıkların taşıyıcısına dönüşmüştür. Bu nedenle de göstergeler artık kimliklerdir, denebilir. Özellikle de siyasi baskılar ve ideoloji kısılcacında satır aralarına, eğretilmelere, metaforlara içkinleşerek sıradan yaklaşımlarla hemen analiz edilemezler. Dolayısıyla özenli yaklaşım ve farkındalık gerektiren metin analizleri olabilecek algılama eksikliklerini gidererek metnin gerçek kimliğini ortaya çıkarmakta ve o haliyle aktarmakta yarar sağlarlar.



Bireysel kimliklerin baskın kimliklere boyun eğmesi, ortak kimliklerden kopamama cesaretsizliği ya da aidiyet kaygısı, çevirmenin metne bakışını, yaklaşımını, algılamasını

⁸ Munday, J. 2009, S.19-40

etkilemekle kalmayıp aynı zamanda kimliksizleştirme denilen bir süreci de beraberinde getirebilmektedir.

Kimliksizleşme, bireyin bir grubun içinde erimesi ve kişisel sorumluluk duygusunu yitirmesiyle sonuçlanabilmektedir. Örneğin takım taraftarlarının, önemli maçlar sonrası çıkardıkları zarar verici olaylar kimliksizleşme süreci ile açıklanabilir.⁹ Aitlik duygusu etkisinde çeviri eyleminde bulunan çevirmen kendisi kimliksizleşebildiği gibi benzer bir yıkıcılığı metinde yaratabilir.

Başlığa yeniden dönülecek olursa, evet Çeviri eyleminin amacı aslen bir kimliksizleştirmek değilse de çeviri eyleminin paydaşlarının istemi kimliksizleştirmek veya farklı bir kimliğe kavuşturmak olabilir. Gerekli araştırmalar yapılmaksızın çeviriyi salt dilsel aktarım olarak gören, iletişim aracına indirgeyen yaklaşımlarda çeviriyi kısmen de olsa kimliksizleştirir. Çevirmenin kendi kimliğinin farkında olmayışı henüz şekillendirmemiş veya olgunlaşma sürecinde bulunması çeviri eylemini dolayısıyla metni ve orada karşılaşılabileceği kimlikleri alımlamasını etkileyeceğinden, kimliksel yetkinlikten yoksun oluşturulan her çeviri bir tür kimlik(siz)leştirmek olarak adlandırılabilir. Çeviride üretkenlik baskısı kendi olgunlaşmasını tamamlamamış çevirmeni kimliksizliğe iter. ‘Yanlıştı bir nakıştır’ yaklaşımında olanlar üretilen her metnin yeni bir kimliğinin olduğunu savunsa da eksik aktarılan her metin kimliksizleştirilmiş sayılır.

Aksi durum da çevirmenin örtük kimlikleri açığa çıkarması, baskın ya da lider konuma taşınması metne olumlu anlamda yeni bir kimlik kazandırması olarak tanımlanabilir. Livaneli’nin Mutluluk¹⁰ adlı eserinde ülkemizde baskın kimlik, siyasi kimlik, önkim de denebilecek yönlendirme yetkisini kendisinde gören bir kesimin diğer kimlikler üzerinde uygulamaya çalıştığı hakimiyet dönemini sayfalarca anlatmış olduğu bölümler Almanca metinde yer almamış, çevirmen veya editör bu bilgilerin aktarımını engellemiştir. Burada nedeni ne olursa olsun metnin kimliğine müdahale vardır. Çeviri metin kaynak metnin kimlik bütünlüğünden yoksundur. Erek kitle adına alınan bir karar onların haberi dahi olmadığı için metnin yeni kimliği var denebilirken kaynak yazın açısından bir kimliksizleştirmedir.

Benzer durum çocuk masallarında da söz konusudur. Gerek gösterge gerekse de yazınsal yapılan tüm yerlileştirme girişimleri aynı şekilde kimliksizleştirme ya da yeni kimlikler kazandırırken asıl kimlikleri örtükleştirme hatta tümüyle yok etmedir. Çeviri politikasıyla ilişkilendirilen, ideoloji ile açıklanmaya çalışılan şu veya bu betimlemelerle savunulan kaynak metnin amacının dışında kullanılan, kaynak metnin okurunun alımlamasından farklı olması nedeniyle kaynak metnin kimliğinden sapmadır. *It is worth to remember that, at the time, literature held the central position in the formation of national culture and identity.*¹¹ Haliyle de erek kültürde şekillenme ve kimlik oluşumunu da etkiler.

Sonuç

Başka bir disiplinde doğan ancak çeviribilime gelinceye kadar oldukça farklı bilim dallarında anlamsal gelişim ve değişimlere uğrayan kimlik, bu bilim dalında yeniden tanımlanmaya, artı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Evrilmesi sonlanmamış olmakla beraber çevirmen, çeviri, metin, okur zincirindeki rolünün önemi tartışılmazdır. Zira sadece metni anlama, anlamlandırma ve aktarma sürecinde değil yeni kültürleri ve kimlikleri çeviri yoluyla

⁹ Karakelle, Ş.S. 2017, S.169

¹⁰ Livaneli, Ö.Z.2010, *Mutluluk*, Remzi Kitabevi, İstanbul

¹¹ Agents of Translation, *Ramicelli* -Translating cultural paradigms: The role of the Revue Britannique for the first Brazilian fiction writers Benjamins Translation Library. 2009, S.53

şekillendirme, teşvik etmede de yadsınamaz etkisi olduğu Bastin'in 'intercultural forerunner' adlı yazısında örnekleriyle mevcuttur.

Kaynakça

Arkonacı, S.A. Sosyal Psikolojiye Giriş I, İ.Ü. Auzef 2017.

Aşkın, M. *Kimlik ve Giydirilmiş Kimlik* Cilt 10, Sayı 2, Oca 2007, Sayfalar 213 – 220.

Bastin, G.L. Agents of Translation, *Francisco de Miranda, intercultural forerunner* Benjamins Translation Library. 2009, S.20-42.

Budin, B. *Kulturelle Übersetzung: Warum sie wichtig ist, und wo damit anzufangen* *Ist*, 2006.

Livaneli, Ö.Z. 2010, *Mutluluk*, Remzi Kitabevi, İstanbul

Livaneli, Ö.Z. 2010, *Glückseligkeit*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, çev: Wolfgang Riemann.

Karakelle, Ş.S. Psikolojiye Giriş İ.Ü. Auzef 2017.

Munday, J. The Routledge Companion Translation Studies 2009 Newyork.

Milton, J. and **Bandia**, P. *Introduction: Agents of Translation and Translation Studies* Benjamins Translation Library. 2009, S.1-19.

Ramicelli, M.E. Agents of Translation, -Translating cultural paradigms: The role of the Revue Britannique for the first Brazilian fiction writers Benjamins Translation Library. 2009, S.53.

Hermann Hesse'nin Erken ve Olgunluk Dönemi Eserlerinde Kadın Anlayışı

Özet

Ayşe BOZKURT*

Çağdaş Alman edebiyatının önemli yazarları arasında bulunan Hesse, selefleri olan romantiklerin izinden giderek Natürallizme karşı eskiye sarılanlardandır. Eserlerinde odak nokta olarak bireyin ruhsal gelişimi ve kendi varlığının sınırlarına ermeyi seçen Hesse, olay ve olay örgülerini, kahramanların niteliklerini ve eserdeki rollerini bu doğrultuda şekillendirmiştir. Kadın ise bu bağlamda kilit noktadır. “Kadın, tarih boyu toplumlar tarafından oldukça farklı anlayışla muhatap olmuş, kiminde tabiatla eşdeğer görülmesi dolayısıyla düzen koyucu özelliğiyle övgüye mazhar olurken, kiminde ise insan grubuna aidiyeti tartışılmıştır. Toplumsal düzene ayak uydurmakta güçlük çeken Hesse'nin kadına bakış açısı ise toplumsal normlar ölçüsünde değerlendirilmekten uzaktır. Hesse kadını evrensel varlığı ile ele almış, onu varlık birliği hedefine giden yolda en önemli anahtar olarak görmüştür. Hesse'de birey olarak kurgulanmayan kadınlar ilk olarak gerçek kişiler olarak belirir, daha sonra nesne ve sembole dönüşürler. Bu noktada Hesse'nin psikanalize kadar süren ilk eserleri ile bundan sonraki eserlerindeki kadın profilleri birbirinden farklılık arz eder. Hesse'nin kişisel tecrübelerinin ışığında değişen kadın algısı, bu ayrımla daha net anlaşılacaktır. Hesse'nin kadın algısının neden ve nasıl değiştiğini anlamak bakımından onun yazın hayatını iki farklı dönemde incelemek gerekmektedir. Böylece kadına ne tür roller verildiği, onun nerede görevinin başlayıp nerede sahnedan çekileceği belirginlik kazanacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Hesse, Kadın, Psikanaliz, Romantizm, Kendini Aşma.*

The Woman Conception in Hermann Hesse's Works in his Early and Maturity Years

Abstract

Hermann Hesse, who takes place among the important authors of contemporary German literature, contrary to Naturalists, adheres to the old by following romantics, their predecessors. Hesse, who handles individual development in his works and seeks to reach the mystery of his own existence, shapes the circulation of cases, properties and roles of characters according to this direction. Hence woman is a keypoint. Throughout history, woman had always been a question to people by rather different ideas. While being praised as a regulatory by being equivalent to nature in some societies, her property to human group was discussed in others. Hesse whose point of view of woman is rather far to consider with the standards of the society, suffers to move with the time's norms. Hesse deals with the woman with her universal existence, considers her as the most important key in the way to the goal of unity. In Hesse's works women who aren't edited as individuals, firstly appear as real persons, after turn into objects and symbols. At this point, woman profiles present a difference in his works between the period of before the psychoanalysis and after the psychoanalysis. Woman perception which is changed in light of Hesse's personal experiences will be understood more clearly by this distinction. In order to understand why and how Hesse's woman perception is changed, we should observe his letters in two different periods. Thus it will be rather clear to see which kind of roles are given to woman and when does her duty starts and finishes.

Keywords: *Hesse, woman, Psychoanalysis, Romanticism, to Excel oneself*

Giriş

Çağdaş Alman Edebiyatının en önemli yazarlarından biri olan Hesse, Naturalizme karşıt akımlar arasında yer alan Neoromantik yazarlarındandır. Kurgusal eserler veren ve kendi hayatını eserlerine malzeme edinen iki gruba ayıracağımız yazarlardan Hesse, Goethe'nin izinden giderek kendi hayatını üründen öte hammadde olarak kullanan Erlebnis Dichter grubuna dâhildir. Yaradılışı gereği kendini yazmak zorunda hisseden ve kendini bu yolla tedavi etmeyi başaran Hesse, eserlerinde özellikle kendi yaşantılarının sınırları dışına çıkmamaya özen

* Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık (Almanca) ABD

göstermiş ve yazdıklarına tarihsel bir nitelik katmaktan da kaçınmıştır. Çağın toplumsal sorunlarına değinilmeyen ve gerçeğe dayanan realist tutumdan uzak durulan eserlerinde bireyci çerçeveden dışarı çıkılmamıştır. Hesse'nin selevleri sayılan romantiklerin izinden gittiği ve kendisinin de bir romantik olduğu çeşitli kaynaklarca onaylanmaktadır. Nitekim Hesse de romantikleri gibi aklın ve düşüncenin insanı özünden uzaklaştıracağına inanmış ve tabiata verilen değeri buna üstün görmüştür. Nitekim romanlarını çeşitli doğa manzaralarıyla süslemesinin yanında ondan ilham aldığını vurgulayan birçok pasaj eserlerinde mevcuttur. Ayrıca Hesse'nin Romantizmin başlıca özelliklerinden olan aşırı duygusal, melankolik, hayalperest yapısı ve medeniyete sırt çevirerek tabiatla iç içe olma eğilimi (Ünal, 2011: 92), onun romantiklerinden izinden gittiğinin bir başka açıklamasıdır. Ancak romantik eğilimine rağmen tam anlamıyla bir romantik olmadığı görüşünü savunanlar da vardır. "Bruder Tod" adlı şiirinde romantik ölçülerin aşılması ve Hristiyanlığın etkisinin azaldığının gözlenmesi, bu iddiaya gerekçededir. Ayrıca çağdaşı olan Expresyonistlerin ölçülerine paralellik gösteren "Krisis" şiiri de yine Romantizmden uzaklaştığının diğer bir işareti olarak yorumlanır (Salzer, und Tunk, 1972: 137-138).

Hesse'nin düşüncelerinin ve eserlerinin odak noktasını insan ve onun iç dünyası oluşturur. Buna ulaşmak için de hiç şüphesiz kendinden yola çıkacak ve kaleme aldığı her eserinde kendi beninin peşine düşerek özüne dair katmanları gün ışığına çıkarmaya çalışacaktır. Her biri yazarın kendini bulma yolunda attığı adımı, yaptığı hamleyi yansıtan ve yine her biri diğerinin devamı nitelik taşıyan hikâyelerinde işlenen başlıca sorun (ilk dönem eserlerinde henüz netlik kazanmamıştır), insanın kendinden yola çıkarak hayatı anlamaya çalışması, ruhsal gelişim sürecinde ilerleme kaydetmesi ve buna bağlı olarak da, insanın kendi benini aşarak kâinattaki birliğe dâhil olabilmek çabaları ve bu yolda karşılaştıkları acılar, sıkıntılar ve çelişkilerdir. Her bir eseri de bu bağlamda yazıldığı dönemdeki Hesse'nin gelişim aşamasını anlatmaktadır.

Kadının Hesse'nin Eserlerindeki İşlevi

Hesse'nin kahramanlarının ortak özellikleri, onun dünya görüşüne uygun olarak, arayış içinde olmaları, arayış içinde olmalarının asıl sebebi ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı duymalarıdır. Bu doğrultuda kadın, Hesse'de çok önemlidir. Hemen hemen her romanında kadın karakterler hikâyenin akışında düğüm noktalarını oluştururlar. Başkahramana yol gösterici, onu aydınlatan kişi olarak kimi zaman anne, kimi zaman eş ya da sevgili olarak karşımıza çıkarlar. Hesse'nin kurguladığı kadın karakterler, onun kadına bakış açısına uygun olarak, yani toplumsal algıların ve normların çok ötesinde, kadının evrensel varlığını doğrudan ilgilendirecek şekilde oluşturulmuştur. Bu bağlamda kadın, Hesse'nin varlık birliği hedefine giden yolda en önemli anahtar olarak değerlendirilebilir.

Kendisini idealize ettiği yönüyle başkahramanın şahsında canlandıran Hesse, eserlerinde kadının fonksiyonuna büyük önem vermiş, ancak onu hiçbir zaman başkarakter yapmamıştır. Kadını bireysel varlığı ile yansıtmaktan çok, kendi ruhsal yansımalarından bir figür olarak kotaran Hesse'nin kadın karaktere yüklediği birincil görev, başkahramanın kendini tanımasını sağlaması, çevresi ile iletişim kurmada yardımcı olması ve iç huzur ve dinginliği yakalamada ona basamak oluşturmastır. Bu şekilde oluşturulan kadınlar ilk etapta (daha çok ilk dönem eserlerinde belirgindir) somut varlığı ile sahneye çıkmış daha sonra hayale ve soyut bir ulaşılmazlığa dönüşmüşlerdir. Bu durum, ikinci dönem eserlerinde doğrudan uygulanacaktır (*Demian*, Beatrice).

Kadın figürler, Hesse'nin eseri kaleme aldığı döneme, kendi ruhsal durumuna, çıkmazlarına göre ya da sorunlarına bulduğu çözümler ışığında şekillenmektedir. Buna göre kimi zaman ulaşılmaz bir aşkın sembolü haline gelen kadınların yanı sıra ulaşılabilen varlıkları ile

çıkılmazlara sebep olan ya da varlıkları, sonsuzluğa açılacak yolda aşılması gereken bir basamak olacak şekilde kadın karakterler konumlandırılmıştır.

Hesse'nin erkek kahramanları kadını kendi varlığı içinde sevmezler, nitekim onların tek amacı kendilerini sevmek ve kendilerini bulmaktır, dolayısıyla bireysel olarak kadını kendi başına bir varlık olarak değil, söz konusu amacına hizmet ettiği sürece sever ve ilişkilerini devam ettirirler (Karstedt, 1983: 272). Edebiyattaki rolü erkeğin ruhundaki bütünlüğü sağlamak ve onun tamamlayıcısı olmak olan kadın figürler kahramanın sahip olmadığı özellikleri ona vermekle, yani onu tamamlamakla birliğe ulaşma ereğine hizmet ederler. Bu bağlamda kadın, erkeğin kendi duygularına ulaşmasını sağlayan iç sesi gibi algılanır ve ona verilen değer duygulara verilen önemle ilişkilidir. Kadınlar, Hesse'nin gelişim serüveninde ona hissetmeyi ve acı çekmeyi öğreten, dolayısıyla ruhsal açıdan onu olgunlaştıran nesneler olarak değerlendirilebilirler.

Çelişkilerle sıkça mücadele etme durumunda kalan Hesse için kadın, en önemli kutbu oluşturmuş ve varlık birliği idealine ulaşma yolunda onun için aşılması gereken hedef olarak görülmüştür. Ancak eserlerinde kadın, özellikle kendi başına bir işlevden yoksun bırakılarak pasif bir rol üstlendiğinden kadın karakterlerin önemi ve işlevi ilk bakışta fark edilmeyebilir. Söz konusu işlev ve önem, daha çok psikolojik bir araştırma ve inceleme ile anlaşılabilir. Hans Rudolf Schmid 1928'de Hesse'nin eserlerini bu doğrultuda incelediğinde Hesse'de kadının anne olarak (daha ziyade bilinen annenin aksine, ideal annenin, evrensel annenin Urmutter) vurgulandığını görür (Karstedt, 1983: 12). Bu bağlamda Hesse'nin çocukluğundan başlayarak ileri dönemlerde kadına bakış açısını belirleyen kadın, hayatındaki yeri en sağlam kişi olan annesidir. Hesse, annesinin dışında Bachofen'in *Das Mutterrecht* adlı eseri ve Jung'un öğretilerinin etkisi altında da kalmıştır. Bilinci erkek kökenli, bilinç dışını ise kadın kökenli gören Bachofen'in düşünceleri Hesse'ye yabancı gelmez. Bachofen ve Jung'un öğretilerinden yola çıkıldığında, erkek, bilinmeyenin çözülmüş hali, bilinç dışının bilince aktarılmasının sonucu, bilinmeyenin gizeminin üstesinden gelme olarak yorumlanabilirken, kadın ise tümün kaynağı, bilinmezin mekânı, çözümlenmeyi bekleyen bilmeceler yığınıdır. Bu bağlamda Hesse kadına bilinç dışının yani kendi varlığının gizemli tarafını öğrenmek için ihtiyaç duyar. Söz konusu ihtiyaç giderilene kadar önemi devam edecek olan kadın, kahramanın bu aşamayı geçmesi durumunda sahneden çekilecektir.

Hesse'nin 1904-1914 Yılları Arasında Kaleme Aldığı Eserlerindeki Kadın Profiller (Psikanaliz Öncesi)

Hesse'nin eserlerinde bir birey olarak kurgulanmayan kadınlar ilk olarak gerçek kişiler olarak karşımıza çıkar, daha sonra nesne ve sembole dönüşürler. Bu durum, daha önce belirttiğimiz gibi, kadın kahramanların erkek kahramanın etrafında dönüp dolaşan nesneler olarak anlatılmasının bir sonucudur. Nitekim gerçek bir kadının varlığı Hesse'ye çare olmaktan uzaktır. Hesse'nin ilk dönem eserleri, psikanalize kadar süren zaman içinde kaleme aldığı *Peter Camenzind*(1904), *Unterm Rad*(1906), *Gertrud*(1910), *Rosshalde*(1914)'deki kadın karakterleri psikanalizden sonraki eserlerde anlatılanlardan ayırmadaki maksat, Hesse'nin gençlik dönemindeki kadına bakışı ile olgunluk çağındaki bakışının farklı olduğuna vurgu yapmaktır. Erken dönemde anlatılanlar, Hesse'nin idealine ulaşma serüveninde henüz oluşum evresindedirler.

Hesse, kendisinin anne kökenli bir insan olduğunu ifade ederek annesi dolayısıyla kadın dünyasına olan yakınlığını sıkça dile getirmiştir. Nitekim Hesse, daha çocukluğunda anneye yakınlaşarak babadan kopar. Çekici gizem, karanlık güçlerin egemenliğini yanıtsız kadın,

bilinmeze, toprağa ve doğaya bağlı olması dolayısıyla sanatçı özellikleri ağır basan Hesse için her zaman ilham kaynağı olmuştur.

Hesse'nin Tübingen döneminde sosyal hayattan el çekip tamamen iç dünyasına yönelişi, insan ilişkilerine de yansımıştır. Hesse'de bu dönemde aktif hayata dâhil olmada yetersizlik ve çekingenlik göze çarpar. Bu durum, bu dönemde yazdığı eserlerinde anlattığı kadınlara da yansımış ve kadın kahramanlar ulaşılmaz konumdadır. Kendilerine duyulan aşkı dile getiremeyen erkek kahramanlar, çareyi kadını sembole dönüştürmekte bulurlar genelde. Onlara duyulan sevgi adeta kutsanır ve cinsel bir yakınlıktan özenle kaçınılır, bunun sebebi ise Hesse'nin gençlik döneminde bunu bir suç unsuru olarak görüyor olmasındandır. Bu dönemde kadın, sanatçı olan başkahramana en önemli ilham kaynağı olması dolayısıyla büyüünün devamı da hiç şüphesiz ulaşılmazlıkla sağlanacağından eserlerdeki kadınlara duyulan aşk neticesiz kalacak ve kahraman bu yönde kendini aşma eğilimine başvuracaktır.

Ulaşılmaz kadının olumlu etkisinin aksine, ulaşılabilen kadın da olumsuz yorumlanmıştır. Yani evli kadın ideal kadının aksine erkeğin amacına ve olgunlaşmasına engel teşkil ettiğinden ulaşılmazlığın sonlanması demek olan evlilik, Hesse'nin yaşam gayesine hizmet etmeyeceğinden eserlerinde sıkça evli kadınlara rastlanmaz.

Doğuştan gelen güzellikleri ile varlıklarındaki birlik ve bütünlük sayesinde Tanrı'ya daha yakın olduklarına inandığı kadınları, erkeklere bu yönleriyle üstün gören Hesse, kendilerine bahşedilen ayrıcalığa ters davranan kadını idealize edilenin aksine yerecektir. Hesse'ye göre Tanrı, kadına ayrıcalıklı bir kutsallık vermiştir ve bu kutsallığın da erkeğin ele geçirmesi gereken giz olduğuna inanır. Kadının değerini korumasını cinselliğini sergilememesine bağlı görme durumu, Hesse'de göze çarpar. Evlilikle dahi sahip olduğu gizi yitirdiğine şahit olduğumuz Hesse'nin evli kadın profilinden öte cinsel meta haline gelen kadının konumu, hiç şüphesiz olumsuz olacaktır. Nitekim bu durumda, yani cinsel cazibesini kadın kullandığında, doğuştan sahip olduğu yüceliğe muhalefet etmiş olacak ve sahip olduğu gize ihanet ederek olumsuz imaj uyandıracaktır.

İlk dönem eserlerinde suç unsuru olarak gördüğü cinsellikten özenle kaçındığını gördüğümüz Hesse, bu özelliği ile ön plana çıkan kadını, idealize ettiği kadınların aksine kahramanın gelişimine yarar sağlamaktan uzak tutar ve çoğunlukla onları kahramana zarar verecek niteliklerle donatır.

Hesse'nin Psikanaliz Sonrası Kaleme Aldığı Eserlerindeki Kadın Profiller

Birinci dünya Savaşının devam ettiği yıllarda Hesse'nin içinde bulunduğu durum, onun kendisinin baş edebileceği türden sorunların ötesindedir. Bir yanda gerek savaş karşıtları gerekse savaş yanlıları tarafından topa tutulurken diğer yanda Maria ile kurduğu birliktelik geri dönüşü olmayan çıkmazlara sürüklenmişti. Hatta Hesse'nin toplum tarafından dışlanması öyle bir hal almıştı ki, Bu dönemin ürünü olan *Demian*'ı kendi künyesiyle yayınlamaya cesaret edemez ve Emil Sinclair takma adıyla yayınlatır (Hasler, 2010: 12).

Hem sosyal hayattan dışlanan hem de özel hayatına yalnızlaşan Hesse'yi kurtaracak olan çözüm, Carl Gustav Jung'un öğrencisi Dr. Lang'ın kendisine uygulayacağı psikanaliz tedavisi olacaktır.

Psikanalize kadar Hesse, ruhundaki parçalanmışlığın ifadesi olarak kadını biçimlendirme işlemini bilinçli yapmamış, bunu daha çok plan ve kasıt olmaksızın içinden geldiği şekilde oluşturmuştur. Ancak tedavi sonrası, o zamana kadar maruz kaldığı sorunların niteliğine vakıf

olmuş ve sorunu bilinçli olarak tespit edip çözümünü de yine bu doğrultuda aramıştır. Tüm sembolleri, arketipleri ruhun yansımaları olarak değerlendiren Jung'un öğretisinden hareketle Hesse, artık her şeyin kaynağının (iyi-kötü) ruh olduğunu bilmektedir (Pfeifer: 1980: 105). Bu bakımdan daha önce de değindiğimiz üzere kadını gerçek kimlikten yoksun olarak oluşturan Hesse, onun kendi ruhunun bir yansıması olduğu gerçeğinin psikoloji biliminin de işaret ettiği üzere farkına varmış, başlangıçta gerçek olarak oluşturduğu daha sonra sembole dönüştürdüğü kadını, bu sefer kimi eserlerinde tamamıyla bir yansımadan ibaret olarak sunmuştur.

Psikanalize ait öğretileri eserlerinde sıklıkla işleyen Hesse, Psikoloji bilimini sanatına aktarmada oldukça başarılıdır. Ancak onun Psikanalizi sanatına uygulaması, bilimsel kuralların tekrarı ve kuru anlatılmasından öte bir işleve sahiptir. Hesse, Psikanalizi eserlerine diğer birçok yaşantısı ve tecrübesi gibi entegre etmiş ve bunun etkilerini yoğunlukla hissettirmiştir.

Kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişimin hayat boyu devam edecek bir eylem olduğunu ve bu yolda atılacak her adımın varlık birliği hedefine kişiyi yaklaştırdığını savunan Jung'un öğretisine göre, insan bilincinin iki cinsiyetten oluşması, yani kişiliğin baskın cinsiyetinin yanında karşı cinsiyete yönelik özelliklerini de içinde barındırıyor oluşu, Hesse'nin eserlerinde anlatılan kadın karakterlerin başlıca niteliğini oluşturur. Anne kökenli Hesse, bu bağlamda erkek karakterinin yanında bilincinin kadın yönünü temsil eden anima'nın oldukça etkisine bulunmaktadır. Kahramanları bu doğrultuda oluşturan Hesse, onların karşısına çıkardığı kadınları gerçek ve müstakil bir bireyden ziyade anima olarak biçimlendirir ve bu kadınlar erkek kahramanın kişiliğinin farklı birer yansımasıdır.

Erken dönemdeki eserlerinde idealize edilen kadın profiline paralel bir yapıda bulunan olumlu anima figürleri, Hesse'nin kendi kadın yönünün birer dışa vurumu olarak değerlendirilir. Bu tip kadın karakterler, erkeğin iç dünyasına aralanan kapıların anahtarlarıdır. Kahramanın kendini tanımasında, duygularının varlığını keşfetmesinde ve sanatçı özelliğini geliştirmesinde bu kadın tipine ihtiyaç kaçınılmazdır. Olumlu özelliklerle donatılmış anima örnekleri, kahramanın ruhunda barınan sanatçı kimliğini, duygusal yanını ve Tanrıya ulaşmasına vesile olacak duyularını harekete geçirme işlevine sahip olması bakımından yeri doldurulamaz öneme sahiptirler.

Hesse'nin psikanaliz sonrası tutumunda göze çarpan değişimlerin başında, onun cinselliğe bakış açısı gelir. Nitekim gerek ailesinden aldığı katı disiplin ve dini eğitimin etkisiyle, gerekse kendi dünya görüşünün yönlendirmesiyle ergenlik dönemi, yani cinselliğe yönelik ilk izlerin benliğinde kendini göstermeye başlamasından beri, bunu hep bir suç unsuru, yasaklanmış sakıncalı bir dürtü olarak değerlendiren Hesse, eserlerini ve kahramanlarını bu düşüncenin etkisinde biçimlendirmiştir. Şimdi Psikanalizin öğrettikleri ile cinsellik dâhil insanın sahip olduğu iyi kötü, güzel çirkin tüm özelliklerin, onun benliğinin birer parçası olduğunu idrak etmesiyle, daha önce kaçındığı davranış ve olgulardan kaçmakla bunların bertaraf edilemeyeceğini, tam tersi bunların varlıklarının kabulünün ruhsal dinginliğe giden yolda birer aşama, basamak olduklarının farkına varır. Dolayısıyla bu dönemde anlattığı kadın figürler önceki dönemden farklı olarak cinsel cazibeleri nedeniyle küçümsenmeyecektir. Nitekim daha önce Hesse, cinselliği ile ön plana çıkan kadın karakterleri olumlu özelliklerden uzak tutmuş ve onları kahramanı yasak yollara saptıracak nitelikte bir işlevle donatmıştı. Ancak kişiliğin birçok parçadan oluştuğunu öğrenmesiyle, artık cinselliğin diğer özellikler gibi insanı eğittiğine ve ona bilmediği yolların kapısını araladığına inanarak bu düşüncesini kahramanlarında somutlaştıracaktır. Buna göre bu tipte oluşturulan kadın figürler aracılığıyla kahramanlar benliklerinde yeri yok edilemez özelliklerin onların zannettiğinin aksine onlara zarar vermediklerini, ancak ihmal edildikleri ve bastırıldıkları takdirde, bunların asıl o zaman kahramanın ruhsal gelişiminde zarar verici ve geriletici özelliklere dönüşebileceğini öğrenirler.

Sonuç

Hesse'nin genel manada kadına bakışını etkileyen en önemli kişi ise hayatında tanıdığı ve kendisini ona en yakın hissettiği tanıdığı ilk kadın olan annesidir. Bu bağlamda denilebilir ki, Hesse'nin anlattığı kadınların tümü, onun annesinde bulduğu olumlu özelliklerin yanı sıra ona yönelik beklentilerinin boş çıkmasından ötürü duyduğu hayal kırıklığının sebep olduğu yalnızlıkların yönlendirmesiyle oluşturulmuştur. Anne tipi bu durumda oluşturulan kadın tiplerinin ulaşacağı son noktadır. Hesse'nin, sonsuzluğa duyduğu özlemi anne özlemi şeklinde ifade etmesi, annenin onun için bilinmezle kurulacak bir bağlantı olduğuna inandığını gösterir. Yani gerçek anneden yola çıkılarak sonsuzluğu temsil eden evrensel anneye (Urmutter) ulaşılacaktır. Bu durum, evrensel olan soyut annenin gerçek yaşamdaki anneden çok öte bir anlama sahip olduğu ve gerçek annenin soyut annenin kendisini yansıtabileceği bir düzlem olduğu şeklinde yorumlanır. Ve her insan kendi iç dünyasında bu annenin yönlendirmeleriyle zaman zaman yardımcı bir kuvvet olarak, zaman zaman da büyük tehlikelerin davetçisi şeklinde karşılaşır. Anne demek her türlü itici güçtür, o sevmeye değerken aynı zamanda korkulacak kişidir de. Yaşamın ve ölümün kaynağı konumundaki evrensel anneye ulaşmak, onun gizini çözmek, Hesse'nin eserlerinde sıkça vurgulanan varlık birliği hedefinin diğer ifadesidir. Anne, Hesse için hayatın ve ölümün kilit noktasını oluşturur ve özellikle psikanaliz sonrası eserlerinde bu anneye ulaşma çabası ele alınır. Bu bağlamda karşılaşılan her kadın, atılacak her adım, evrensel anneye giden yolda kılavuzluk eden rehberler olarak değerlendirilir. Hayatı boyunca etkisinde kaldığı, onu kurtuluşa ulaştıran ve çıkmaza sürükleyen anneyi (Urmutter), Hesse aklı ile çözmeye çalışmış, eserlerinde de bunu anlatmıştır.

Kaynakça

Hasler, Eveline. Und werde immer ihr Freund sein. Hermann Hesse, Emmy Hennings und Hugo Ball. München: Nagel und Kimche, 2010.

Karstedt, Claudia. Die Entwicklung des Frauenbildes bei Hermann Hesse. Bd. 3. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1983.

Pfeifer, Martin. Hesse-Kommentar zu sämtlichen Werke. München: 1980.

Salzer, Anselm und Eduard von Trunk. Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur. Bd. 5. Das 20. Jahrhundert, Neuman, Göbel, 1972.

Ünal, Arif. "Alman Romantizmi." Arif Ünal (Ed). Prof. Dr. Selçuk Ünlü'ye Armağan içinde. Konya: Palet Yayınları, 2011.

Stefan Zweig'ın *Değişim Rüzgârı* Adlı Eserinde Yabancılaşma Olgusu

Ayşe BOZKURT*

Özet

Avusturyalı varlıklı Yahudi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Stefan Zweig, küçük yaşta yazarlığa başlamış, kitapları milyonlarca baskıya ulaşmış ve elliyi aşkın dile çevrilmiştir. Bunun yanında birçok edebiyat ödülü de alan Zweig, biyografi ustası olarak da bilinmektedir. Savaş karşıtı açıklamalarıyla dikkatleri üzerine çeken Zweig, Nazilerin hedef gördükleri yazarların en başında gelir. Bir savaş mağduru olarak Zweig, *Değişim Rüzgârı* adlı romanında savaşın insanların hayatında ne tür travmalara sebep olduğu, savaş sonrasında parçalanmış hayatları, savaşın her sınıftan insanda yaptığı farklı etkileri, sınıfsal çelişkilerin insanların iç dünyasında açtığı yaraların sonuçlarını Avusturya'da bir köy postanesinde tek memur olarak çalışan Christine'nin değişen hayatında somutlaştırır.

Christine'nin önünde, renksiz ve yoksulluk dolu bir yaşam uzanmaktadır. Amerika'daki akrabalarından aldığı bir mektup, tekdüze yaşamından çekip alır onu. Lüks bir otelde tatil geçirmeye davet edilmektedir. Buna kısa sürede alışan Christine'nin gerçek kimliği ortaya çıkar, yeniden katlanamadığı eski tekdüze, yoksul dünyasına sürüklenir. Kısa zaman içinde zenginlik ve ihtişamın büyümesine kapılan Christine, eski hayatından kopmuş, geçmişine yabancılaşmıştır, öyle ki hayattaki tek yakını annesinin ölümü bile onun için herhangi bir anlam içermez. Yaşadığı buhran tüm acıların ötesinde kalır. Bu çalışmada kahraman Christine üzerinde etkin olduğu görülen savaşın sebep olduğu en belirgin tahribat, yabancılaşma sorunu irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: *Stefan Zweig, Savaş, Yoksulluk, Yabancılaşma, İkilem.*

The Alienation Plot in Stefan Zweig's Work of *The Wind of Metamorphosis*

Abstract

Born in a wealthy, Jewish Austrian family, Stefan Zweig started to his writing career in his early young ages, his books extended to millions of press and were translated to over fifty languages. Additionally Zweig who took numerous prizes in literature, is also known as master of biography. Capturing attention with his antimilitarist confessions, Zweig was the butt of Nazis as the premier author. As a victim of war, Zweig formalizes the lives that came into pieces, the effects on every class of society, the results of social class conflicts caused in people's spiritual lives, in Christine's life who leads a life as an officier in a small town in Austuria. Pale and full of poverty life goes before Christine. A letter comes from her relatives in America and pulls her out from this steady life. She is invited to spend a holiday in a luxury hotel. Christine who gets used to this life in short period of time, soon gains her own personhood and is drifted to her steady and poor life again. Christine who gets into the spell of this luxury life in a short time, is split away from her premier life and becomes to a stranger to her past. This situation comes to such extend that even her own mother's death doesn't make any sense to her. Her depression goes beyond to all her pain. In this research it is going to be studied the problematic of alienation and the damages caused by the war on the protagonist Christine.

Keywords: *Stefan Zweig, War, Poverty, Alienation, Dilemma*

Giriş

Bir Avusturyalı, bir Yahudi, bir yazar, bir hümanist ve bir barış yanlısı şeklinde kendisini tanımlayan Stefan Zweig, Avrupa'nın en çalkantılı dönemlerini yaşamış şahsiyetlerin başında gelir. Nitekim Avrupa'nın içine düştüğü siyasi kargaşaya dayanamayıp 1942 yılının başlarında göçebe hayatının son durağı sayılacak Brezilya'da kaldığı evde karısıyla beraber intihar ederek 61 yaşında hayatına son verecek ölçüde çıkmaza sürüklenmiştir.

* Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık (Almanca) ABD

Romanda anlatılan zaman olan Birinci Dünya Savaşı başladığında Viyana’da bulunan yazar Stefan Zweig, 1914-1917 yılları arasında savaş karargâhında arşiv memuru olarak çalıştı. Başlangıçta gazeteci ve yazar olarak savaşı desteklemiş olan Zweig, savaşın asıl cereyan ettiği cephedeki acı ve ıstıraplara şahit olunca, bunun anlamsızlığını görüp savaş yanlılığından vazgeçmiş ve pasifist bir turum sergilemiştir. Birinci Dünya Savaşında gelişen savaş karşıtı tutumu, İkinci dünya Savaşında devam etmiş, hatta bu sefer kendisi de hedef listede bulunan isimler arasında yerini alarak savaş mağdurlarından biri olmuştur. Nitekim Almanya’da Hitler öncülüğündeki Nasyonal Sosyalizmin egemen olmasıyla Yahudi kimliğine sahip olması dolayısıyla Stefan Zweig, okların üzerine çevrildiği ilk isimlerdendir. Nazilerin, ideolojileriyle bağdaşmayan kitapları meydanlarda yaktıkları törenlerde Zweig’in eserleri de vardı. Yoğun baskılar sonucu Almanya’yı terk eden Zweig, ilk olarak Londra’ya, oradan Bath’a gitti. Daha sonra İngiliz vatandaşlığına geçen Stefan Zweig, Hitlerin Avrupa’da ilerlemesinin devam etmesi üzerine Avrupa’yı terk ederek sırasıyla New York, Arjantin, Paraguay ve Brezilya’ya yerleşti. Bir Avrupalı olarak kendini tanımlayan Stefan Zweig, savaşın ve ardından gelen kaosun sebebiyet verdiği çatışma ve bölünmüşlikle mücadele etti. Eserlerini bu yönde en önemli silah olarak kullanan Zweig’ı, bu mücadelenin başarısızlığı umutsuzluğa sürüklemiş ve kendi sonunu hazırlamak durumunda kalmıştır.

Değişim Rüzgarı adlı eseri Zweig’in 1933 yılından sonra evini ve ülkesini terk etmek zorunda kaldığı sürgün yıllarında kaleme aldığı kitaplarından. Birçok eserinde olduğu gibi bu romanda da savaşın insanların yaşamında ne tür sıkıntılara yol açtığı aktarılır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında değişen Avusturya ve Avrupa’da parçalanmış hayatları, savaşın her sınıftan insanda yaptığı etkileri, geleceksizliği, sınıfsal çelişkilerin insanların iç dünyalarında meydana getirdiği değişim, romanın başkahramanı Christine Hoflehner’in macerası ile somutlaştırılır.

Savaşın En Belirgin Etkisi: Yabancılaşma Sorunu

Savaşın muhtemel sonuçlarının en önde geleni olarak niteleyeceğimiz yabancılaşma sorunu, birçok açıdan tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir. Ortaya çıkışı 18. ve 19. yüzyıla dayanan ve ilk olarak J.J. Rousseau’nun kullandığı yabancılaşma kavramı üzerinde Hegel ve Marx’ın çalışmaları dikkat çekicidir. Hegel yabancılaşmayı varoluşsal bir gereklilik şeklinde açıklayarak olumlu değerlendirirken, Marx toplumsal bir sorun olarak görmüş ve olumsuz yorumlamıştır (Marshall, 1999: 798). Yabancılaşma kavramı sosyolojik, psikolojik ve felsefi boyutları olan bir kavramdır. İnsanın çevresinden, işinden, emeğinin ürününden ya da benliğinden soyutlanma durumu şeklinde açıklanabilen yabancılaşma kavramı, bir başka deyişle, şeylerin, nesnelerin bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi hali ve benin kendi özünden uzaklaşması, kişinin kendi benliğiyle ya da zihin halleriyle kendisi arasına duygusal bakımdan mesafe koyması (Can, 2016: 229), olarak da değerlendirilir. Kişinin gerçek benliğiyle olan içsel temasını yitirdiğini anlamasının sonucu olan kendisinden kopma hali olarak da tanımlanmaktadır. Felsefi anlamda ise, genellikle insanın kendine, aslına, fitratına sırt dönmesi, ondan uzaklaşması anlamında kullanılmaktadır. Hangi anlamda kullanılırsa kullanılsın daima kopma, sırt dönme, sürgün, anlamsızlık gibi derin bir yarılmayı gösteren yabancılaşma bu çalışmada savaşın bireyin iç ve dış dünyasında meydana getirdiği kırılma olarak değerlendirilecektir.

Savaşlar insanlara sadece cepheye zarar vermiyor ikincil hasarlar ve bilinçli tahrip yoluyla da çevresel yıkıma neden oluyor. Nitekim savaşın neden olduğu ruhsal tahribatın geçici olduğu, zamanla kendiliğinden iyileşeceğine yönelik uzun yıllardır sürdürülen inanç, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında geçerliliğini yitirmiş, savaşın bireyin tüm yaşamında kolay düzelmeyecek izler bıraktığı anlaşılmıştır. Savaş insanda birçok boyutta değişikliğe neden olur. Çeşitli ruhsal bozuklukların oluşması ve tetiklenmesi, bireyde şiddet ve saldırganlık

davranışlarında büyük bir artışa sebebiyet vermesi, temel insani değerlerin kaybedilmesi, bireyin kendine, topluma ve geçmişine giderek yabancılaşması, gelişmekte olan yeni kuşakların kişilik oluşumu üzerinde olumsuz ve kalıcı tahribata yol açması, bunların başlıcaları olarak değerlendirilebilir.

“Bana ne oldu böyle?” sorusu ile başlayan başkalaşma ve dönüşüm sürecini Değişim Rüzgarı adlı eserde yansıtan başkarakter Christine Hoflehner, Birinci Dünya Savaşı öncesinde hali vakti yerinde ailesiyle sıradan bir hayata sahiptir. Savaşın patlak vermesi ile ilk darbeyi erkek kardeşinin ve kız kardeşinin kocasının askere alınmasıyla görmüş olurlar. Ancak bu durum, evden genç erkeklerin uzaklaşmasıyla sınırlı kalmaz, günden güne işler de kötü gitmeye başlar ve maddi zorluklar ortaya çıkar. Bundan en çok etkilenen babası ise hızla güçten düşer ve yokluk had safhaya ulaşır. Midesinden hastalanan babası, işyerini kapattıktan sonra maddi imkânsızlık yüzünden tedavi olmak şöyle dursun doğru dürüst beslenemez ve kısa zaman içinde de ölür. Daha önce askere gitmek için evi terk edip bir daha dönemeyen genç erkeklerden sonra babasının ölümü ile geçim tasası şimdi tamamen Christine ve annesinin omuzlarına yüklenir. Zor şartlar altında kıt kanaat idare edebilmelerini sağlayan bir iş bulurlar. Yaşadıkları yere oldukça uzak bir hastanede annesi çamaşırcı olarak, kendisi de sekreter olarak çalışır. İlk genç kız dönemlerini savaş ve savaşın yıkıntılarıyla boğuşarak geçiren Christine, şimdiden hayattan umudunu kesmiş, güzel ve rahat yaşamın var olabileceği inancını yitirmiş durumdadır. Büyüyen enflasyonla kaybedilenler ölçülür derecede değildir, öyle ki, “kullanılan her kibrit çöpü, içilen her kahve tanesi, yoğrulan hamurdaki her un topağı hesap ediliyor”(Zweig, 2017: 37) durumdadır. Christine’nin bir akrabalarının yardımıyla girdiği postane memurluğu, durumlarını az da olsa öncekine düzeltmiştir, ancak geçim sıkıntısı her zamanki gibi yok olmaz. Savaşın bitmesiyle günlük hayatlarına geri dönüp dünya nimetlerinden yararlanmaya karşı hevesli gençlerin tutumu, savaşın iç dünyasında kalıcı hasarlar bırakmış olan ve eski yaşam enerjisi tükenen Christine için son derece anlamsızdır. Christine için huzur, bundan sonra tekrar bir savaşın çıkmaması ve aynı sıkıntıları tekrar yaşamamak demektir. Dolayısıyla Amerika’da yaşayan ve maddi durumu oldukça iyi olan teyzesinin kendisini tatil yaptıkları İsviçre’deki bir otele davet etmesini gereksiz bir lütuf olarak değerlendirir, ancak kendisi istemese de annesinin ısrarı ile daveti kabul etmek durumunda kalır. Hasta annesini evde yalnız bıraktığı için sık sık pişman olan Christine, sonunda yola çıkar ve yoksulluğu her haline yansıtmış olarak zenginlerin bulunduğu mekâna gelir. Yaşamı boyunca memleketinden başka yer görmemiş olan Christine, yolculuk sırasında gördüğü manzaralar, devasa büyüklükteki dağlar ve son derece ihtişamlı doğal güzellikler karşısında hayrete kapılır: “Christine birdenbire yaşamında bir şeyler kaçırmış olduğu duygusuna kapılıyor, içindeki karşı konulmaz güç ilk kez bu geziyle harekete geçiyor ve giderek kabaran bir coşku seline dönüşerek alışlagelmişliğin sert kabuğunu kırıyor ve içindeki özü, değişimin baş döndürücü akıntısına bırakıyor”(Zweig, 2017: 48). Christine’nin serüveninin başlangıcı olan tren yolculuğu ve karşılaştığı manzaralar, içindeki değişim kıvılcımının ilk parıltıları olarak düşünülebilir, nitekim oldukça tedirgin bir şekilde başladığı seyahat, ona kısa zamanda arkada kalanları unutturmayı başarmıştır.

Christine’nin otele girişi, başlangıçta eziyet vericidir, zenginler kılık kıyafetlerinden önce taşıdıkları bavulları ile bile onun hayal edemeyeceği bir kaliteye sahiptirler. Christine kendi yoksul ve onlara göre perişan görüntüsüyle utanır, ancak Christine’nin zenginlik ve ihtişama kapılması çok uzun sürmeyecektir. Çocukluk ve geç kızlık dönemlerini bir savaş mağduru olarak geçiren ve rahat yaşamının ne demek olduğunu artık unutmuş biri için zenginlerin yaşadığı hayat hayal edilebilir bir şey değildir. “...insanın bütün arzularının kendiliğinden yerine getirildiği bir dünyada, bir masal dünyasında yaşıyordu sanki: Burada mutlu olmamak mümkün mü!”(Zweig, 2017: 84). Yiyecek ekmeğe muhtaç yoksullukla geçen yıllar sonrasında mutluluğu, kaybedilen maddi varlıklara bağımlı gören Christine için zenginlik, mutlu olmanın ve huzurun anahtardır, gördüğü her şeyde sonsuz bir huzur vardır onun için, en önemli hatası

da bu olacaktır nitekim. Zenginler dünyası Christine'yi gerçeklerden uzaklaştırmış, hayal dünyasına sürüklemiştir, öyle ki, burayı tüm acı ve ıstıraplardan arınmış bir cennet olarak tasavvur eder: “Burada, bu seçkinler dünyasında da mutsuz insanların olabileceği hiç aklına gelmemiştir, burada herkesin mutlu olması gerektiğini düşünüyordu”(Zweig, 2017: 107).

Otelde teyzesinin kendisine sahip çıkmasıyla iki haftalık bir tatil süresince zenginlerin ulaşılmaz hayatlarına dâhil olacak olan Christine, sık sık kendisine “Ben kimim, bana ne oluyor böyle?” (Zweig, 2017: 88) sorusunu yöneltir. Yeni hayatına ilk olarak eski kıyafetlerinden kurtularak başlar, aynaya bile bakacak cesareti kendinde bulamaz başta. Son derece yabancı gelen yeni kimliği, ona oldukça tuhaf gelir, ancak rahat olana ve göze hitap edene alışmak zor olmasa gerek, buna kapılmak onu zorlamaz. Von Boolean'lerin misafirleri olarak tanınan Christine'nin geçmişi hakkında kimsenin malumatı yoktur, dolayısıyla bu isimle anılmaya başlar. Zengin bir yabancı sanılıp soylular gibi hitap edilmesi her ne kadar Christine'yi utandırsa da ruhunu okşamaya başlar ve yalan olmasından rahatsızlık duymaz. Gerçek ismi olan Christine Hoflehner'i burada kimsenin bilmemesi gibi kendisi de unuttur, hatta von Boolean'e daha çok yakışacağı düşüncesiyle ismini de “Christiane” olarak telaffuz eder. Şimdi herkes onu Christiane von Boolean olarak tanımıştır. Böylece Christine'nin değişimi dış görünümüyle başlamış, ismiyle devam etmiş ve iç dünyasının da buna katılmasıyla kendinden uzaklaşmaya başlamıştır. Nitekim eskiyi ona hatırlatacak hiçbir işarete, kişiye ve hitaba artık tahammülü yoktur. Posta memuresi Christine Hoflehner, yeni ismi Christiane von Boolean ile şimdi tamamen farklı biri olmuştur, daha güzel ve daha genç, geçen her dakikanın değerli olduğuna inanarak her anını zevk ve eğlenceyle değerlendirmek ister, eski halinden tamamen farklıdır. Savaş ve yoklukla geçen yılların ardından karşılaştığı zenginlik, zevk ve eğlence karşısında şaşkınlık yaşadktan sonra herkesten çok bunu derinlemesine tatma arzusu, Christine'yi diğer genç kadınlardan farklı kılar, ondaki doymak bilmeyen hırs ve yaşama tutkusu etrafındakileri de etkisi altına almış olacak, tüm dikkatleri üzerine çeker. Genç erkeklerin gözdesi olmakta gecikmez ve aranan yüzlerden olur. Gözlerini kamaştırırsa da bu durum, onu yalnız kaldığı çoğu zamanlarda endişelendirmektedir: “Kimim ben gerçekten? Yıllar boyunca insanlar caddede yanımdan geçti ve hiçbiri yüzünü bana çevirip bakmadı bile, yıllardır o köyde oturuyorum, hiç kimse bana bir şey armağan etmedi ve beni arayıp sormadı. Bu, oradakilerin çok yoksul olmalarından mı ileri geliyor, yoksulluk insanları bu kadar mı yorgun düşürüp, diğerlerine kuşkuyla bakmalarına mı neden oluyor, yoksa içimde bir cevher vardı da birdenbire dışarıya mı çıktı? Sandığımdan da güzel, akıllı ve çekici biriydim de buna inanacak cesaretim mi yoktu? Kimim ben gerçekten?” (Zweig, 2017: 122) Geldiği noktaya kendisi de inanmakta güçlük çeken Christine'nin yaşadığı hazzın gerçek ve devamlı bir duygu olmadığı ve olamayacağı, onun bu ifadelerinden de belli olmaktadır. Yaşadığı ani değişimi henüz kendisi de sindirememiştir, dolayısıyla kaybetme korkusu duyar. Nitekim bunda haklı çıkacaktır, dikkat çekiciliği ile diğer kızları gölgede bırakması, çok geçmeden tepki uyandırmasına ve kıskançlık duyanların harekete geçmesine neden olacaktır. Rakipleri tarafından Christine'nin sır gibi kalan geçmişi gün yüzüne çıkarıldığında ise, Christine, en başta kendisi gibi karanlık bir geçmişe sahip olan en yakını teyzesi tarafından tehdit olarak görülür ve biran önce buradan sepetlenmek istenir, nitekim Christine'nin yoksul gerçekliği bulaşıcı bir hastalık gibi yakınlarını da etkileyecek ve onların da akıbetini kendisine benzetecektir. Christine, ruhundaki kırılmayı da işte bu andan itibaren yaşayacaktır. Bir hafta kadar süren şaşalı yaşam onu öylesine avucunun içine almıştır ki, “eve dönmeyeceğim. Buna katlanamam... Her yere giderim, ama eve asla dönmem... Asla.” (Zweig, 2017: 182) diyecek kadar oraya bağlanmıştır, oysa buranın geçici bir mekan olduğunu en baştan biliyordu. Otelden ayrılması gerektiğini anladığı ilk anda yaşadığı şok, onu direnmeye zorlar, buradan ayrılmamak adına yabancı birinden medet umacak ve hiç bilmediği bir yere, maceraya atılacak kadar gözünü karartmıştır: “Nereye isterseniz, ne kadar bir süre için isterseniz... Gidelim, gidelim buradan!” (Zweig, 2017: 182). Çabası boş çıkar,

zenginlik ve ihtişamın hüküm sürdüğü dokuz gün kadar devam eden yeni hayatı burada noktalanır. “Bu bir veda değil, bir tür ölüm.”(Zweig, 2017: 187) olarak nitelediği otelden ayrılıp eski kimliğine geri dönmesi, Christine’yi ruhsal bir çöküntüye sürükler. Yeni kıyafetlerini çıkarıp eski kıyafetlerinin içine tekrar girmek ona eziyet verici gelir: “Bu ölmüş insan Hoflehner’in içine yeniden girmek zorunda oluşu ne kadar da korkunç!”(Zweig, 2017: 186). Eski benliği ona böylesi çirkin görünen Christine, kendisine sunulan lezzetlerin ne derece aldatici olduğunu ancak şimdi idrak edebilir. Nitekim güzel ve zengin giyimliyken her türlü ikram ve ilgiyi hak ederken eski kıyafetlerini giyince çevresinden eski muameleyi görmediği gibi kendisi de kendinde bu hakkı görmez ve otelden çıkmak için her zaman kullandığı merdiven yerine görevlilerin kullandığı merdivenleri kullanır. Dünya hayatının aldatici süsü Christine’yi kısa bir süreliğine etkisi altına almış, çok geçmeden de ona vefasızlığını göstermiştir. Bir gün önce kendisine hayal edemeyeceği şeyleri sunan bir hayata sahip iken ve oteldeki zenginlerin gözdesi durumundayken Christine’nin şimdi memleketine apar topar gönderilmesi, bunun en açık ifadesidir: “Bir posta paketiymişim gibi yolluyorlar beni... Ekspres postayla gönderiyorlar”(Zweig, 2017: 182).

Christine, geride bıraktığı her şeyi unutmaya yüz tutmuş, aklına getirmekten adeta kaçınmıştır. Hasta annesini bırakırken ne kadar tedirgin olup seyahatten vazgeçmeyi düşündüyse, daha sonra o derece bu düşünceden uzaklaşmış ve geride kalanlarla haberleşme gereksinimi duymaz. Onu böylesi bir duyguya iten de, geçmişi zihninden silip atma eğilimidir. Nitekim annesi ve yaşadığı yer ile şimdi bulunduğu mekân arasında telafisi mümkün olmayan bir uçurum vardır ve bunların uzlaşma durumu söz konusu değildir. Christine, her iki dünya arasında bir köprü kurulamayacağını farkındadır ve kişinin ancak birinden birine ait olabileceğine inanır, dolayısıyla eskiyi hatırlamak, buradan vazgeçme anlamına gelmekte, Christine ise buna hiçbir zaman hazır olmayacaktır. Şimdi rüya gibi geçen günlerin son bulması, onda ciddi bir sarsıntıya yol açmış ve onun için acıların en büyüğüdür: “...annesini, hasta olan ya da çoktan ölmüş olan annesini anımsamaya çalışıyor, fakat kendisini ne kadar zorlarsa zorlasın, kaygılanmayı, acı duymayı başaramıyor; bu öyle bir duygu hali ki öteki bütün duyguları bastırıyor” (Zweig, 2017: 185). Christine eve döndüğünde annesinin ölmüş olduğunu öğrenir. Tam da geleceği gün ölen annesini son bir kez görememiş olmasına üzülemez, daha doğrusu şuan öncelikli acısı terk ettiği sahte yaşamına duyduğu özlemdir. Cenaze töreni boyunca annesini kaybettiği için kahrolacağına, küçük fakat tiksinti verici şeyleri düşünmekten bir türlü kendini alamaz. Kendisi durumun acayipliğinin farkındadır, ancak bir kuvvet onu tüm değer yargılarından uzaklaştırmış, sahip olmadığı ve olamayacağı şeylere duyduğu özlemlerle kahrolmaktadır. İlerleyen zamanlarda bu durum azalacağına tam tersi artar, kendi olmaktan nefret eder olur, kısa süreliğine bile olsa sahte bir değişime razıdır. Ancak bu değişim hiçbir zaman yaşanmayacak ve Christine’nin zenginler dünyasına tekrar bir dönüşü söz konusu olmaz. Karakter olarak eski Christine’nin yerine bambaşka biri gelmiştir artık. Yaşamayı eziyet olarak gören, hiçbir şeyden tat almayan ve insanlara karşı devamlı bir küçümseme ve isyanla dolu bir ruh haline kendisini hapsetmiştir.

Sonuç

Christine’nin eve dönmek zorunda kalması ve sonrasında duyduğu acı, yoksul hayatının artık farkında olmasından kaynaklanır. Önceleri, zenginliği ve dış dünyayı bilmediği zamanlarda iki kutup arasında kıyaslama yapması mümkün değildi, dolayısıyla sıkıntı çekiyor olsa da başka insanların tattığı zevkleri bilmiyordu. Şimdi ise içinde bulunduğu yaşamdan çok farklı hayatların olduğunu bilmekte oluşu, ona farkındalık kazandırmış, imkânsızlığın ne demek olduğunu kavramıştır. Bu sebeptendir ki, tatil dönüşü bambaşka bir gözle dünyayı görmeye başlamış, kendisinin önceki hali gibi, durumdan habersiz insanlar da gözünde küçülmüştür. Dış dünyadan habersiz, elinde olanları varlık sayan ve yetinen eski tanıdıkları, neler kaybettiklerinin farkında olmadan yaşamlarını sürdürmektedir. ...yoksul olduklarını, acınacak

derecede yoksul olduklarını öğrenmemelerini en iyisi”(Zweig, 2017: 199) diye de düşünen Christine, bu tecrübesinden sonra bir daha eski ruh haline kavuşamayacaktır. Christine artık bambaşka biri olur, eskiden güler yüzlü sakin biriyken şimdi tam tersi kaba birine dönüşmüştür. Yaşadığı ruhsal çöküntünün acısını insanları aşağılayarak ve kötü davranışlarla dışa vurma eğilimindedir, bu şekilde dikkatleri üzerinde toplayarak ıstırabını yansıtmaya çalışır. Bir şekilde deşarj olması gerekir, ancak hiçbir yol ona bunu sağlamaz. Christine’nin kendine yabancılaşması ileri safhalara gider ve kendi olmaktan nefret eder duruma gelir, öyle ki, “...birkaç saat için de olsa başka birisi olma özlemi dayanılmaz boyutlara ulaşıyor”(Zweig, 2017: 210). Kendinden kaçmak Christine’yi intihar düşüncesine sürükleyecektir, kendisine benzer bir kaderi olan yeni tanıştığı arkadaşı Ferdinand’ın da yönlendirmesiyle yaşamına son vermek tek kurtuluş olarak görülür. Ancak bunu gerçekleştirmek yerine, daha iyi bir yaşama kavuşmak için Christine’nin çalıştığı devlet dairesini soymaya karar verirler. Ancak eserde herhangi bir nihai sondan söz edilmez, kararları eyleme dönüşmeden hikâye sonlanır.

Savaşın en yıkıcı sonucu olarak bilinen ölümlerin yaşanması, bu eserde ön planda değildir. Maruz kalınan darbelerin sıcağı sıcağına net hissedilmemesi gibi ölümlerin sebep olduğu acılar da silik bir durumdadır. Yani Christine’nin erkek kardeşinin, eniştesinin ve babasının ölümünün sebep olduğu boşluğun vurgulanmadığı göze çarpar. Savaşın sona ermesine rağmen insan hayatında bıraktığı derin izlerin sebep olduğu buhranlar, kişilerin hayatında kalıcı izler bırakmaktadır. Yaşam şartlarındaki düşüş, maddi gereksinimlerin karşılanmaması ve insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için köleleştirilmeleri, devamlı bir durum olduğundan etkisi de devamlı olacaktır, dolayısıyla insanların meşguliyetleri, sıkıntıları ve çözüm aramaları, psikolojilerinin biçimlenmesi de bu yönde şekillenecektir. Gösterilen mücadelelerin karşılığını bulamaması, insanları umutsuzluğa sürüklemiş, git gide de kabullenilen bir durum olmaya başlamıştır. Christine’de de durum böyledir, her ne kadar yaşamından memnun olmasa da, isyan etmeksizin işten eve gidip gelmekte ve hasta annesi ile ilgilenmektedir, ancak zenginlerin sürdürdüğü yaşama şahit olması ve kısa bir süre de olsa onlara dâhil olması, başını döndürmeye yetmiştir. Birden bire tıpkı eski elbiselerinden kurtulup yeni elbiseleri giyerek dış görüşünde başkalaşması gibi, iç dünyası da değişmiştir. Geldiği yeri unutmuş, annesini arayıp sormak dahi aklına gelmemiştir. Hatta hatırlamak işine gelmediğinden geçmişi yok sayma eğilimine girerek sahte kimliğine daha sıkı bağlanır. Christine’yi böylesine değer yargılarından, geçmişinden ve her şeyden önce kendi öz beninden uzaklaştıran, zorluklarla ettiği mücadelenin anlamsızlığı ve yaşanan kısır döngüler karşısında diğer insanların sürdürdüğü sefahat olarak değerlendirilebilir. Maddi gereksinimlere bağlılığın yol açtığı buhranların her insanda ya da her toplumda aynı ölçüde bir etkiye sebep verip vermeyeceği tartışılabilir bir durumdur, nitekim her yoksul insan ya da her savaş mağduru, isyankâr bir tutum sergileyebilir. Christine’nin durumu, savaşın etkilerine maruz kalan insanları için bir genelleme teşkil etmez. Christine’nin şahsında yazar, savaşın neden olduğu izlerin, insanları terbiye edici olmaktan öte, onları daha derin kuyulara sürüklediğini vurgulamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla savaşa dair anıların ya da hikâyelerin silik bir anlatımı olan eserde savaş, dolaylı olarak sonuçları itibarıyla, öğretici değil tamamen yıkıcılığı ile anlatılmaktadır.

Kaynakça

Can, Gökçe Şahmaran. Küreselleşmeyle Gelişen Yabancılaşma Kavramı ve Sanat, The Journal of Academic Social Studies, 2016, s. 229-236. Van.

Mashall, Gordon (1999). Sosyoloji Sözlüğü. (Çevirenler: Osman Akınhay, Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Zweig, Stefan. Değişim Rüzgarı, çev. Kasım Eğit, Can Yayınları, İstanbul, 2017.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi¹

Bahar İŞİGÜZEL*
Ergin ŞEN**

Özet

Bu çalışmada aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyinde yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ilkökul 4. sınıf düzeyindeki Suriyeli kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezindeki ilkökul 4. sınıf düzeyinde eğitim gören (N:34) Suriyeli kız öğrencilerdir. Bu deneysel çalışmada karşılaştırma gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde aktif öğrenme yaklaşımının yazma becerisi gelişimine ve öğrenci başarısına etkisini ölçebilmek için bir Türkçe başarı sınavı geliştirilmiştir. Deney sürecinde 12 hafta boyunca aynı müfredat dâhilinde deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre ders modülleri uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bulgulara göre geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi yazma becerisi ortalama puanı $\bar{x}$:3.14 iken deney sonrası $\bar{x}$:5.71 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı $\bar{x}$:4.10 iken deney sonrasında $\bar{x}$:10.75 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi deney grubu lehine anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$]. Sonuç olarak aktif öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılmış yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyi derslerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, yazma becerisi, Suriyeli öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe.

The Effect of Active Learning in Teaching Turkish as a Foreign Language to Improve Writing Skills

Abstract

In this study, the effect of active learning on the development of writing skill in Turkish as a foreign language was investigated. The universe of study is consisted of academic year 2016-2017, at the elementary school Temporary Learning Centre in learning Turkish as a foreign language in Turkey constitutes with Syrian female students in the 4th grade level. The sample is (N: 34) Syrian female students who are studying at the 4th grade level at primary school in Fatih Sultan Mehmet Temporary Training Centre in Altındağ district of Ankara province. In this experimental study, a pre-test, post-test model with a comparison group method was employed. In the teaching of Turkish as a foreign language, a Turkish achievement test has been developed to measure the impact of the active learning approach on skill development and student achievement. In the experimental period, the module was applied to the experimental group according to the active learning approach within the same curriculum for 12 weeks. According to findings, average score of the control group's pre-test writing skill was $\bar{x}$: 3.14, while the post test was $\bar{x}$: 5.71. At the beginning the experimental groups' average score of the writing skill was $\bar{x}$: 4.10 and $\bar{x}$: 10.75 after the experiment. According to the results of the analysis, the level of effect on the development and success of the writing skill is significant for the experimental group [$F(1-32) = 29.229$; $p < .05$]. As a result, it was determined that Turkish 4th grade level language as a foreign language structured according to the active learning approach is effective in the development of writing skill and student success.

Keywords: Active learning, writing skill, Syrian students, Turkish as a foreign language.

¹ Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Haziran 2018’ de tamamlanmış olan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği)” isimli yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, bahar.isiguzel@gmail.com.

** Bilim Uzm. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi, erginsen50@gmail.com.

1. GİRİŞ

Suriye’de başlayan iç karışıklık sonucu milyonlarca Suriyeli ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Türkiye ise en uzun sınır komşusu olan Suriye’den göç eden milyonlara kapısını açmıştır. Bunun sonucu olarak da Türkiye, dünyada en fazla Suriyeli mültecinin yaşadığı ülke haline gelmiştir. Aşağıdaki tabloda Suriyeli mültecilerin ülke bazındaki dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Suriyeli Mültecilerin Ülke Bazında Dağılımı

5,640,421

Last updated 09 Oct 2018

Source - UNHCR, Government of Turkey

Total Persons of Concern by Country of Asylum

JSON

Location name	Source	Data date	Population
Turkey	Government of Turkey, UNHCR	4 Oct 2018	3,577,752
Lebanon	UNHCR	31 Jul 2018	976,002
Jordan	UNHCR	9 Oct 2018	671,919
Iraq	UNHCR	30 Sep 2018	250,184
Egypt	UNHCR	31 Aug 2018	131,019
Other (North Africa)	UNHCR	15 Mar 2018	33,545

Göç eden Suriyelilerin ülkelerine ne zaman döneceği belirsizdir. Türkiye’de kaldıkları sürece de sağlık, eğitim gibi hizmetlerden faydalanabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Hâlihazırda ülkemizde bulunan Suriyelilerin bir kısmı okul çağında olduğundan uyum sürecinde Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezleri oluşturulmuş ve buralarda onların kendi müfredatları yanında Türkçe de öğrenmeleri için programlar hazırlanarak uygulanmıştır. Bu çalışmada da aktif öğrenme uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine katkısı araştırılmıştır.

Aktif öğrenme, dil öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi bakımından oldukça elverişlidir. Dil öğretiminde ne kadar farklı yöntem ve teknik kullanılırsa o denli başarılı olacaktır. Yabancı dil öğretiminde aktif öğrenmenin etkili bir yöntem olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise aktif öğrenmenin uygulanmadığı görülmüştür. Alan yazındaki bu boşluk üzerine de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin geliştirilmesine aktif öğrenmenin etkisi bu çalışmayla uygulanarak sonuçları ortaya konulmuştur.

2. AKTİF ÖĞRENME

Davranışçı yaklaşımların yerini bilişsel yaklaşımlara terk etmesi sonucu öğrenci odaklı yöntem, teknik, strateji ve öğrenme ortamları önem kazanmaya başlamıştır. Aktif öğrenme de bilişselcilğe uygun, öğreneni merkeze alan, içinde çeşitli yöntem ve teknikleri barındıran bir öğrenmeyi destekler. Bundan dolayı 21. yüzyılda aktif öğrenme ön plana çıkararak tercih edilmektedir. Ülkemizde de yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde uygulanması aktif öğrenmeyi önemli kılmıştır.

Açıkgöz’ün tanımı şu şekilde eklenebilir: “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme

sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2008: 17).

2.1. Öğretmenin Rolü

Aktif öğrenme, öğretmenin rolünü değiştirmiştir. Klasik anlamda; bilgi aktaran, otorite olan, düz anlatım yöntemi ile derslerini yürüten öğretmen yerine aktif öğrenmeyle; birlikte öğrenen, rehberlik eden, öğrencisini tanıyıp derslerini ona göre düzenleyen bir öğretmen vardır.

Açıkgöz (2008: 37-38) de etkin öğrenmedeki öğretmen rollerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- *Kolaylaştırıcılık:* Öğrencinin doğru kararlar alabilmesi için öğretmen gerekli yerde rolü icabı ona rehberlik eder. Öğretmen bu işi yaparken ona hazır bilgiler vermez. Seçenekler sunarak onu düşünmeye sevk eder. Süreçte öğretmen sınıfta dolaşmalı ihtiyaç duyana özerkliği zedelemekten rehber olmalıdır. Bu bakımdan öğretmen kolaylaştırıcıdır.
- *Araştırmacılık:* Öğretmen sürekli değişen ve gelişen bilgiyi takip etmeli, güncel olmalıdır. Bunun yanında öğretmen sınıfta yeni konuları uygularken, uygulamanın sonuçlarını değerlendirirken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümü için önerilerde bulunurken bir araştırmacı gibi davranmalıdır. Gözlem, hipotez geliştirme, veri toplama, verileri çözümleme ve sonuçları yorumlama gibi bir araştırma sürecinde yer alan işlemleri yerine getirmek durumundadır.
- *Tasarımcılık:* Öğretme yaratıcı ve bilgili olmalıdır. Öğrenme sürecinde kararlarla ilgili seçenekleri, ortaya çıkacak olası problemlerin çözüm önerilerini tasarlayıp sunmak bu nedenle iyi bir tasarımcı olmak durumundadır.

2.2. Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenme kaçınılmaz olarak öğrencinin rolünü değiştirmiştir. Klasik manadaki dinleyici konumunda olan, verilen bilgileri sorgusuz sualsiz alan ve işlemeye bile gerek duymadan ezberleyen öğrenci rolü değişmiştir. Artık kendi öğrenmelerini planlayan, neyi, ne kadar ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bir öğrenci profili hedeflenmektedir.

Aktif öğrenmede öğrenci pasif değildir. Yani sıralarda oturan öğrenciye belirlenmiş bir konuda bilgi aktarımı söz konusu değildir. Çünkü öğrenci ne şekil verilecek bir çamur ne programlanacak bir bilgisayar ne de kontrol edilecek bir hayvandır. Aksine öğrenen zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılımcı olan, öğrendiği şeyin kendisi için ne anlama geldiğini ifade eden, karar verendir (Saban, 2014: 246).

3. YAZMA BECERİSİ

Yazma aynı zamanda bir ürün ortaya koyma işidir. Anlamlı bir yazmanın, kompozisyonun oluşabilmesi için bir sürece ihtiyaç vardır. Yazma becerisi her zaman geliştirilmeye açık ve sınırları çok geniş olan bir beceridir. Bunun yanında dinleme, okuma ve konuşma becerileri de yazma becerisinin gelişmesine etki eden diğer dil becerileridir. Şöyle ki dinleyen, okuma becerisini iyi ilerleten ve konuşmasını geliştiren birey yazma becerisinde de kendini ortaya koyacaktır. Yazma zihinsel bir beceri olmanın yanı sıra psiko-motor bir beceridir. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişimi gözlenebilir, adım adım takip edilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Sıklıkla karşılaşılan sorunlar Maden, Dincel ve Maden (2015: 751-752) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Farklı alfabelerin kullanılması,
- İletişimin kısa sürede kurulmak istenmesi,
- Yazılı anlatımda karşılaşılan problemler,
- Müfredat eksikliğinden kaynaklı problemler,
- Öğretmen veya uzman öğretici eksikliği,
- Ders materyalleri açısından yaşanan yetersizlikler,
- Türkçenin özelliklerinden kaynaklı problemler,
- Başvuru ve uygulamaya yönelik kaynakların yetersizliği,
- Kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili sorunlar,
- İlgili kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği,
- Eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklı uyum, anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik problemler.

4. YÖNTEM

4.1. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ilkökul 4. sınıf düzeyindeki Suriyeli kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezindeki ilkökul 4. sınıf düzeyinde eğitim gören Suriyeli kız öğrencilerdir (N:34). Söz konusu okulda 5 şubesi bulunan 4. sınıf düzeyi öğrencilerden 4/4 ve 4/5 şubelerinde okuyan toplamda 34 öğrenci random yoluyla biri kontrol biri deney grubu olarak belirlenmiştir. Başlangıçta belirlenen örneklem sayısı deney grubu için N: 31 ve kontrol grubu için N:34 iken Türkçe başarı testine ön test veya son testte eksik katılım gösterilmesi sebebiyle kayıp veriler meydana gelmiştir. Ayrıca başarı sınavında 0 (sıfır) puan alan öğrenciler de kayıp veri kapsamında değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini Tablo 2’deki gibi oluşturulmuştur:

Tablo 2. Araştırmanın Örneklemini

Gruplar	N	%
Deney	20	58.8
Kontrol	14	41.2
Toplam	34	100

Deneyisel işlem öncesinde kontrol ve deney grupları arasında ön-test bağlamında yabancı dil Türkçe düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve grupların deneyisel işlem için uygun ölçütleri sağladıkları sonucuna varılmıştır.

4.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimine ve başarısına olumlu katkısının olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1- Aktif öğrenme Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilir?
- 2- Aktif öğrenmeyle yazma becerisi geliştirebilir mi?
- 3- Aktif öğrenmenin uygulanmasında ne gibi ön çalışmalara ihtiyaç vardır?
- 4- Aktif öğrenme ile ders işleniş nasıl olmalıdır?
- 5- Aktif öğrenme ile işlenen dersin üretici becerileri geliştirmesi ve başarısı yönünden etkililiği nedir?
- 6- Aktif öğrenmede öğretmen ve öğrencinin rolleri nelerdir?

4.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan alan yazın taramasında yabancı dil öğretimi alanlarında aktif öğrenmeyle ilgili çalışmaların mevcut olduğu saptanmıştır. Fakat aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İncelenen dil öğretimiyle ilgili çalışmalarda aktif öğrenmenin başarılı öğrenme ortamları sağladığı ortaya konduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca bu çalışma, A1 düzeyinde olup AOÖÇ²'yi temel alması ve erken yaşta yabancı dil statüsüne giren 10-12 yaş aralığında öğrenci grubuna uygulanması bakımından alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma özellikle yazma becerisinin geliştirilmesi ve yabancı dil olarak Türkçenin erken yaşlarda öğretimi bağlamında aktif öğrenmenin etkililiği açısından da önemli bulgular tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini olan çocuklar için geliştirilmiş olan A1 düzeyi Türkçe başarı sınavı yazma becerisini ölçen bir sınav aracıdır ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına önemli bir katkı sunmaktadır.

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezi'ndeki 4. sınıf düzeyi Suriyeli kız öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma sadece kız öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.
- Yöntem açısından, deneysel yöntem ile sınırlı tutulacaktır.
- Örneklem grubundan toplanacak verilerle sınırlı olacaktır.

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

4.5. Araştırmanın Modeli

Tablo 3. Araştırmanın Modeli

Grup	Seçim	Ön Test	Yaklaşım	Son Test
Deney Grubu	Random	Ölçüm 1	Aktif Öğrenme	Ölçüm 3

² AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Kontrol Grubu	Random	Ölçüm 2	Geleneksel Öğrenme	Ölçüm 4

(Büyüköztürk, 2007: 20; Büyüköztürk vd., 2011: 199).

4.6. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Deney sürecinde 12 hafta boyunca deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre ders modülleri uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deneysel işlem boyunca deney ve kontrol gruplarının müfredatı aynı olan ders planları ve uygulamaları araştırmacı tarafından tasarlanmış ve öğretmenlere rehberlik edilerek araştırma süreci tamamlanmıştır.

Düzeyleri başlangıçta eşit olan iki sınıftan birinde geleneksel yöntemlerle diğerinde ise aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle ders işlenmiştir. Her ders öncesi aktif öğrenme yöntemini uygulayan öğretmen ile görüşme yapılmış, ders planları ona anlatılmış ve rehberlik edilmiştir. Öğrenciler de önceden bilgilendirilmiş kimi zaman da aktif öğrenme yöntemine uygun sorumluluklar verilerek takip eden hafta için ön hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır.

*Deney Deseni

Tablo 4. Araştırmanın Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deney Süreci 12 Hafta	Deney Sonrası
Deney Grubu	*Yazma Sınavı	Aktif Öğrenme	*Yazma Sınavı
Kontrol Grubu	*Yazma Sınavı	Geleneksel Öğretim	*Yazma Sınavı

Tablodaki deney desenine göre 12 hafta sürdürülen aktif öğrenme tabanlı yazma etkinlikleri Türkçe Öğreniyorum 1 ders kitabının³ üniteleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Toplamda ders kitabındaki 6 üniteyi kapsayan 12 adet yazma becerisi için aktif öğrenme modülü tasarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda üniteler bazında her haftaya ait yazma modül planı verilmiştir.

Tablo 5. Üniteler Bazında Yazma Modül Planı

Haftalar	Üniteler	Yazma Modülü
1.Hafta	1.Ünite: Tanışalım	Modül 1: Haydi Yazalım
2. Hafta	1.Ünite: Tanışalım	Modül 2: Bak Bak ve Yaz

³ Türkçe Öğreniyorum 1 Ders Kitabı (2015), Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

3. Hafta	2.Ünite: Sınıfımız	Modül 3: Yaz, Bak, Söyle!
4.Hafta	2.Ünite: Sınıfımız	Modül 4: Bingo
5. Hafta	3.Ünite: Canım Ailem	Modül 5: Bizimkiler
6. Hafta	3.Ünite: Canım Ailem	Modül 6: Tombala
7.Hafta	4.Ünite: Bizim Manav	Modül 7: Haydi Yemek Yapalım
8. Hafta	4.Ünite: Bizim Manav	Modül 8: Malzemeleri Yaz.
9. Hafta	5.Ünite: Arkadaşım Elif	Modül 9: İsim-Şehir-Hayvan
10. Hafta	5.Ünite: Arkadaşım Elif	Modül 10: Sana Mektup Var
11. Hafta	6.Ünite: Okulumuz	Modül 11: Piramit
12. Hafta	6.Ünite: Okulumuz	Modül 12: Kelime Sayma Oyunu

5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Deney süreci 22-23 Şubat 2017 tarihlerinde ön test olarak Türkçe başarı sınavının (yazma becerisi) uygulanmasından sonra Mart-Nisan-Mayıs 2017 aylarında 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneyisel işlem öncesinde belirlenmiş olan deney grubu ve öğretmenleri ile aktif öğrenme yaklaşımı için gerekli hazırlık ve çalışmalar yapılmıştır. Hazırlanmış olan ders planları öğretmen ile paylaşılmış ve sürecin nasıl işleyeceği konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Deney grubu ile örnek bir hazırlık çalışması yapılarak aktif öğrenmenin kendilerine ne tarz sorumluluk getireceği ve öğrenme sürecindeki rolleri açıklanmıştır. Özellikle bu ilk hazırlık çalışmasında Suriyeli sınıf öğretmeninden de deney grubunun anlama güçlükleri göz önünde bulundurularak dilsel destek alınmıştır ve anlaşılmayan detaylar kendisi tarafından öğrencilerin ana dillerinde açıklanmıştır. Deney süreci boyunca kontrol ve deney grubunda da aynı konular işlenmiştir. 12 haftalık uygulama sonucunda 25-26 Mayıs 2017 Türkçe başarı sınavı -yazma becerisi- son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Aynı zamanda her iki grubun deney öncesinde ilk döneme ait yabancı dil olarak Türkçe kurumsal dönem notu da analizlere dâhil edilmek üzere temin edilmiştir. Verilerin analizinde bir istatistik programı yardımıyla ön-testlerde bağımsız örneklemeler için T-Testi kullanılmıştır. Grupların ön test ve son test karşılaştırmasında ise karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinden faydalanılmıştır.

5.1. Yazma Becerisi Sınavı Ön Test Puanları Sonuçları

Yazma becerisi sınavı ön-test puanlarının gruplara göre T-Test sonuçları şu şekildedir:

Tablo 6. Yazma Sınavı Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları

Ön-test	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Yazma Becerisi	Kontrol	14	3.14	2.14	32	-1.084	.287
	Deney	20	4.10	2.77			

Yazma becerisi sınav bölümünden kontrol ve deney gruplarına ait ön-test puan ortalamaları Tablo 6’da gösterilmiştir. Yazma sınavından toplam puan olarak en yüksek puan 18’dir. Araştırma öncesinde deney grubunun yazma becerisi puan ortalaması $\bar{x}$: 4.10 ve kontrol grubunun da $\bar{x}$: 3.14’tür. Grupların yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem için T-testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre grupların yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(32)} = -1.084$, $p > .05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe yazma becerisi seviyesi açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

5.2. Yazma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Tablo 7. Yazma Becerisi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-test			Son-test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Geleneksel (Kontrol)	14	3.14	2.14	14	5.71	2.01
Aktif (Deney)	20	4.10	2.77	20	10.75	3.22

Türkçe başarı sınavının yazma becerisi sınav bölümünden toplamda alınabilecek en yüksek puan 18’dir. Tablo 7 incelendiğinde, geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi yazma becerisi ortalama puanı $\bar{x}$:3.14 iken deney sonrası $\bar{x}$:5.71 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı $\bar{x}$:4.10 iken deney sonrasında $\bar{x}$:10.75 olarak saptanmıştır. Son testte her iki grubun yazma becerisi puanlarında bir artış görülmektedir. Ancak deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen bu değişimin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

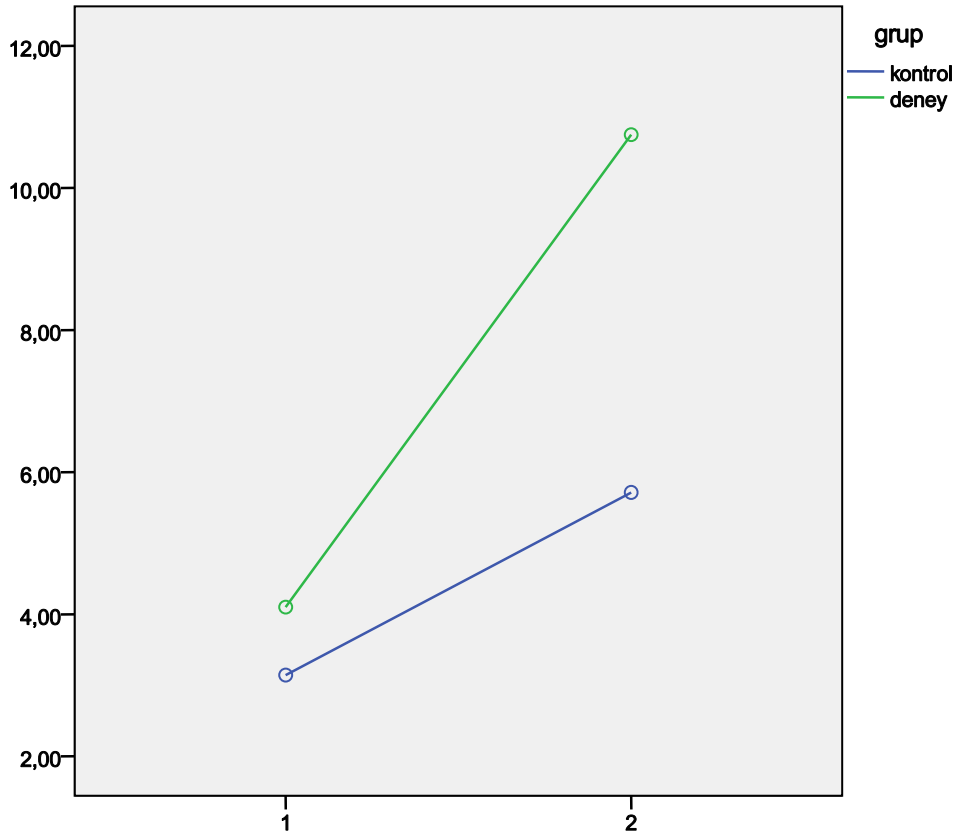
Tablo 8. Yazma Becerisi Ön-Test /Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	529.015	33			
Grup(Geleneksel/Aktif)	147.883	1	147.883	12.416	.001
Hata	381.132	32	11.910		
Denekleriçi	493.628	34			
Ölçüm (Ön-test/Son-test)	350.143	1	350.143	149.416	.000

Grup*Ölçüm	68.496	1	68.496	29.229	.000
Hata	74.989	32	2.343		
Toplam	1022.643	67			

Tabloya göre aktif ve geleneksel öğretim ortamlarına katılan kontrol ve deney gruplarının yazma becerisi sınavı başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre farklı işlem gruplarında (kontrol/deney) tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$]. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi sınavındaki başarıları deney grubuna verilen aktif öğrenme ortamlarına bağlı olarak farklılık göstermekte ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Her iki grupta da yazma becerisi sınavı son-test ortalama puanlarında bir artış tespit edilmiştir.

Şekil 1’de kontrol (mavi çizgi) ve deney (yeşil çizgi) gruplarının yazma becerisi sınavı ön-test ve son-test puan ortalamalarının iki farklı ölçümdeki (1 ve 2) değişimi görülmektedir.



Şekil 1. Yazma Becerisi Sınavı Ön-Test ve Son-Test Başarı Puanlarının Değişim

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenme, kalıcı ve kaliteli öğrenme ortamları için önerilerde bulunan bir yaklaşımdır. Öğrenenler hem zihinsel hem de bedensel olarak aktif ders süreçleri yaşarken, aynı zamanda da kendi yaşantılarında bu yeni bilgileri içselleştirmektedirler. Geleneksel yaklaşımdaki klasik öğrenme- öğretme süreci değişmiştir. Sorumluluk öğretmenle birlikte öğrenci tarafından da paylaşılır.

Bu çalışma, öğretmenlerin otorite ve bilgi aktarıcısı olduğu geleneksel öğrenme ortamlarından sıyrılmayı amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Günümüz anlayışına ve gelişmelerine bakıldığında bunun bir gereklilik olduğu görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında aktif öğrenme yaklaşımına göre şekillenmiş ders ortamları günden güne önem kazanmaktadır. Aktif öğrenme, geleneksel öğrenmelere göre başarısı artmış ve özgüveni gelişmiş öğrenenler ortaya çıkarmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Geçici Eğitim Merkezlerinde erken yaşlardan itibaren dil öğrenmeye başlayan öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım olduğu düşünülen aktif öğrenme bu nedenle araştırmamızda temel alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma modeli olarak karşılaştırma gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır.

Yabancı dil derslerinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, yazma becerisinin gelişimine ve başarısına etkisini ölçebilmek amacıyla veri toplama aracı olarak Türkçe başarı sınavı geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney öncesi ön-test ilişkisiz (bağımsız) t-testi bulguları kontrol ve deney gruplarının Türkçe başarı sınavının (yazma) sonuçları ve kurumsal başarı notları, yaşları ile Türkiye’de bulunma süreleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırma öncesinde yazma becerisi ön-test bulgularına göre, deney grubunun yazma becerisi puan ortalaması $\bar{x}$: 4.10 ve kontrol grubunun da $\bar{x}$: 3.14’tür ve grupların yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t(32) = -1.084$, $p > .05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe yazma becerisi seviyesi açısından da anlamlı bir farklılık yoktur.

Kurumsal Türkçe dersi başarı notlarına bakıldığında, deney öncesinde başarı notları ortalamaları 100’lük puanlama sistemi olarak kontrol grubunun $\bar{x}$: 87.85 ve deney grubunun $\bar{x}$: 80.45 olarak hesaplanmıştır ve grupların kurumsal başarı notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t(32) = 1.587$, $p > .05$].

Grupların yaş ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubunun $\bar{x}$: 10.57 ve deney grubunun $\bar{x}$: 10.60 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir ve T-Testi sonucuna göre de bu değerlerin aralarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$t(32) = -0.087$, $p > .05$].

Ön-test bağlamında son olarak da grupların Türkiye’de bulunma sürelerine yıl faktörü olarak bakılmış ve ortalama yıl bağlamında kontrol grubunun Türkiye’de bulunma süre ortalaması $\bar{x}$: 1.42 iken ve deney grubunun $\bar{x}$: 1.90 olarak saptanmıştır. T-Testi sonucuna göre de grupların yıl faktörü ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [$t(32) = -1.661$, $p > .05$].

Bu analiz sonuçlarına göre grupların deneysel işlem için uygun kriterleri sağladıkları sonucuna varılmıştır. 12 haftalık bir deney süreci sonucunda deneysel işlem tamamlanmış ve aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının yazma becerileri

gelişimi açısından ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla her iki beceri için ayrı olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı $\bar{x}$: 4.10 iken deney sonrasında $\bar{x}$:10.75 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi de deney grubu lehine anlamlıdır [$F(1-32) = 29.229$; $p < .05$].

Bu araştırmanın sonuçları ile alayazındaki araştırmaların sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Dil becerileri açısından aktif öğrenme yaklaşımı ile tasarlanan derslerin daha anlamlı ve daha başarılı olduğu sonucuna varan çalışmalara bakıldığında, Şahin (2004) yazılı anlatım becerisinin gelişiminde, Güneyli (2007) okuma ve yazma becerilerini geliştirilmesinde, Saday (2007), İşisağ ve Demirel (2010) ve Sallabaş (2011) konuşma becerisinin geliştirilmesinde, Aytan (2011) ise dinleme becerisi üzerine etkisi bağlamında olumlu sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu deneysel çalışma bulgularına göre, aktif öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılmış yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyi derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında olumlu ve anlamlı yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, araştırmacılara ve Milli Eğitim Bakanlığına şu önerilerde bulunulabilir:

- **Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

1. Aktif öğrenmeyi uygulayan öğretmenler, bilgilerini artırmalıdır. Aktif öğrenme ile yürütülebilecek yöntem ve teknikler konusunda teorik bilgiler edinmeli, sonrasında onu uygulamaya dönüştürmelidir.
2. Aktif öğrenme ile ilgili ön yargılarını kırmalıdır. Uygulama başında bazı zorluklar ve aksamalar söz konusu olabilir. Ama ilerleyen zamanlarda bu zorluk ve aksamalar ortadan kalkacaktır.
3. Öğretmenler derse hazırlıklı gelmelidir. Aktif öğrenme öncesinde iyi hazırlanmış bir ders önemlidir. Sonrasında öğretmen öğrencilerine ön öğrenmelerini harekete geçirecek hazırlıklar yaptırmalıdır.
4. Aktif öğrenme öğretmenin her şeyi öğrenciye bırakacağı bir öğrenme değildir. Öğretmen de süreçte aktif olmalı, olası krizlere doğru müdahaleler edebilmelidir.
5. Aktif öğrenmede iş birliği oldukça önemlidir. Hem sınıf içinde öğrencilerle hem de dışarıda diğer öğretmenlerle gerekli ve yeterli iş birliği sağlanmalıdır.
6. Aktif öğrenme başarılı öğrencilerin sivrilerle başarılarını daha da artırdığı bir öğrenme değil, sınıfın genelinin derse istekli katılmasını sağlayan ve herkesin belli ölçüde katkıda bulunduğu bunun yanında ihtiyacına göre fayda sağladığı bir öğrenmedir. Öğretmenler bunun bilincinde olmalıdır. Dersler bu bağlamda bütün öğrencilerin görev alıp faydalanacağı şekilde düzenlenmelidir.

- **Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler**

1. Yöneticiler aktif öğrenme konusunda bilgilenmeli ve aktif öğrenmenin okulda öğretmenler tarafından uygulanmasını kolaylaştırmalıdır.

2. Aktif öğrenme sırasında gerekli olabilecek malzeme ve eşyaların temininde öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmalıdır. Çağımızda “Ders dört duvar arasında işlenir.” anlayışı yıkılmıştır. Bu bakımdan idareciler öğretmenlere ve öğrencilere gereken esnekliği sağlamalıdır.

3. Okulda aktif öğrenme konusuyla ilgili bilgilendirici toplantılar düzenlemeli bu konuda üniversiteler ile iş birliğinde bulunmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin bu toplantılardaki paylaşımlardan faydalanmasını sağlamalıdır.

• Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Aktif öğrenmenin yazma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışma 4. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Benzer çalışmalar başka sınıf düzeylerinde de yürütülebilir.

2. Dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik de aktif öğrenmenin etkisi araştırılabilir.

3. Suriyeli kız öğrencilerle yürütülen bu çalışma erkek öğrencilerle de yürütülebilir. Başka yabancı uyruklularla da benzer çalışmalar yürütülebilir.

4. Bu çalışma, dil seviyesi olarak A1 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Aktif öğrenme uygulamaları her dil seviyesine uygun yürütülebilir. Diğer düzeylerde de aktif öğrenmeye uygun çalışmalar yapılabilir.

5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenme uygulamalarına yönelik materyaller geliştirilebilir, kitaplar hazırlanabilir. Beceri odaklı ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine uygun dil seviyelerine göre düzenlenmiş materyaller aktif öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Aktif öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığının çalışmamızda ortaya çıktığını da göz önünde bulundurursak bu öğrenme modeli sayesinde öğrenci başarısının daha da artacağı düşünülmektedir.

• Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

1. Her geçen gün Türkçe dünyada tanınan ve rağbet gören bir dil olmaktadır. Bu açıdan Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı konusu çok iyi planlanmalıdır.

2. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile gerekli görüşmeler yapıp Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler için lisans eğitimi veren bir bölüm kurulabilir. Bu bölümden mezun öğrenciler her yıl ihtiyaca binaen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda istihdam edilebilir. Kısa vadede bu mümkün değilse de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler bu alanda öğretmenlik yapabilir.

3. Hâlihazırda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Onların akademik anlamda kendilerini geliştirmesi sağlanabilir. Bu öğretmenlerin kendilerini geçici görmemesi için kadro tahsis edilebilir. Böylece daha profesyonel ve süreklilik arz eden bir süreç yürütülür.

4. Bakanlık bu alanda farkındalık uyandıracak uygulamalar yapabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kampüsler kurulabilir. Burada da sürekli eğitimler verilebilir. Avrupa standartlarında dil öğretimi yapılabilir. Ülkemiz bir geçiş güzergâhında olduğundan bu eğitim kurumları daima açık olur. Çeşitli göç vb. durumlarda da daha faal çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz Ün K (2007) Aktif Öğrenme Yazıları (Biliş Gelişim Coşkusu Yayıncılık, İzmir).

Açıkgöz Ün K (2008) Aktif Öğrenme (Biliş Gelişim Coşkusu Yayıncılık, İstanbul).

Aktaş T, İşigüzel B (2013) Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuramdan Uygulamaya (Nevşehir Üniversitesi Yayınları, Ankara).

AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Avrupa Dil Gelişim Dosyası, www.adp.meb.gov.tr, 2011.

Aytan T (2011) Aktif öğrenme tekniklerini dinleme becerisi üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

Güneyli A (2007) Etkin öğrenme yaklaşımının ana dili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.

İşisağ KU ve Demirel Ö (2010) Diller için avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. Eğitim ve Bilim Cilt 35, Sayı 156: 190-204.

Saban A (2014) Öğrenme-Öğretme Süreci (Nobel Yayıncılık, Ankara).

Sallabaş ME (2011) Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

Avrupa Ülkeleri'nde Göçmen Öğrencilere Yönelik Dil Öğretim Uygulamaları¹

Bahar İŞİGÜZEL*
Yüksel BALDIK**

Özet

Savaşlar, siyasi karışıklıklar, doğal afetler, eğitim amaçlı göçler gibi birçok sebeple insanlar doğdukları ülkeleri terk etmek zorunda kalmaktadır. Uluslararası göçün ortaya koyduğu en ciddi sorunlardan biri de eğitime olan olumsuz etkisidir. Eğitim, temel insanî haklardan biri olmasına rağmen savaş, doğal afet, siyasi karışıklık gibi olaylardan en hızlı ve en olumsuz etkilenen durumlardandır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göç ve eğitim arasındaki ilişkiye daha fazla önem verilmiş ve göçmen akınına maruz kalan devletler göçmenlerin eğitimi konusunda ciddi adımlar atmak zorunda kalmışlardır. Göçmenlerin yeni yerleştikleri ülkelerde karşılaştıkları birçok sorunun temelinde, ilgili ülkenin dilini yeteri seviyede öğrenememek ve buna bağlı olarak sosyal ve eğitim ortamlarında dil yetersizliğinden kaynaklanan iletişim sorunları yatmaktadır. Dünyadaki birçok ülke sınırları içerisinde yaşayan eğitim çağındaki göçmen öğrencilerin okullaşması ve ilgili ülkeye entegrasyonunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için çeşitli tedbirler alınmaktadır. Çoğu Avrupa ülkesinin göçmen kökenli öğrencilerin eğitim sistemlerine uyumlarını desteklemek için yaptıkları ilk uygulama ev sahibi ülkenin dilini öğretmektir. Bu çalışmanın amacı, sekiz Avrupa ülkesindeki göçmen kökenli öğrencilere yönelik dil öğretim uygulamalarını döküman analizi yöntemi ile incelemek ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu durumu da göz önünde bulundurarak öneriler geliştirmektir.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası Göç, Göçmen, Göçmen Eğitimi, Entegrasyon, Dil öğretimi.*

Language Teaching Applications for Immigrant Students in European Countries

Abstract

People have to leave the countries where they were born in with for many reasons such as wars, political turmoil, natural disasters and educational migrations. One of the most serious problems that international migration reveals is the negative effect on education. Even though education is one of the basic human rights, it is one of the situations that the fastest and the most adversely affected by the facts such as war, natural disaster and political confusion. After the Second World War, the relation between migration and education has been given greater emphasis, and the states exposed to the influx of immigrants had to take serious steps about the education of immigrants. Communication problems arising due to the lack of language in social and educational settings in parallel with inability to learn the language of the relevant country at the competent level underlie on the basis of many problems that immigrants encountered in the countries that they newly settle in. Various measures are being taken to ensure that immigrant students living in the borders of many countries around the world enrolled in schooling and integration of them into the relevant country successfully. The first application of most of the European countries to support the adaptation of immigrant students to educational systems is teaching the language of the host country. The aim of this study is to examine the language teaching practices of immigrant students with document analysis method in eight European countries and also to develop proposals by considering the present situation of Turkey.

Keywords: *International Migration, Immigration, Immigrant Education, Integration, Language Teaching.*

1 Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Haziran 2018' de tamamlanmış olan "Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi" isimli yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

* Doç. Dr. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, bahar.isiguzel@gmail.com.

** Bilim Uzm. , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi, yukselbaldik@gmail.com.

1. Giriş

Uluslararası göçün ortaya koyduğu en önemli sorunlardan biri eğitime olan olumsuz etkisidir. Temel insan haklarından biri olan eğitim, savaş, doğal afet, siyasi karışıklık gibi olaylardan en hızlı etkilenen durumdur. İkinci Dünya Savaşı'na kadar uluslararası göç konusunda ülkelerin aldığı önlemler genellikle güvenlik, istihdam ve iskân konusunda ağırlık kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göç ve eğitim arasındaki ilişkiye daha fazla önem verilmiş ve göçmen akınına maruz kalan devletler göçmenlerin eğitimi konusunda ciddi adımlar atmak zorunda kalmışlardır. Çocukların zorunlu eğitim çağı içinde yabancı ülkelere gitmeleri, onların dilini yeterince öğrenememelerine ve ana dillerinde eğitimlerinin yarım kalmasına yol açmıştır. Bu durum her iki dili de yeterince öğrenememelerine ve okulda başarısız duruma düşmelerine neden olmuştur. Böylece bu çocuklar hem yaşadıkları ülkenin eğitiminden yeterince yararlanamamışlar, hem de kendi kültürlerinden kopmuşlardır (Tezcan, 2000). Göçmen çocuklarda görülen bir başka durum ise, çocukların okul devamsızlığı ve okul terki, okula karşı ilgi azlığı, öğretmen öğrenci arasındaki olumsuz ilişki veya akademik başarısızlık olarak özetlenebilir. Göç akımları, ev sahibi topluluklar için zorluklar yaratırken, aynı zamanda fırsatları da temsil etmektedir. Ancak göçün faydalarını açığa çıkarmak ve göçmen çocukları başarılı bir şekilde topluma entegre etmek için etkili eğitim ve sosyal politikalar gereklidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Göçmen öğrencilere yönelik dil politikası geliştirmede Avrupa ülkelerindeki uygulamaları inceleyerek yakın ve uzak gelecekte ülkemiz için kapsayıcı ve verimli bir göçmen eğitimi politikası geliştirmeye katkı sunmaktır.

1.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada veri toplarken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2. Avrupa Ülkeleri'nde Göçmen Öğrencilere Yönelik Dil Öğretim Uygulamaları

İncelenen ülkelerin çoğunda göçmen çocuklara yönelik yaygın iki uygulama bulunmaktadır. Ek dil desteği ile doğrudan sınıf ile bütünleştirme ve belirli bir süre için ayrı sınıflar veya gruplar oluşturma.

Dil desteği ile doğrudan entegrasyon modeli; göçmen çocukların örgün eğitimde kendi yaş gruplarının (ya da koşullara bağlı olarak bir alt sınıfın) olduğu normal sınıflara katılmalarını gösterir. Tüm öğrenciler için belirlenen müfredatı takip ederler ancak normal okul saatleri boyunca her göçmen öğrenci için bireysel olarak dil desteği sağlanır.

Ayrı gruplar/sınıflar modeli; ikinci dil olarak eğitim dilini öğrenen göçmen öğrenciler, normal sınıflara nihai entegrasyonları için kendi ihtiyaçlarına göre özel eğitim alabilsinler diye bir süreliğine (birkaç haftadan bir veya iki okul yılı arasında değişen) akranlarından ayrı olarak gruplandırılırlar. Ancak, hazır sayıldıkları en kısa sürede uygun sınıflarda bazı derslere girmeye başlayabilirler (European Commission, 2012).

Her iki modelle dil desteği sağlayan ülkeler, çalışmaya ev sahibi ülkenin dilini öğreterek başlarlar. Bu açıdan, göçmen nüfusun konuştuğu dillerin ev sahibi ülkedeki bir veya daha fazla

öğretim diliyle aynı olmayan ülkelerden geldiği vurgulanmaktadır. Bu durum Avrupa’da göçmen öğrenci tanımının dil üzerinden yapıldığını ortaya koymaktadır.

Avrupa’da göçmen öğrencilere dil öğretimi sadece zorunlu eğitim çağında değil aynı zamanda okul öncesi eğitimde de verilmektedir. Bazı devletler, çok küçük çocukları zorunlu eğitime başlamadan önce eğitim dili ile tanıştırmaya yönelik programlar başlatmışlardır. Avrupa’da göçmen kökenli öğrencilerin okullaşması ve özellikle de ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi hususunda yapılan çalışmalara ülke bazında bakmak faydalı olacaktır.

2.1. Almanya

Almanya göçmen çocuklar için özel tedbirleri içeren çeşitli stratejik planlar (eğitim politikası ve entegrasyon politikası) geliştirmiştir. Bu stratejik planlar şunları içerir;

- Çocuklar için destek: Göç statüsüne veya kalış süresine bakılmaksızın göçmen çocukların okula ulaşımı garanti altına alınır. En başından beri entegrasyon modeli olarak daldırma modelini uygulayan Almanya, “Willkommensklassen” olarak adlandırılan ve Türkçeye “hoş geldin sınıfları” olarak tercüme edilen, ilk ve ortaöğretim düzeyinde kurulan sınıflarda yoğun dil desteği sağlamaktadır. İlerleyen zamanlarda göçmen öğrencinin normal sınıflarda takibini yapmakta ve bu takip sonucunda yeni entegrasyon politikaları geliştirmektedir.
- Okullar ve öğretmen eğitimi için destek: Okulların ilave personel ve ders ihtiyacının karşılanması için finansal destekleme verilmektedir. Ayrıca dil öğretiminin profesyonelleşmesi, kültürlerarası konulara önem verilmesi ve pedagojik malzemelerin hedef kitleye göre oluşturulması ve dağıtılmasına özen göstermektedir.

Okul temelli eğitim destekleri genellikle bir çocuğun okula kayıt edildiğinde başlamaktadır. Göçmen çocukların Almanca dil becerilerinin okula devam etmeleri için yeterli olmadığı durumlarda, eyalet eğitim bakanlıkları okul öncesi dil eğitimi kurslarını başlatmıştır. Bu destek kurslarına çocuklar beş yaşındayken alınmaktadır. Kursu başlayan çocuklar sözel dil testine tabii tutulmakta ve testten başarılı olan çocuklar yerel anaokullarına, yeterli görülmeyen çocuklar ise bir yıl boyunca destek dil kurslarına devam etmek zorundadırlar. Dil kursu, nitelikli bir öğretmen tarafından haftada ortalama altı saat olarak verilmektedir. Göçmen çocukların %50’si bu dil desteğine ihtiyaç duymaktadır (Eurydice, National Description, 2003-04).

Göçmen öğrenci sayısı sınıfın beşte birini aşarsa Alman okul müfredatına göre bu öğrenciler için dil desteği amacıyla özel sınıflar açılabilir. Bu özel sınıflarda, öğrenciler yaş gruplarına göre sınıflandırılırlar ve bu sınıfların Almanca dili öğretmenleri için gerekli tüm kaynaklar sağlanır. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi için hazırlanan materyaller, diğer öğretim materyallerinde olduğu gibi yerel yönetimler tarafından sağlanır. Okullarda üç çeşit özel kurs vardır; temel kurslar, ileri seviye kurslar ve destek kursları. İleri düzey kursun sonunda çocuklar tüm alanlarda derslere katılabilir durumda olmalıdır. Bu derslerde kullanılan materyallerdeki konular örgün öğretim materyalleriyle bağlantılıdır ve öğrencinin normal sınıflara geçtiğinde öğrenciye fayda sağlamalıdır.

Öğretmen yetiştirme programları genel olarak kültürlerarası boyutu içermemektedir, ancak istisnalar vardır; yabancı diller, coğrafya ve sosyal bilimler için eğitim programları. Öğretmenlerin çok kültürlü geçmişi olan öğrencileri tanımaya başladığı hizmet içi öğretmen eğitimi, kültürlerarası boyutu içerir. "Yabancı dil olarak Almanca" öğretmen yeterlik programı, programın göçmen çocukların entegrasyonunu kolaylaştırmaya yönelik olduğu için kültürlerarası boyuta özel önem vermektedir (European Parliament, 2017).

Almanyada göçmen öğrenciler için dikkat çeken bir başka çalışma ise “Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek” (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig) model programıdır. Program, eğitimin her seviyesinde dil desteği için yenilikçi fikirler geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır. Programın odak noktaları şunlardır:

1. Bireysel dil değerlendirmelerine dayalı dil desteği;
2. Tüm okul sistemi boyunca sürekli dil desteği;
3. Okuldan işgücü piyasasına geçişte dil desteği.

Program yapısı, farklı okul seviyeleri ve türleri, eğitim yönetimi, ebeveynler ve yerel ajanslar gibi diğer paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirmek için tasarlanmıştır (OECD,2010).

2.2. Avusturya

Avusturya, göçmen çocukların eğitimini desteklemek için çeşitli politikalar geliştirmektedir. Avusturya'da göçmen çocuklar için eğitim politikalarının uygulandığı dört ana alan var; dil öğrenimi, eşit fırsatlar, öğretim desteği ve ebeveyn katılımı.

Eğitim hizmetlerine erişim konusunda, yerli ve göçmen çocuklar için yasal taban aynıdır. Ancak yeni gelen bir göçmen çocuğun eğitim dilinde yeterli bilgiye sahip olmaması (Almanca) normal program dışındaki dil destek sınıflarına katılmasını gerektirmektedir. Herhangi bir sebeple göçmen bir çocuk altı yaşındayken okula hazır değilse, aynı okuldaki yerli çocuklar gibi okul öncesi bir okula hazırlık imkânı okul otoritesi ile anlaşarak sunulmaktadır. Bu durumda, okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve ikinci dil edinimi üzerine odaklanarak anaokulu ve ilkököl arasındaki geçiş evresinde dil desteği sağlanmaktadır.

Dil desteği ve USB-DAZ uygulaması, Viyana Üniversitesi'nde bulunan Sprachstandsdiagnostikzentrum (Dil seviyesi belirleme merkezi), (BMBF) (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (federal eğitim ve kadın bakanlığı) adına, Almanca'yı ikinci bir dil olarak öğrenen çocukların dil becerilerini gözlemleme ve öğretmenleri dil desteğini profesyonelleştirme yönünde teşvik eden bir uygulama geliştirdi. Bu gözlem aracı, USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache) (Dil Seviyesi Gözlem Destekli Eğitim - İkinci Dil olarak Almanca) 2014 yılında basıldı. 6-12 yaşları arasındaki çocuklar için güvenilirdir. Bilimsel bir temeli vardır ve uzmanlar tarafından tasarlanmış ve pilot denenmiştir. Bu uygulamayla verilen eğitimler gözlemlenerek bir sonraki çalışmalar için ön bilgi toplanmaktadır.

2013'de kurulan BIMM (Bundeszentrum Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit) (Kültürlerarasılık, Göç ve Çok Dillilik Federal Merkezi), üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmen eğitimi için bir destek sistemi sağlamaktadır. BMBF'nin denetlediği başlıca durum, içerik tabanlı eğitim ve stratejik gelişimin yanı sıra göçmen eğitimi ile ilgili yeni öğretmen eğitimi müfredatının uygulanmasının izlenmesinde rol oynamakta, öğretmen eğitiminde kültürlerarası bir açılım hedefleyen girişimleri başlatmakta ve genel kullanım için en iyi örnekleri toplamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, farklı seviyelerdeki yapısal zorluklar ve kaliteli eğitim için iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasıyla ilgili stratejik sorularla ilgilenir. BIMM, bu amaçla, Avusturya'nın dört bir yanından farklı öğretmen yetiştirme okullarının üyelerinden oluşan bir ekipte insan kaynakları, yetkinlikler ve bilgi birikimini bir araya getirmektedir (European Parliament, 2017).

Avusturya'da (Viyana'da), “Anne Almanca öğren” (Mum Learns German) programı, annelerin, çocuklarının dil öğrenimine dâhil edilmesi için tasarlanmıştır. Anneler anaokulunda ya da çocuklarının devam ettiği diğer okullarda Almanca kursları alırlar. Bu uygulamanın Öğrenci performansına etkisi konusunda herhangi bir veri bulunmamakla birlikte, program hakkındaki değerlendirmeler, programın okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında yüksek oranda kabul gördüğünü göstermektedir. Program okul ortamı ve okul-ebeveyn iletişimi üzerinde de olumlu bir etki yaratmıştır. “Konuşma sporları” (Talk sports) programı 6-10 yaş arası çocukların Almanca yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu program ile öğrencilere tatil kamplarında spor yaparken Almanca öğrenme imkânı verilmektedir. Avusturya'da (Yukarı Avusturya; Salzburg'da), “Ebeveyn Sırt Çantası Projesi” (Backpack Parents Project), anneleri ana dillerinde uzman olarak güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının nasıl eğitildiğini öğrenmek ve ana dillerinde kendi çocuklarını eğitecek materyaller almak için okula davet edilir. Projenin değerlendirilmesi ile ilgili nicel bir değerlendirme olmasa da, öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar ile yapılan görüşmelerin içeriği, ebeveynlerin projeden memnun olduğunu ve çocukların öğrendiklerini hissettiklerini göstermiştir (OECD,2010).

2.3. Estonya

Estonya'da göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını desteklemek için tasarlanmış birkaç program bulunmaktadır. Bunlar, göçmen öğrencilere Estonca öğretmek ve bireyselleştirilmiş müfredatları takip etmek için ilave destek sağlayan programlardır. Örneğin, 6.000 öğrenci ve 1.000 öğretmeni kapsayan, ilköğretim öncesi ve ilköğretim süresince Rusça konuşan öğrencilere ek Estonca eğitimi veren Dil Daldırma programı (Keelekümbus). Ulusal azınlıklara Estonca'yı öğretmek amacıyla 2000 yılında özel bir müfredata sahip olan “Dil Daldırma Merkezi” (Keelekümbusprogramm) kuruldu. Bu merkez ulusal azınlıklar için okul ve anaokullarında öğrencilere dil daldırma programı uygulamaktadır. 2004 yılından itibaren Estonya'ya gelen göçmen sayısı artmakta ve Dil Daldırma Merkezi bu hedef kitle ile çalışacak olan okul personellerinin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. İkinci dil olarak Estonca öğretiminde temel hedef, ortaokul bitiminde B1 ve B2 düzeyini yakalamaktır. 3. 6. 9. ve 12. sınıfların sonunda yapılan ulusal sınavlar ve standartlaştırılmış testler bulunmaktadır. Bu uygulamanın amacı, ulusal müfredatta belirtilen yetkinliklere ne dereceye kadar ulaşıldığını belirlemek ve öğrencinin akademik başarısı hakkında geribildirim almaktır (OECD, Estonia, 2016).

Yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu için önerilen uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar, dil daldırma programıyla ilgili araştırma verilerine ve Estonya okullarına yeni gelen göçmen öğrencilerle başarılı okul uygulamalarına dayanmaktadır. En iyi uygulamaların metodolojik önerileri ve örnekleri “Foundation Innove” isimli internet sayfasında bulunmakta ve bu uygulamalar, iletişimsel bir dil öğretim yaklaşımını, göreve dayalı öğretim ve toplam fiziksel yanıtı dil öğretim yöntemini içermektedir. Çeşitli yöntemlerle örnek ders ve etkinliklerin videoları gösterilmektedir. Öğrenme materyalleri ve çok özel talimatlar teorik bir bağlamla sağlanmaktadır. Örneğin, ana dili Estonca olmayan bir öğrenci bir sınıfa katıldığında, hangi adımların atılması gerektiğini açıklamakta, okul çalışanlarına açık olan özel materyal bulundurmaktadır. Öğrenme sürecinde hangi materyallerin (kitaplar, hikâyeler) kullanılabileceği, ne tür bir değerlendirme yapılabileceği ve bunun okul hayatındaki etkileri genel olarak ortaya konulmaktadır (OECD, 2010).

2.4. Fransa

Fransa'da yerel eğitim birimlerinde (Rectorats), yeni gelen öğrencilerin okula erişiminden sorumlu bir bölüm vardır. Bu bölümlere CASNAV (göçmen çocuklar için danışma ve eğitim merkezi) adı verilmektedir. Bu bölümün amacı çocukların eğitimini yerel düzeyde koordine

etmek, öğretmen yetiştirme çalışmalarını yapmak, eğitim müfredatını hazırlamak, farklı kurumlarla eşgüdümlü çalışmak, göçmen çocukların gelişi üzerine veri toplamaktır. Fransa’da göçmen çocuklar için destek dersleri verilen sınıflar kırk yıldır mevcuttur. 2012'den beri bu sınıflara UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler) adı verilmektedir. Bu sınıflarda göçmen çocuklar ikinci dil olarak haftada dokuz ila on iki saat Fransızca almaktadırlar. Derslerin sayısı ilk dil yeteneklerine ve okul yıllarına göre değişmektedir. Eğitim görmemiş olan çocuklar teorik olarak haftada 15 saat ders alabilmektedirler. Fransa’nın göçmen eğitimi politikası, 2012 yılından bu yana göçmen öğrencilerin okutulması "dâhil etme" fikrine dayanmaktadır; yani göçmen öğrenciler diğer öğrencilerle sıradan sınıflara girmekle birlikte, günün ve haftanın belirli saatlerinde UPE2A'ya da katılabilmektedirler. Bu politikalar yalnızca gerektiğinde uygulanır, tüm okullarda otomatik olarak uygulanmaz. Kriterler, her okulda ikinci bir dil olarak Fransızcaya ihtiyaç duyan çocuk sayısına bağlıdır. Göçmen çocukların sayısı arttıkça, yeni bir UPE2A açma ihtiyacı da artar (European Parliament, 2017).

2.5. Hollanda

Göçmen çocukları hedef alan genel eğitim politikasını koordine eden bir kurum bulunmamakla birlikte, yeni gelen göçmenler için mülteci çocuklar da dâhil olmak üzere eğitim desteğini düzenleyen LOWAN (Ondersteuning Onderwijs Nieuwkomers)(yeni gelenlere destek eğitimi) isimli bir politika bulunmaktadır. Göçmen çocuklar için yetmişli yılların başından bugüne kadar, Hollandaca dil öğrenimine ağırlık verilmiştir. Bu programlar büyük ölçüde bir dil açığı perspektifine bağlıdır. Çoğunlukla göçmen çocuklar arasında Hollandaca dil yeterliğini iyileştirmek için yarı zamanlı ve tam zamanlı sınıflardan oluşmaktadır (Schakelklas olarak adlandırılır) (European Parliament, 2017).

Öğrenciler arasındaki başarı boşluklarını azaltmayı amaçlayan politika şu anda erken çocukluk eğitimi ve bakımı üzerinde durmaktadır. Hollanda’da tüm çocuklar dört yaşından itibaren anaokuluna gitmektedir, dezavantajlı aileler ve çocukları için bir buçuk iki ile dört yaş arasında çocuk yuvası ve / veya merkezine dayalı pek çok program bulunmaktadır. Bu programları oluşturan fikir, “dil başarısızlık boşluklarıyla uğraşmak yerine önceden önlem alınmanın daha iyi olması” yaklaşımıdır. Bu politikalardan belediyeler sorumludur. Hollanda'daki en iyi uygulamanın bir örneği, okul terk durumunu azaltmaya yönelik politikadır. Bu politika doğrudan göçmen odaklı olmamasına rağmen, en erken okuldan ayrılanların büyük çoğunluğu göçmen kökenlilerden olduğu için, okul terkinin azaltılması göçmenlerin okullaşmaları üzerinde belirgin bir olumlu etki yapmıştır. 2000 yılında Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen Lizbon Gündemi'ne paralel olarak, Hollanda hükümeti okul öncesi eğitimden ayrılanların sayısını azaltmak için iddialı ama merkezi olmayan bir plan uygulamakta. Hükümet yılda 330 ila 110 milyon avro arasında yatırım yapmaktadır. Hollanda'da Samenspel projesi, hem ev sahibi ülkenin hem de göçmen çocukların ana dillerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Projenin hedef kitlesi, sosyal hayattan izole edilmiş üç yaş civarındaki çocuklar ve anneleridir. Biri yerli diğeri göçmen olmak üzere iki eğitimci eğlenceli bir yaklaşımla dil öğrenimini desteklerler. Anneler evde pratik yapmak için öğrenme materyalleri alırlar. Öğrenciler kendi ana dillerini müfredatın bir parçası olarak 2. yabancı dil olarak seçebilirler (OECD,2010).

2.6. İngiltere

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Standartlar ve Test Ajansı bulunmaktadır. Bu ajansın amacı öğrencilerin gelişimlerini İngiltere'deki KS2(ulusal müfredat)'nin sonuna kadar izlemek ve ölçmek için etkin ve geçerli bir test, değerlendirme ve denetleme sistemi oluşturmaktır.

Genel olarak eğitim sistemindeki göçmen öğrencileri ilgilendiren uygulamalardan bu ajans sorumludur. Standartlar ve Test Ajansı'nın genel çalışmaları şu şekildedir:

- Nitelikler ve sınav yönetmeliğinin gereksinimlerini karşılamak için yüksek kalitede ulusal müfredat testleri geliştirmek.
- Sınavların yerine getirilebilmesi için okulları desteklemek ve daha sonra bu sınav değerlendirmelerini yönetmek.
- Öğretmen değerlendirme ölçütlerini ve önerileri yönetmek.
- Stajyer öğretmenlerin mesleki becerilerine yönelik testler geliştirmek.

İngiltere'de devlet tarafından yönetilen okulların %93'ünde öğrenci değerlendirme sistemi, 1988'de yapılan ve 2014'te önemli bir gözden geçirme yapılan Milli Eğitim Müfredatı'dır. Bu müfredat üç temel konuyu (İngilizce, Matematik, Fen) ve yedi temel dersi kapsar. Bu, göçmen çocukların başarılarının göreceli olarak analiz edilmesine izin vermeyen tüm öğrenciler için genel bir sistemdir. Değerlendirme tablosu aracılığıyla başarı ölçütleri ortaya konmakta ve bu durum ülke düzeyinde standartlaştırılmıştır. Bu değerlendirme tabloları şu anda İngiltere'deki yerel makamlarda bulunmaktadır (European Parliament, 2017).

İngiltere ana dili İngilizce olmayan öğrencileri ayrı dil sınıflarında tutmak yerine öğrencileri, yaşlarına uygun sınıflara mümkün olan en kısa sürede yerleştirmeye odaklanmaktadır. Tüm öğretmenlerin, normal sınıflardaki göçmen öğrencilere, özel müfredat etkinlikleri aracılığıyla ek dil olarak İngilizce (EAL) (English as an Additional Language) gelişim fırsatları sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, EAL uzman öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine İngilizce dil öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturacakları konusunda tavsiye ve rehberlik sağlar (OECD, 2010).

2.7. İsveç

Göçmen çocukların İsveç okul sistemine entegrasyonu için yapılan çalışmalar genel olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin göçmen öğrenciler için eğitilmelerine, öğrenciler için bireysel ihtiyaç analizleri yapmak ve bu analizler doğrultusunda kaynak ve materyal geliştirmeye dayanmaktadır. Ayrıca İsveç dilinin öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ve hedef kitleye yönelik materyal geliştirmeye önem verilmekte ve dil öğretimi için daha fazla zaman ve finansal kaynak ayrılmaktadır. İsveç eğitim politikası sistematik olmayan bir yol izlemekte ve ara sıra yapılan çalışmalar ve öğrenci izlemeleri ile yeni modeller denemektedir. Yeni gelen öğrencilerin (İsveç'te dört yıl ya da daha kısa süredir olan öğrenciler) sınıflandırılması üç adımda gerçekleştirilir (bu zorunludur) ve hedeflerden biri öğrencileri doğru sınıfa yerleştirmektir. Sınıflandırmadan sonra, öğrencilerin dil gelişimi devam eden eğitimin bir parçası olarak izlenebilir olmalıdır ve izlenmelidir. Bu tür çalışmalardan bazıları şunlardır;

- 2008 yılında Ulusal Ajans tarafından hazırlanan rapor “ikinci dil olarak İsveççe”.
- 2010 yılında “Okulların ikinci dil olarak İsveççeyi nasıl düzenlediğini, uygulayıp değerlendirdiklerinin inceleme raporu”.
- 2014 yılında “Yeni gelen öğrencilerin eğitiminin gözden geçirilmesi raporu” (Eurydice, 2017).

Yasal düzenlemeler, yeni gelen öğrencilerin iki ay içinde bilgi düzeyleri açısından test edilmesi gerektiğini şart koşar. Sonra, başöğretmenler her öğrenciyi uygun bir sınıf ve öğretmen grubuna yerleştirir. Öğretmen grupları İsveççe öğrenmeye odaklanır; En fazla 10 öğrenciye belirli becerilere sahip bir öğretmen yönlendirilir. Uygulama sonucu elde edilen veriler, Milli Eğitim Ajansı'nın talebi üzerine okullar tarafından toplanır ve Ajans tarafından yılda bir kez birleştirilir. Bu veriler, öğretmenlerin testlerinin ve ulusal testlerin sonuçlarını içermektedir: İkinci dil olarak İsveççe üzerine yapılan ulusal sınavlar, üçüncü sınıf (9 yaş), altıncı sınıf (12 yaş) ve dokuzuncu sınıf (15 yaş) seviyelerinde yapılmaktadır. İsveç, göçmen çocuklar için “İkinci Dil Olarak İsveççe” ve yetişkin göçmenler için “Göçmenler için İsveççe” dil öğretim müfredatını geliştirdi. Erken çocukluk eğitimi ve bakım kurumları için hazırlanan müfredat, çok dilli çocukların hem İsveççede hem de ana dillerinde çok yönlü dil gelişimi konusunda desteklenmesi gerektiğini vurguluyor.

Erken çocukluk eğitimi ve bakım kurumlarındaki göçmen çocuklar ana dil desteğine hak kazanmışlardır. Zorunlu eğitim ve lise öğreniminde bulunan göçmen öğrenciler ise bazı şartlar olduğu takdirde, doğrudan müfredatın bir dersi olarak ana dili eğitimine hak kazanırlar (örneğin, okulda o dilde eğitim almak isteyen 5'ten fazla öğrenci ve dersi verecek öğretmen bulunabilirse). Ders programı, menşei ülkenin edebiyatını, tarihini ve kültürünü kapsar. Bu konulardaki başarı dereceleri, diğer derslerdekilere eşdeğer kabul edilir. İsveç, ana dil desteği hizmeti verirken lojistik ve maliyetle ilgili zorlukları azaltmak için web tabanlı bir öğretim programı olan Modersmal'ı (modersmal.skolverket.se) geliştirdi. Bu İnternet sitesi farklı ana dili odalarına ev sahipliği yapmakta ve farklı dillerde iletişim kurmak için araçlar sunmaktadır. Bu odalar, hem erken çocukluk eğitimi hem de okul düzeyinde ana dili öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (OECD, 2010).

2.8. Norveç

Norveç, Norveççe dil yeterliğinde zorluklar yaşayan azınlık öğrencileri için “Dil Azınlıkları için Temel Norveççe” müfredatını geliştirmiştir. Bu müfredat geçici, seviye tabanlı ve yaş-bağımsızdır. Norveç ayrıca “Dil Azınlıkları için Ana dili” müfredatını da geliştirmiştir. Öğrencilerin ana dillerindeki yeterliklerini destekleyerek öğrencilerin Norveççe yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan seviye tabanlı bir müfredattır. Çocukların hem ana dillerindeki hem de Norveççedeki dil gelişimleri, 4 yaşında sağlık kliniklerinde değerlendirilmektedir. Değerlendirmenin temelinde, çocukların dil gelişimini belirlemek ve eğitim-öğretimin çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanması yatmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerdeki dil gelişimi, disleksi veya bilişsel gelişim gibi bozulmaları göz önüne alarak öğrenciyi değerlendirmelerine yardımcı olmak için Ulusal Çok Kültürlü Eğitim Merkezi (NAFO) tarafından tanısal testler geliştirilmiştir. Bu tür testler bilişsel gelişim ve Norveççe dil becerileri ile ilgili sorunları ayırt etmek için farklı dillerde geliştirilmektedir. Norveç, çok yönlü dil gelişimini teşvik etmek için “Aile Öğrenme Modelleri” ve “Kütüphanesi Açık Anaokulu” isimli, ebeveynlerin gün boyunca istedikleri zaman çocuklarıyla birlikte öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayan uygulamalar geliştirmektedir. Bu uygulamalar ile aileleri ve öğrenci çevresini dil öğrenme etkinliklerine katarak öğrencinin gelişimini artırmayı hedeflemiştir. “Okuma Arkadaşları” isimli uygulama hem ana dili hem de Norveççeyi geliştirmeyi, okullarda çok kültürlü bakış açısını güçlendirmeyi, okullar ve ev arasında iyi bir işbirliği geliştirmeyi ve göçmen aileler arasında yerel kütüphanenin kullanımını artırmayı amaçlamaktadır. Bu uygulama ile çocuklar 10 yaşında kendilerini ana dillerinde hikâye anlatmaya hazırlarlar. Okulda ve evlerinde pratik yaptıktan sonra, aynı ana dili paylaşan diğer anaokulu çocuklarının hikâyelerini okumak için iki okul ziyaret ederler. Bunlara ek olarak Norveç, İsveç ile işbirliği yaparak Modersmal (modersmal.skolverket.se) internet tabanlı uygulamanın Norveççe bir sürümünü geliştirdi (OECD, 2010).

3. Sonuç ve Değerlendirme

Göçmen öğrencilere ev sahibi ülkenin dilinin öğretilmesi konusunda Avrupa’da benzer ve farklı uygulamalar karşımıza çıkmıştır. Bu durum ülkenin içinde barındırdığı göçmen nüfusun etnik yapısı, ülkeye geliş sebepleri ve ilgili ülkelerin dil politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple ilgili alanda çalışacak öğretmen yeterlikleri, öğrencinin tanımlanması, dil öğretim müfredatının belirlenmesi ve dil öğretim yöntem ve uygulamalarının nasıl olacağı sorusu önem arz etmektedir.

Son yıllarda orta doğu coğrafyasında yaşanan insani krizler sonucu ülkemize milyonlarca insan sığınmıştır. Bu sığınmacıların önemli bir kısmı eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu ve benzeri olayların önümüzdeki yıllarda yaşanmayacağını garantisi olmadığından ülkemizin ve yetkili kurumların kalıcı bir dil öğretim politikası üretmesi son derece önemlidir. Göçmenlerin dil öğrenimi kısa vadeli bir politika ile değil özellikle ev sahibi ülkede doğan ve ikinci üçüncü nesilleri de kapsayan geniş çatılı bir yapıya sahip olmalıdır. Çocuk, ev sahibi ülkede doğmuş olsa bile ailede ana dili ile büyüyor olması eğitim çağına geldiğinde birçok sıkıntı ile karşılaşmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden geliştirilecek dil öğretim politikası mevcut göçmenlerle birlikte eğitim çağına erişmemiş göçmen çocukları da kapsamalıdır.

Kaynakça

Çepni S (2007) Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Pegem Akademi Yayınları, Trabzon).

European Coomission (2012) Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı, Brussels).

Eurydice (2003-04) National Description, Integrating Immigrant Children Into Schools In Europe, Germany (Information edited and published by the Eurydice European Unit, Brussels).

European Parliament (2017) Research for Cult Commite-Migrant Education: Monitoring and Assesment (European Parliament Publishing, Bruselles).

OECD (2016) Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Reviews of School Resources (OECD Publishing, Paris).

OECD (2010) Reviews of Migrant Education, Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance, Paris

Yıldırım A; Şimşek H (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Seçkin Yayınları, Ankara).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Engelleri Üzerine Bir Araştırma (Kayseri-ERÜ TÖMER Örneği)

Birsen DOĞAR*
Hanife GEÇİM**

Özet

Motivasyon; TDK sözlüğünde “isteklendirme, güdüleme” olarak tanımlanırken, Akbaba (2006) tarafından “okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla motivasyon, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için de son derece önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon engellerinin tespit edilmesi ve ortadan kaldıracak etkinliklerin gerçekleştirilmesi daha iyi bir Türkçe eğitiminin verilmesi anlamına gelecektir. Bu çalışmada amaç; dil öğreniminin hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreç olduğu gerçeğinden yola çıkılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin öğrenmeye yönelik motivasyon engellerini tespit etmek ve bu bağlamda Türkçe öğrenen ve öğretenlere, program yapıcılara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Erciyes Üniversitesi TÖMER 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi (Kur B1 20, B2 40, C1 100 öğrenci) öğrencileridir. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak; Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirip Dr. Öğr. Üyesi Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi” kullanılmıştır. Bu anket Türkiye’de ilk olarak bu çalışmada kullanılmış olup toplanan veriler SPSS 22.0 ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler, ölçekte yer alan dört farklı motivasyon engeli üzerinden yapılmış ve beş değişken bakımından incelenmiştir. Kullanılan ölçekte yaş değişkeni, yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık göstermese de diğer değişkenlere bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yaş grubu lise dengi olan öğrencilerin lisans ve yüksek lisans öğrencilerine nazaran iletişim engeli fazladır. Öğretmen yeterlilikleri bakımından da eğitim durumu lise olanlara nazaran eğitim durumu lisans olanlar arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *motivasyon, motivasyon eksikliği, yabancı dil olarak Türkçe, eğitim, engel.*

A Research on Motivational Obstacles in Learning Turkish as a Foreign Language (Kayseri-ERÜ TÖMER Example)

Abstract

Motivation is defined by Akbaba (2006) as “one of the most important power sources that determines the direction, severity and determination of the student’s behavior in school and the speed in reaching the desired goal in educational environments.” Therefore, motivation is a very important factor for individuals who learn Turkish as a foreign language. Identifying and eliminating motivational barriers will lead to a better learning of Turkish language. Based on the fact that language learning is both a cognitive and affective process, the aim of this study is to identify the motivational barriers for people learning Turkish as a foreign language, and offer solutions to Turkish language teachers and instructors. Students of TÖMER, Erciyes University 2017-2018 Academic Year Spring Semester (Course Level B1 20, B2 40, C1 100 students) were selected for the study. Research was carried out by scanning method. The data collection tool “Questionnaire for Motivational Barriers for Studying Turkish as a Foreign Language” initially developed by Kikuchi and Sakai (2009) and adapted for Turkish language by Altunkaya and Boylu (2018) was used. Data collected using the questionnaire was analyzed using SPSS 22.0 and AMOS program. The analysis was made on four different motivational barriers and five variables. The variable ‘age’ did not show a significant difference during analysis, but there was a significant difference when the other variables were considered. High school participants are more likely to have communication barriers than undergraduate and graduate students. Considering the qualifications of the teachers with respect to the education level of participants, there was a significant difference high school participant and undergraduate participants.

* Öğr. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, e-posta: birsen.dogar@adu.edu.tr

** Öğr. Gör.

Giriş

Türk Dil Kurumunun isteklendirme, güdüleme olarak tanımladığı motivasyonu, Lussier, kişiyi ihtiyaçlarını karşılamak üzere davranışa yönlendiren içsel süreç (Lussier,1996) diye tanımlamaktadır. Keenan, motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (Keenan, 1996:5) der. Akbaba ise motivasyon insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnç, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edildiklerini gösterir(Akbaba,2006:5); şeklinde açıklamaktadır. Demek ki bir sebep olmadan statik durumdan hareketli duruma geçmeyen her nesne ve canlı gibi insanoğlunun da davranışta bulunması için doğası gereği içinden veya dışından gelen bir takım sebep veya sebeplere ihtiyacı vardır. İşte bu sebepler aynı zamanda söz konusu hareket ya da tepkilere belirli bir hedef, belirli bir yön ve belirli bir hız da vermiş olur.Tüm bunlar dikkate alındığında kişilerin öğrenmelerine destek olmak amacıyla onları içsel ve dışsal hangi etkenlerin motive ettiğini veya motivasyonlarını düşürdüğünü ya da yok ettiğini bilmek son derece önemli hale gelmektedir.

Motivasyon, eğitim-öğretimin de her basamağında öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin amaca ulaşmak için harekete geçme isteği demek olan motivasyon, amaçlı bir etkinlik olan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması için de şarttır. Eğitimde dış motivasyon unsurları olarak öğretmen yetkinliği ve öğretme stilleri, sınıf ortamı ve metaryal kullanımı sıralanırken; içsel etkenler, daha çok duygusal, sosyal ve fiziksel durum ile ilgilidir ki bunlar genellikle kişilik özellikleri, dikkat düzeyi, ilgi alanları, öğrenmeye karşı tutum olarak sıralanabilir. Eğitim öğretim denilince akla hiç şüphesiz ki herhangi bir yabancı dil öğretimi dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi de gelir. Genellikle isteklendirme ve yönleme dayalı yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok 2007:196). Dil öğretiminde de başarıyı getiren en önemli boyutlardan birinin motivasyon olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Lightbown ve Spada, 1993). Arslan (2010:181), günümüzde yabancı dil öğretiminde motivasyona bağlı konular artık bilimsel bir kimlik kazanmıştır, yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından biri olan isteklendirme (motivasyon) çalışmaları yapılmadan yabancı dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı bir gerçektir, der. Başkan (2006:5), bireylerin kendi öznel koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda farklı becerilere ağırlık verilerek yabancı dil programlarının hazırlanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin ilgi ve merakları dikkate alınmalıdır. Bireyin verimli çalışmasını sağlamak ancak onu en iyi şekilde motive etmekle mümkündür (Garih, 2000: 10). Fakat bireyleri motive etmek ve motivasyonlarının sürmesini sağlamak görüldüğü kadar kolay değildir (Keenan, 1996: 5). Dörnyei (2001) motivasyon engelini, davranışsal niyetin ya da devam eden eylemin motivasyonel temelini etkileyen ya da azaltan “özel dış güçler” olarak, ifade eder. Sınıf ve okul değişkenleri öğrencinin motivasyonunun artırılması için öncelikle düzen ve güven verici olmalıdır. Öğrenci başarılı olduğu zaman tekrar başarılı olma olasılığı da artar (Çelik, 2003: 139).

Araştırmanın Amacı

Çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde kendilerini etkileyen içsel ve dışsal faktörler belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda daha iyi bir Türkçe öğretimine yönelik çalışmalara katkı sağlanmak istenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77). Yine Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır. Durum araştırması ise nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve belli bir ortamın, programın veya sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntemidir (Öztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014: 21).

Verilerin Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen Aktunkaya ve Boylu (2018) tarafından Türkçeye “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği Anketi” olarak uyarlanan anket öğrencilere gönüllülük esasına bağlı olarak uygulanmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya koymak amaçlıdır. İkinci bölüm, 22 madde ve 4 faktördür. Faktörler; Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller, Yetersiz Materyal Kullanımı, İletişim Engelleri, Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleridir. Öğrencilerden 1: Doğru değil; 2: Genellikle doğru değil; 3: Doğru da değil, yanlış da değil; 4: Biraz doğru; ve 5: Doğru, şeklindeki seçenekleri işaretlemek suretiyle anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Bu araştırmada motivasyon engelleri ölçeğinin güvenirliği Cronbach’s Alpha=0,845 olarak yüksek bulunmuştur.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği” 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitim gören Erciyes Üniversitesi Tömer B1, B2, C1 öğrenci gruplarına gönüllülük esasına bağlı olarak gerekli yasal izinler alınarak uygulanmıştır. Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerinin dağılımı aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur:

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Ülke	Afganistan	10	6,2
	Almanya	1	0,6
	Arabistan	1	0,6
	Arnavutluk	2	1,2
	Azerbaycan	3	1,9
	Bangladeş	3	1,9
	Benin	1	0,6
	Bosna Hersek	1	0,6
	Burundi	1	0,6
	Cezayir	1	0,6
	Cibuti	2	1,2
	Çad	2	1,2
	Çin	2	1,2
	Doğu Türkistan	1	0,6
	Endonezya	5	3,1
	Etiyopya	2	1,2
	Fas	2	1,2
	Fil Dişi	3	1,9
	Filistin	8	5,0
	Gana	2	1,2
	Gine	5	3,1
	GÜrcistan	3	1,9
	Hindistan	1	0,6
	Irak	9	5,6
	İran	1	0,6
	Karadağ	2	1,2
	Kazakistan	5	3,1
	Kırgızistan	4	2,5
	Kosova	1	0,6
	Madagaskar	3	1,9
	Makedonya	2	1,2

	Mali	3	1,9
	Mısır	7	4,4
	Moğolistan	2	1,2
	Nijerya	1	0,6
	Pakistan	2	1,2
	Romanya	1	0,6
	Rusya	2	1,2
	Somali	4	2,5
	Sudan	6	3,8
	Suriye	26	16,2
	Tacikistan	2	1,2
	Tayland	2	1,2
	Tunus	1	0,6
	Türkmenistan	1	0,6
	Uganda	1	0,6
	Ukrayna	2	1,2
	Ürdün	1	0,6
	Yemen	5	3,1
	Zimbabve	1	0,6
	Toplam	160	100,0
Yaş	15-20	33	20,6
	20-25	89	55,6
	25 Yaş üzeri	38	23,8
	Toplam	160	100,0
Eğitim Durumu	Lise	29	18,1
	Lisans	100	62,5
	Lisansüstü	31	19,4
	Toplam	160	100,0
Kur Seviyesi	B1	22	13,8
	B2	40	25,0
	C1	98	61,3
	Toplam	160	100,0

Bilinen Yabancı Dil Sayısı	0	21	13,1
	1	31	19,4
	2	60	37,5
	3	34	21,2
	4	14	8,8
	Toplam	160	100,0
Türkçe Öğrenme Nedeni	Günlük Kullanım	5	3,1
	Aile	9	5,6
	Eğitim	146	91,2
	Toplam	160	100,0

Öğrenciler ülke değişkenine göre 10'u (%6,2) Afganistan, 1'i (%0,6) Almanya, 1'i (%0,6) Arabistan, 2'si (%1,2) Arnavutluk, 3'ü (%1,9) Azerbaycan, 3'ü (%1,9) Bangladeş, 1'i (%0,6) Benin, 1'i (%0,6) Bosna Hersek, 1'i (%0,6) Burundi, 1'i (%0,6) Cezayir, 2'si (%1,2) Cibuti, 2'si (%1,2) Çad, 2'si (%1,2) Çin, 1'i (%0,6) Doğu Türkistan, 5'i (%3,1) Endonezya, 2'si (%1,2) Etiyopya, 2'si (%1,2) Fas, 3'ü (%1,9) Fil Dişi, 8'i (%5,0) Filistin, 2'si (%1,2) Gana, 5'i (%3,1) Gine, 3'ü (%1,9) Gürcistan, 1'i (%0,6) Hindistan, 9'u (%5,6) Irak, 1'i (%0,6) İran, 2'si (%1,2) Karadağ, 5'i (%3,1) Kazakistan, 4'ü (%2,5) Kırgızistan, 1'i (%0,6) Kosova, 3'ü (%1,9) Madagaskar, 2'si (%1,2) Makedonya, 3'ü (%1,9) Mali, 7'si (%4,4) Mısır, 2'si (%1,2) Moğolistan, 1'i (%0,6) Nijerya, 2'si (%1,2) Pakistan, 1'i (%0,6) Romanya, 2'si (%1,2) Rusya, 4'ü (%2,5) Somali, 6'sı (%3,8) Sudan, 26'sı (%16,2) Suriye, 2'si (%1,2) Tacikistan, 2'si (%1,2) Tayland, 1'i (%0,6) Tunus, 1'i (%0,6) Türkmenistan, 1'i (%0,6) Uganda, 2'si (%1,2) Ukrayna, 1'i (%0,6) Ürdün, 5'i (%3,1) Yemen, 1'i (%0,6) Zimbabve olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler yaş değişkenine göre 33'ü (%20,6) 15-20, 89'u (%55,6) 20-25, 38'i (%23,8) 25 yaş üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler eğitim durumu değişkenine göre 29'u (%18,1) lise, 100'ü (%62,5) lisans, 31'i (%19,4) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler kur seviyesi değişkenine göre 22'si (%13,8) B1, 40'ı (%25,0) B2, 98'i (%61,3) C1 olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler bilinen yabancı dil sayısı değişkenine göre 21'i (%13,1) 0, 31'i (%19,4) 1, 60'ı (%37,5) 2, 34'ü (%21,2) 3, 14'ü (%8,8) 4 olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler Türkçe öğrenme nedeni değişkenine göre 5'i (%3,1) günlük kullanım, 9'u (%5,6) aile, 146'sı (%91,2) eğitim olarak dağılmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrenciler ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Motivasyon Engelleri Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Alpha
İlgi Ve Odaklanmada Zorluk	160	1,796	0,677	1,000	4,500	0,803
Yetersiz Materyal Kullanımı	160	1,975	0,614	1,000	3,860	0,859
İletişim Engelleri	160	1,759	0,741	1,000	4,750	0,847
Öğretmenlerin Yetkinlik Ve Öğretme Stilleri	160	2,339	0,830	1,000	5,000	0,823
Motivasyon Engelleri Genel	160	1,970	0,486	1,000	3,550	0,845

Öğrencilerin “ilgi ve odaklanmada zorluk” ortalaması $1,796 \pm 0,677$ (Min=1; Maks=4.5) çok zayıf, “yetersiz materyal kullanımı” ortalaması zayıf $1,975 \pm 0,614$ (Min=1; Maks=3.86), “iletişim engelleri” ortalaması çok zayıf $1,759 \pm 0,741$ (Min=1; Maks=4.75), “öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri” ortalaması zayıf $2,339 \pm 0,830$ (Min=1; Maks=5), “motivasyon engelleri genel” ortalaması zayıf $1,970 \pm 0,486$ (Min=1; Maks=3.55), olarak saptanmıştır.

Tablo 2. Motivasyon Engellerinin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İlgi Ve Odaklanmada Zorluk	Lise	29	1,971	0,786	1,964	0,144	
	Lisans	100	1,717	0,598			
	Lisansüstü	31	1,887	0,783			
Yetersiz Materyal Kullanımı	Lise	29	2,128	0,655	4,220	0,016	1>2 3>2
	Lisans	100	1,869	0,531			
	Lisansüstü	31	2,175	0,750			
İletişim Engelleri	Lise	29	1,922	0,750	5,690	0,004	1>2 3>2
	Lisans	100	1,615	0,650			
	Lisansüstü	31	2,073	0,890			
Öğretmenlerin Yetkinlik Ve Öğretme Stilleri	Lise	29	2,269	0,675	11,989	0,000	3>1 3>2
	Lisans	100	2,170	0,737			
	Lisansüstü	31	2,948	0,976			
Motivasyon Engelleri Genel	Lise	29	2,080	0,433	10,136	0,000	1>2 3>2
	Lisans	100	1,850	0,448			
	Lisansüstü	31	2,254	0,522			

Veriler incelendiğinde eğitim durumuna göre yetersiz materyal kullanımı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,220$; $p=0,016<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lise olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının ($\bar{x}=2,128$), eğitim durumu lisans olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından ($\bar{x}=1,869$) yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının ($\bar{x}=2,175$), eğitim durumu lisans olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından ($\bar{x}=1,869$) yüksek olmasıdır.

Veriler incelendiğinde eğitim durumuna göre iletişim engelleri anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,690$; $p=0,004<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lise olanların iletişim engelleri puanlarının ($\bar{x}=1,922$), eğitim durumu lisans olanların iletişim engelleri puanlarından ($\bar{x}=1,615$) yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların iletişim engelleri puanlarının ($\bar{x}=2,073$), eğitim durumu lisans olanların iletişim engelleri puanlarından ($\bar{x}=1,615$) yüksek olmasıdır.

Eğitim Durumuna göre öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri anlamlı farklılık göstermektedir ($F=11,989$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lisansüstü olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının ($\bar{x}=2,948$), eğitim durumu lise olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından ($\bar{x}=2,269$) yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının ($\bar{x}=2,948$), eğitim durumu lisans olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından ($\bar{x}=2,170$) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin ilgi ve odaklanmada zorluk puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Eğitim Durumuna göre motivasyon engelleri genel anlamlı farklılık göstermektedir($F=10,136$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lise olanların motivasyon engelleri genel puanlarının ($\bar{x}=2,080$), eğitim durumu lisans olanların motivasyon engelleri genel puanlarından ($\bar{x}=1,850$) yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların motivasyon engelleri genel puanlarının ($\bar{x}=2,254$), eğitim durumu lisans olanların motivasyon engelleri genel puanlarından ($\bar{x}=1,850$) yüksek olmasıdır.

Tablo 3. Motivasyon Engellerinin Kur Seviyesine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İlgi Ve Odaklanmada Zorluk	B1	22	2,083	0,845	2,560	0,081	
	B2	40	1,808	0,605			
	C1	98	1,726	0,652			
Yetersiz Materyal Kullanımı	B1	22	2,305	0,790	3,896	0,022	1>2 1>3
	B2	40	1,893	0,470			
	C1	98	1,934	0,603			
İletişim Engelleri	B1	22	1,864	0,834	2,105	0,125	
	B2	40	1,931	0,503			

	C1	98	1,666	0,790			
Öğretmenlerin Yetkinlik Ve Öğretme Stilleri	B1	22	2,436	0,544	9,489	0,000	1>2 3>2
	B2	40	1,870	0,527			
	C1	98	2,508	0,912			
Motivasyon Engelleri Genel	B1	22	2,194	0,437	3,276	0,040	1>2 1>3
	B2	40	1,872	0,419			
	C1	98	1,959	0,510			

Kur seviyesi göre yetersiz materyal kullanımı anlamlı farklılık göstermektedir($F=3,896$; $p=0,022<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının ($\bar{x}=2,305$), kur seviyesi B2 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından ($\bar{x}=1,893$) yüksek olmasıdır. Kur seviyesi B1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının ($\bar{x}=2,305$), kur seviyesi C1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından ($\bar{x}=1,934$) yüksek olmasıdır.

Kur seviyesi göre öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri anlamlı farklılık göstermektedir($F=9,489$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının ($\bar{x}=2,436$), kur seviyesi B2 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından ($\bar{x}=1,870$) yüksek olmasıdır. Kur seviyesi C1 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının ($\bar{x}=2,508$), kur seviyesi B2 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından ($\bar{x}=1,870$) yüksek olmasıdır.

Kur seviyesi göre motivasyon engelleri genel anlamlı farklılık göstermektedir($F=3,276$; $p=0,040<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarının ($\bar{x}=2,194$), kur seviyesi B2 olanların motivasyon engelleri genel puanlarından ($\bar{x}=1,872$) yüksek olmasıdır. Kur seviyesi B1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarının ($\bar{x}=2,194$), kur seviyesi C1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarından ($\bar{x}=1,959$) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin ilgi ve odaklanmada zorluk, iletişim engelleri puanları kur seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 4. Motivasyon Engellerinin Yaş Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İlgi Ve Odaklanmada Zorluk	15-20	33	1,556	0,637	2,840	0,061
	20-25	89	1,880	0,605		
	25 Yaş üzeri	38	1,807	0,823		
Yetersiz Materyal Kullanımı	15-20	33	1,952	0,721	0,032	0,969
	20-25	89	1,984	0,616		

	25 Yaş üzeri	38	1,974	0,514		
İletişim Engelleri	15-20	33	1,659	0,555	0,403	0,669
	20-25	89	1,795	0,818		
	25 Yaş üzeri	38	1,763	0,697		
Öğretmenlerin Yetkinlik Ve Öğretme Stilleri	15-20	33	2,273	0,729	1,506	0,225
	20-25	89	2,276	0,873		
	25 Yaş üzeri	38	2,542	0,794		
Motivasyon Engelleri Genel	15-20	33	1,864	0,469	1,044	0,354
	20-25	89	1,988	0,506		
	25 Yaş üzeri	38	2,019	0,450		

Öğrencilerin ilgi ve odaklanmada zorluk, yetersiz materyal kullanımı, iletişim engelleri, öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri, motivasyon engelleri genel puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Sonuç ve Öneriler

Motivasyon yani güdülenme öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin motivasyon engellerini belirlemeye yönelik yaptığımız bu çalışmada yapılan analizler, ölçekte yer alan dört farklı motivasyon engeli üzerinden yapılmış ve dört değişken bakımından incelenmiştir. Kullanılan ölçekte yaş değişkeni, yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık göstermese de diğer değişkenlere bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin motivasyon engelleri puan ortalamalarına göre “ilgi ve odaklanmada zorluk” ortalaması $1,796\pm0,677$ (Min=1; Maks=4.5) çok zayıf, “yetersiz materyal kullanımı” ortalaması zayıf $1,975\pm0,614$ (Min=1; Maks=3.86), “iletişim engelleri” ortalaması çok zayıf $1,759\pm0,741$ (Min=1; Maks=4.75), “öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri” ortalaması zayıf $2,339\pm0,830$ (Min=1; Maks=5), “motivasyon engelleri genel” ortalaması zayıf $1,970\pm0,486$ (Min=1; Maks=3.55), olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin gerek ilgi ve odaklanmada gerekse iletişimde motivasyon açısından çok büyük problemler yaşamadıklarını göstermektedir. Yapılan eğitim öğretimde materyel kullanımı ve öğretmen yetkinliği konusunda öğrencilerin genelinin olumlu bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır.

Eğitim durumuna göre ilgi ve odaklanma problemi anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte eğitim durumuna göre ilgi ve odaklanma genel ortalamasının ikinin altında oluşu da öğrencilerin bu konudaki problemlerinin az da olsa desteğe ihtiyaç duydukları anlamına gelmektedir.

Eğitim durumuna göre yetersiz materyal kullanımı anlamlı farklılık göstermektedir($F=4,220$; $p=0,016<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lise olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının, eğitim durumu lisans olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının, eğitim durumu lisans olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından yüksek olmasıdır. Eğitim

durumu lise ve yüksek lisans olan öğrencilerin materyal kullanımı ile ilgili düşünceleri aynı yönde iken lisans öğrencileri ile aralarındaki anlamlı farklılığın nedeni lisans öğrencilerinin materyal kullanım düzeyini yeterli bulurken lise ve yüksek lisans öğrencilerinin bu düzeyi orta seviyede buluyor olmasıdır.

Eğitim durumuna göre iletişim engelleri anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,690$; $p=0,004<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lise olanların iletişim engelleri puanlarının, eğitim durumu lisans olanların iletişim engelleri puanlarından yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların iletişim engelleri puanlarının, eğitim durumu lisans olanların iletişim engelleri puanlarından yüksek olmasıdır. Lise ve lisans öğrencilerinin iletişim problem düzeyi çok düşükken lisansüstü eğitim alan öğrencilerin iletişim problemini daha fazla yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak genel ortalamaya baktığımızda puanların ortalamasının altında oluşu çok büyük bir iletişim sorununun olmadığını ortaya koymaktadır. Bu oranın daha da aşağılara çekilmesi için yapılan çalışmalar devam ederken daha özenli olunması önerilmektedir.

Eğitim Durumuna göre öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri anlamlı farklılık göstermektedir ($F=11,989$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; eğitim durumu lisansüstü olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının, eğitim durumu lise olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından yüksek olmasıdır. Eğitim durumu lisansüstü olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının, eğitim durumu lisans olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından, yüksek olmasıdır. Öğretmen yetkinlik ve öğretme stilleri motivasyon engeli olarak eğitim düzeyi açısından ele alındığında genel olarak düşük seviyededir. Ancak lisansüstü düzeyde en yüksek seviyede oluşu bize öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha da geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Öğretmenlerin yeni anlatım yöntem ve teknikleri oluşturmaları, var olanları geliştirmeleri önerilmektedir.

Kur seviyesi göre yetersiz materyal kullanımı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,896$; $p=0,022<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının kur seviyesi B2 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından yüksek olmasıdır. Kur seviyesi B1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarının kur seviyesi C1 olanların yetersiz materyal kullanımı puanlarından yüksek olmasıdır. Yapılan analizler kur seviyesine göre materyal kullanımının en çok B1 seviyesinde motivasyonu ekilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. B2 ve C1 düzeyinde bilgi seviyesinin artmasıyla doğru orantılı olarak fazla ya da çeşitli materyal kullanım ihtiyacının azaldığını göstermektedir. Materyal kullanımlarının eğitim ve kur seviyesine göre düzenlenmesi, zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Kur seviyesi göre öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri anlamlı farklılık göstermektedir ($F=9,489$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının kur seviyesi B2 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından yüksek olmasıdır. Kur seviyesi C1 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarının kur seviyesi B2 olanların öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri puanlarından yüksek olmasıdır. Sonuçlar öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stillerinin en çok C1 ve B1 seviyesinde motivasyon için etkili olduğu doğrultusundadır. Analizler dikkate alındığında kur seviyesinin değişmesine paralel olarak öğretmen faktörünün de daha önemli hale geldiği bu bağlamda öğreticilerin her basamakta kendilerini geliştirme ve değiştirme konusunda dikkatli olmaları gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin her kur seviyesi için ayrı bir strateji geliştirmeleri önerilmektedir.

Özellikle C1 seviyesinde motivasyon engeli olarak öğretmen yetkinlik ve öğretme stilleri yüzde elli oranında karşımıza çıkmaktadır.

Kur seviyesi göre motivasyon engelleri genel anlamlı farklılık göstermektedir($F=3,276$; $p=0,040<0.05$). Farkın nedeni; kur seviyesi B1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarının kur seviyesi B2 olanların motivasyon engelleri genel puanlarından yüksek olmasıdır. Kur seviyesi B1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarının, kur seviyesi C1 olanların motivasyon engelleri genel puanlarından yüksek olmasıdır. Kur seviyesi motivasyon engeli analizlerine göre motivasyon en çok B1 seviyesinde etkilidir. Bu seviye öğrencilerinin dil öğreniminin isteklendirilmesi için daha çok etkinlik yapılmalıdır.

Öğrencilerin ilgi ve odaklanmada zorluk, iletişim engelleri puanları kur seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin kur seviyesine göre hem kendi kur içlerinde hem de genel olarak ilgi ve odaklanmayla birlikte iletişimde de motivasyon sorunu yaşamadıkları sonucu oldukça sevindirici bir sonuçtur. Bu durum bulundukları yerde kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleriyle de doğru orantılıdır.

Öğrencilerin ilgi ve odaklanmada zorluk, yetersiz materyal kullanımı, iletişim engelleri, öğretmenlerin yetkinlik ve öğretme stilleri, motivasyon engelleri genel puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$). Analiz sonucuna göre yaş faktörü motivasyonda diğer faktörler kadar etkili bir faktör değildir.

Kaynaklar

- Akbaba, S.(2006), Eğitimde Motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13.
- Arslan, M., Akbarov, A. (2010), Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24, 179–191.
- Başkan, Ö. (2006).Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler.İstanbul: Multilingual, 77.
- ÇELİK, Vehbi. Sınıf Yönetimi. Ankara, Nobel yayınevi: 2003.
- GARİH, Üzeyir. İş Hayatında Motivasyon .İstanbul, Hayat Yayınevi: 2000.
- KEENAN, Kate. Motivasyon. Çev : Ergin Koparan. İstanbul, Remzi Kitabevi: 1996.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Öztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- ŞAHİN, Y. (2007), “Yabancı Dil Öğretiminin Eğitimbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 22, 468.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TOK, H. (2007), “Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri”, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü: Elazığ.

Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı Üzerine Öneriler*

Burak SÖZER**

Öz

Değişen ve gelişen dünya düzeninde, bir konuyu anlamanın en verimli yöntemlerinin başında uygulamaya ve tekrara dayalı teknikler gelmektedir. Derslerin akıcı ve öğretici bir şekilde işlenebilmesi için de öğretmen ve öğrencilerin bilimsel çerçevede özgür olabileceği alanların olması gerekir.

Eğitim ve öğretimin her alanında uygulanabilen, bir sanat faaliyeti olmasının yanı sıra yaşayarak, uygulayarak ve hayat boyu öğrenme tekniklerini benimseyen, oyun ile iç içe olan, bireyler arasında dolaysız bir iletişim ve etkileşim sağlayan yaratıcı drama, bir sanat ve pedagoji formudur. Yaratıcı dramanın kullanımı için tercih edilen eğitim alanları okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim olmasına karşın, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin de bu yöntem ile daha etkin öğrenme sağlayabileceği bilinmektedir. Fakat özellikle ülkemizde bu alandaki çalışmalar kısıtlıdır. Hâlbuki yaratıcı drama etkinlikleriyle desteklenen Türk Dili ve Edebiyatı dersleri, öğrencilerin somut ve soyut düşünce becerilerini geliştirecek, okuma, konuşma ve yazma süreçlerinde yaşanan durgunluğu giderecek, ezbere dayalı değil severek ve yaşayarak kalıcı öğrenmenin sağlandığı dersler hâline gelebilecektir.

Çalışmamızın amacı, lise öğrencilerinin, Türk Dili ve Edebiyatı ders konuları başta olmak üzere, dil ve edebiyat alanlarındaki konuların öğretiminde kullanılabileceği özgün yaratıcı drama oturumlarının önemini belirtmek ve göstermektir. Çalışmamızda Milli Eğitim Bakanlığı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programındaki ünite ve kazanımlardan hareketle 11 ve 12. sınıflar için iki adet örnek yaratıcı drama oturumu hazırlanmıştır. Dünyada eğitim ve öğretim yöntemlerinde yaratıcı drama öğretimi ilkelerinin geliştiricileri arasında gösterilen, bu yönetime farklı nitelikler kazandıran ve yorumlayan başta Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Peter Slade ve Nellie McCaslin'in görüşlerine çalışmada değinilecek ve ilgili tekniklerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki kullanımı üzerine öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Yaratıcı Drama, Lise Eğitimi.*

Suggestions on the Use of Creative Drama in Turkish Language and Literature Lessons

Abstract

In the changing and evolving world order, one of the most productive methods of understanding is to apply techniques based on practice and repetition. In order for the courses to function fluently and instructively, there must be areas where teachers and students can be free in the scientific context.

Creative drama is at the forefront of methods that can be applied in all areas of education and training, as well as being an arts activity and adopting, living, practicing, in touch with game, providing direct communication and interaction between individuals and lifelong learning techniques. Despite the fact that preschool, primary and secondary education are the preferred educational areas for the use of the drama, it is known that the students at the high school and university level can provide more effective learning with this method. Turkish Language and Literature lessons supported by creative drama activities will develop the concrete and abstract thinking skills of the students and will become the lessons that will be provided by willingly learning and not based on memorizing, which will happen in the processes of reading, speaking and writing.

The aim of the our study, indicating of the original creative drama sessions that can be used in the teaching of the subjects in the fields of Turkish Language and Literature. In our study, two sample creative drama sessions for the

* Bu çalışma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi'nde (7-9 Kasım 2018) sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. buraksozer90@hotmail.com

11th and 12th grades were prepared based on the units and achievements of the Ministry of National Education Turkish Language and Literature Course Curriculum. The creative drama insights of Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Peter Slade and Nellie McCaslin which are among the founders of the dramatization principles in education and teaching methods in the world will be examined and suggestions on the use of related techniques in Turkish Language and Literature lessons will be presented.

Keywords: *Teaching of Turkish Language and Literature, Creative Drama, High School Education.*

1. Giriş

1.1. Drama Sözcüğünün Kökeni Üzerine

Dramanın sözcük kökü olarak "bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri" anlamındaki kullanımı, devinime ve eyleme yöneliktir. Yunanistan'daki "Drama" adlı şehrin drama sözcüğünün ve anlamının içeriği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Su kaynağı olan yer anlamına gelen "Ydrama" sözcüğü, "Hdyrama" şeklini almış ve "bol ve akışkan kaynak suyu" anlamında kullanılmıştır. Eylem ve zaman içerisinde durağan olmayan kavramları da ifade etmek için bu sözcükten türeyen "Dran" sözcüğü kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2018: 35).

Yunanca "Dran" sözcüğü, "itmek, yapmak, etmek, eylemek, çekme" anlamlarındadır. Özellikle tiyatro bilimi çevresinde drama "Özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları" anlamındadır. Türkçede kullanılan "dram" kavramı, Fransızca "drame" den gelmektedir. Bu sözcük, Fransızca "burjuva tiyatrosu" demektir (Adıgüzel, 2018: 36).

İnci San, drama kavramının Yunanca "dran" sözcüğünden türetildiğini ve yapmak, etmek, eylemek anlamı taşıdığını söyler. Ayrıca drama sözcüğünün eylem anlamını ifade eden Yunanca Dromenon'un seyirlik benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır der (Aslan, 2007: 14).

Özdemir Nutku'ya göre drama sözcüğü eski Yunancada "bir şey yapmak" ya da "yapılan bir şey" anlamında kullanılırdı. Bu sözcüğün eski Yunancada bir başka anlamı da oynamaktır. Ancak antik tiyatrunun gelişmesiyle birlikte bu sözcük, sadece herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması değil, belli bir kimsenin katılanlara anlamı olan bir şey yapmasıdır (Nutku, 1983: 89).

Güncel Türkçe Sözlükte "drama" sözcüğü, "Dram" kelimesi ile karşılık bulmuş ve bu sözcük üzerinden "1. Sahnede oynanmak için yazılmış oyun, drama 2. Acıklı üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi, drama, 3. Tiyatro edebiyatı, 4. Acıklı olay" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım, dramanın terim ve kavram özelliklerine uymamakta ve drama alanında yapılan çalışmaların eksikliğini göstermiştir. "Drama" ve "Yaratıcı Drama" terimlerinin anlam dünyasını belirlemek, Sözlük içerisinde yer almasını sağlamak için bu yöntem ve teknikler üzerinde yapılan çalışmaların yoğunlaşması, eğitim bilimi çalışmaları açısından yararlı olacaktır.

Drama sözcüğü ile ilgili yapılan tanımların geneline bakıldığında, bu kavramın merkezinde devinim ve insanın olduğu görülmektedir. İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşim sonucunda ortaya çıkan çeşitli duygu durumlarının oluşturduğu hareketin sanat ve eğitim formu olarak değerlendirilmesi, terimin güncel anlam ve kavramının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

1.2. Yaratıcı Drama Nedir?

Yaratıcı drama terimi, ilk kez 1977 yılında Amerika Çocuk Tiyatrosu Federasyonu tarafından kabul edilmiştir. Bu tanıma göre yaratıcı drama; doğaçlamacı, gösterişsel olmayan, süreç merkezli, liderin rehberlik ettiği, katılımcılar tarafından tasvir edilen, canlandırılan, insan deneyimi üzerinden yansıtılan bir drama formudur (McCaslin, 2006:7).

Yaratıcı drama, birçok oyun ve oyun türünün hareket etkinliklerini içeren, yaratıcı oyunların bir şekli, insan için gerekli tümel bir sanat ve doğaçlamadır (Can, 2007: 55).

Yaratıcı drama, kendi iç dinamiklerine, kendine özgü amaçlara, içeriğe, tekniklere, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına sahip bir eğitim, kültür ve sanat alanıdır (Adıgüzel, 2018: 27).

Tiyatronun görsel tekniklerinden yararlanırsa da yaratıcı drama işlev, yöntem ve içerik olarak bu sanat dalından tamamen farklıdır. Çünkü dramada amaç, süreç esas alınarak performans göstermekten ziyade deneyimleme, tecrübe kazanma ile ilgilidir ve öğrenci merkezlidir. Bu süreçte bir seyirci olmadığı için, bir metine bağlılık söz konusu değildir, iyi oynama, kötü oynama, ezberleme, prova yapma, dekor, sahne, rol yeteneği, oyunculuk yoktur.

McCaslin'e göre drama; emeklemeye başladığımızda keşfettiğimiz ilk sanat olduğu gibi eski çağlarda bıraktığımız son sanattır (Tekin, 2007: 63). Her ne kadar yaratıcı drama, geleneksel olarak çocuklar ve gençlerle ilgili düşünülen bir yöntem olsa da zaman içerisinde tüm yaş grupları için uygun olduğu anlaşılmıştır (McCaslin, 2006:7).

Yaratıcı drama, katılımcının bedenini duyu organlarıyla birlikte harekete geçirerek, konuyu canlandırmasını sağlar ve böylece teorik bilgiyi yaşanır durumu getirir. Süreçte işlenen konu, yaşanır, deneyimlenir ve düşünsel, duygusal, bedensel boyutlarla bütünleşir. Bu nedenle yaratıcı drama bir öğrenim yöntemi ve disiplindir (Sözer, 2014: 23).

Heathcote da "drama, hayatın provasıdır" diyerek, yaratıcı faaliyetlerin esasen hayatın içinde var olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı dramada birincil hedef anlamadır. Anlam ise yapma ile oluşur. Dolayısıyla yaratıcı drama, tüm becerilere ulaşmayı sağlayacak bir yöntem olarak kullanılabilir.

Özgür bir çalışma alanı sağlayan yaratıcı drama, bireyin yaratıcılığını, hayal gücünü, gözlem becerisini, birikimini harekete geçirerek özgüven kazanmasına ve böylece daha özgün üretimlerle kendini ifade etmesine yardımcı olmasını sağlar. Problem çözme aracı olarak kullanıldığı için bir öğretim yöntemi olarak eğitim programında yer alır. Bu süreçte, öğrencinin öğrenme ve yaratma yetisini baskı altında tutan faktörler ortadan kaldırılır (Tekerek, 2006: 31). Drama, öğrencilerin hayallerine izin verir ve fikirlerini kullanma imkânı sunarak sınıf içinde etkin konumda olmasını sağlar.

1.3. Yaratıcı Dramanın Tarihçesi

J. J. Rousseau, 1782 yılında yayımlanan "Emile" adlı eserinde, çocuğun başka insanlardan öğrenmeye başlamadan önce kendi yaşantıları yolu ile öğrenmesini vurgulamıştır. J. Dewey de insanın kendi yaşantıları esnasında davranışlarına bağlı sonuçlardan öğrenme sağladığını ifade etmiştir (Önder, 2010: 36).

Yaratıcı dramadan ilk olarak 1870'lerde İngiliz eğitim kurumları yararlanmıştır. Peter Slade tarafından bireysel gelişim için okullarda kullanılmaya başlanan bu yöntem, Dorothy Heathcote ile geliştirilmiş, McCaslin ve P. Ward tarafından sistemli hale getirilmiştir.

Çocuklarla drama ilk defa İngiltere ve Amerika'da başlamış ve gelişmiştir. Öğrenci merkezli eğitimin 19. yy'da gelişmesiyle birlikte Harriet Finlay Johnson, Peter Slade, Brian Way, Winifred Ward, Viola Spolin, Dorothy Heathcote, John Dewey, Henry Coldwel Cook, Frank Cisec, Carl Gross, Betty Jone Wagner, Gavin Bolton ve Nellie McCaslin, bu yöntemin tüm dünyada bilinmesini sağlamıştır.

Dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanıldığı ve bir enstitü kapsamında kurumsallaştığı ilk yer İngiltere'dir. "İyi gelişmiş insan" yetiştirme politikası ile Birinci ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında kayıp nesli telafi etmek amacıyla harekete geçen İngiliz eğitimciler, tarafından 1944 yılında Eğitici Drama Federasyonu kurulmuştur. Savaş sonrasında eğitim hakkında öğrenci merkezli yaklaşımı savunan eğitimciler, önce bireysel bunun sonucunda da toplumsal gelişmeyi hedeflemiştir. Winston Churchill, olağanüstü iyi eğitilmiş bireyler yetiştirildiği sürece savaşın yaralarını atlatabileceklerine vurgu yapmış ve yeni öğrenci merkezli eğitim politikasını desteklemiştir. Kurulan drama enstitüsüne ilk liderlik eden kişi ise Peter Slade olmuştur. Slade, Harriet Finlay Johnson ve Henry Caldwell Cook'un da teorilerinden yararlanarak eğitimde drama prensiplerini sağlam bir temele oturtmuştur (Hornbrook, 1998:9).

Slade, geliştirdiği yöntemle bireyin kişisel gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır. Burada dramanın amacı, katılımcıların yaratıcılık, duygudaşlık, dil ve konuşma becerilerinin, empati yeteneğinin gelişmesi ve toplulukla çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasıdır.

Dramayı bir ders yerine kişisel gelişim odaklı bir disiplin olarak gören Peter Slade, temel yaklaşım olarak katılımcıların özgürlüğünü esas almıştır. Slade'ye göre katılımcı, oturuma katılmak için hiçbir şekilde zorlanmamalıdır.

Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton ise Peter Slade'in aksine dramayı bir amaç değil araç olarak görmüştür. Uyguladıkları yöntemde, öğretmen daha etkin bir konumdadır (Aslan, 2008: 27). Heathcote, işlediği konulara evrensel bir bakış açısı kazandırmış ve katılımcıların daha geniş bir bakış açısına sahip olmasını hedeflemiştir. Gavin Bolton bireysel ve toplumsal yaklaşımı benimsemiş ve dış dünyanın önemine vurgu yapmıştır.

Türkiye'de ise eğitimde tiyatro yöntemlerinin kullanılmasını öneren ve bu yöntemi ülkemizde sistemleştirmeye çalışan ilk isim İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Ezberlemek yerine öğrenmek, anlamak yerine de yapmak eylemlerini ön plana çıkaran ve gerçek bilginin yapıcı ve yaratıcı olduğunu belirten Baltacıoğlu, 1910 yılında pedagoji ve el işleri konusunda inceleme yapmak için Osmanlı Devleti tarafından Avrupa'ya gönderilmiştir. Tanzimat Dönemi sanatçılarından pek çoğunu etkileyen ve Fransız romantizmini kurarak, kişisel eğitimin önemine dikkat çeken J.J. Rousseau'yu okuyan Baltacıoğlu, Tolstoy'un da eğitim felsefesini savunan "Yeni Adam" dergisi ile ideal öğretmen, eğitim ve öğretim sisteminin, Avrupalı tarzda talim ve terbiyenin nasıl olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Pedagoji ve tiyatroyun birbirini destekleyen iki kavram olduğunu savunan Baltacıoğlu, ülkemizde eğitimde dramanın önemine dikkat çeken ilk eğitimci olarak kabul edilmektedir (Açıksözlü, 1999: 77).

Türk drama tarihinde, İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun yayınlarının ardından 1980'li ve 90'lı yıllarda bir arayış başlamıştır (Okvuran, 2005: 19). Yaratıcı dramının dünyadaki örneklerinin incelenmesiyle başlayan süreçle birlikte, bu yöntemin Türkiye'de nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili çalışmalar başlamıştır. İnci San, Tamer Levent, Ömer Adıgüzel ve Tülay Üstündağ gibi isimler akademik ve uygulamalı çalışmalarıyla bu alanda ilerlemeye katkı sunmuştur.

MEB, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği çerçevesinde Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Projesi ile 1998 yılından itibaren yükseköğretimde, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Yabancı Dil Öğretmenliği programlarında drama dersi zorunlu hâle getirilmiştir (Yegen, 2008: 17).

1.4. Eğitimde Yaratıcı Drama

Eğitimde drama, diğer disiplinlerin ve konuların öğretilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bunun yanı sıra McCaslin, tiyatro, drama ve yaratıcı drama ilişkisini irdelerken yaratıcı dramayı, öğrenme için büyük potansiyel taşıyan ve uygulaması zor olmayan bir sanat olarak niteler ve eğitimin amaçlarıyla yaratıcı dramanın amaçlarının pek çok noktada bir araya geldiğini belirtir (Tekerek, 2006: 29).

Eğitici drama, bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, bir konunun, şiirin ya da öykünün canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz kendiliğinden davranışlarla canlandırma yolu ile temsili olarak ifade edilmesidir (Önder, 2010:7). Yaşantılara dayalı olarak hareket ve etkileşim yolu ile sosyal, aktif, tartışarak, keşfederek, duygusal ve iş birliği kurarak kalıcı öğrenme türlerini kapsar.

Örgün öğretimde önemli olan bireyi edilgen bir dinleyici durumundan alarak onun bedenini ve duyu organlarını harekete geçirmek ve konuları canlandırma ile yaşanır hâle getirmektir. Yaratıcı dramanın temel amacı, öğrenciye bilgiler yüklemekten ziyade, öğrencinin öğrenme deneyimini ve sürecini yaşamasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğrenci, sahip olduğu bilgileri kullanırken klasik öğretim yöntemlerinden farklı olarak problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sosyalleşme, özgüven sağlama, dil ve iletişim becerilerini geliştirme, hayal gücünü kullanma gibi duysal farkındalıklarını da keşfedecektir.

Öğrencinin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerilerinin gelişebilmesi için onu ders ve öğrenme sürecinde aktif halde tutmak gerekir. Bu yöntem ile harekete geçen çocuk, ezberci ve sıkıcı bir öğretim programı yerine, eleştirel düşünebilen, sorgulayan, empati yeteneğine sahip, grup çalışmalarına önem veren, sınıf içi demokrasi bilinci gelişmiş, sabit fikirli olmayan bir birey olur. Öğrencinin yaparak ve yaşayarak kalıcı öğrenmenin sağlandığı yöntemlerin başında "yaratıcı drama" gelir.

Alan yazında yaratıcı dramanın iki temel yaklaşımına vurgu yapılmaktadır. Bunlardan birincisi yaratıcı dramanın bir sanat olarak ders programlarında yer alması ve çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayan bir etkinlik olarak ele alınmasıdır. İkincisi de bir yöntem olarak öğretim sürecinde tarih, dil, matematik, edebiyat gibi farklı disiplinlerde kullanılmasıdır. (Can, 2007: 55)

Disiplinlerarası öğretme çalışmaları, özellikle sanat ve eğitimin birlikte kullanılması, yeni bir öğretme kültürü demektir. Bireyler etkinleştirilir, bireysel cesaret artar ve desteklenir. Eğitimde drama, yaratıcı okul formunun oluşmasını sağlar. Pedagojik ve yöntembilimsel yönün geliştirilmesi, sosyal, estetik ve psikolojik formlara bağlıdır. Öğrenme ve öğretme başarısı öğrencilerin bu alanlarda kendini özgür hissetmesi ile mümkündür.

Howard Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan çoklu zekâ teorisinde, zekânın tekil değil çok yönlü olduğu ve yediye ayırdığı zekâ türlerinin her birinin dinamik olduğunu ifade eder. Eğitimde yaratıcı drama teknikleri, çoklu zekânın geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin başında gelir. Kişisel ve sosyal gelişim sağlayan, akademik başarıda düşünme, problem çözme, hatırlamada belirgin artış sağlayan, hayal gücü ve düşünme fonksiyonlarının gelişmesini

sağlayan yaratıcı drama yöntemlerinin öğrencilere sağladığı yararlar arasındadır (Güneysu, 1999: 23).

Eğitimde yaratıcı drama, çoklu zekânın yanı sıra duygusal zekânın gelişimiyle de yakından ilgilidir. Duygusal zekâ, duygusal yeterliliğe bağlı olan ve öğrenilen bir yetenektir. Kişinin başarıya ulaşmasında temel rol oynar. Eğitimde drama yöntemleri, bu alanı geliştirmeye yöneliktir. Eğitimdeki değişim ve gelişim bireylerin öğrenme yaşantısı üzerine temellendirilmelidir. Çünkü bireyin öğrenme biçimi, öğrenmedeki farklılığı ve gereksinimleri üzerinden gelişir.

Çağdaş eğitim, öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve devinimsel becerilerinin gelişmesini amaçlar. Duyguları yönetme, kişinin kendini güdüleyebilmesi, arkadaşlarının ve çevresinin duygularını tanıma, ilişkileri ele alma, duygusal zekânın temel alanlarını oluşturur (Tuğrul, 2007: 37).

2. Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması

Edebiyat ve eğitim, birey ve toplumdan beslenen bu nedenle birbirini tamamlayan iki alandır. Konusunun insan olması nedeniyle sanat alanlarıyla da bağlantılıdır. Edebiyat, insanı hayata hazırlayan, bilinç düzeyini yükselten, ahlaki değerlere önem veren bir alan olması nedeniyle sadece bir ders değil bir eğitici. Türkçe ve edebiyat öğretimi; doğrudan öğretmek değil, duyumsatmak, doğrudan bilgilendirmek değil sezdirmek üzerine yapılandırılmalıdır. Öğrencilere şiirler okumak, onlardan şiir yazmalarını istemek, bu şiirleri eleştirel olarak çözümletmek dersin öğretiminde tek başına yeterli değildir. Öğrencileri edebî metinlerdeki karakterlerle ilgili düşünmeye ve çözümleme yapmaya yönlendirmek, öğrencilerin bir sorun üzerine düşüncelerini ve özgün çözümler üretmelerini sağlamak yaratıcı drama yöntemleri ile mümkündür.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilere şu davranışların kazandırılması hedeflenir:

- Duyguların en uygun kelimelerle ifade edilmesi sağlanır.
- Sözcükler etkin ve doğru bir şekilde kullanılır.
- Yorumlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, tartışma, dilsel zekâyı kullanma becerileri artar.
- Artan özgüven sayesinde kendini ifade etme motivasyonu kazanılır.
- Empati yeteneği geliştirilir
- Nitelikli iletişim kurma sağlanır.
- Hızlı düşünme ve karar verme yetenekleri gelişir.
- Sosyal katılım sağlanır.

Hayatta farklı rollerin bulunduğunu anlayan öğrenci, üstlendiği rolü, kişisel deneyimlerinin de etkisiyle geliştirme şansını elde eder. Ayrıca kişi çeşitli rolleri üstlenerek, özdeşim kurma gibi duygusal faaliyetleri harekete geçirir. Bu gibi edinimler de edebiyat öğretiminde öğrenciyi ve öğretmeni güdüleyen sonuçlar doğurur.

Drama çalışmalarında edebi metinleri bir malzeme olarak kullanan ilk eğitimci Winifred Ward'dır. Masallar, halk hikâyeleri, şiirler, efsaneler, öyküler, mitler, yazarlar ve şairler Ward'ın çalışmalarının kaynağını oluşturur (Başkaya, 2007: 79). Ward, bunun yanında edebiyatın ve dil öğretiminin soyut zekâ ile ilgili olması nedeniyle düş ve anlam gücünü artırmak, öğrencileri motive etmek amacıyla müziğe ve görsel malzemelere de önem vermiştir.

Ward'a göre "bir oyun yaratma" dersinin amacı hikâyeyi dramatize etmektir. Bu süreçte öğretmen bir yönetmen gibi değil rehber gibi davranır ve öğrencilere yol gösterir. Onların, yazarın ya da şairin kurguladığı hikâyenin olanaklarını keşfetmelerine yardımcı olur (Aribal, 2006:115).

Dilin ve edebiyatın üzerine inşa edildiği yaratıcılık, özgünlük ve öznellik aynı zamanda yaratıcı dramının da bünyesindeki özelliklerdir. Bu iki disiplin, bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında, çoklu zekânın başta dilbilimsel bölümüne katkı sağlar ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel becerileri geliştirilir.

Öğretmenin derste, edebiyatın, dilin ve dil biliminin ne olduğunu sadece öğretmekten ziyade, öğrenciyi yazınsal yapıt ile baş başa bırakması, öğrencinin edebi metni hissetmesini ve karşılaştırma yapmasını sağlaması ve öğrenciye estetik duyarlılık kazandırmayı amaçlaması gerekir. Derste bir romancının sadece doğum ve ölüm tarihini, yapıtlarının adlarını, eserlerin özetlerini öğretmek öğrencilere hiçbir süreklilik ve edinim kazandırmaz.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin yaratıcı drama ile öğretiminde, bir öğrencinin oluşum aşamasında bir yazarı, şairi, dil bilimciyi, Türkoloğu, dil felsefecisini canlandırması onun bilim ve sanat dünyasından insanların yaşam öyküsünü kavramasını ve bu kişilerin önemini içselleştirmesini sağlar. Bu süreç sonrasında özellikle Türk edebiyatı ve dili başta olmak üzere edebiyat tarihine merakının artması sağlanır. Bilimsel tutum ve bilimsel süreç becerileri de gelişir. Bir öğretmenin, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilerin bu özel amaçları kazanmasını hedeflemelidir.

Edebiyat ve dil eğitiminin yaratıcı drama felsefesi ile bağdaşan bir diğer yönü de edebiyatın bir bilgilendirme, biçimlendirme ve dayatma alanı olmamasıdır. Edebiyatı ve dil kullanımını tarih ve diğer sosyal bilimler derslerinden ayıran en önemli nokta budur. Edebi metinde amaç, hissettirmek, düşündürmek, keşfettirmek, beceri kazandırmak ve bireysel yetenekleri ortaya çıkarmaktır. Öğrenci bir yazarın dilini ve metninde kullandığı konuyu okuduğunda dahi anlamayabilir. Ancak yazarın karakterinin durumunu canlandırması onun içerisinde bulunduğu durumu anlamasına ve dolayısıyla yazarın düşüncelerini en azından anlamaya çalışmasına yardımcı olur.

Edebiyat bir diğer bakış açısıyla yaratıcı dramadaki doğaçlamadır. Chomsky'e göre dilbiliminde bir dili bilmek "sınırlı sayıda kurallardan hareketle, doğru şekilde kurulmuş sonsuz sayıda yeni cümleler oluşturmak ve anlamaktır" (Uçan, 2016: 105). Edebiyat öğretiminde de yaratıcı drama yönteminde de öğrenci, tek bir çıkış noktasından yeni cümleler ve hareketlerle bir tavır ve beceri kazanır. Yani bilgiyi ezberlemek yerine edinir. Yazının ruhsal, okumanın zihinsel, dramının da devinimsel eylemler olması bu disiplinlerin, edebiyat ve dil öğretimi için uyumlu çalışabileceğini göstermektedir.

Türkiye'de halen tam anlamıyla anlaşılamamış ve öğrenilememiş olan yaratıcı drama, yalnızca eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde ders olarak verilmektedir. Fen - Edebiyat fakültelerinde böyle bir ders bulunmamaktadır. Halbuki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmaya hak kazanan eğitimciler, yaratıcı drama

yöntemlerini bilmeleri durumunda doğru dil kullanımını bilen, disiplinlerarası uygulama sayesinde çok yönlü düşünebilen, edebiyatı, dil bilgisini sadece bir zorunluluk olarak değil bilinmesi yararlı olan bir alan olarak gören bireyler yetiştirilebilir. Hayal gücü gelişen, dilinin tarihini bilen, dilini doğru ve etkili kullanabilen öğrenciler, üniversitede öğretim gördükleri alanlarda, ezberci öğretimden çıkan bireylerden mutlaka farklı özelliklere sahip olabilecektir.

2.1. Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Dramanın Uygulanması

Bir drama oturumunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, sınıf içi uygulamanın lideri, öğrenciler ise katılımcıdır. Lider oturumlarda yol gösterici konumda olup sürece doğrudan müdahale etmez, katılımcıların süreci tamamlamaları, kazanımlara ulaşmaları için onlara rehberlik eder.

Heathcote'a göre lider ve üstün öğretmen, öğrencilerinin heveslerini kırmayan ve onları olduğu gibi kabul eden kişidir. Dünyaya öğrencilerinin gözüyle bakmayı bilir, bu ona yeni bir algı kazandırır, öğretme tekniğini ve enerjisini yenileyerek olaylara farklı yollarla bakmayı öğretir (Heathcote, 1991: 18).

Drama oturumu esnasında öğretmen, öğrencilerin olay içerisinde kendisini test etmesine ve kararlar almasına izin vermelidir. Yaşamboyu öğrenme sürecinin başlamasını sağlamak için, öğrencilerinin kendi yeteneklerini ve fonksiyonlarını ispatlamasına imkan tanınmalıdır (Heathcote, 1991: 27).

Öğretmenin dramaya müdahalesi sınırlı olmalıdır. Öğretmen, dramayı başlatma, grubu toplama ve etkinlik sırasında yönlendirici ifadeler kullanma, etkinlik sonrasında değerlendirme amacıyla sorular sorma ve tartışma ortamı yaratma amacıyla müdahalede bulunabilir.

Bir drama oturumu ısınma, oluşum ve değerlendirme bölümlerinden oluşur. Yaratıcı drama lideri, çalışmanın ısınma ve oluşum bölümü esnasında "yap-et, istiyorum" gibi ifadeler yerine "yapalım lütfen, canlandıralım, gerçekleştirelim" gibi güdüleyici eylemleri kullanmalıdır (Adıgüzel, 2018:107). Değerlendirme aşamasında "neler hissettik? Ne oldu?" gibi sorular sorulabilir. Çalışmada sonuç değil süreç önemlidir. Doğru yanlış, puan ya da not verme gibi değerlendirmeler yoktur.

2.1.1. Isınma (Rahatlama - Hazırlık)

Isınma bölümü, yaratıcı drama süreçleri içerisinde katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlar ve bu nedenle bir hazırlık bölümüdür. Bu kısım, yoğunlukla harekete dayalı olmakla birlikte katılımcıların ruhsal olarak rahatlama sağlar. Kan dolaşımının ve kas hareketlerinin etkinleşmesi hedeflenir. Duyuların eş zamanlı kullanılması gerekir. Bunun için de ısınma bölümünde öğretmen tarafından belirlenen, temposu olabildiğince değişken olan klasik müzik parçaları kullanılabilir. Çalışma yapılacak gruplar da yine bu aşamada oluşturulur. Öğrencilerin birbirlerini ve drama liderini tanıması sağlanır.

Öğretmen, süreç esnasında ya da ısınma bölümünde öğrencilerini yönlendirirken "Farzedelim ki... Eğer yapabilseydik... Eğer insanlar izin verseydi... Eminim ki daha zorunu denersek yapabiliriz..." gibi ifadeler kullanmalıdır. Eylem esnasında gerçekleri, olayları, bilgileri direkt olarak söylememeli ancak ima etmelidir (Heathcote, 1995, 26).

Yaratıcı dramada kullanılan teknikler, eğitsel ve sosyal hedeflere yöneliktir. Eğitmen, teknikleri bu amaca, grubun yapısına ve hazır bulunuşluğuna göre geliştirilebilir. Bu yöntemde çalışma

grubu, sınıf hem oyuncu hem de seyircidir (Adıgüzel, 2018: 85). Hazır bulunuşluk, rahatlama ve ısınma süreçlerinde müzik ve resim gibi disiplinlerden yararlanmak da faydalı olur.

2.1.2. Oluşum

Oluşum, yaratıcı drama oturumunun ana bölümüdür. Isınma bölümünde katılımcılar, oluşum kısmına hazırlanmaktadır. Bu aşama, eğitmenin verdiği bir konuyu canlandırmak için yapılan hazırlıkları da içerir.

Canlandırılacak olan konuyla ilgili lider tarafından bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir aşamadır. Canlandırma eylemlerinde verilen konu çoğunlukla dramatik bir durumu içerir. Bu durum, dramatik kurgunun bileşenlerine odaklanılarak değerlendirilir. Bileşenler, konu başta olmak üzere rol ya da kişiler, mekân, zaman, çatışma, semboller, atmosfer ve dramatik anlamdan oluşur (Adıgüzel, 2018:139).

2.1.3. Değerlendirme

Değerlendirme aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem tekniği kullanılabilir. Gözlem yöntemleri de kendi içerisinde uygulamaya göre sistemli - sistemsiz, yapılandırılmış - yapılandırılmamış ve katılımlı-katılımsız olarak sınıflandırılır. Bütün gözlem yöntemleri, yaratıcı drama ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir. Uzun süreli sınıf gruplarıyla yapılan değerlendirmeler, duygu, düşünce ve bilgilerin süreç içerisindeki gelişimini takip etmek için hem katılımcılar hem liderler günlük tutabilir. Öğrencileri yönlendirmek amacıyla günlük yazımında yararlanmak üzere "Bu oturumda ne oldu? Bu ne anlama gelir? Ben neleri yapabiliyorum? Daha farklı nasıl yapabilirdim?" soruları, sorulabilir. Böylece edebiyat ve dil derslerinin kapsamında düzenli yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılması, değerlendirme yapma gibi yetkinlikler de geliştirilir.

Bu süreçte lider, tartışma sonrası geri bildirimde bulunmalı ve katılımcıları sonuç değil süreç odaklı değerlendirmelidir. Öğrencilerini sorularını öznel olarak yargılamamalı "bu nasıl soru? Güzel soru, anlamlı soru..." gibi değerlendirmemelidir (Önder, 2010: 119). Değerlendirme aşamasında da açık uçlu yerine yönlendirici "Yaptığınız etkinlikte bana bir şeyi unuttunuz gibi geldi. Düşünüp bulabilir misiniz?" gibi sorular sorulabilir.

3. Yaratıcı Drama Teknikleri

Bu alanda iki temel teknik vardır:

3.1. Rol Oynama

Canlandırma sürecinde birinin görevini üstlenmek, başka bir kişinin görevini yerine getirmek üzere üstlenilen eyleme rol oynama denir. Katılımcıların "-mış gibi yapma" ve "doğaçlama" süreçlerinde doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan tekniktir (Adıgüzel, 2018: 358-359). Dramatizasyon tekniği dışında, "rol oynama" aşamasında katılımcılara söyleyecekleri sözler ve sergileyecekleri davranışlar hakkında yönlendirme yapılmaz.

3.2. Doğaçlama

Önceden belirlenmemiş ya da çok az tasarlanmış, spontan serbest bir biçimde gerçekleşen ve insanla birlikte var olan yaratıcı drama tekniğidir. Doğallık ve içtenlik önemlidir (Adıgüzel, 2018:355).

Doğaçlama tekniğinin önemine dikkat çeken Heathcote, kendini kimliklendirme (self-identification) kavramını grup içinde ve bireysel canlandırmalarda, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelme amacıyla kullanmaya vurgu yapmıştır. Heathcote'a göre doğaçlama, yaratıcı çalışma ortamı sağlayacak, kişisel deneyimlerin gelişmesine yardımcı olacaktır. Dramatik aktivite, insanların başkasının yerine düşünme yeteneklerinin gelişmesini de sağlar. Doğaçlama esnasında oluşturulan ortam, yaşamla öğrenme (living through) imkânı sağlar (Heathcote, 1991: 55).

Gavin Bolton da, doğaçlamanın dramının en güçlü yönlerinden biri olduğuna vurgu yapar. Öğrencilerin cesaretlendirilerek oyuna başlaması, bir neden olmasa dahi sadece harekete geçmesi gerekir. Bolton, öğrencilerin drama sürecinde bireysel yorum, anlama, grup birliği, samimiyet, kimlik belirleme, konuşma, grup sorumluluğu, hareket etme, duyarlık, sezgi, sembol kullanma ve sorumluluğa odaklanma kavramlarıyla tanışabileceklerini belirtir (Bolton, 2010: 35).

Yaratıcı drama, gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumu olan "metaksis" ile doğrudan bağlantılıdır. Bu kavram, doğaçlama, rol oynama, -mış gibi yapma yöntemleriyle yeni kurgusal dünyalar oluşturmaktır. Gavin Bolton'a göre metaksis "gerçek dünya ve kurgusal dünya ikilisinin dramada özümsemesidir" (Adıgüzel, 2018: 73). Brian Way de, bu süreçte teorisini akıl yerine sezgiye dayandırmış, taklidin bir tür gerçek olduğunu ifade etmiştir (Bolton, 2010: 21).

Eğitici drama yapılandırmasında, rol oynama ve doğaçlama dışında kullanılan birçok teknik vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: *Rol değiştirme, dramatizasyon, kenardan yönlendirme, katılımcı liderlik, paralel çalışma, zihinde canlandırma, müzikle drama, pandomim, öykü / olay canlandırma, röportaj - sorgu - söyleşi, rol içinde yazma, rol kartları, anlatı tekniği, düşünce izleme, yaşamda bir gün.*

4. Sonuç ve Öneriler

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin konusu, içeriği, amacı ve hedefleri yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına uygundur. Yaratıcı drama, öğretmenin alan bilgisini aktarmada sıklıkla başvurabileceği bir öğretim yöntemidir. Amaçlı bir etkinlik olarak doğrudan yaşamak ve eyleme geçmektir. Ezbere ve sadece bilgi yükleyici özellikteki eğitim sistemimizde, farkına varılması ve yaygınlaştırılması durumunda önemli değişiklikler yapabilecek, alternatif bir eğitim-öğretim yöntemidir. Bu yöntem sayesinde, bireyler kendi çözümlerini yaratabildiklerini anlayabilir ve zihinsel düşünme becerileri sosyal bir ortamda geliştirilir.

Edebiyat öğretminde drama deneyimi, denenmesi oldukça yararlı olan yöntemdir. Öğrencilere akademik bir bakış açısı kazandırmak için mitlerin, memoratların, halk hikayelerinin, efsanelerin çeşitli varyantları, günümüzdeki ve geçmişteki durumları farklı dramatik formlarda (trajik, komik, didaktik, absürt) drama oturumlarında işlenebilir (Heathcote, 1991:38). Roman ve hikâyelerdeki karakterlerin ruh dünyasını anlamak, karakterlerin zayıf ve güçlü yanlarını özümsemek için oturumlarda hikâye tamamlama ve canlandırma çalışması yapılabilir.

Edebiyat öğretimin yanı sıra, Yabancılar Türkçe Öğretimi müfredatlarında katılımcıların pratik deneyim kazanması amacıyla yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir. Dilin anlam dünyasının nasıl oluştuğunu, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili tekniklerin anlamlı bir yolunu anlamak için sınıf içinde gruplarla bu metod kullanılabilir.

Yaratıcı drama, yazınsal türlerin öğretiminde etkin bir yöntem olarak kullanılabilir. Oluşum ve geliştirme etkinlikleri içerisinde öykü oluşturma, yarım bırakılan öyküyü tamamlama, hikâye canlandırma, şiir oluşturma, atasözleri ve deyimleri canlandırma esnasında kullanma etkinlikleri örneklerden bazılarıdır. Edebiyat derslerinde şiiri oynama, şiiri geliştirme, verilen sözcüklerle şiir yazma ve canlandırma, yazar ve şairlerin hayat hikâyelerini canlandırma etkinlikleri uygulanabilir. Bu süreçte öğrencilerle, Türk dilinin tarihini ve söz varlığının gelişimini anlamak için Eski Türkçe, Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlıca gibi Türk dilinin tarihsel gelişim süreci aşamalarından örnek sözcüklerin kullanılması ve bu sayede dilin dönemleri hakkında bir merak ve ilgi uyandırma elde edilebilir.

Yaratıcı dramada şiir oynama ve oluşturma çalışmaları, öğrencilerin imgelem gücünü geliştirmeye katkı sağlar. Bireyin düş gücünün harekete geçmesiyle, dili kullanma becerisi artar. Şiir okuru ve dinleyicisi konumunda olan öğrencinin iletişimsel becerileri gelişir. Öğrencilerin bulunduğu konumda şair, yazar, dil bilimci, edebiyat tarihçisi, eski dil uzmanı, roman ya da şiir kahramanı olma gibi bir imkânı yoktur. Fakat Türk Dili ve Edebiyatı konularının işlendiği yaratıcı drama yönteminde, öğrenci bu karakterleri rol oynama ve doğaçlama gibi teknikleri kullanarak kendilerini oynadıkları karakterlerin yerine koyar. Böylece sözel, dilsel ve içsel zekânın gelişmesine katkı sağlanır.

Zaman makinesi oyunu, dergi çıkarma, gazete ya da kartpostal hazırlama, canlandırma sonrasındaki değerlendirmelerde karakteri tahmin etme, tasvir çalışmaları, hikâye dinletimi sonrasında akılda kalan bir cümle ya da kelimeyi anlatma, canlandırma, edebi dönemleri tanıtıcı oyunlar, çözümleme Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılabilecek temalardan bazılarıdır.

Öğrencinin yazarmış gibi öyküyü anlatması, canlandırma ve hikâye yazdırma, masalı oyunlaştırma tekniği Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde uygulanabilir. Dramanın yaratıcılık ve özgürlük demektir. Yöntemin bu özelliği, dil ve edebiyat alanlarının da bu kavramlardan yararlanması nedeniyle dersin öğretimine katkı sağlar.

Yaratıcı drama tüm becerilere ulaşmayı sağlayacak bir yöntem olarak kullanılır. Örneğin drama oturumunun oluşum aşamasında, Kutadgu Bilig sembol karakterleri (Kün Togdı, Ay Toldı, Odgurmuş, Ögdülmüş) canlandırılabilir ve bu karakterlerin özellikleri uygulamalı olarak öğrenilebilir. Karakterler, Kutadgu Bilig'deki deyimleri, öğütleri, ahlak ve erdem konusuna yapılan vurguları Türkçenin söz varlığını ve gücünü kullanarak canlandırmayı gerçekleştirir. Böylece nitelikli bir öğrenme süreci mümkün olabilir.

Yaratıcı dramada dilde olduğu gibi anlam süreç içerisinde kazanılan bir olgudur. Bu nedenle dil felsefesi ile dramanın amaçları arasında bağlantı kurmak mümkündür. Birey, dilini etkin kullanmayı anlamda öğrenir. Okulda ana dilinin nitelikli konuşamayan ve uygulayamayan öğrenci, sosyal yaşamında da konuşma becerilerini geliştiremez. Dilin sosyal ve pratik faydasını görmek için drama teknikleri sınıf içerisinde uygulanabilir.

Dil ve edebiyat öğretimi ile yaratıcı drama etkinliği arasında bulunan ortak noktalardan biri de kurgulamadır. Canlandırma tekniğinin kullanıldığı oluşum aşaması esnasında dilin ve yazınsal metinlerin yeniden yorumlanması, düzenlenmesi ve betimlenmesi mümkündür.

Yaratıcı dramanın amacı, nasıl ki bireyleri oyuncu yapmak değilse, edebiyat eğitiminin amacı da öğrenciyi şair, yazar veya romancı yapmak değildir. Her iki sanat dalında da amaç, yetenek edinimi sağlamak, bakış açısı kazandırmak ve estetik duyarlılık elde etmektir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen ve öğretmen adaylarının örgün öğretim döneminde akademik ve teknik olarak yaratıcı drama dersi görmemesi modern eğitim ve öğretim döneminde önemli bir eksikliktir. Buna rağmen bu yöntemin Avrupa'daki örneklerine uygun şekilde öğrenilmesi ve uygulanması her zaman mümkündür. Bireysel araştırma ya da özel drama eğitimi kurumları aracılığıyla bu yöntem hakkında bilgi almak ve gelişim sağlamak için harekete geçmek yeterlidir.

Önerilerini sunduğumuz yaratıcı drama oturumları, bir sonraki çalışmamızda ilgili lise seviyesindeki öğrencilerle uygulanacak ve bu uygulamanın sonuçları ayrı bir çalışma konusu olarak değerlendirilecektir.

Kaynakça

- Açıksözlü, H. (1999). Anadolu'da Eğitimde Tiyatronun Kullanımında İlk Örnek, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, *Dramaya Merhaba*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama*, YKY Yayınları, İstanbul.
- Alkayış, F. (2015). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Yeni Bir Öneri, *Drama Yoluyla Öğretim (Türk Dili Tarihi Örneği)*, *Kesit Akademi Dergisi*, S:1, s.1-12.
- Arıbal, P. (2006). Dramada Dört Temel Ekol: Slade, Ward, Heathcote ve Spolin *Drama ve Tiyatro*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, N. (2007). Drama Sözcüğü Üzerine Etimolojik Bir İnceleme, *Dramaya Çok Yönlü Bir Bakış*, Oluşum Yayınları Ankara.
- Aslan, N. (2008). Drama Öğretimi, *Eğitimde Drama*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Başkaya, Ö. (2007). Dört Drama Liderinin Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış ve Dramada Temel İzlekler, *Dramaya Çok Yönlü Bir Bakış*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Beceren, E. (2005). Drama Yöntemi ile Duygusal Zekâ Atölyesi *Dramada Arayışlar*, Oluşum Yay. Ankara.
- Bolton, G. (2010). *Essential Writings*, (Ed. David Davis), Trentham Books.
- Burgul, F. (2012). Neşet Ertaş'ın Hayatının Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Kültürel Farkındalıkları Üzerine Etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, C:7, S:14, s.80-94.
- Can, T. B. (2007). Yaratıcı Drama Uygulamalı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkileri, *Drama Kavramları (Ed. Naci Aslan)*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Çimen, S. (2007). Analoji (Benzeşim) İle Oyunlaştırma, *Dramaya Çok Yönlü Bir Bakış*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Efendioğlu, S. & İşcan, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S:43, s.121-143.
- Güneysu, S. (1999). Çoklu Zekâ ve Eğitimde Drama, *Dramaya Merhaba*, Oluşum Yayınları, Ankara.

- Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama* (Ed. Liz Johnson and Cecily O'Neil), Northwestern University Press, Evanston.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*, Heinemann, Portsmouth.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*, Routledge.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Engin Yayınları, Ankara.
- Marşap, A. (2005). Yaratıcı Drama Liderlerinin Etik Temeli ve Hedefi, *Dramada Arayışlar*, Oluşum Yay. Ankara.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama In The Classroom and Beyond*, Pearson, Boston.
- Nutku, Ö. (1983). *Drama Sanatı*, Dokuz Eylül Üni., GSF Yayınları, İzmir.
- Okvuran, A. (2005). Türk Drama Tarihinde Arayışlar, *Dramada Arayışlar*, Oluşum Yay., Ankara.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sağlam, T. (2008). Drama Oyunu Oynamanın İki Farklı Yolu, *Eğitimde Drama*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Sözer, P.T. (2014). *Yaratıcı Drama ile Tarihe Yolculuk*, Cinius Yayınları, İstanbul.
- Tekerek, N. (2006). Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği, *Drama ve Tiyatro*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Tekin, S. (2007). Hizmet - İçi Eğitimin Öğretmenlerin Drama Hakkındaki Görüşlerine Katkıları, *Drama Kavramları* (Ed. Naci Aslan), Oluşum Yayınları, Ankara.
- Tuğrul, B. (2007). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Nasıl Daha Yaratıcı Olabiliriz? *Dramaya Çok Yönlü Bir Bakış*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi*, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Üstündağ T. (1999). Çoklu Zekâ, Duygusal Zeka ve Bireysel Farklılıklar Kavramlarından Yaratıcı Dramaya, *Dramaya Merhaba*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yegen, G. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Sağlayacağı Bireysel ve Mesleki Katkıları Yönelik Düşünceleri, *Eğitimde Drama*, Oluşum Yayınları, Ankara.
- EK

1. Oturum

Konu: 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, 1. Ünite, Dilin Tarihi Süreç İçerisindeki Değişimini Etkileyen Sebepler.

Grup: 12. Sınıf öğrencilerinden drama geçmişi olmayan 20 öğrenci.

Süre: 40 dakika

Yöntem / Teknik: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, kulaktan kulağa, rol oynama, öğretmen rolde, toplantı, afiş hazırlama, manşet hazırlama)

Araç - Gereçler: Katılımcı sayısı kadar dosya kağıdı, boya kalemleri, pastel boya, iki adet A5 kağıdı, kelime ve cümle kartları, mektup zarfları.

Kazanımlar:

Dilin tarihsel süreç içerisindeki değişiminde kültürün etkisini bilir.

Dilin tarihsel süreç içerisindeki değişiminde coğrafyanın etkisini bilir.

Dilin tarihsel süreç içerisindeki değişiminde dinin etkisini bilir.

Dilin tarihsel süreç içerisindeki değişiminde teknolojinin etkisini bilir.

Türkçeye yabancı dillerden girmiş yeni sözcükler üzerine yorum yapabilir.

Toplumsal değişimin teknolojinin ve sosyal medyanın dili nasıl etkilediği hakkında yorum yapabilir.

Süreç:

A. Isınma / Hazırlık

Lider:

- Yavaş yavaş yürüyoruz. El çırttığımda herkes hangi durumdaysa o durumda donacak ve yeni yönlendirmeyi dinleyecek. Yeniden el çırttığımda herkes yeni verilen yönlendirmeye yürümeye devam edecek. (El çırtar).

- Eğri çizgiler oluşturarak yürüelim. Mekanı olabildiğince eşit kullanmaya çalışıyoruz. (el çırtar). Zıplayarak ilerliyoruz. Şimdi de özel duygularla yürüyeceğiz. (el çırtar). Mutlu... (el çırtar). Korkmuş... (el çırtar). Şüpheli... (el çırtar). Şaşkın...

B. Oluşum

Lider:

- Evet arkadaşlar, teşekkürler. Şimdi el ele tutuşarak büyük bir çember oluşturalım. (Lider sırayla katılımcılara 1'den 4'e kadar rakam verir.)

- Şimdi aynı rakama sahip kişiler bir grup oluştursun. Her grup tek sıra halinde arka arkaya dizilsin ve yere otursun lütfen.

(Her grubun önündeki katılımcıya birer cümle kartı verilir)

- 1. cümle kartı: Bu **kün**, etkinlik için bir araya geldik. *kün > gün*
- 2. cümle kartı: Babam yeni bir **eb** almak için emlakçıya gitti. *eb > ev*
- 3. cümle kartı: **Men** küçükken öğretmen olmak istiyordum. *men > ben*
- 4. cümle kartı: Kimsenin bulamayacağı bir yere **kizlemek** istedi. *kizle-> gizle-*

- Şimdi her grubun birer kağıdı oldu. Kağıdı vermiş olduğum kişiler burada yazan cümleyi içinden okusun ve aklında tutsun. Kağıttaki cümleyi arkanızda oturan arkadaşınızın kulağına fısıldayacaksınız. Cümle son kişiye ulaştığında lütfen elinizi kaldırın. Cümleyi yalnızca bir defa söyleme hakkınız var ve söylenen cümleyi anladığınız şekliyle iletmeniz önemli. Herkes hazırsa kağıtları geri alabilirim. Başlayabiliriz...

(Grupların son üyeleri, kendilerine ulaşan cümleleri sırayla tahtaya yazarlar. Arkasından cümlelerin ilk halini kağıttan okuyan kişiler gelerek kendi gruplardan çıkan cümlelerin yanına doğru cümleyi yazarlar)

- Sizce verdiğim cümleler ile ortaya çıkan cümleler arasında bir fark var mıdır? Bu farklılıklar nelerdir? Fark varsa neden kaynaklanmış olabilir?

(Lider bilgi verir: Ses bilgisi, bir dilbilgisinin temelini oluşturan unsurların başında gelir. Dili tanımak için o dilin tarihsel süreç içerisinde yaşadığı değişimler incelenmelidir. Ses değişimleri tarihi (art zamanlı) ve eş zamanlı olarak incelenir. Diller, insanların varlığıyla birlikte yaşayan ve sürekli değişen canlı bir yapıya sahip. Hiçbir dil, ilk doğduğu günde olduğu gibi kalmaz, diller de insanlar gibi doğar, büyür, gelişir ve değişir. Bu değişimler dilin kendi özelliğinde olan en az çaba yasası gibi doğal nedenlerden olduğu gibi farklı kültürler, coğrafyalar, dinler, toplumsal ve ekonomik unsurlar ile iletişime geçme sonucunda da meydana gelebilir. Türk dili de iç ve dış nedenlerden dolayı söz varlığındaki kelimeleri ya kullanımdan düşürmüş ya değiştirmiş ya ödünç vermiş ya da ödünç almıştır. Örneklerde gördüğümüz altı çizili kelimelerin art zamanlı dille ilgili değişimler olduğu ve Türkçenin tarihi gelişim süreci içerisindeki değişimleri gösterdiği açıktır. -k > -g, -b > -v, m->b-, k->g- gibi Türkçenin en eski yazılı belgelerinden itibaren aşamalı şekilde izleyebildiğimiz ses değişimleri, bugün kullandığımız Türkçenin süreç sonucunda meydana geldiğini anlamamızı sağlamaktadır)

- Sizlerin bildiği ve bu şekilde farklılaşan başka kelimeler var mı?

- **(Lider bilgi verir:** Dilin tarihi süreç içerisindeki değişimini etkileyen sebepler arasında başlıca kültür, coğrafya, din, teknoloji gibi faktörleri gösterebiliriz. Türk dili, tarihi gelişim süreci içerisinde kendi doğal yapısından kaynaklanan değişimlerin yanı sıra yazı metinlerle bilinen en eski dönemi olan Eski Türkçeden de görüldüğü üzere değişmiş ve gelişmiştir. Batıda Balkanlardan doğuda Büyük Okyanus'a, kuzeyde Buz Denizinden güneyde Tibet'e kadar uzanan oldukça geniş bir alanda konuşulan Türkçe, tarihsel, siyasi ve sosyal olgularla da şekillenmiştir. Bugün kullandığımız Türkiye Türkçesi de tarihi süreci içerisinde geçtiği coğrafyaların kültüründen etkilenmiştir. Günümüzde ise Türkçe, tüm dünya dillerinde belirleyici bir etken olarak gösterilebilecek teknolojik ve ekonomik gelişmelerden etkilenerek dilin toplumsal kullanımında yerleşen ifadelerle kapılarını açmıştır)

- Dört gruba ayırıyoruz. 1. grup kültür, 2. grup coğrafya, 3. grup din, 4. grup teknoloji. (Her grubun adının yazılı olduğu zarf gruplara verilir.)

- Zarflarınızın içerisinde üçer adet kelime bulunuyor. Şimdi her grup kendi kelimelerini kullanarak üç dakikayı aşmayacak bir doğaçlamayı, sebeplerine uygun bir şekilde canlandıracak. Grup arkadaşlarınızla fikir alışverişi yapabilmeniz için üç dakikanız vardır.

1. Grup: Kültür

abajur, pardösü, ruj

2. Grup: Coğrafya

anahtar, bahçivan, köşk

3. Grup: Din

sevap, kurban, ahlak

4. Grup: Teknoloji

klavye, internet, şarj

- Bütün gruplar hazırsa sırayla başlayabiliriz...

(Gruplar sırayla oyunlarını canlandırırlar ve her grup canlandırmalarını bitirdikten sonra diğer gruplara oyunda geçen hangi kelime ya da kelimelerin dilimize başka dilden direkt geçmiş olabileceği sorulur. Bunun üzerine tartışıldıktan sonra grup kendi kelimelerini tahtaya yazar. Bu kelimelerin hangi dilden gelmiş olabileceği sınıfça tartışılarak yanına yazılır.)

- Evet arkadaşlar gayet iyiydi. Sizler şimdi rahatça oturabilirsiniz. Ben birazdan geleceğim...

(Lider odadan çıkar ve birkaç saniye sonra odaya gelir)

- Sayın sözlükbilimci, dilbilimci ve Türkolog arkadaşlarım. Sizleri çok sık toplantıya çağırdığının farkındayım. Fakat teknoloji öyle çabuk gelişiyor ki, şu an biz bu odada konuşurken bile yeni icatlar bulunuyor olabilir. Bu toplantıyı düzenleme ve sizleri buraya çağırma amacım dilimizde Türkçe karşılığı olmayan fakat sıklıkla kullandığımız yabancı kökenli sözcükler... Sizlerin bu konudaki başarısından emin olduğum için bugün elime geçen kelimelere zorlanmadan Türkçe karşılık bulabileceğinize güvenim sonsuz.

- Elimde üç kelime var. Süremiz de kısıtlı olduğundan üç grup halinde çalışacağız. Her grup bir kelime üzerinde çalışırsa daha çabuk sonuca ulaşacağımızı düşünüyorum. Hızlı bir şekilde çalışma gruplarınızı belirlerseniz, kelimeler üzerinde çalışmaya başlayabiliriz.

(Lider, her gruba bir kelimenin yazılı olduğu bir kağıt verir)

- Sevgili meslektaşlarım, bulduğunuz her önerinin benim için kıymetli olduğunu unutmayınız. Sizlerden istediğim, verdiğim kelimeye bulduğunuz her öneriyi bir yere not edin ki çalışma sonunda bu kelimeleri hep beraber değerlendirebilelim. Buyrun çalışmaya başlayabilirsiniz 5 dakika sonra görüşmek üzere. Aklınıza bir soru takılırsa ben burada çalışıyor olacağım.

(Gruplar 5 dakika boyunca kendilerine verilen kelimeleri düşünerek, bu kelimelere Türkçe seçenekler bulmaya çalışırlar)

1. Kelime: Drone

2. Kelime: Powerbank

3. Kelime: Stalk

- Evet sayın arkadaşlarım, umarım çalışmalarınızı tamamlamışsınızdır. Eğer hazırsanız ilk kelimemiz olan "drone" için bulduğunuz önerilerinizi sunabilirsiniz.

(Tüm gruplar sırayla önerilerini sunarlar)

- Gayet güzel öneriler sundunuz arkadaşlar. Hepinize teşekkür ederim. Fakat bu yeni kelimeleri, insanlarımıza tanıtabilmek için bir reklam kampanyasına ihtiyacımız var. Bu iş için alanında başarılı iki tanıtım kuruluşuyla görüşüm. Sizlerden bu güzel önerilerden iki tanesini seçmenizi istiyorum. Seçtiğiniz tanıtımları ben de şirkete göndereceğim.

(Katılımcılar, önerilerden kelimelerden 2 tanesini seçerler.)

- Teşekkürler, en kısa zamanda görüşmek üzere... (Lider odadan çıkar ve birkaç saniye sonra biraz telaşlı bir şekilde geri gelir)

- Evet hepiniz buradasınız. Türkçenin gelişimine sağlayacağınız katkılar, kültürel ve toplumsal gelişimimiz açısından çok önemli. Bu iş için iki ayrı grupta çalışacağım söylendi. Birinci reklam şirketi sağ, ikinci reklam şirketi sol tarafa oturursa ben de çalışacağımız konuları daha kolay paylaştırabilirim.

(Grubun yarısı sağa, diğer yarısı sola geçer)

- (Sağdaki grup gösterilerek) Sizlerden bir reklam afişi hazırlamanızı isteyeceğim. Bu afişte tanıtacağımız kelimenin de içinde geçtiği çarpıcı bir manşet/slogan olsun. (1. öneri kelimenin yazılı olduğu kağıt gruba verilir)

- (Soldaki grup gösterilerek) Sizlerden de ülkemizce en çok okunan gazeteye bir köşe yazısı/fıkra yazmanızı isteyeceğim. Önerilen kelimenin kullanımını teşvik etmek açısından, yazınızda neden bu kelimeyi kullanmamız gerektiğini ve Türkçemiz için neden önemli olduğunu vurgulayınız. Yazınızın 15-20 cümle olması yeterlidir. Yazınızın başlığının dikkat çekici olması daha iyi olacaktır.(2. öneri kelimesinin yazılı olduğu kağıt gruba verilir.

- İhtiyacınız olan tüm malzemeleri masamın üzerinde bulabilirsiniz. 5 dakika sonra çalışmalarınızı sunabilirsiniz. Herkese kolay gelsin...

(Reklam afişi ve köşe yazısı için gerekli malzemeler, oturum öncesi odada bir masada hazır durumda olmalıdır. Sürenin bitmesine 1 dakika kala gruplara kalan süre hatırlatılır.)

- Evet arkadaşlar hazırsak çalışmalarınızı sunabilirsiniz. (Reklam afişi ve köşe yazısı sunulur)

- Gayet güzel çalışmalar. Hepinize teşekkür ederim. Umarım çalışmalarımız Türk diline katkı sağlar.

C. Değerlendirme

- Lütfen herkes istediği bir yere otursun.

- Yaptığınız bu çalışmada neler hissettiniz?

- Günlük hayatta çok sık kullandığımız bu ve benzeri yabancı kelimelerle ilgili neler düşünüyorsunuz?

Öneriler:

- 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 1. Ünite (Giriş) için hazırlanan bu örnek yaratıcı drama oturumu, ara değerlendirme ve/veya ders öncesi hazırlık aşamaları için uygulanabilir.

- Değerlendirme aşaması, katılımcılarla sohbet niteliğinde geçmelidir. Sorular tüm gruplara yöneltilir. Hiçbir katılımcı cevap için zorlanmaz. Bu sorular çoğaltılabilir fakat bilgi içerikli sorular olmamalıdır. Çalışma boyunca öğrencilerin hisleriyle ilgili sorular yöneltilmelidir.

2. Oturum

Konu: 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, 2. Ünite: Hikâye.

Grup: 11. Sınıf öğrencilerinden drama geçmişi olmayan 16 öğrenci.

Süre: 40 dakika

Yöntem / Teknik: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, rol oynama, röportaj, hikâye oluşturma/tamamlama)

Araç - Gereçler: Katılımcı sayısına göre kalem, kağıt, bant, makas

Kazanımlar:

- Olay ve durum hikâyesi arasındaki farkı ayırt edebilir.
- Olay ve durum hikâyesi karakterlerini değerlendirebilir.
- Çeşitli eğilimleri temsil eden hikâyeleri fark edebilir.

Süreç:

A. Isınma / Hazırlık

Lider:

- Evet arkadaşlar, şimdi odanın içerisinde serbest bir şekilde dolaşalım. Karşılaştığımız kişiye kendinizle ilgili bir şey söyleyin. Örneğin; "ben dondurmaya çok severim" ya da "karanlıktan korkarım" gibi... (Katılımcılar, duruma göre 1-2 dakika boyunca odada serbestçe dolaşarak karşılaştıkları kişilere kendileriyle ilgili bir şeyler söylerler).

- Şimdi yürümeye devam edelim. Ben el çırpınca yakınınızdaki bir kişiyle bir figür oluşturacağız. (Bir iki defa tekrar edilir). El çırpınca üç kişi bir figür oluşturacağız (Bir iki defa tekrar edilir). El çırpınca herkes istediği bir sözcüğü haykırarak. (Bir iki defa tekrar edilir).

B. Oluşum

Lider:

- Şimdi dört gruba ayrılıyoruz. Her grup için bir kağıdım var ve bu kağıtlarda hikâyelerden kesitler var. Sizlerden bu hikâyelerin devamını canlandırmanızı istiyorum. Canlandırmamız üç dakika olsun.

(Hikâye örnekleri, katılımcıların başka hikâyelerin etkisi altında kalmaması için tarafımızca yazılmıştır)

1. Hikâye: Bireyin iç dünyasını yansıtan bir olay/durum hikâyesi örneği.

"Sadece aylıklık olsun diye her gün önünden geçtiğim o şatafatlı mağazayı ani bir kararla bu kez ziyaret etmek istedim. Elbette içeri girer girmez tüm gözler bana döndü. Sonuçta bir ömür boyu çalışsam da bu mağazadan tek bir çöp bile alacak paramın olmadığı her halimden belli oluyordu. Üzerimdeki bakışlara aldırış etmeden şöyle bir dolandım ve gözüme ilişen ilk elbiseyi elime aldım. Hayatımda daha önce hiç bu kadar yumuşak bir kumaşa dokunmamıştım. Elbisenin üzerindeki işlemelerin her birinin özenle dikildiği belliydi. Böyle bir elbiseyle bir baloda prens bile tavlatabilirdi. Üzerimde nasıl duracağını merak ettiğim için aceleyle elbiseyi alarak deneme odasına girdim. Aynada bir an kendimi tanıyamamıştım. Bu ışıltılı, bu büyüleyici kişi ben miydim? Fakat bu rüya, acı ve ani bir hıçkırığa benzeyen "caart" sesi ile son buldu..."

2. Hikâye: Toplumcu gerçekçi olay/durum hikâyesi örneği.

"Sabahın olduğunu henüz anlamadığım bir saatte annemin sesi tatlı uykumun tam ortasına girmişti. Her Haziran ayı, takvimde yaşitlarımın istediği saatte uyandığı tatil zamanıyken benim için domates tarlasına dönmem gerektiğini gösteren bir haberciydi. Aceleyle üzerimi giyinip beni bekleyen annemin ve babamın yanına koştum. Tarlaya gitmek için tıka basa dolu bir traktör kasasının arkasına doluştuk. Kumkale'nin taşlı yollarında bir oraya bir buraya sallanmak uykumu tamamen açmış, annemin ince bir peynir dilimiyle hazırladığı katığı bile yemiştım. Ah bunun yanında bir de enfes Çanakkale domatesi olsaydı ne güzel olurdu. Ama yiyemezdim. Her yaz sabah akşam ailecek çalıştığımız domates tarlasında, mahsüllerimiz babamın dediği gibi hep büyük adamlara giderdi. Bir de köyümüzün ağasına. Kokusunu, rengini, parlaklığını hep bildiğim domateslerimizin tadını hiç bilmiyordum. Güneşin sıcaklığını gösterdiği anda tarlaya da ulaşmıştık. Traktörümüzdeki yol arkadaşlarım, eşyalarını alıp hiç konuşmadan çalışacakları alana hızlıca ilerlediler. Ben de boyuma uygun olan kazmamı alıp işe koyuldum. Bugün, domateslerin artık sofralara ulaşmak için sabırsızlandığı en güzel zamanlarıydı ve beklediğimiz toplama günü gelmişti. Deniz yönünden gelen hafif rüzgar, domateslerin iştah açıcı enfes kokusunu içime çekmemi sağlıyordu. Bir tanesi oracıkta ağzıma atmamak için kendimi çok zor tutuyordum. Keşke bir tanecik ısırık alabilseydim. Ama bu ısırığın bana çok pahalıya mâl olacağını biliyordum. İki sene önce bir kilo domatesi eksildiği için Ağanın, bütün tarlayı falakaya yatırdığı köyde halen konuşuluyordu. Fakat ben sadece bir tane istiyordum. Bunu nasıl fark edebilirdi ki? Hemen şurada yesem kimse görmezdi. Dayanamadım. Gözümü kapatıp, fideden henüz kopardığım domatesi, keseye değil ağzıma attım. Kimseye görünmeden, ağzıma tıktığım koca domatesi yutmaya çalışırken kalbimin çarpıntısı bu lezzeti bastıramıyordu. Gözlerimi açtığımda karşımda parlak deri çizmeleri, işlemeli bastonuyla Cafer Ağa duruyordu..."

Lider:

- Evet arkadaşlar, gruplar hazırsa sırayla başlayabiliriz. (Lider, her canlandırma öncesinde hikâye örneği kesitini sınıfa okur. Canlandırmalar yapılır)

- Canlandırmalardaki ana karakterler sağ tarafa diğer katılımcılar sol tarafa ayrılın. Her bir karakter, üç katılımcıyla bir grup oluştursun. Grup katılımcıları, karakterlerle röportaj yaparak onun kişilik özellikleri, ruh hali, yaşadığı olaylarla ilgili hissettikleri gibi konularda bilgi edinmeye çalışsın. (Gruplar röportaj tekniğiyle karakterleri çözümlemeye çalışırlar)

- Şimdi iki gruba ayrılalım. (Lider katılımcılara kağıt ve kalem dağıtır) Birinci grup olay hikâyesi, ikinci grup durum hikâyesi yazacak. Kalemleri kullanarak sayfayı üç parçaya bölelim.

Her bir bölme için sizlere bir kelime vereceğim. Sizler bu kelimelerle ilgili bir hikâye oluşturacaksınız. Fakat hikâye yazımını karışık bir şekilde yapacağız. Hangi bölüme geçtiğimizi söylersem o bölümün hikâyesini yazmaya devam edeceksiniz. (Lider her bölüm için bir kelime söyler. Örneğin 1. bölüm kelimesi kapı kolu, 2. bölüm kelimesi balta, 3. bölüm kelimesi yüzük gibi... Lider bölümleri karışık bir sırayla izler. Her bölüm için yaklaşık 1 dakika bekler. Katılımcılar, ilgili bölüme söz konusu kelimeyle ilgili hikâye yazar.)

- Birinci grup hikâyelerini ikinci gruba, ikinci grup hikâyelerini birinci gruba versin. Her grup, bu kez tek bir hikâye oluşturacak. Bunu, karşı gruptan aldığınız hikâyelerdeki kelimeleri kesip boş bir kağıda yapıştırarak yapacaksınız. (Gruplara makas, kağıt ve bant verilir). (Oluşturulan hikâyeler sınıfta okunur)

C. Değerlendirme

- Çalışma süresince neler hissettiniz?
- Olay ve durum hikâyeleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Bu çalışmadan sonra hangi tür hikâyeleri okumayı tercih edersiniz? (durum-olay)

Öneriler:

- Hazırlanan bu örnek yaratıcı drama oturumu, 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Hikâye ünitesi için ders sonunda konuyu pekiştirme amacıyla uygulanmalıdır.
- Katılımcıların hazır bulunuşluk seviyelerine göre farklı sınıflara da uygulanabilir.
- Değerlendirme aşaması, katılımcılarla sohbet niteliğinde geçmelidir. Sorular tüm gruplara yöneltilir. Hiçbir katılımcı cevap için zorlanmaz. Bu sorular çoğaltılabilir fakat bilgi içerikli sorular olmamalıdır. Çalışma boyunca öğrencilerin hisleriyle ilgili sorular yöneltilmelidir.

Kalpakkıllar Romanında Kimlik Bilinci

Bülent KIRMIZI*

Özet

Çok uluslu Osmanlı Devleti 1. Dünya Savaşı döneminde kimlik bunalımı sorunsalını da derinden yaşar. Uzun zamandır ihmal edilen halk bu dönemde milliyetçilik noktasında bilinçlendirmeye çalışılmıştır. Toplumla iletişim çatışması yaşayan aydınlar, kurtuluşun tekrar topluma dönerek gerçekleşebileceği inancıyla edebiyatı sadece sanat yapmak için değil daha çok Türk insanının içinde bulunduğu şartlar nedeniyle yaşadığı trajik problemleri dile getirmek için kullanmışlardır. Türk halkının Ulusal Bağımsızlık Savaşı 'Kalpakkıllar' romanının yiğit ve kahraman karakteri olan Talip ve onun arkadaşlarının ruhuyla özdeşleşir. Kendi değerlerini savaşın yıkıcı ortamında bütün güçleriyle savunan anlatı kişileri, kurtuluşun simgesi haline dönüşerek Türk milletinin yaşama reflekslerini ortaya koyar. Nitekim romanda kendi özgürlük alanlarını kurup korumaya çalışan roman kişileri Kurtuluş Savaşı'nın simge kişilerine dönüşür. Bu dönüşümde Anadolu insanının vermiş olduğu mücadele, yozlaşmış, ötekileşmiş değerlerin ve kişilerin Türk milletinin varlık alanını yok etmemesine karşı bir başkaldırıdır. Romanda kendi değerlerini bir tutunma noktası sayan kişiler, Anadolu'nun ihmal edilmişliğini bir fark edişler bütününe dönüştürür. Milli Mücadele döneminde kaleme alınan birçok eserde olduğu gibi bu romanda da mücadelede önemli rol oynayan kadın karakterler yer almaktadır. Zira romanda yer alan kadın karakterler silahla cephede savaştan çok düşmana aman vermeyen Mehmetçiklerin anaları olmaları itibarıyla zaten önemlidir. Bu noktada Osmanlı kadın tipi yerini aydınların kafasında şekillendirdiği ve görmek istedikleri, erkeğinin yanında yer alan mücadelecisi, birleştirici, yön vermeyi bilen kadın tipine bırakır.

Anahtar Sözcükler: *Kimlik Bilinci, Milli Mücadele, kadın tipi*

Identity Conscious in the Novel *Kalpakkıllar*

Abstract

The multinational Ottoman State also deeply experiences the problem of identity crisis during the First World War. The people who have been neglected for a long time tried to raise awareness at this point of nationalism. Intellectuals living in a communication struggle with the society have used literature to express tragic problems that they have experienced due to the conditions that Turkish people are in not only to make art but to believe that salvation can take place by returning again and again. The Turkish people are identified with the spirit of Talib and his friends, the brave and heroic character of the National Independence War novel 'Hearts'. Narratives who defend their values with all their power in the destructive environment of war, become the symbol of salvation and reveal the reflexes of life of the Turkish nation. As a matter of fact, the roman people who try to establish and protect their own freedom areas in romance are turned into symbols of the War of Independence. The struggle that the Anatolian people gave in this transformation is a revolt against the corrupt, other values and the fact that the people do not destroy the existence area of the Turkish nation. Those who regard their values as a holding point in Romans transform the neglect of Anatolia into a difference. There are many female characters who play an important role in the fight as well as in many works that have been taken during the National Struggle period. Because the female characters in the roman are already important because they are the mothers of the Mehmeds who do not give much to the enemy than to fight on the front. At this point, the Ottoman feminine type is shaped by the minds of the intellectuals and left to the type of feminine, combinatorial, knowing woman who is next to the man they want to see.

Keywords: *Identity-conscious, National Struggle, female type*

* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Tel.: 5419657696, e-posta: bkirmizi@kmu.edu.tr

Giriş

13 Şubat 1916'da Aydın'a bağlı Söke'de dünyaya gelen yazar, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduktan sonra, 1942'de İsviçre'nin Lozan Üniversitesi'nde Sanat Tarihi bölümünde okur. Türkiye dönüşünde ise İzmir Devlet Konservatuvarı'nda ders vermeye başlar. Yeni İstanbul gazetesinin Herald Tribune gazetesiyle düzenlediği Dünya Hikaye Yarışması'nda "Sam Amca" adlı eseriyle Türkiye birinciliğine layık görülür. Samim Kocagöz, kendi toprakları olan Ege Bölgesi'nde yaşayan insanların sıkıntılarını, umutlarını ve acılarını dile getirmesiyle toplumcu gerçekçi bir sanat anlayışına sahiptir. Yazar çok iyi bir gözlemcidir ve bu gözlemlerini eserlerine yansıtmayı da başarmıştır. Bu çerçevede sınıflararası uçurumlar ve çatışmalar, toprak edinimi ve paylaşımı sorunu ile toprak sahiplerinin ilerleyen teknik karşısında düştüğü sıkıntılı durumu dile getirir. Hayatına birçok eser sığdıran yazar ayrıca Türk Dil Kurumu Hikaye Ödülü, Lions Kulübü Hikaye Ödülü, Ferid Oğuz Bayır Sanat Ödülü, Orhan Kemal Roman Armağanı gibi birçok ödüle layık görülmüştür. Eserleri farklı dillere çevirilen yazar 1993'te hayata gözlerini yumar.

Tarih ile edebiyatı biraraya getiren edebiyatçı kimliği ile çalışan kişiler hem tarih bilgisine hem de edebiyatçıların sahip olması gereken özellikleri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Tarihçi geçmişi bugüne taşıyan ve bunu yaparken de objektif davranmak zorunda olan kişidir. Ancak ne var ki tarihçi olarak nitelendirilen kişilerin de sahip oldukları dünya görüşü çerçevesinde edinmiş oldukları bir bakış açısı vardır ve tarihsel gerçeklikleri ne denli objektif vermek istese de öznelliğe kaydıgı zamanlar olacaktır. Tarihçi öncelikle elde ettiği bilgileri sınıflandırır ve ardından kendi dünya görüşü ve sosyo-kültürel yapısına göre bu bilgileri yorumlayarak insanlığın hizmetine sunar. Tarihle ilgilenen bilim adamları tarihi gerçeklikleri yansıtmaya çalışırken edebiyatçı eserine konu olan tarihi realiteyi kurgusal çerçevede çok da gerçeğe bağlı olmadan verebilir. Edebiyatçı tarihte meydana gelen olayların içinde insan faktörünü ele alır ve onu kurgusal bir çerçeveye oturtarak kişinin o anda hissettiklerini derinlemesine tahlil eder. Bu durumda konusu tarih olan edebi eserler, kaleme alınırken tarihi gerçekliklerden yararlanılmakta fakat yazar kendi hayal gücünü de kullanarak fiktif bir zemin oluşturmaktadır. Bunun yanında tarihte herhangi bir savaştan bahsedildiğinde orduların çarpışmalarından, verdikleri kayıplardan ve savaşın sonucundan kronolojik olarak söz edilirken, edebiyatta o ordudaki basit bir asker örnek alınır ve o askerin iç dünyası yansıtılır. Böylece orduda görev yapan on binlerce askerin hisleri, düşünceleri, acıları, korkuları ve umutları tek bir askerin bünyesinde sembolik olarak derinlemesine dile getirilir. Özellikle de roman türünde en ince ayrıntı dahi atlanmadan verilir ve okuyucunun cephede ölüm korkusu yaşayan askerin hissettiklerini yaşaması sağlanır.

Tarihi metinlerin ortaya konması, tarihçinin doğru bilgiye ulaştıktan sonra, onları harmanlamasına kalırken, edebi metinde tam aksine tarihin sadece bir kesitini alarak ondan hacimli bir roman oluşturmak mümkündür. Ancak bunun için bir yazarın sahip olduğu yazma becerisi ve hayal gücüne sahip olmak gerekmektedir. İlk tarihi roman Walter Scott tarafından 1814 yılında kaleme alınan Waverley adlı eserde yazar İskoç efsanelerini toplayarak harmanlamış ve bunlardan bir roman ortaya çıkarmıştır. Scott burada tarihsel süreçte meydana gelen olaylardan yararlanarak bunları kurgusal bir düzlemde ele aldığı söylenebilir. Edebiyat bir sanat olduğu için, edebi metinde verilen tarihsel gerçekliklerin kurgusal realite olduğu unutulmamalı ve edebiyattan salt bir gerçeklik beklenmemelidir. Bu arada tarihçi ile edebiyatçıyı birbirinden ayıran önemli bir ayrım da, bir metni oluştururken yaşanan sınırlılıklardır. Tarihçi kendinden çok fazla birşey katmadan metni oluştururken, edebiyatçının kalemi özgürdür ve onu istediği gibi oynatabilir. Roman yazarının zaman, mekan, karakter ve kahraman seçimi elbette yazarın ait olduğu ulusa göre de farklılık arz etmektedir. Örneğin II. Dünya Savaşı sonrası Alman Edebiyatında kahraman karakter yerine daha çok yarı kahraman

ya da kahraman olmayan baş karakter tercih edilirken, Milli Edebiyat döneminde verilen eserlerde çok fazla kahraman karakter bulunmaktadır. “Romancının yapması gereken, belli bir tarihsel olayı karakterlerinin bilincinin içinden vermesidir. Bu önemli. Çünkü tarihsel bir olayın inşa edilmesi demek o romanda bireyin inşa edilmesi demektir. Bireyi ortaya koymadan, birey olduğunu kavramadan, o tarihsel olayı onun bilincinden vermenin olanağı yok. Nasıl görüyoruz o adamı, nasıl bir adam. Önce romancı kendi tiplerini tanımak zorunda. Biz onların dünyaya nasıl baktıklarını bilmeliyiz” (Yavuz, 1997: 71).

Tarih uluslar için dönüm noktaları ve kırılma noktalarını da dile getirir. Örneğin her biri birer kahraman olan Türk askerinin Kurtuluş Savaşı’nda verdiği mücadele tarih kitaplarında hak ettiği yeri alırken, yazarlar tarafından farklı tarihlerde kaleme alınan milli mücadele romanları da Türk askerinin verdiği amansız mücadeleyi hikayeleştirerek kurgusal zemine taşımıştır. Bu çerçevede Halide Edib Adıvar’ın “Ateşten Gömlek”, Tarık Buğra’nın “Küçük Ağa”, Mehmed Rauf’un “Halas”, Kemal Tahir’in “Esir Şehrin İnsanları” ile “Yorgun Savaşçı”, Hıfzı Topuz’un “Çamlıca’nın Üçgülü”, Rıfat Ilgaz’ın “Halime Kaptan”, İlhan Tarus’un “Var Olmak” ile “Vatan Tutkusu”, Halide Edib Adıvar’ın “Vurun Kahpeye”, Samim Kocagöz’ün “Kalpaklılar” ile “Doludizgin”, Hasan İzzettin Dinamo’nun “Kutsal İsyan”, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Sahnenin Dışındakiler”, Talip Apaydın’ın “Toz Duman İçinde” ile “Vatan Dediler”, İlhan Selçuk’un “Yüzbaşı Selahattin’in Romanı”, Atilla İlhan’ın “Allah’ın Süngüleri: Reis Paşa” ile “Sırtlan Payı”, Ayşe Kulin’in “Veda” adlı eserleri bu tarihsel süreci en başarılı biçimde kurgulayarak canını hiçe sayarak ölüme koşan kahraman Türk askerini ve insanını kitap sayfalarına taşımışlardır.

Kalpaklılar Romanında Kimlik Bilinci

Kalpaklılar romanı 1962 yılında Damim Kocagöz tarafından yayımlanır ve bu romanı 1963 yılından yayımlanan Doludizgin adlı roman takip eder. Milli Mücadele’nin yeni filizlendiği yılları dile getiren roman İzmir’in Yunanlılarca işgaliyle başlamaktadır ve Damat Ferit adıyla bilinen paşanın komutasındaki ordunun Gerede ile Düzce’deki isyanlarına kadar sürer. Bu yıllar Türk milletinin var olma mücadelesi verdiği yıllardır ve Türk ordusu bir yandan düşman güçleri ile mücadele ederken, diğer yandan da kendi öz yurduna ve insanına yabancılaşmış, milli bilincini yitirerek boyunduruk altına girmeye çoktan razı olmuş içteki muhaliflerle mücadele eder.

Samim Kocagöz’ün kaleme aldığı Kalpaklılar romanı destansı bir özelliğe sahiptir, çünkü eserde geçen olaylar gerçekten cepheye giderek ya da cephe gerisinde bulunarak hizmet vermiş olan kişilerle yapılan mülakatlar çerçevesinde ele alınmıştır. Yedi ana bölüm ile otuz üç ara bölümden oluşan roman, Gazi Mustafa Kemal Atatürk’e şehit ve gazilere atfedilmiştir. Eserin bir diğer özelliği ise her bölümün başına Nutuk’tan atıf yapılmış olmasıdır. 1959 tarihinde beyaz perdeye aktarılan eser, bir dönem romanı olarak nitelendirilebilir. Kimi kaynaklarda romandan çok belgesel özelliği gösterdiği için övgüler alan Kalpaklılar romanı Kuvayi Milliye’nin doğuşunu ve işgal altındaki topraklarda bağımsızlık adına verdiği mücadeleyi belgelere dayandırarak anlatır.

Bağımsızlık mücadelesini tarihin kronolojik sayfalarından alıp kurgusal zemine taşıyan yazar mümkün olduğu kadar gerçeğe sadık kalmayı tercih etmiştir. Yunanlıların İzmir’i işgal etmek üzere İzmir limanına taşıdığı silah, araç ve gereçler arttıkça İzmir’de yıllardır Türklerle birlikte yaşamış olan Rumlar dahi sevinç naraları atarlar. Başta İzmir valisi olmak üzere İstanbul’dan direktif alan herkes işgal karşısında boyun bükmekte ve ne yazık ki sessiz kalmaktadır. Bu durumu elbette içine sinderemeyip başkaldıracak vatanseverler de vardır. Düşmanın gölgesinde yaşamaktansa vatan topraklarını kanıyla sulamayı tercih eden Hasan

Tahsin ve arkadaşları buna en güzel örnektir. Yunanlılar İzmir'e silah yağmaya devam ederken onlara karşı ilk kurşunu gazeteci olan Hasan Tahsin sıkmıştır. Onun düşman tarafından linç edilip öldürülüşünü gören en yakın arkadaşı olan Yusuf da aynı şekilde karşı koymuş ve çatışmaya girdikten sonra zorla da olsa bir eve girerek izini kaybettirmiştir. İzmir sokaklarında pervasızca dolaşarak katliama başlayan Yunanlılar çocuk, kadın ve yaşlı demeden rastladıkları tüm insanları öldürürler. Yüksek rütbeli Türk askerlerinin kalpakları alınıp yere fırlatılır ve dalga geçilerek öldürülür. Eserde kalpak, Türk askerinin sembolik bir ifadesi olarak okuyucunun karşısına çıkar ve yere fırlatılan bu kalpakların bir süre sonra kendilerine dokunan elleri nasıl kıracağı gözler önüne serilir.

Amcasının yanına sığınan Yusuf da bir süre sonra esir düşmüş fakat kurtularak Türk Ocağı'na kaçmıştır. Vatansever kişilerin toplanarak bir araya geldiği Türk Ocağının asıl amacı Anadolu'ya ulaşarak Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne katılmaktır. Kalpaklılar romanı, Kurtuluş Savaşı'nı yaşayan insanların verdikleri mücadelenin sadece silahla olmadığını aynı zamanda şerefini ve onurunu korumaya çalışan Türk insanının hikayesidir. Yusuf'un kız kardeşi Neriman'ın şahsında o dönemde yaşayan Türk kadınının verdiği şeref mücadelesi dile getirilmiştir. Namusu ayaklar altına alınan Neriman, intihar ederek canına kıymıştır. Düşman düşmanlığını yapmıştır ancak Neriman ve onun yaşadıklarını yaşayan diğer kadınların kanına giren aslında düşmandan çok onlara kucak açan halk muhalifi olan kesimdir.

Yunanlılar İzmir'in ardından Aydın'a girerler, İtalyanlar ise Söke'yi işgal eder. Roman kalabalık bir şahıs kadrosu ile Milli Mücadelede çekilen sıkıntıları neredeyse en ince detayına kadar yansıtmayı başarmıştır. Romanda adı geçen köyler, istasyonlar ve diğer mekan isimleri de gerçeği ile uyduğu için yazarın neredeyse bir tarihçi titizliği ile fakat aynı zamanda bir edebiyatçı ustalığı ve kıvraklığı ile kaleme aldığı bu eser Batı Cephesinde verilen mücadeleyi adım adım yansıtmayı başarmıştır. Sıkılan kurşunlar, atılan bombalar aslında bir ölüm kalım mücadelesinden çok bir onur savaşıdır. Türk gençlerinin kısıtlı imkanlarla ayakta durma gayreti ve düzenli ordu olmaktan çok çeteleşerek düşmana zarar verme girişimleri vatanın bugün sadece üzerine basılan bir toprak parçası olmadığını kanıtlamaktadır. Bir zamanlar sevgili nebinin dahi övgüsünü kazanmış bir padişahın dillere destan yöntemlerle fethettiği İstanbul konaklarında o günlerde boğazların düşmana nasıl teslim edileceği konuşulmaktadır. Bir grup insanın verdiği onur mücadelesi, farklı taktiklerle istihbarat bilgilerine dayandığı için bu uğurda vatanseverlerin işe yarayacak kimseleri kullanması da gayet normaldir. Örneğin paşa kızı olan Müjgan'ın bu mücadeleye yaptığı istihbarat katkısı takdire şayandır ve Müjgan'ın bu konudaki gayreti, sadece cephe eli silah tutan askerin değil aynı zamanda cephe gerisinde bulunan kadınların da özgürlük yolunda emek sarfettiklerini göstermektedir. Hayatını hiçe sayarak şehadeti tadan bu kadınlar kendilerinden sonraki nesilleri dünyaya getirerek vatani onlara emanet eden bayrak bekçileridir. Eser vatan hainlerinin, Ankara Hükümeti tarafından çıkarılan Hıyanet-i Vataniye Kanunu ile cezalandırıldığı haberiyle sona erer.

Sonuç

Kalpaklılar romanı Türk insanının verdiği mücadelenin destanı niteliğinde bir yapıt olma özelliğini taşımaktadır. Her dönemde olduğu gibi Milli Mücadele yıllarında da milli bilinci edinmiş ve kendine yabancılaşmamış olan kişiler, bayrağını yere düşürmenin aynı zamanda namusunun ayaklar altına alınması anlamına geldiğini düşünerek hareket ederler. Hasan Tahsin ve Yusuf gibi erkek karakterler bu bilinçle davranarak mücadele ruhunu yaymaya çalışırlar. Yine aynı çevreden kadınlar da düşmanın zulmüne uğrayarak yara alırlar ve ölümü seçerler. Bu elbette sadece bir başlangıçtır ve düşmanın vatan topraklarına adımını atar atmaz Türk insanını onursuzlaştırma gayreti sonraki zamanlarda, işgalin başarılı olması halinde çok daha kötü sonuçlara yol açabileceğinin kanıtıdır. Roman karakterleri arasında halkın

kendilerine güvenerek canını ama daha da önemlisi namusunu emanet ettiği kişiler vardır. Bunlar emanete ihanet ederek düşmanla işbirliği içerisinde vatani içeriden yıkmaya çalışan karşıt karakterlerdir. Karşıt karakterler norm karakterlerin işini zorlaştıran ve hedefe yürümesini engelleyen kötü yapılı kişiler olarak bilinirler. Romanda da özgürlük yolunda mücadele eden karakterlerin karşısına çıkan ve onları her durumda engellemeye çalışan muhalif karakterler bulunmaktadır. Roman tarih bilincinin uyanık tutulması bakımından her Türk vatandaşının okuması gereken eserler arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Yavuz, Hilmi (1997). Tarihi Roman Ancak Belli Bir Tasarımdan Yola  ıkılarak Yazılabilir, Hürriyet Gösteri 197-198 (Nisan-Mayıs), 69-71.

Bekir Yıldız'ın *Alman Ekmeği* Adlı Eserinde Ötekileşme Sorunu

Bülent KIRMIZI*

Özet

Bekir Yıldız tarafından kaleme alınan “Alman Ekmeği” adlı eser, Almanya’da işgücü olarak çalışan Türklerle Almanlar arasındaki iletişimi kültürel, ekonomik, toplumsal ve bireysel bağlamda ele alan eleştirel bir eserdir. Almanya’da yaşayan Türklerin sorunları, göç ve çalışma şartları gibi konular üzerinde yoğunlaşan kitap 13 bölümden oluşmaktadır. Yazar, geçmişinde vatan özlemi yatan Türklerin hem psikolojik hem de sosyolojik kimliğini yansıtarak acı vatan Almanya’da yaşadıkları varoluşsal problemleri dile getirir. Hikâye – röportaj türü bir eser olan “Alman Ekmeği”, kalabalık olarak algılanan Türklere karşı Alman halkının toplumsal reflekslerini dile getirmesi bakımından da önemlidir. Öte yandan geçmişinden kopma noktasına gelen Türkler için de gurbet bir anlamda benliğin yitirildiği bir mekâna dönüşür. Kişinin varlığını riske sokacak kadar kendisini toplumdan ayırtması ya da karşı tarafın ayırtması ötekileşmeyi doğurmaktadır. Pratik davranış biçimleri ile Türkleri dışlayan Alman halkının köklü medeniyet ilkelerini hiçe saydıkları görülmektedir. Dünyaya kök salmış derin bir uygarlık kültürüne sahip Türklerin, doğuştan var olan kültürel bellek değerleri tahrip edilmeye çalışılarak soysuzlaşmaları istenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Göç, gurbet, ötekileşme, Türkler, Almanya

Otherisation Problem in the work *Alman Ekmeği* of Bekir Yıldız

Abstract

Taken by Bekir Yıldız, "The German Bread" is a critical work that deals with communication between Germans and Turks working as labor force in Germany in a cultural, economic, social and individual context. The book, which focuses on issues such as the problems of Turks living in Germany, migration and working conditions, consists of 13 sections. The author reflects both the psychological and sociological identity of the Turks who have longed for their homeland in the past and expresses the existential problems they have experienced in Germany. Story - an interview-type work, "German Bread" is also important for expressing the social reflexes of the German people against the Turks perceived as crowded. On the other hand, for Turks coming to the point of breaking away from the past, the dignity of the people turns into a place where the sense of self is lost. The separation of the body from the society, or the separation of the other side, leads to the othering, so as to cause the presence of the person. It is seen that the German people who exclude the Turks with their practical behavior patterns ignore the fundamental principles of civilization. Turks who have a profound culture of civilization rooted in the world are required to be degenerated by trying to destroy the innate cultural memory values.

Keywords Migration, homeland, otherness, Turks, Germany

* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Tel. 5419657696, bkirmizi@kmu.edu.tr

Giriş

Şanlıurfa'da 1933'te dünyaya gelen Bekir Yıldız, İstanbul Erkek Sanat Enstitüsünü ve İstanbul Matbaacılık Okulunu bitirir ve ardından öğretmenliğe başlar. Daha sonra Almanya'ya işçi olarak giden yazar Heidelberg Matbaa Fabrikası'nda çalışır. Yıldız Türkiye dönüşünde de İstanbul'da kendi matbaasını kurarak işletmeye başlar. Kendisi Güneydoğulu olması nedeniyle daha çok doğduğu toprakların insanını anlatır. Bu bölgenin yaşamını, gelenek-göreneklerini, kan davalarını, ağılık sistemi gibi konular eserlerinin ana temalarını oluşturur. Yıldız Almanya'da işçi olarak çalıştığı yıllarda iyi bir gözlemci olmuş ve Türk işçilerinin Almanya'da yaşadığı adaptasyon problemleri üzerinde durmuştur.

1960 yılında imzalanan işgücü anlaşması çerçevesinde Almanya'ya ilk yolculuklar 1961'de başlar ve Türk insanının böylece gurbet hayatı başlamış olur. Çoğu memleketinde tarımsal faaliyetlerde bulunan bu insanların gerçekleştirdiği bu yer değişimi isteğe bağlıdır ancak bir anlamda zorunlu olarak da algılanabilir. Maddi imkansızlıkların vermiş olduğu sıkıntıları aşmanın en iyi yolu gibi görünen Almanya'ya göç, elbette beraberinde birtakım sıkıntıları da getirmiştir. Göç, "Ekonomik, toplumsal veya siyasi nedenlerle insanların bireysel ya da kitlesel olarak yer değiştirme eylemi olarak tanımlanmaktadır" (Şahin, 2001: 59)

Türkiye aynı yıllarda doğudan batıya, köyden kente doğru büyük bir göç hareketliliği yaşar ve bu hareketliliğin en temel nedeni yoksulluktur. Alman doktorlar tarafından dişlerine kadar kontrol edilen Türk işçiler, üç gün süren bir tren yolculuğundan sonra Münih tren garına inerler. İşçilerin konakladığı yurtlarda (Heim) 2, 4 ve 6 kişilik odalarda, kazandıkları paranın çoğunu biriktirerek en az harcama ile ayakta durmaya çalışırlar. 1973 yılına kadar Almanya'ya işçi göçü artarak devam eder ancak yaşanan Dünya Petrol Krizi Alman ekonomisini sarsarken, Türkiye'den Almanya'ya gidip para kazanmak umudu olanların hayalleri de sarsılır. Bu durumda Almanya, Avrupa Topluluğu dışındaki ülkelerden işçi alımını durdurma kararı alarak Türk işçilere kapıları kapattığını gösterir.

Almanya'da kendilerine özgü bir dünya kuran Türk vatandaşları dini, dili, kültürü, yemeği, giyimi ve diğer tüm özellikleri kendilerinden farklı olan Alman insanından uzak durmayı tercih eder. Türkiye'deki alışkanlıklarını devam ettirme isteği zamanla bazılarında iş sahası da oluşturur. Örneğin evinde sucuk yapıp arkadaşlarına satanlar, kuru fasulye, nohut, çerez gibi gıda maddelerini Türkiye'den getirip satanlar zamanla kendi işlerinin patronu olurlar. Bunun en iyi örneklerinden biri turizm işine giren Vural Öger, bir diğeri de Kemal Şahin'dir. Kaynaklara göre Almanya'daki Türk işletmelerinin sayısı 1999 yılında 55 bini bulmaktadır. Yaklaşık 300 bin kişi çalıştıran bu firmaların yıllık ciroları da 50 milyar Alman Markının üzerindedir.

Türk işçilerin zamanla kendi işlerini kurmaları Alman toplumunun tepkisini çekmeye başlar ve özellikle de aşırı sağcı gruplar, Almanya'da Almanların işsizlik problemi yaşamalarının en büyük nedeni olarak Türkleri gösterirler. Türkler ekonomik sığınmacı olarak nitelendirilmeye başlanır ve 1981 yılında Türkiye'den Almanya'ya göçün önü kesilmek istenir ve bu doğrultuda önlemler alınmaya başlanır. Türkler böylece hem siyasi iktidarın hem de fanatik grupların hedef tahtasına yerleştirmiş olduğu bir azınlık haline gelir. Türklere yönelik şiddet ve saldırıların da başladığı 80'li yıllarda, onların vatanlarına dönmesi için 1984 yılında "Geri Dönüşe Teşvik Yasası" çıkarılır. Alman hükümeti bu yasa çerçevesinde memleketine dönen ve Almanya ile tüm bağlantılarını kesen her aileye 10 bin Alman Markı ödemeyi kabul eder. Bu şekilde vatan topraklarına dönen yaklaşık 300 bin civarında Türk vatandaşı olmuştur.

Türklere karşı yürütülen faşizan siyaset, yabancı düşmanlığını körükleyen önemli bir etken olur ve saldırılar 1980'lerde çok can alır. Almanya'da çalışan yabancı işçiler arasında en büyük nüfusu oluşturan Türklerin sayısı 1999 yılı itibariyle 2 milyon 50 binlerdedir. Bu kalabalık nüfusa rağmen eğitim düzeyi son derece düşüktür ve gençler eğitimlerini yarıda bırakarak fabrikalarda çalışmayı tercih etmektedirler. Bu durum zamanla büyük sıkıntılara da yol açmıştır, çünkü fabrikalarını teknolojiye göre sürekli yenileyen Almanya'da eğitimsiz ve niteliksiz işgücüne ihtiyaç kalmaz. Mesleki eğitimden yoksun olan Türklerin bir süre sonra çalışma alanları daralır ve Berlin Duvarının yıkılmasıyla birleşen Almanya'nın nüfusunun bir anda 20 milyon kadar artması da Türklerin istihdamını olumsuz etkileyen önemli bir etken olur. 1998 yılında işsizlik Almanya genelinde %10 civarındayken, Türkler arasında bu oran %25'i bulur ve herhangi bir suça karışma oranı da %100 artar. Tüm bunlar bir araya getirildiğinde Türklerin Almanya'da zamanla eğitimsiz, suç işleme potansiyeli yüksek ve adaptasyon problemi olan bir azınlık grup olarak algılanması kaçınılmaz olmuştur.

Göç Edebiyatı

Türklerin Almanya'ya göç hareketi edebiyat ve sinema gibi sanat dallarına da malzeme olmuştur. Vatan hasreti, kabul edilmeme, dışlanmışlık, adaptasyon sorunu, ekonomik problemler, yabancılaşıma, özlem ve kimlik problemi gibi temalar dönemin edebi eserlerinde en fazla konular olmuştur. Böylece Almanya'ya ilk giden işçilerin oluşturduğu birinci nesil, göçmen edebiyatının ilk aşamasını oluşturmaya başlarlar. Bekir Yıldız, Yüksel Pazarkaya ve Nevzat Üstün gibi yazarların başını çektiği ve öncülük ettiği göçmen edebiyatı, daha sonra Aras Ören, Fethi Savaşçı, Fakir Baykurt, Osman Engin, Şinasi Dikmen, Emine Sevgi Özdamar gibi isimlerle devam etmiştir.

İlk nesil gurbetçi Türk yazarlar uyum problemini çok fazla işlerler. Almanya'ya ilk gidiş ve sonrası yaşanan problemler hem sosyolojik hem de psikolojik olarak ele alınır. Bu noktada duygusallığa kaçan yaklaşımlarıyla ilk nesil göçmen yazarların hem dil hem de kültürel adaptasyon sorunları vardır. İş yerinde şefle, evde ise ev sahibiyle yaşananlar kurgulanarak verilmeye çalışılmıştır. Bu arada Alman kadını da birçok esere konu olur. Türk gelenek-görenekleri çerçevesinde değerlendirilen Alman kadını gerek giyimi ile ve gerekse de hal ve hareketleri ile hafif olarak değerlendirilmiştir.

İlerleyen zamanlarda ortaya çıkan metinlerde vatan hasreti tematik olarak daha ağır basar. Kimlik sorunsalı da bu edebiyatta önemli bir yere sahiptir. Kendileri Almanca bilmeyen ilk nesil işçilerinin çocukları her iki dile de hâkimdir fakat evdeki kültürel atmosfer ağır bastığından Almanlara karşı da mesafelidir. Avrupalılık kimliği daha çok üçüncü nesilde yerleşmeye başlamış ve çok kültürlü bireyler olarak babalarına ve büyükbabalarına göre Alman toplumunda daha fazla kabul görmüşlerdir. Türkler daha sonra İslam fobisi ve ırkçılık gibi daha birçok sorunla baş etmek zorunda kalırlar. Bu duruma Almanya cephesinden bakıldığında ise Max Frisch'in şu sözü geliyor akıllara: "İşçi çağırdık, insan geldi".

Almanya, Türkiye'den işgücü talep ettiğinde bu insanların dini farklılıklarını ve diğer unsurları göz ardı etmiş, büyük bir heyecanla Türklerin gelmesini beklemiştir, ancak ilerleyen zamanlarda gelenlerin sadece ekonomiye yapacakları katkılarla değil aynı zamanla insani olarak da değerlendirilmeleri gerektiği anlamıştır. Böylece göçmen ve göçmenlik üzerine ciddi anlamda eğilen ve akademik çalışmalar yapan Almanya bir göçmen ülkesi olduğunu ancak 2005'te kabul eder. Bu arada Almanya'daki Türk vatandaşlarında da ırkçı yaklaşımlara karşı hareketlenme başlamıştır. Özellikle de müzik alanında gençler kendi aralarında bir oluşuma giderek tepkilerini bu şekilde ortaya koymayı tercih etmişlerdir. Bunun en başarılı örneklerinden birisi 1995 yılında kurulan Cartel adlı müzik grubudur. Grup Almanya'da aidiyet

hissinin boşluğunu dile getirmiş ve aynı zamanda ırkçı bir söylemle ortaya çıkmıştır. Almanya’da yaşayan Türk toplumu aslında heterojen bir niteliğe sahip olduğundan farklı mezheplerden ve dinlerden oluşmaktadır.

Almanya’daki Türklerin yaşamlarını farklı perspektiflerden ele alıp işleyen çok fazla film çekilir ve bunun yanında farklı televizyon kanallarında da Türkleri konu alan programlar yapılır. Almanya’da yaşayan azınlıklar içinde kadınların eğitim düzeyine ve çalışma oranlarına bakıldığında her ikisinde de Türk kadınlarının en altta yer aldığı görülmektedir. Özellikle de 1. ve 2. nesil Türk kadınlarının toplumsal, sosyal, mesleki ve eğitim anlamında çok fazla ilerleme gösteremedikleri söylenilebilir.

Alman Ekmeği

Almanya’da eser veren ilk yazarlardan biri olan Bekir Yıldız “Türkler Almanya’da”, “Alman Ekmeği”, “Demir Bebek” ve “Harran-Berlin” gibi eserleri yayımlayarak, Türklerle Almanlar arasındaki iletişim problemlerini, kültürel farklılıkları, manevi unsurları karşılaştırmalı biçimde anlatır. Bekir Yıldız gibi Türkiye doğumlu ve sonradan işçi olarak Almanya’ya giden yazarlardan Nevzat Üstün, Güney Dal, Fakir Baykurt, Aras Ören, Hasan Kayıhan, Mehmet Niyazi Özdemir, Osman Çeviksoy gibi yazarlar da Almanya’ya ilk giden Türk işçilerin yol serüvenlerini, ilk gidişte yaşanan endişe, korku ve bilinmezlikleri dile getirmişlerdir. Daha sonra Almanca yazan yazarlar ise vatan, bayrak ve hasret gibi konulardan çok daha evrensel konulara değinmişlerdir. Bunların önde gelenleri ise Osman Engin, Akif Pirinççi, Zafer Şenocak, Feridun Zaimoğlu, Emine Sevgi Özdamar ve Yüksel Pazarkaya gibi yazarlardır.

Alman Ekmeği adlı eserinde yazar, yıllarca Almanya’da çalışmış bir Türk vatandaşının, Türkiye’ye döndükten sonra tekrar Almanya’ya gidişini anlatır. Kitapta yer alan hikayeler aslında yazarın bir anlamda geçmişini hatırlaması ve geçmiş yıllara dönerek bir karşılaştırma yapmasına dayanıyor. Hikayedeki karakter kimi zaman daha önce çalıştığı fabrikayla ilgili yaptığı tasvirlerle ve kimi zamanda oturduğu evle ilgili yaptığı betimlemelerle anılarını tazeliyor. Okuyucuyu eskide kalmış hatıralarına doğru birlikte yolculuk yapmaya davet eden karakter çocuğunu götürdüğü kreşe kadar gider ve orayla ilgili anılarını anlatır. Alman arkadaşları ve tanıştığı aileler yıllar sonra onu gördüklerinde sarılırlar birbirlerine. Aradaki farklılıklar biranda yok olur. Din, dil, ırk, renk ve kültür gibi unsurlar bu dostluğun önüne geçemez. Ancak gerçekler de saklanamayacak kadar gerçektir ve gerçeklik belki de bu kitapta ciddi manada anlam kazanır. Eserinde kültürel çatışmaları, ekonominin acımasız çarklarını, ötekileşme ve yabancılaşma problemlerine değinen yazar bir o kadar da toleranslı ve sıcakkanlıdır. Karşıdakine acıyarak ve merhametle yaklaşır kitabında.

Ben anlatıcı ile kaleme alınmış olan eserde kahraman karakter, Almanya’da yarım kalan işlerinin olduğu izlenimi vermektedir. Almanya’ya gittiğinde eski arkadaşlarından birinin evini ziyaret eder, ancak içinde bir korku vardır. Bu korku iyi karşılanmama, soru ifadeleri ile dolu yüz ifadeleri görme korkusudur. Evine gittiği ailenin bir zamanlar Türkiye’ye kendilerine misafir olarak geldiklerinde nasıl davrandıklarını anımsar birden ve iç geçirir. Arkadaşının eşini iyi ağırlamışlar ve hatta kendi yataklarında yatırmışlar, kendi yemediklerini onlara yedirmişlerdir. “Nasıl karşıladığımızı, nasıl uğurladığımızı anımsıyorum ansızın. Başımı sallıyorum” (Yıldız, 1981: 7).

Buradaki bakış açısının aşırı bireyselleşen insanların diğerine karşı yadırgayıcı yaklaşımını ve bakış açısının artık insancıl olmadığını dile getirir. Anlatıcı karakter Türkiye’den Alman dostları için getirdiği hediyeleri verir ancak arkadaşının eşi Reneta onları

hemen giydirmes çocuklara. Yıkayıp onlara göre kirli ya da geri kalmış bir ülke izlenimi veren Türkiye’den gelen çamaşırların temizlenmesini ister öncelikle. Bu durum elbette anlatıcı karakterin zorunda gider çünkü yıllarca arkadaşlıkları oluş, hatta Türkiye’de evlerinde misafir etmiştir onları.

Göçmen edebiyatının en hassas noktalarından biri de çekilen yalnızlıktır. Yalnızlık öyle bir noktadadır ki, insan kalabalıklar içinde yalnızdır ve yaşanan iletişim problemi ile karşılıklı önyargılar bu yalnızlığı körüklemektedir. Ancak bir de toplumlara özgü bir yalnızlık vardır ki onu aşmak oldukça zordur. Batı medeniyeti her alanda ileriye doğru hamle yaparken ne yazık ki insani değerler bakımından aynı gelişme gücünü gösterememiş ve insanların bireysel yönleri geliştikçe yalnızlaşmışlardır. Ev sahibi yaşlı kadının kimse tarafından aranmaması, onun kimsesiz olduğundan değil yakındaları tarafından aranmamasından kaynaklanır. “Gözleri televizyona bakıyor hala. Ekranda, günün son haberleri okunup resimlendiriliyor. Yayılan ışıkların altında donuk gözlerle birlikte bedeni de çürümeye başlamış” (Yıldız, 1981: 12).

Sonuç

Göçmen yazarların ilk kuşağından olan Bekir Yıldız bu eserinde yıllarca birlikte yaşadığı Alman toplumunu yermez ya da onları övmez. Objektif bir bakış açısıyla kaleme alınan bu eser, bir toplumu farklı bireyleri ile Türk insanının karşısına çıkarır. Örneğin kimileri dakiktir ve bu olumlu bir özellik olarak okuyucunun karşısına çıkarken, kimileri şüpheli ve güvensizdir. Yalnızlık artık Alman insanının kaderidir ve bundan kurtulmak son derece güçtür. Eser aynı zamanda makine ile sembolleşen sanayinin, bireyleri insani değerlerden uzaklaştırdığını da dile getirir.

Kaynakça

Şahin, C. (2001). “Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine ilişkin Kuramsal Bir İnceleme”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 57-67.

Yıldız, B. (1981). “Alman Ekmeği”. Everest Yayınları: İstanbul.

Kayak Ritualinin Türk Mitolojisinde İzleri (Azerbaycan, Anadolu və Sumer Mitolojisinde)

Calil FARAH*

Özet

Eski insan yerleşimi Gobustanda (Azerbaycan) bir çok kaya anıtları mevcuttur. Onlar arasında kayak resimleri de dikkat çekiyor. Kaya anıtları arasında yer alan kayak resimleri tekne geleneginin Azerbaycanda eski dönemlerden mevcut olmasının kanıtıdır. Azərbaycan ərazisində Bir çok araştırmacıların ortak düşüncesine göre eski kaya anıtları eski törenlere dayanıyor. Tören zamanı sözlü metnle hareketin bir arada bulunması gerekmektedir. Ama buna rağmen bu gün Gobustanda mevcut kayak resimleri ile ilgili halk içinde hiç bir revayetle karşılaşmıyoruz. Ama unutmamalıyız ki tören etnosa mahsus değerdir. Bu acıdan baynı millete mahsus ritualen verbal (sözlü kısmını) bu etnosun diğer toplumunda da aramak mümkündür. Bizde buna dayanarak Gobustanda bulunan kayak rituelinin sözlü kısmını Anadoluda ve Sumer mitolojisinde araştırmaya karar verdik. Anadolu türklerinin deyimi olan “Nuh diyor, peygamber demiyor” ifadesindeki ilkel düşüncüyü araştırırken belli oluyor ki, türkler islami kabul etmeden önce “Tufan efsanesi” ni biliyorlardı. Yani dünyayı teknesiyle kurtaran Nuhu islamdan çok önceler tanıyorlardı. İslamda görünen bu motivin Sumer mitolojisinde de yer aldığı tarihi kaynaklarda bilinmektedir Sumerlerin türk dünyasıyla, aynı zamanda Azerbaycanda bağlılığını kanıtlayan bilgilere Kramerin “Sümerler” eserinde raslıyoruz. Bu eserde yazıyordu ki, Sumerler Hazar kıyılarında yerleşen Aratta devletiyle sumerler sık alakalarda bulunuyorlardı. Konuya bu yönden yaklaşırsak o zaman Sumer, Azerbaycan ve Anadolu bölgesinde bulunan tekneçilik gelenegi aynı genezsisten kaynaklanıyordu.

Anahtar kelimeler: *Türk, Gobustan, Anadolu, kayak, rituel, mitolojik.*

The Traces of Boat Rituals in Turkic Mythology (Azerbaijani, Anatolian and Sumerian Mythology)

Abstract

Gobustan has outstanding universal value not only for its rock pictograms and also for the boat engravings. This fact indicates that boating was a tradition from ancient times.

According to Steblin-Kamensky's investigation, the main aim of the boat engraving was related with performing rituals. An important precondition for ritual practices was a union of verbal text and movement. But unfortunately, there isn't a single myth which has been saved.

But we have to remember, if the ritual is the product of ethnicity, then the ritual should investigate its peoples and nationalities. So that was the reason for investigation boat tradition in the culture of different Turkic peoples.

We started our research with etymology of the well-known expression, which is widely used among the Anatolian Turks. The expression: Nuhdeyir, peygambardemir (English equivalents - dig one's heels in, argue the toss). The etymology of this expression indicates to the facts, that ancient pre-Islamic Turkic tribes were aware of motive associated with the Great Flood. The myth about Noah's Ark in Aghridagh mountain was widely spread both in Anatolia and Nakhchivan. Having studied the etymology, the roots of this expression attentively, we clarified that, this legend, was reflected in ancient Sumerian texts. It means that Turks in pre-Islamic period were familiar with the legend.

According to Kramer, the author of “Sumerian”, there was close relationship between Sumerians and ancient Aratta on the Caspian coast.

In this context one can say, that the boat tradition in the territory of Sumer, Azerbaijan and Anatolia belong to the same genesis.

Key words: *Turks, Gobustan, Anatolia, boat, ritual, myth.*

* Prof. Dr., Bakı Avrasiya Universitesi, e-posta: calil.farah72@mail.ru

Əgər mifologiyaya strukturalist kontekstdən yanaşsaq icra olunan ayinin verbal elementlərin vacibliyi mütləq şərtidir. Etnoqrafik məziyyət daşıyan ayinin təhkiyyə yönü folklorşünaslığın predmetidir. Bu iki cəhət bir arada mövcudluğunu sürdürürsə etnikültürəl dəyərlərin təsdiqi kimi səciyələnə bilər.

Bu baxımdan bu gün Azərbaycan ərazisində yerləşən, tarixi minilliklərə dayanan qədim insan məskəni Qobustan qayalarındakı qayıq piktoqramları diqqət çəkir. Dənizə yaxın ərazidə yerləşən bu məkanda qədim insanların dənizçilik ənənəsinə sahib olmaları şübhəsizdir. Lakin təəssüflər olsun ki, bu gün Qobustanla ilgili heç bir mif mətninə rast gəlinməməkdədir. Tarixin keşməkeşlərini içində çəkərək öz möhtəşən duruşuyla diqqət çəkən bu məkanın sirrini açmağın yolları hardan keçir? Hardan başlamalı?

Levi Strosun təbiri ilə desək mif ölmür, bir şəkildən başqa şəkllə keçir. Əgər bu belədirsə demək mifin bərpası üçün eyni etnokültürəl dəyərlərə sahib millətin mif mətnlərini araşdırmaq və gəmi mədəniyyəti ilə bağlı hər hansı bir idiom, frazeoloji deyim, atalar sözü, əfsanə nəhayət mif mətnlərinə müraciət etmək vacib şərtidir.

Tufan əfsanəsi: gəmi vasitəsi ilə xilas olma

Anadolu türkləri arasında məşhur bir deyim var: “Nuh deyir, peyğəmbər demir”. Bu məsələnin geneologiyasına nəzər salsaq bir çox həqiqətlərə aydınlıq gətirmiş olarıq. Nuhu tanıyan türk nədən peyğəmbər demək istəməsin. “Qurani Kərim”də Nuh tufanı ilə bağlı ətraflı məlumat verilir. İslamı qəbul edən bütün müsəlmanlar Nuhu bəşəriyyəti xilas edən peyğəmbər olaraq qəbul etməkdədir. Bəs müsəlmanlığı qəbul etmiş türk nə üçün Nuh deyir amma peyğəmbər demir? Mahmud Qaşğarının məlumatlarına əsaslanaraq XI əsrdə hələ də bir çox türk qövmləri arasında islamı qəbul etməyən şəxslər mövcud idi. Mahmud Qaşğarlı yazırdı: ““Tenqri Allah azze ve celle əziz və cəlil olan (möhtərəm və ulu). Daha sonra müəllif yazırdı: “Kafirlər-Allahın qəzəbi üstlərinə olsun-göyə tengri derlər; eyni zamanda əzəmətli gördükləri hər şeyi, bir dağı və ya bir ağacı da tanrı adlandırırlar və önündə səcdə edirlər. Bunlar bilgə bir adama da tenqriken deyirlər” (4, s. 551).”

Əgər bu deyimin tarixini islamı qəbul etməyə zorlanan türklərin dövrü ilə bağlı formalaşmış təbir olaraq düşünsək o zaman belə bir sonuc əldə etmiş olarıq. Türk islamı qəbul etməsə belə Nuh peyğəmbər və tufan əfsanəsi ilə bağlı məlumatlı idi. Bu necə ola bilərdi? Bunun səbəbləri nə idi? Əgər Corc Frezerin “Əhti Ətiq” əsərindəki tufandan xilas olma motivinə nəzər salsaq bu motivin bir çox aborigen xalqlarda mövcud olduğunu görmüş olarıq. Məsələn Afrika tayfalarından birinin miflərində deyilir ki, tufandan xilas olmaq üçün iki qardaş göydən yerə uzanan tərsinə bitmiş banan ağacı ilə xilas olmuşdu. Demək tufan əfsanəsi dini kitabların gətirmiş olduğu anlayış deyil. Mifologiya təfəkkürə söykənən bu düşüncə esxotologiya ilə bağlıdır. Bəs türk bu tufandan nə ilə xilas olmuşdu?

Şumerlərin “Tufan əfsanəsi” və türklərdə gəmi kultu

Bütün dini kitablarda öz əksini tapmış tufan əfsanəsi dini kitablardan çox öncə şumer mətnlərində də öz əksini tapmışdı. İnsanların səs küyündən rahatsız olan tanrılar bəşəriyyəti məhv etmək qərarına gəlir. Ea Tanrısı insanlığa rəhm edir və yuxuda Nuha gəmi düzəltməyi əmr edir. “Ey Şurrukaklı, ey Ubara-tutunun oğlu! Evini yıx, malından əl çək, özünə bir gəmi düzəlt, yer üzünün nemətlərini unudub, özünü xilas et” (6, s.62) Nuh gəmi düzəldərək bəşəriyyəti tufandan xilas edir. Tufanın yeddinci günü gəmi dağa oturdu. Mətdə deyilir: “Kiçik bir torpaq görmək üçün boş-boşuna ətrafına baxındım. Sonra on dörd mil qarşıda bir dağ güründü. Gəmi o dağa oturdu. Nisir dağında torpağa oturan gəmi, yerindən tərpənmədi” (6,

s.64). Mesopatomiya yaranan bu mifin hazırki Anadolu ərazisində Nuhun əfsanəsi şəklində kodlaşdırılması mifin yeni interpretasiyası kimi dəyərləndirilə bilər. Məşhur şumerşünas alim Kramer “Şumerlər” əsərində yazırdı: “Şumerlər miladdan öncə dördüncü minilliyin ikinci yarısına qədər Şumer ölkəsinə gəlməmişdilər. Əsl yurdlarının hara olması hələ tam bəlli deyil. Enmerkar və Luğalbanda ətrafında mövcud olan qəhrəmanlıq rəvayətlərinə baxsaq belə bir qənaətə gəlmiş olarıq ki, erkən dövr Şumer hökmdarları Xəzər dənizi sahilinə yaxın yerlərdən birində Aratta adlı bir şəhər dövləti ilə olduqca yaxın və isti münasibətlərdə olmuşlar. Şumer dili şəkilçi vasitəsi ilə artan bir dil kimi, kifayət qədər Ural-Altay dillərini xatırlatmaqdadır. Bu isə Aratta ilə eyni ümumiliyin ifadəsi ola bilər” (7s.64).

Onda belə düşünə bilərik ki, belə böyük bir əraziyə yayılmış şumer mədəniyyəti və bunun bir parçası olan türk mədəniyyəti sumerin esxotologiyasının ifadə edən tufan rəvayəti ilə eyni dərəcədə tanış idi. Bunun islamla heç bir əlaqəsi yoxdur. Demək gəmi ilə tufandan xilas olan türkün gəmi mədəniyyəti Qobustandan Mesopatomiya qədər uzamışdı.

Gəmiçilik kultunu isbatlayan əsas faktor isə Qobustan qayalarında rast gəldiyimiz qayaüstü piktoqramlardır. Bu səbəbdən də hələ ki islamı mənimsəməyən türk əski mədəniyyətinin bir parçası olan tufan əfsanəsinə dayanaraq “Nuh deyirdi, peyğəmbər demirdi” .

Naxçıvan bölgəsində toplanan folklor mətnləri arasında Nuhun gəmisinin ilk olaraq Ağrı dağına oturması ilə bağlı bir əfsanəyə də rast gəlməkdədir (2, s. 66). Türkün tarixi ərazisi olan Ağrı dağının Nuhun gəmisinə ev sahibliyi etməsi bir çox müəmmaların sirr dolu tarixin açılmasına şahidlik edir. Türk gəmi vasitəsi ilə xilas olmuşdu. Demək türkün ərazisi olan Ağrı dağına lövbər salan Nuhun gəmisini türk islamdan çox qabaqlar bilirdi. O zaman “Nuh deyir, peyğəmbər demir” deyən türk Nuhu islama yiyələnmədən öncə də tanımaqda idi.

Gəmiçiliklə bağlı vətəgə nəğmələri və gəmi kultu

Xalq arasında vətəgə nəğmələri kimi yadda qalan magik mətnlər bu gün Xəzər sahilində yerləşən Qobustan qayalıqlarındakı gəmi piktoqramlarının itmiş verbal davamıdır?

Ama hər halda bir şeyi dəqiq deyə bilərik ki, Qobustandakı gəmi rəsmləri bu ərazidə yaşayan xalqların mədəniyyətində gəmi kultunun çox qədimlərə dayandığını sübut edir. Türk etnomədəni düşüncəsində hər şeyin öz hamı ruhu mövcud idi. Bəs görəsən bunu gəmiçiliyə də aid etmək olarmı? Belə

Magik mətnlərdən birinə diqqət yetirək:

Kətan üzüldü,

Yahu

Suya düzüldü

Yahu

Qayıgım (3, s.99) A. Nəbiyevə görə balıqçı nəğmələrində mifoloji təsəvvürlərin mühafizəsidəniz adamlarının, su pərilərinin, onqonların, tanrıların təsviri və çağırışı qüvvətli olmuşdur, “yahu” çağırış nidalı nəqarətlə müşahidə olunmuşdur. Bu magik mətnə qarşılaşdığımız Yahu dəniz və ya su ruhu olmalı idi.

Yaxud:

Yahu, hu, hu,

Hu, Hu, Yahu.

Röyama girdi Yahu

Sirrimi bildi Yahu,

Dəryalara tor atdım,

Üzümə güldü yahu

Yaxud:

Qara yel əsdi Yahu,

Səbrimi kəsdi, Yahu,

Yeddi növcəhanımı uddun,

Qan etdin bəsdə Yahu

Yahu, hu, hu,

Hu, hu, Yahu

(5, s.22). A. Nəbiyevə görə bu nəğmələr əsasən xorla oxunurdu. Nəğmənin xorla oxunması kollektiv düşüncənin məhsuludur və əsasən ayın zamanı icra olunur. Təsadüf deyil ki, Vətəgə nəğmələri Ayın doğulması zamanı icra olunur (1, s.31). Bu hal məhz qədim dövrdə mövcud olmuş balıq ovu ayının bir hissəsi olduğunu ifadə edir.

Steblin - Kamensiyə görə piktoqramların qaya üzərinə həkk olunmasının əsas səbəbi magik ayının ömrünün uzadılması ilə bağlı idi. Uğurlu ovun əldə olunması üçün ova çıxmadan öncə həmin piktoqramın ətrafında mərasim düzənlənir və müəyyən magik elementlərdən o cümlədən verbal elementlərdən istifadə olunurdu. Söz magiyanı gücləndirən əsas elementlərdən hesab olunurdu.

Bu gün Qobustanla bağlı konkret mif materialları əlimizdə olmasa da, bu məqamlara aydınlıq gətirməklə belə bir sonuc əldə etmiş olarıq.

Qobustan qayaları üzərində həkk olunan qayıq piktoqramlarının əsasında türk mədəniyyətinə məxsus etnomədəni dəyərlər qorunub saxlanılmaqdadır. Gəmiçilik mədəniyyətinə sahib türkün esxotologiyasında yer alan Nuh tufanından ritual xarakterli vətəgə nəğmələrinə qədər bütün elementlər Qobustan qayalarındakı mövcud mədəniyyətin türk etnosuna aid olduğunu isbatlamaqdadır.

Ədəbiyyat siyahısı

Alarlı B. Azərbaycan əmək nəğmələri. Janr özəllikləri və poetik xüsusiyyətləri. Bakı, 2013, 182 s.

Azərbaycan Fokloru antalogiyası. Naxçıvan folkloru. Bakı, Sabah, 1994 388 s.

Əfəndiyev P. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı. "Elm və təhsil", Bakı, 2012, 594 s.

Kaşğarlı M. Divanü Luğatit-Türk. Kabałçı Yayınları, 2005, 725 s.

Nəbiyev A. El nəğmələri, xalq oyunları, Bakı, Azərnəşr 1988, 168 s.

Gilqamış destanı. Giriş ve türümə Teoman Duralı. Çantay kitabevi

Kramer S.N. Sümerler. Kabałcı. İstanbul 2002

Стеблин-Каменский М.И. Древне-скандинавская литература. М. Высшая школа, 1979, 196 с.

Фрэзер Д.Д. Фольклор в ветхом завете. М., Политиздат, 1985, 511 с

Halil Oğlu Ali'nin “Kıssa-i Yûsuf u Zelîhâ ” Adlı Eserinde Eskicil Ögeler

Celâl GÖRGEÇ*
Merve SAYGIN**

Özet

Yûsuf ile Zelîhâ kıssası, eskiden beri, sıkça işlenen dinî kaynaklı aşk hikâyelerindendir. Bu çalışmada, yaklaşık olarak XIII. yüzyıla tarihlendirilen ve Halil Oğlu Ali tarafından Kırımlı Mahmûd'un Kıpçak dili ile yazdığı aynı adlı eserin Eski Oğuz Türkçesine yapılan çevirisinden hareketle incelemeler yapılacaktır. Türkiye’de bilinmeyen ve Rodos Hafız Ahmed Ağa Kütüphanesinde bulunan elimizdeki nüsha da Türk dili tarihi açısından önemli kabul edilmelidir.

Bu çalışmada söz konusu eserde yer alan eskicil (arkaik) yapı ve sözcükler ele alınacaktır. Eskicil biçim, alanyazınında genel olarak “*dilin geçmiş evrelerinde kullanılmış olup artık kullanılmayan, yani kullanımdan düşmüş, sözcük ya da dilbilgisi özelliği*” olarak tanımlanmaktadır.

Metnimizde de bu türden yapılara sıkça rastlanılmaktadır. Örneklemek gerekirse; *kırnağ* sözcüğü “cariye, halayık” anlamına gelmektedir. Metnimizde *Oldum senün kırnağın* “senin hizmetçin oldum” dizesinde geçmektedir. Fakat bu yapı günümüz Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür. Orta Türkçede ve Eski Kıpçakçada *kırnağ* biçiminde olan kelime “cariye, esir” anlamıyla kullanılmıştır. Günümüz Türk yazı dillerinden sadece Türkmencede korunmuş diğerlerinde ise *kânizâk*, *kün* ve *cariyâ* kullanımı yaygınlaşmıştır. Türkmencede *gyrnak* sözcüğüne “*Barjamly adamlaryň gapysynda öý hyzmatkâri hökmünde saklanan aýal, öýdençer.*” anlamı verilerek Türkmen sözlüklerinde *könelişen sözler* “eskimiş sözler” arasında gösterilmiştir.

Bu ve buna benzer eskicil biçimleri incelemek artzamanlı gramer çalışmalarına da destek olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Halil Oğlu Ali, Yusuf u Zeliha, Eskicil Biçim, Arkaizm, Eski Oğuz Türkçesi.

Archaic Elements in Halil Oğlu Ali's Work Named “Kıssa-i Yusuf u Zeliha (Yusuf and Zeliha's Tale)”

Abstract

Yusuf and Zeliha's Tale (kıssa: short story) is one of the love stories that was commonly worked by religious resources for ancient times. In this work, nearly in the 13th century, the literary work which was translated of the Crimean Mahmud's same named works written in Kipchak language to Old Oghuz (Anatolian) Turkish by Halil Oğlu Ali. This edition which is in Rhodes Hafız Ahmed Ağa Library and unknown in Turkey, is accepted so considerable for history of Turkish language.

By this work, archaic words and structures of Yusuf and Zeliha's Tale will be studied. Archaic forms is generally defined as “*used in past periods of the language and is not anymore, that is, it has fallen out of use, word or grammar feature*” in literature.

In our text, these type of forms are seen such as the word. As an example, the word *kırnağ*, means “bondwoman, concubine” and used in our text *Oldum senün kırnağın* which means “I have been your concubine”. However, this form has been deprecated in modern Turkish language. The word *kırnağ* was used as “concubine” in the Middle Turkic and Old Kipchak language. The word *kırnağ* is kept only in Turkmen language that is one of today's Turkic written languages. In others, usage of *kânizâk*, *kün* ve *cariyâ* has become commonplace. In Turkmen language *gyrnak* means “*women who is the servant of wealthy men, sultans*” and is shown *könelişen sözler* “archaic words” at Turkmen dictionaries.

* Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, celalgorgec07@gmail.com

** Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, mrvsaygin42@gmail.com

Studying on archaic words like these should support all concurrent (historical) grammatical works.

Key Words: Halil Oglu Ali, Yusuf and Zeliha, Archaic Form, Archaism, Old Oghuz (Anatolian) Turkish.

Giriş

Türk dili başlangıçtan günümüze kadar sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmuştur. Bu değişim ve gelişim süreçleri içinde bazı sözcükler ve yapılar korunurken bazıları ise kullanımdan düşmüştür.

Bu çalışmada Anadolu ya da Kırım sahasında Oğuz Türkçesiyle yazılmış ilk Yûsuf kıssası olan Halil Oğlu Alî'nin XIII. yüzyılda kaleme almış olduğu *Yûsuf u Zeliâ*'da yer alan eskicil yapı ve sözcükler ele alınacaktır. Böylelikle arkaik öğelerin ortaya konularak karşılaştırmalı olarak incelenmesi, bu ve buna benzer eskicil biçimlerin incelenerek artzamanlı gramer çalışmalarına da destek olması amaçlanmıştır. Çalışmada doküman inceleme ve literatür tarama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmamızda arkaik öğeler ele alınırken Halil Oğlu Alî'nin Yûsuf u Zeliâ adlı eseriyle sınırlandırılmıştır.

XVII. yüzyılda kopya edilen Rodos nüshası ve XIX. yüzyılda kopya edilen Ertaylan nüshası arasında harekelendirilen kısımlarda morfo-fonetik değişimler (*geldüm* yerine *geldim* gibi) görülmektedir. İstinsah tarihleri geç olsa da Eski Oğuz Türkçesinin dil özelliklerini taşımakla beraber XIX. asır nüshasında ekler dönemin dil kullanımına uygun olarak harekelendirilmiş ve bazı arkaikleşmiş sözlerin yerine yenileri yazılmıştır. Örneğin; 898. dörtlükte Rodos nüshasındaki *uş tul yoşul kaldım* dizesi Ertaylan'da *işte dul yoşul kaldım* biçimindedir ya da 956. dörtlükte Rodos nüshasındaki *oğlanların kığırdı* dizesi Ertaylan'da *oğulların çağırdı* biçimindedir. *Uş* sözcüğü ve *kığır-* fiilinin unutulup arkaikleşmesi nedeniyle halkın daha rahat anlaması için *uş* yerine *işte* sözcüğü, *kığır-* fiilinin yerine *çağır-* fiili kullanılmıştır.

Kıssa-i Yûsuf u Zeliâ'nın eskicil öğeler açısından incelendiği bu çalışmada metinde yer alan sözcük ve eklerden günümüz edebî dilinde bulunmayan fakat eserin yazıldığı dönem ya da Eski Türkçe döneminde kullanılanlar incelenmiştir. Bunun dışında kalan öğeler incelenmemiştir. Metinde geçen eskicil öğeler açıklanırken geçtiği dörtlük ya da dizeyle de örneklendirilmiştir.

A. Arkaizm

Arkaizm ya da arkaik teriminden ne anlaşılması gerektiği konusu tartışmalıdır.¹ Kaynaklarda arkaizm karşılığı olarak “eskicil biçim, eski biçim vs.” kullanılmaktadır.

Dilbilim Sözlüğü'nde “*eskicil biçim (archaism)*. Dilin geçmiş evrelerinde kullanılmış olup artık kullanılmayan sözcük ya da dilbilgisi özelliği.” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011: 118) karşılığı verilirken;

Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde “*eski biçim (Alm. Archaismus, Fr. archaisme, İng. archaism)*. Kullanımdan düşmüş, dilsel çevrimden çıkmış bulunan sözlüksel birim, sözdizimsel olgu, vb.”

eskillik (Alm. Archaismus, Fr. archaisme, İng. archaism). Eski bir biçimin özelliği. Bak. *eski biçim*.” (Vardar, 2007: 93) tanımlaması yapılmıştır.

¹ Bu konuda Prof. Dr. Güler Gülsevin'in *Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihi Batı Rumeli Türkçesi Ağzlarının Tespitindeki Önemi* (Gülsevin, 2015: 1-12) başlıklı yazısına bakılmalıdır.

Bu çalışmada incelenen sözcüklerin Eski Türkçe döneminden itibaren gelişimi ve daha açıklayıcı olabilmek adına çağdaş Türk yazı dillerindeki durumu da gösterilmiştir. *Kullanımdan düşmüş, dilsel çevrimden çıkmış bulunan sözlüksel birim* tanımından hareketle artık ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanılmayan sözcükler arkaik olarak kabul edilmiştir.

B. Halîl Oğlu Alî ve Kıssa-i Yûsuf u Zelîhâ

Halîl Oğlu Alî'nin hayatı hakkında kesin bilgilerimiz olmamakla birlikte, XIII. yüzyılda Kırım civarında yaşamış ve Kırım dilini (Kıpçak Türkçesi, Tatarca, Kırım Tatarcası, Deşt Dili) bilen bir Oğuz Türk'ü olduğu sanılmaktadır. (Deniz, 1998: 72) Kırımlı Mahmûd'un ölmesi sonucu eserini tamamlayamadığını bilmesi ya da Kırım dilinden Türkî dile (Oğuz Türkçesine) eser çevirmesi bu düşünceyi doğrulamaktadır.

Halîl Oğlu Alî'nin Kıssa-i Yûsuf u Zelîhâ eseri üzerinde ilk çalışmayı Falev yapmıştır. *Zanucku Kollegu Vostokovedov*'da N. Falev tarafından tahlilli ve tetkikli ve bir kısmı da harekeli olarak bastırılan "Kırım Manzumesinin Eski Osmanlı Tercümesi" başlıklı eser bir "Yusuf ve Züleyha" tercümesidir. (Ertaylan, 1949: 216)

Ahmed Caferoğlu da eserin dil bakımından Dede Korkut karakterinde Azerî Türkçesine meyleden bir eser olduğunu söyleyerek Falev'in fikrini doğrular. (Deniz, 1989: 72)

Kıssanın Kırım dilinde yazılan orijinalinin yazarı olan Kırımlı Mahmûd'un hayatı ve eseri hakkında çok fazla bilgi yoktur. XIII. asır başlarında yaşamış ve belki de ilk Kırım-Tatar şâiri olan (Qoñurat, 1999: 26) Kırımlı Mahmûd'un eserini Kırım (Deşt) dilinden Türkî dile yani Eski Oğuz Türkçesine Halîl Oğlu Alî tercüme etmiştir.² Metnimizden anlaşıldığına göre eserin aslını yazan Kırımlı Mahmûd eseri tamamlayamadan ölmüştür. Bu bilgileri veren Halîl Oğlu Alî'nin Kırımlı Mahmûd ile tanışmış olma ihtimalleri düşünülebilir. Halîl Oğlu Alî, Kırımlı Mahmûd'un ölümünden sonra bu eseri kaleme alarak Kırımlı'nın yarım kalan eserini on iki dördlük ve iki beyit ekleyerek tamamlamıştır.

Halîl Oğlu Alî, her ne kadar metnimizde kendini "Ol Halîl Oğlu 'Alî / Yidi dîvândur eli" dizeleriyle yedi divan sâhibi bir şâir olarak tanıtsa da *Kıssa-i Yûsuf u Zelîhâ*'dan başka bir eseri bilinmemektedir. Halîl Oğlu Alî'nin yazdığı Kıssa-i Yûsuf nüshaları şunlardır:

I. Râif Yelkenci Nüshası: Râif Yelkenci'nin şahsî kütüphanesindeki bu nüshayı ilk defa İsmail Hikmet Ertaylan tanıtmış olup, faksimile hâlinde neşrini 1960'ta yapmıştır.

II. Râsim Deniz Nüshası: Özel kütüphanede 79 numarada bulunan Kıssa-i Yûsuf 36b-125a arasındadır. 1228 (Miladî 1813/1814) tarihinde Ürgüp'te Hâfız İsmâil tarafından istinsah edilmiştir.

III. Âgâh Sırrı Levend Nüshası: Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi 57 numarada bulunan bu nüsha da, Râif Yelkenci nüshasının aynısıdır.

IV. Bibliotheque Nationale Nüshası: Anciend Fond 319'daki nüsha 1587 yılında harekeli nesih yazı ile istinsah edilmiş olup müstensihinin adı belli değildir. (Deniz, 1989: 76-80)

² Râif Yelkenci nüshası Arap harflerinden Lâtin yazısına Kırımlı bilgin Kemal Qoñurat tarafından da aktarılmıştır. Kırım Bağçasaray'da çıkmaya başlayan ve iki ayda bir yayınlanan edebî, bilimsel ve toplumsal bir dergi olan *Günsel*'de, derginin ilk çıkış tarihi olan, Temmuz-Ağustos 1999 itibariyle *Hâzâ Hikâyet-i Yusuf aleyhisselâm ve Zeliha* adıyla yayımlanmaya başlanmıştır. Ulaşabildiğimiz son sayı olan olan Temmuz-Ağustos 2000 tarihli 7. sayıda "devamı bar" ibaresiyle 1187. dördlüğe kadar yayınlanmıştır.

V. İzmir Hisar Kütüphanesi Nüshası: Râsim Deniz'in yangında yok olduğunu belirttiği bu nüsha Şahin Köktürk tarafından bulunarak “*Halil Oğlu Ali'nin Yusuf İle Zeliha Hikâyesi*”³ başlığıyla makale olarak yayınlanmıştır. Kısa bir tanıtma ile eser Lâtin harflerine aktarılmıştır.

VI. Gota Düka Kütüphanesi Nüshası: Falev'in üzerinde çalıştığı nüshadır. Düka Kütüphanesi 19 numarada bulunmaktadır.

Halil Oğlu Ali'nin eseri üzerinde Dr. Râsim Deniz tarafından mukayeseli bir doktora çalışması yapılmıştır. Onun mukayeseli çalışması “Râsim Deniz Nüshası, Râif Yelkenci Nüshası, Âgâh Sırrı Levend Nüshası (R. Yelkenci Nüshası ile aynıdır) ve Bibliotheque Nationale nüshasına dayanmaktadır. R. Yelkenci ve A. S. Levend nüshaları aynı olduğu için mukayeseli çalışma esasen üç nüsha üzerinden gerçekleşmiştir. Köktürk, Râsim Deniz'in mukayeseli çalışması içinde yer almayan İzmir nüshasının yeni bir varyant olduğunu belirtir. (Köktürk, 2007: 555)

Ancak her iki araştırmacının görmediği ve çalışmalarında yer vermediği Rodos'ta bulunan nüsha yenidir. Halil Oğlu Ali'nin eserinin yedinci nüshası olarak kaydedilmelidir. Bilinmeyen yeni nüshaların çıkması olasıdır.

Bu çalışmada, Halil Oğlu Ali'nin Kısas-i Yûsuf u Zelîhâ adlı eserinin Rodos Nüshası ve İsmail H. Ertaylan tarafından 1960 yılında tıpkıbasım olarak yayınlanan nüsha ile karşılaştırması yapılarak oluşturulan metin üzerinde eskicil öğeler açısından bir inceleme yapılmıştır. Ertaylan'ın tıpkıbasımını yaptığı nüsha, Râif Yelkenci nüshası olarak da anılmaktadır. Bu nüsha Seyyid Ahmed İbni Ömer adlı bir kişi tarafından 1235'te (Miladî 1819/1820) Dimetoka'da yazılmıştır. Kitap, eski ebru kâğıt bir ciltte 108 varak, 16x11 (12,4x7,5) cm ebadında, 13 satır, harekeli ve okunaklı divânî hattıyla yazılmış, kalın az saykallı kâğıt kullanılmış, cetveller surh ile yazılmış, imlâ bozuk ve bazı yerler karalı ve ufak haşiyelidir. (Deniz, 1989: 78) Bu nüshada meclis başlıkları bulunmamaktadır.

Rodos Hafız Ahmed Ağa Kütüphanesi RDS1168 (Tarih 34/2) arşiv numarası ile kayıtlı olan ana nüshanın, kütüphane kaydında da belirtildiği üzere, eserin dış boyutu 210x145, iç boyutu 165x105 mm'dir. Filigranlı kâğıda nesih kırmısı hat ile yazılmış olan eserde cetvel, durak ve başlıklar kırmızıdır. Gömme salbekli ve şemseli, miklepli kahverengi deri ciltli, ebru kaplı kırmızı deri mahfazalıdır. Sonunda Hafız Ahmed Ağa Kütüphanesi “vakıf” mührü bulunmaktadır. Söz konusu eserin dijital kopyaları Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğünden temin edilmiştir.

Mecmuanın 1b-78a yaprakları arasında Bursalı Lâmiî Çelebi'nin Maktel-i İmâm Hüseyin adlı eseri bulunmaktadır. Muhammed adlı biri tarafından 1055 (Miladî 1645/1646) yılında istinsah edilmiştir. İki eserin de istinsah tarihi ve müstensihleri aynıdır. Fakat ilk eser iki sütun biçiminde ve harekeli olarak, incelediğimiz eser ise tek sütun ve bazı kısımları harekeli ve çoğunlukla harekesiz olarak yazılmıştır. 1434 birimden oluşur. Bunlardan birkaç tanesi beyit geri kalanı dördlüktür.

Halil Oğlu Ali'nin incelememize esas olan eseri, bu mecmuanın 78b-116a yaprakları arasında yer almaktadır. Mecmuanın ikinci ve son eseridir.

1429 *Bu kitâbı dönderen*
Qırım dilin gideren
Türkî dile getüren

³ Şahin Köktürk (2007), Halil Oğlu Ali'nin Yusuf ile Zeliha Hikâyesi, *Turkish Studies (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, Volume 2/4 Fall 2007.

Çok zahmet görme diyü

1430 Ol Halil Oğlu 'Alî
Yidi dîvândur eli
Ol düzdi Türkî dili
Deşt dilinden dönderü

Yukarıdaki dörtlüklerde de görüldüğü gibi bu eserin aslı Kırım Tatarcasıyla (Deşt/ Döst Dili) yazılmıştır. Müstensihin ve/veya yazarın Arapça ya da Farsça bilmediği yaptığı birçok yazım yanlışından da anlaşılmaktadır. Bunun en açık örneği ise 1179. dörtlükte Yûsuf sûresinden yapılan alıntının *Lâ tey'esû min ravhi'llâhi* şeklinde yazılması gerekirken metinde *Lâ yeysû min rûhu'llâh* şeklinde yazılarak harekelenmesidir.

Yazmanın her sayfasında on dokuz satır bulunmaktadır. Her satır bir dörtlüktür. Ancak eserde 277. dörtlükten sonra yedi beyitten oluşan *Münâcât-ı Yûsuf 'Aleyhi's-selâm* başlığıyla bir naat bölümü ve eserin sonunda da iki beyit bulunmaktadır. Yedili hece ölçüsü (4+3 duraklı) ve XXXU uyaklanması ile yazılmıştır. Her dörtlükte ilk üç dize kendi aralarında uyaklıdır. Her dörtlüğün son dizesi -u/-ü (ج) zarf-fiil ekiyle bitmektedir. Kimi dörtlüklerde ise *kimseñüz hîç bilür mü* (1234), *bağışla şuçumuzu* (1316), *oğlu Efrâ'im adlu* (1401) örneklerindeki gibi zarf-fiil eki harici kullanımlar da görülmektedir. Burada yazarın tek amacı uyaklanış ünlüsünü devam ettirmektir. Yazıldığı dönemde yalnızca düz ünlüyle biten ekler ya da yapılar dahi uyak için yuvarlak ünlülü yazılabilmektedir. Bu yapısı itibariyle eser, halk şiiri (destan) görünümü arz etmektedir.

1. Sözcük Durumundaki Eskicil Ögeler

ayruk: “1. başka, gayri, diğer. 2. artık, bundan sonra, bir daha.” (TDK – I. Cilt, 2009: 330)

427. Ol ayruk ere varmaz
Hîç kimseye baş egmez
Senden gayrıya varmaz
Alur-ısañ gel berü

449. Kuşayfer'e siz eydün
Begüm ol degül bilün
Anı benden şovidun
Ayruk gelmesün diyü

Metnimizde ayruk kelimesi “Ayruk gelmesün diyü” dizesinde görüldüğü gibi “bundan sonra, bir daha” anlamında da “Ol ayruk ere varmaz” dizesinde görüldüğü gibi “başka” anlamında da kullanılmıştır.

Eski Türkçe döneminde “adruk” şeklinde geçen kelimeyi Hamilton *adır-* kökünden getirmektedir. *Adır-* fiil köküne edilgenlik ve sonuç bildiren fiilden isim eki -k getirilmesi sonucunda “farklı, çeşitli, ayrı, seçkin” anlamlarına gelen *adruk* sözünün oluştuğunu belirtir. Mustafa Kaçalın ise “ayrıl-” ve “ayrış-” kelimelerinin izahında bu kelimeyi **ādı-r-ıl-*; **ādı-r-ı-* biçiminde tahlil eder. Kelimeye yüklenen farklı anlamlardan “seçkin”den hareketle Orhun Yazıtlarında geçen “*adınçig*: muhteşem, olağanüstü” sözünü aynı kökle ilintilendirmek mümkündür. Benzer şekilde *d>đ > y* değişimi neticesinde *adruk* sözündeki *adruk > ayruk* değişimine paralel olarak yine Eski Türkçe dil devresinde Orhun Yazıtlarında geçen “*adıl-*: ayrılmak, *adılma-*: ayrılmamak” fiil kökünün *adruk* ile doğrudan bağlantılı olduğu açıkça görülmektedir. (Üşenmez, 2014: 129)

Karahanlı Türkçesi eserlerinde “*adruk*: başka, öteki; fark, farklı” şeklinde geçen kelime Kıpçak Türkçesi eserlerinden derlenen Kıpçak Türkçesi Sözlüğü’nde kelimenin “*ayruk/ ayırık/ ayrı/ ayuk/ eyrik*: ayrı, başka, farklı” anlamlarının yanı sıra bir yerde de “*ayruk*: geri dönmez” anlamında geçmektedir. (Toparlı vd., 2008: 18-19)

Batı Türkçesinin birinci devresini teşkil eden Eski Oğuz Türkçesi eserlerinin hemen hepsinde geçen ve *ayruk/ ayruḡ/ ayırık/ ayırık-* gibi değişik biçimlerde de kullanılan kelime, Eski Türkçeden Eski Oğuz Türkçesinin son dönemlerine kadar işlek biçimde kullanılmış ve günümüzde kullanımdan düşerek arkaikleşmiştir.

bayık: “açık, aşikâr, muhakkak, gerçek, şüphesiz.” (TDK- I. Cilt, 2009: 465)

1064. *Ḳardaşumuz varıdı
Ol şūrete beḡzerdi
Bayık anı ḳurd yidi
Tā biz ḳalduḡ aḡlayu*

Dörtlüğünde geçen bu sözcüğe Dîvânu Lugâti’t-Türk’te Oğuzca kaydı düşülerek *bayık söz* örneğinde “doğru söz” anlamına geldiği belirtilir. (Atalay, 1986: 76) Clauson sözcüğün anlamını “true, reliable” yani “doğru, dürüst” olarak verir. Harezmi sahasında “kesinlikle”, Osmanlı Türkçesinde ise “doğru; kesinlikle” anlamlarını taşır. (Clauson, 1972: 385)

Kırgız Türkçesinde bu sözcükle oluşturulan *bayıq bol-* “gayret sarfetmek, uğraşmak, çabalamak.” birleşik fiili vardır. (Tietze, 2002: 296) Fakat Türkiye Türkçesinde bu sözcük kullanımdan düşmüştür.

biti: “mektup, yazılmış şey.” (TDK- I. Cilt, 2009: 615)

Metnimizde hem 1229. dörtlükteki *Yir öpüp biti virdiler* ve 1238. dörtlükteki *Bu şarp biti didiler* örneklerinde görüldüğü gibi tek başına hem de 1213. dörtlükteki *Otur biti yaz diyü* ve 1241. dörtlükteki *Bu biti’i biz yazmaduḡ* dizelerinde görüldüğü gibi *biti yaz-* şeklinde birleşik fiil oluşturarak da kullanılmıştır.

“Yazıt, kitap, mektup, belge vb. herhangi bir yazılı şey için genel bir sözcük.” anlamındaki *bitig* sözcüğünün yanında *biti-* fiili de bulunur. Clauson, bu fiilin uzun ünlülü olarak *biti:-* “yazmak.” anlamına geldiğini söyler. Çince “yazı fırçası” anlamında *pi* sözcüğü bulunduğu gibi Moğolcada da *biçi-* fiili bulunmaktadır. Eski Türk yazıtlarından Kül Tigin yazıtında *beḡḡü: taḡ tokı:tdım biti:dim* “Sonsuz taş hâkettirdim, yazdırtım.” ifadesi geçer. Çağataycada *bitik* “mektup”; Harezmcede *biti*: “mektup”; Codex Cumanicus’ta *bitik* “kitap”; Kıpçakçada *biti:/bitig* “kitap” anlamındadır. Osmanlıcada, XIV. yüzyılda *bitig*; XIV. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar *biti* genellikle “mektup”, bazen daha genel olarak “yazılı belge”; XIV. ve XV. yüzyıllarda ise “bir ölüm ilanı, hayatları boyunca derlenmiş ve bir kişinin eylemlerinin ölümünde yayınlanan kaydı” özel anlamındadır. (Clauson, 1972: 299, 300- 303) IX. yüzyılda Köktürk harfleriyle kaleme alınan bir kitap olan Irk Bitig de bu adı taşır. Eski Uygur Türkçesinde de *bitig* “1. yazı, kitap, belge, vesika, vasiyetnâme. 2. hurufat, harfler, alfâbe.” anlamındadır. (Caferoğlu, 1993: 45)

DLT’de “yazmak” anlamına gelen *biti-* fiilinin yanında *bitig* “yazma, yazı.”, *bitik* “kitap; mektup; yazma, yazı, yazış; yazılı şey, kâğıt.” ve Oğuzca kaydı düşülerek *bitik (g)* “muska; afsun, üfrük” (Atalay, 1986: 95, 96) anlamları verilen bu sözcük Eski Oğuz Türkçesinde hem *bitig* biçiminde hem de, metnimizde olduğu gibi, sondaki /g/ sesinin düşmesi sonucu *biti* biçiminde kullanılmıştır.

Tatar Türkçesinde “muska” anlamına da gelen *böti* (Ağızlarda: bötü, bétü, pétü, bétég) sözcüğü de Eski Uygurcadaki *bitig*, *bitik*, *pütük* “yazma, yazılmış dua; kitap, mühür” sözcüğünden gelir. Bir görüşe göre bu sözcük Çince *pi* < *piyet* “fırça, küçük fırça” sözünden gelmedir. (Əxmətyanov- I, 2015: 209) Çağdaş Türk yazı dillerinde “yazılı şey, mektup” anlamındaki *biti*/*bitig* yerine Arapça “yazı, çizgi” anlamına gelen خط (*hatt*) ve yine Arapça ketb “yazmak” sözcüğünden oluşturulan مكتوب (*mektüb*) sözcüğü yaygınlaşmıştır. Bu sözcükler Azerbaycan Türkçesinde *mäktub*; Başkurt Türkçesinde *xat*, *mäktüp*, *bötiy*; Kazak ve Kırgız Türkçesinde *qat*, Özbek Türkçesinde *mäktüb*, *xat*; Tatar Türkçesinde *xat*, *mäktüp*, *böti*; Türkiye Türkçesinde mektup, Türkmen Türkçesinde hat, Uygur Türkçesinde ise xät biçimindedir. (Ercilasun, 1992: 572, 573) Görüldüğü gibi sadece Başkurt ve Tatar Türkçesinde /b/ dudak ünsüzünün yuvarlaklaştırıcı etkisiyle ilk heceleri yuvarlak ünlülü olarak *bötiy* ve *böti* şeklinde yaşayan *biti* sözcüğü diğer Türk yazı dillerinde kullanımdan düşerek arkaikleşmiştir.

çın şabāh: “tanyeri ağarmak üzere olduğu zaman, subh-ı sâdık.” (Dilçin, 2009: 57)⁴

Metnimizde 870. dörtlükte geçer:

*Çın şabāh irte oldı
Sulţān Yūsuf buyurdı
Ol tätzîyi getürdi
Ahırından çıkarı*

Tietze bu tamlamaya şu anlamı verir: “sabah erken, sabahın alacakaranlığı (yâni hakikî —feci-i kâzib olmayan— sabah)”. Eski metinlerde *çın şabāh* yanında *çın seher* de kullanılabilmekteydi. (Tietze, 2002: 509)

Clauson *çın* sözcüğünün Eski Türkçede uzun ünlülü olarak *çı:n* olduğunu belirtir ve “doğru, gerçek” anlamıyla Çince de *chên* sözcüğü olduğunu söyler. Bu sözcük *çın* kértü a:tlığ üze:, *çın* kértü, *çı:n* sö:z, *çı:n* sö:z gibi sıfat tamlamaları kurar. (Clauson, 1972: 424) Eski Uygur Türkçesinde *çın* sözcüğü “gerçek, gerçeklik, doğru” anlamıyla tek başına kullanıldığı gibi *çın bitig* “gerçek senet ve sözleşme” örneğindeki gibi sıfat olarak da kullanılmıştır. (Caferoğlu, 1993: 61) Kıpçak Türkçesinde “tam, gerçek” anlamının yanı sıra “en yüksek yer, doruk” anlamına da gelir. (Toparlı vd., 2007: 51, 52)

Sözcük, Azerbaycan Türkçesinde “düz, doğru, düzgün” anlamıyla *çin* şeklinde yaşar. (Axundov, 2006: 485) Türkmen Türkçesinde *çyn* (*çın*) sözcüğünün kullanım alanı genişleyerek *çyn*, *çynçy*, *çynlyk*, *çynyrgamak*, *çynygatmak* gibi sözcükler de oluşturur. (Kyýasowa vd., 2015: 237) *Çın* sözcüğü Tatarcada yine *çın* biçimindeyken Başkurtçada *ısn*, Nogay, Kazak, Karakalpak, Tuva, Şor Türkçelerinde *şın*, Hakasçada *sın*, Moğolcada ise *çin* biçimindedir. (Əxmətyanov- II, 2015: 469) Kırgız Türkçesinde *çın* ve *çınığı* şeklinde kullanımı olan sözcük Özbek ve Uygur Türkçelerinde *çin* biçiminde yaşar. (Ercilasun, 1992: 734, 735)

Görüldüğü üzere benzer anlamlarla birçok Türk yazı dilinde ve Moğolcada korunan bu sözcük Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşerek arkaikleşmiştir.

delim: çok, birçok, ziyade (TDK – II. Cilt, 2009: 1067)

495. *Delim kızlarım oldı
Hergiz oğlum olmadı*

⁴ Osman Fikri Sertkaya da *çın* sözcüğüyle ilgili bir makale yazarak bu sözcüğün anlamı, Çince *chên*’den Türkçeye geçişi, sözcüğün doğru okunuşu ile *çın* isminden türetilen kelime ve gramer şekilleri hakkında bilgiler verir. (Sertkaya, 1988: 175-181)

*Māl hāceti kalmadı
Hācetüm oğul diyü*

“Çok, hayli, birçok, ziyade” anlamlarına gelen “*delim*” sözü Eski Türkçe ve Doğu Türkçesi eserlerinde “*telim*” şeklinde geçmektedir. Uygur, Karahanlı, Kıpçak ve Çağatay Türkçesinde de “*telim*” olan bu sözcük Eski Türkçe dil evresinden Eski Oğuz Türkçesinin sonlarına kadar yaygın biçimde kullanılmıştır. Eski Oğuz Türkçesinin ilk devrelerinde yazılan karışık dilli eserlerde Doğu Türkçesi formuna uygun olarak “*telim*” şeklini muhafaza eden kelime diğer Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde “*delim*” ve ilk hecedeki e-i değişimi sonucunda “*dilim*” şeklinde de geçmektedir. Hoca Mesud Ferhangname-i Sa’di Tercümesi’nde nüshalardan birindeki öküş “çok” sözü bir başka nüshada “*dilim*” sözü ile karşılanmıştır. Tarama Sözlüğü’nde de yaygın biçimde “*delim*” kelimesinin geçmesi kelimenin kullanım yaygınlığını ve işlekliliğini gözler önüne sermektedir. Türkolojideki genel kanaat kelimenin Moğol dilindeki *dalim* “1. suitable occasion 2. all together” sözü ile ilgili olabileceğidir. Fakat kelimenin yazılışı benzer olsa da anlam bakımından ciddi fark bulunmaktadır. Moğolcadaki bu kelimenin anlam bakımından yakın olduğu diller Japonca *tura-*: “to go together with, bring as company”; Korece *teri-*: “1. to be together with 2. to be similar”; Mançu Tunguzca *dalin/ dalindo/ dalindini*: “help; dueto” biçimlerine daha yakındır. (Üşenmez, 2014: 202)

dirneş-: “toplanmak, yığılmak.” (TDK – II. Cilt, 2009: 1115)

*Ḳamu cümle dirneşdi
Geçen yılı söyleşdi
Didiler kırk yıl geçdi
Ba’zları yitmiş diyü*

Metnimizin 1328. dördlüğünün *ḳamu cümle dirneşdi* dizesinde geçen bu sözcüğün Tarama Sözlüğü’nde *dirneş-* ~ *derneş-* biçimleriyle yer aldığını görmekteyiz. Sözcük kapalı e’ye sahip olarak *dérneş-* olmalıdır. Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “dermek, toplamak” anlamında *tér-* ve bu fiil kökünden türeyen *térin-* “kendisine dermek” (Atalay, 1986: 604, 605) fiilleri bulunur. Bu kökten oluşturulan *dirneş-* fiili toplanmak işinin birlikte yapıldığını bildirir. Yani işteş çatıya sahiptir. Bu biçimiyle Standart Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür. Bugün aynı kökten türeyen *der-*, *dergi*, *deril-*, *derle-*, *derlem*, *dernek* gibi sözcükler yaşamaya devam etmektedir. Çağdaş Türk yazı dillerinde ise *dirneş-* sözcüğü bulunmamaktadır. Bunun yerine “dermek, derlemek, toplamak” anlamıyla Azerbaycan Türkçesinde *därmäk*; Kazak Türkçesinde *terüv*, Özbek Türkçesinde *termâq*, Yeni Uygur Türkçesinde *tärmäk* kullanılır. (Ercilasun, 1992: 156-157)

döyeme-: “dayanamamak, katlanamamak, tahammül edememek.” (TDK- II. Cilt, 2009: 1244)

Metnimizde:

918. *Yūsuf ḳamçusın aldı
Ol od eline girdi
Yūsuf ḳamçuyı atdı
Ol oda döyemeyü*

1258. *Yūsuf çün döyemedi
Özü göynüp ağladı
Bunlaruñ gözün şeşdi
Bunlar baḳdı sevinü*

dörtlüklerinde geçmekte olan bu sözcük günümüz Standart Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür. Clauson bu sözcüğü uzun ünlülü göstererek tö:z- “to suffer, endure” yani “dayanmak, katlanmak” anlamını verir. Sözcük Çağataycada da *töz-* şeklindedir. (Clauson, 1972: 572) Sözcük, Kıpçak Türkçesinde de “1. ıstırap çekmek, aç ı çekmek. 2. sabır ve tahammül göstermek, dayanmak, katlanmak.” anlamlarıyla *töz-* şeklindedir. (Toparlı vd., 2007: 283) Eski Türkçeden itibaren meydana gelen adağ> azak> ayak gelişimine benzer bir şekilde bu sözcük de Eski Oğuz Türkçesine geçişte *töz-> döy-* gelişimi yaşamıştır, denilebilir. Bu durumda sözcüğün diğer örneklerle nazaran daha erken bir dönemde -d->-z- sızıcılışmasını yaşadığı düşünülebilir. *Döy-* fiilinin bu biçimiyle tarihî ve çağdaş Türk yazı dillerinde bulunmaması Eski Oğuz Türkçesine has bir yapı olduğunu gösterir.

Günümüzde ise aynı anlamını koruyarak Azerbaycan ve Türkmen Türkçesinde *dözmäk/dözmek*; Kazak Türkçesinde *töziü*; Tatar Türkçesinde *tüzü* ve Başkurtçada *tüdiv* şeklindedir. (Ercilasun, 1992: 152, 153- 728, 729)

egin: “sırt, arka.” (TDK – III. Cilt, 2009: 1390)

84. *Egnine don geydüirdi*
Altun kuşak kuşatdı
Altun tãc başına urdı
Bile çıkdı gönderü

Ağızlarda *eyin* olarak da geçen bu kelime, “üst baş, giyecek” anlamlarında da kullanılır. Eski Türkçeden başlayarak kullanılan bu sözcük Orta Türkçede *egin* olarak geçer. Eski Kıpçakçada *eyin* biçimi kullanılır.

Türkçe *eg-* kökünden geldiği anlaşılmaktadır: *eg-+-in*. Doerfer –n ekiyle yapılmış bir türev olduğunu dile getirmekle yetinmiştir. Türkçe *burun, taban, karın* gibi. (Eren, 1999: 130)

Ramstedt *egin*’in **egen* “omuz” biçiminden geldiğini bildirmiştir. Daha sonra *egin*’in Moğolca *egem* biçimiyle birleştirmiştir. Poppe Ramstedt’in birleştirmesine katılmışsa da, Doerfer’in özlü eleştirilerine uğramıştır. Ancak daha sonra Doerfer “*egin*” ile “*egem*”i “ortak oldukları söz götürmeyen temel sözler” olarak değerlendirmiştir. (Eren, 1999: 130)

göynü-: “yanmak.” (TDK- III. Cilt, 2009: 1803) Metinde “içi yanmak” anlamıyla geçer.

Sözcük,

Yūsuf çün döyemedi
Özü göynüp ağıladı
Bunların gözin şeşdi
Bunlar bakdı sevinü

şekliyle metnimizin 1258. dörtlüğünde yer alır. Tarama Sözlüğü’nde *göyünmek, göynümek, göynemek, gövünmek, göyenmek* biçimleriyle de kaydedilmiştir. Bu sözcük, DLT’de “yanmak; yakmak.” anlamıyla verilen *köy-* (Atalay, 1986: 368) fiilinden Batı Türkçesinde /k-/ ünsüzünün ötümlüleşmesi ve eklerle türetilmesi sonucu oluşmuştur. Eski Uygur Türkçesinde de “yanmak, kavrulmak.” anlamıyla *köymäk* sözcüğü vardır. (Caferoğlu, 1993: 118)

Bu sözcük “yanmak” anlamıyla Kırgız Türkçesinde *küyüü* şeklinde yaşarken Tatar Türkçesinde de aynı anlamla *köyü* sözcüğü vardır. Tatar Dilinin Etimolojik Sözlüğü’nde bu sözcük için Eski Türkçe *köy-* < **kög-* “yanmak” açıklaması verilir. Eski Moğolcada *kögyi-* “yanmak, yanıp gitmek” anlamında bir fiil de bulunmaktadır. (Əxmətyanov- I, 2015: 448) “İçi yanmak”

anlamında Kazak Türkçesinde *küyip qaluv*, Özbek Türkçesinde *küyib qalmaq* söz birleşmeleri bulunurken söz konusu fiil ve ve bu fiille oluşturulan yapılar Standart Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür.

güyegü: “güvey, damat.” (TDK – III. Cilt, 2009: 1887)

437. *Biñ kıl qaravaş virdi*
Qızın bile gönderdi
Elçisin ağırladı
Sulţān güyegüm diyü

Eski Türkçede olduğu gibi Orta Türkçede de *küdegü* olarak geçer. Eski Kıpçakçada ise *küyegü* biçimi kullanılır.

Türkçe **küde-* “misafir gelmek” kökünden *-gü* ekiyle türetildiği anlaşılmaktadır. Eski ve Orta Türkçede “düğün” anlamında kullanılan “küden” sözünün de bu kökten geldiği düşünülebilir. Hasan Eren bu sözün Moğolca *kürdegü* “kız kardeşin kocası” sözüyle birleştirilmesinin yanlış olduğunu söyleyerek Moğolca *küregen* (~ *kürgen*) “güvey” biçimiyle birleştirilmesi de olanaksızdır, der. Türkçede eski güyegü (>güyegi) biçimindeki *-y-* sonradan *-v-*‘ye çevrilmiştir. Örn. Türkçe yuva (<uya) sözündeki *-v-* sesi de eski *-y-*‘den dönüşmüştür. (uya > yuva) (Eren, 1999: 168)

Eski ve yeni diyalektlerde “güvey” olarak geçen *küreken* ~ *köreken* gibi biçimler Moğolcadan alınmıştır. (Moğ *küreken*, *küregen*, *kürken*) Clauson Moğolca biçimleri Türkçeden kalma eski alıntılar olarak değerlendirmiştir. (Eren, 1999: 169)

irgür-: “ulaştırmak, eriştirmek.” (TDK- III. Cilt, 2009: 1521)

Tarama Sözlüğü’nde *erürmek*, *ergürmek*, *irürmek*, *irgürmek*, *irgirmek*, *ergirmek* gibi farklı biçimlerde kaydedilen *irgürmek* sözcüğü metnimizin 1223. dördlüğünde *saña belā irgürem*; 1260. dördlükte *irgürdi beni Hālīk*, 1348. dördlükte *seni Tañrı irgürdi* örneklerinde görülür. Eski Türkçede “ulaşmak, erişmek” anlamına gelen *er-~ ir-* fiil köküne ettirgenlik sağlayan bir fiilden fiil yapım eki olan *-gür-* ekinin getirilmesiyle *irgür-* fiil gövdesi oluşturulmuştur. DLT’de *ergür-* “erişmek, vaktinde yetişmek.” anlamıyla yer alan sözcük Çağataycada *irgür-* şeklindedir. (Atalay, 1986: 189)

Günümüzde bu sözcük kullanımdan düşmüş olup yerine *ulaştırmak* ya da *eriştirmek* sözcükleri kullanılır.

keleci: “söz, lakırdı.” (TDK – IV. Cilt, 2009: 2398)

115. *Yanlış oldı kelecüm*
Mihnet oldı umacum
Ol evdeki şıgıncum
Yanlış oldı ol bellü

İslamiyet öncesi Türk yadigârlarının hiçbirinde *keleci* ~ *keleçi* ~ *kelecü* ~ *keleşü* sözüne rastlanmamaktadır. İlk olarak DLT’de *keleşü* “söz” anlamında geçen kelime, Kâşgarlı Mahmud tarafından Oğuzca olarak nitelendirilmiştir.

Mukaddimetü’l Edeb’de “*kelelci*: Mo. hikâye; *keleşmiş*: sözlü, nişanlı” biçimleri mevcuttur. Buradaki kullanımlar *keleci* sözünün fiil tabanlı bir yapıdan geldiğine işaret etmektedir. Ayrıca

anlam olarak da o devir metninde *keleşmiş* “sözlü, nişanlı” ifadesinin kullanılması *keleş*- fiilinin karşılıklı anlaşmak, söyleşmek, sözleşmek olduğuna delalet eder. (Üşenmez, 2014: 400)

Käläçi sözü Harezmi, Kıpçak ve Osmanlı Türkçelerinde “söz, haber, söyleme” anlamlarıyla varlığını sürdürmüştür. XV. yüzyıl Ulug Muhammed Yazmasında *ilçi – keleş* “elçi” şeklinde geçmektedir. (Üşenmez, 2014: 401)

Kälämäçi “tercüman” sözünün *keleş* ile ilişkili olduğu ortadır. Bu hususta Türkologların farklı görüşleri vardır. Räsänen’e göre sözcük Çince’den ödünçlenmiştir. Doerfer’e göre *kälämäçi*; *kälä*- “konuşmak, söylemek” fiilinden türetilmiştir. Buna göre *kälä*- fiiline önce *-mä* fiilden isim yapım eki, sonra da *+çi* isimden isim yapım eki getirilerek “*kälämäçi*” sözü oluşturulmuştur. Yunusoğlu da bu görüşe paralel bir izah yapar ama kelimenin Moğolca *kele*- fiilinden geldiği konusunda emindir ve kelimeyi Moğolcadan alıntı sözler arasında göstererek *-ma* ve *-çi* ekleri vasıtasıyla Türkçeleştirdiğini ileri sürer. (Üşenmez, 2014: 401)

Clauson’a göre *keleş* Moğolca *kele*- “konuşmak” sözü ile birleştirilemez. Doerfer, başlangıçta *kälämäçi* “tercüman” sözünün Çince’den alıntı olduğunu düşünür, sonraları ise Türkçeden Moğolcaya geçen sözcükler arasında gösterir. Benzer biçimde söz konusu kelime, Moğolca aracılığı ile Farsçaya *keleş/kelemeçi* “tercüman”; Mançucaya *hele* “konuşabilme”; Rusçaya *kiliçey* “haberci, ulak” şekillerinde geçmiştir. (Üşenmez, 2014: 402)

Çağdaş Türk yazı dillerinden Çuvaşçada *kala*- “söylemek, demek”, *kalaş*- “konuşmak, söyleşmek”, “kız istemek”; Karaim, Kırım Türkçesi *keliş*- “istemek, kız istemek”; Karaim Trok., *kel’eşin*- “nişanlanmak”; Karaim Trok, Kırım *kel’eş*- “nişanlanmak”, Kumuk Türkçesinde *geleş* “çöpçatan”, Balkar Türkçesinde *keleş* “gönderilmiş, çöpçatan”; Kırgız Türkçesinde *kep-keleş* *kep keleş*, *keleş söz* “konuşma, havadis, haber”; Karaçay – Malkar Türkçesinde *keleş* “elçi, ara bulucu, dünür, temsilci”, *keleş töreşi* “elçi, ara bulucu”, *keleş iy-* “elçi göndermek, dünürü göndermek” anlamlarına gelir. *Käläçi*, günümüzde Türkiye Türkçesi ağızlarında *gelece etmek* “konuşmak, dedikodu yapmak.” (TDK, 1993: 1973); *kelece* “sözleşme, anlaşma” (TDK, 1993: 2726) olarak yaşamaktadır. *Käläçi* sözü Moğolcaya *kälä*- “konuşma”; Tunguzcaya *kele*- “kız isteme”; Finceye *kieli* “dil, konuşma” biçimlerinde geçmiştir. (Üşenmez, 2014: 400)

kıgır-: “çağırarak, davet etmek, seslenmek, haykırmak.” (TDK – IV. Cilt, 2009: 2473)

469. *Pes dellāllar kıgırdı*
Oğlan kim alur didi
On hüneri var didi
Gelün işidün diyü

Eski Türkçe dil evresinden itibaren takip edilebilen *kıgır-/kıkır-* “çağırarak, bağırarak, yalvarmak, yüksek sesle seslenmek” eylemi Türk dilinin bütün devrelerinde kullanılmıştır. Gülensoy sözcüğün kökünün yansıma /kī/ olduğunu düşünmektedir. (Gülensoy, 2007: 506) Orhun Yazıtları, Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, Karahanlı Türkçesinin Sözlüğü: *kıgır-*: bağırarak. (Üşenmez, 2014: 157); Mukaddimetü’l-Edeb: *kıkır-*: çağırarak, bağırarak; *kıkırış-*: çağırışmak. Zaman içinde kelimenin anlamının genişlemesi ile “emretmek, buyurmak” gibi şekilleri de ortaya çıkmıştır; Kıpçak Türkçesi Sözlüğü: *kıgır-*: bağırarak, çağırarak, emretmek. (Toparlı vd., 2007: 143); Niyazî-Nevâî’nin sözleri ve Çağatayca Tanıklar: *kıcgırış-*: çağırışmak, haykırışmak.

Mevcut anlam Batı Türkçesinde daha da genişleyerek “davet etmek” manasını da bünyesine katmıştır. Eski Oğuz Türkçesi eserlerinde kelime “bağırarak, çağırarak, davet etmek,

bağdırtmak, çağdırtmak, yüksek sesle seslenmek” vb. anlamlarının yanında “dua, yalvarış, niyaz” anlamına gelecek biçimde de kullanılmıştır.

898. dörtlükte Rodos nüshasındaki *uş tül yoħsul ƙaldım* dizesi Ertaylan’da *işte dul yoħsul ƙaldım* biçimindedir ya da 956. dörtlükte Rodos nüshasındaki *oğlanların ƙıgırdı* dizesi Ertaylan’da *oğulların ƙağırdı* biçimindedir. *Uş* sözcüğü ve *ƙıgır-* fiilinin unutulup arkaikleşmesi nedeniyle halkın daha rahat anlaması için *uş* yerine *işte* sözcüğü, *ƙıgır-* fiilinin yerine *ƙağır-* fiili kullanılmıştır. İki nüsha arasında bile arkaikleşme sonucu farklı sözcükler kullanılmış ve *ƙıgır-* fiili günümüz ölçünlü Türkiye Türkçesinde tamamen kullanımdan düşmüştür.

ƙırnaƙ: “cariye, halayık.” (TDK. – IV. Cilt, 2009: 2513)

605. *İnce ƙamış parmağın
Dürre beñzer dırnağın
Oldum senün ƙırnağın
Benüm ol dir yalvaru*

Ƙırnaƙ sözcüğü “cariye, halayık” anlamına gelmektedir. Yerel ağızlarda “güzel kız veya kadın” olarak da geçer. Bundan başka ağızlarda “çalımlı”, “güzel, titiz, çevik”, “becerikli” ve “oynak (kadın)” gibi anlamlarda da kullanılır.

Orta Türkçede ve Eski Kıpçakçada *ƙırnaƙ* biçiminde olan kelime “cariye, esir” anlamıyla kullanılmıştır. (Eren, 1999: 239)

Bilimsel yayınlarda *ƙırnaƙ*’ta “kız” sözünün saklandığı sık sık dile getirilmiştir. Ancak *ƙırnaƙ*’ın kız sözüyle birleştirilmesi ses ve yapım bakımlarından güçtür. Buna karşılık Kırğızların halayığa verdikleri *qızalaq* adının “kız” kökünden geldiği açıktır. Eski çağlarda Türklerin cariyeye *ƙırkın* adını verdiklerini biliyoruz. Ancak başlangıçta “genç kız, genç kadın” olarak kullanılan bu adın *ƙırnaƙ* biçimiyle birleştirilmesi tartışmaya açıktır. (Eren, 1999: 239)

Bu sözcük günümüz Türk yazı dillerinden sadece Türkmencede korunmuş diğerlerinde ise *känizäk*, *kün* ve *cariyä* kullanımı yaygınlaşmıştır. Türkmencede *gyrnak* sözcüğüne 1. *Alamançylyk netijesinde ýesir alnan aýal-gyz*. 2. *Barjamly adamlaryň gapysynda öý hyzmatkäri hökmünde saklanan aýal, öýdençer. Gurban baýyň gapysynyň, Gyrynagydy Garagöz gyz (R. Seyidow)*. 3. *göç.m. Aýal-gyzlar kemsidilip áýdylýan söz. Sem bol, gyrnak!* (Kyýasowa vd., 2015: 527) anlamı verilerek *taryhy sözler/ könelişen sözler* “eskimiş sözler” arasında gösterilmiştir. Türkmen Türkçesinde korunan bu yapı günümüz Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür.

kirtün-: “tasdik etmek, iman etmek, inanmak.” (TDK- IV. Cilt, 2009: 2577)

Sözcük, 1211. dörtlükte geçer:

*Eydür ol oğlanları
Saňa virelüm haberi
İşit uşbu işleri
Uşbu sözde kirtünü*

Eski Türkçede bu sözcük *kirtgün-/ kirtkün-* biçimindeydi. Batı Türkçesinde /-g-/ ünsüzünün düşmesiyle *kirtün-* şekline geçer. Bu sözcüğe Eski Uygur Türkçesinde “inanmak, itikad etmek” anlamında *kirtgünmāk* şeklinde rastlanır. (Caferoğlu, 1993: 112) Eski Uygur Türkçesinde olduğu gibi Kıpçak Türkçesinde *kerti* ~ *kirti* sözcüğü “doğru, hakîkî, gerçek” anlamındadır.

(Toparlı vd., 2007: 140, 150) Clauson kértü: (?kértö:) “gerçek, doğru, sadık” anlamlarını verir. (Clauson, 1972: 738)

Karaim, Karaçay-Balkar ve Nogaycada “gerçek” anlamında *kerti* sözcüğü yaşar. Kumukçada ise sözcük *gerti* şeklindedir. Hakaşçada ise *kirtən-* “inanmak” demektir. Oğuz grubu Türk yazı dillerinde ise *kertin-*, *kirtin*, *kertün-*, *kirtün-* ve türevleri kullanımdan tamamen düşerek “gerçek” (< ETü kértü+çek) sözcüğünde arkaikleşmiş olarak kalmıştır.

şayru: “hasta.” (TDK – V. Cilt, 2009: 3351)

565. *Yine t̃āyesi eydür
Bu ‘āşıklık yavuzdur
Beñizleri şarardur
Şağları şayru kılı*

Eski Türkçe döneminde bulunmayan *şayru* “hasta” sözü Köktürk, Uygur ve Karahanlı eserlerinin hiçbirinde geçmez. Bu kelimenin karşıladığı anlam Eski Türkçe ve Orta Türkçe devresinde *sökel* sözü ile karşılanmıştır.

İlk olarak Kıpçak Türkçesinde geçen *şayrı/ şayru* “hasta”; *şayru ol-* “hastalanmak” anlamındadır. Bu devirde *şayru – sökel* sözlerinin her ikisi de kullanılmıştır. Kıpçak Türkçesi Sözlüğü’nde *şayrı/ şayru*: hasta; *şayru ol-*: hastalanmak.

Çağatay Türkçesi sözlüklerinden Şeyh Süleyman Efendi’de *şayru* “üzgün, hasta” şeklinde geçmektedir.

Tarama sözlüğünde hem *şayru* hem de *sökel* sözleri “hasta” anlamında kullanılmıştır: *şayru/ sayru/ şayrı*: hasta; *şayruluk/ sayruluk/ şayrılık/ şayrılığ*: hastalık. (TDK – V. Cilt, 2009: 3351) Hüseyin Kazım Kadri’de *şayru* “mehcur, hasta, mariz” şeklinde kayıtlıdır. Ahmet Vefik Paşa’nın Lehçe-i Osmanî’de *şayrı* “hasta; savmak, tesir etmek; üzgün, hasta, rencur...; yanar hasta, mariz” ifadesinde *sav-* sözüne gönderme yapması muhtemelen Şeyh Süleyman Efendi sözlüğünde geçen *sayrusav* “geçip tesir etme” sözü ile ilgilidir. Nitekim mezkûr sözlükte *sayrun* “serin hava, hafif soğuk” sözü *sav* “geçirmek, göndermek” sözü ile birleştirildiğinde kişinin serin ve soğuk hava etkisiyle “soğuk alması, hastalanması” ilişkilendirilebilir. *Sayrunsav* sözündeki “sav” sözü kullanımdan düşmüş olup kelime **sayrun*, *sayru*, *şayrı* biçimine dönüşmüş olabilir. (Üşenmez, 2014: 518)

Batı Türkçesinde bilhassa Eski Oğuz Türkçesinde “*şayru*” sözünün “*sökel*” ile birlikte “hasta, yorgun” gibi kullanımları mevcuttur. *Sökel* kullanımı *sayru* sözüne göre çok nadir olmakla beraber XVI. asırda kullanımdan düşmüştür. Bilhassa *şayru/ sayru/ şayrı*; *şayruluk/ sayruluk/ şayrılık/ şayrılığ* ve *şayru ol-* biçimleri Eski Oğuz Türkçesi eserlerinde sık kullanılan *şayru* ve türevleri yerini alıntı sözler olan “hasta”, “bîmâr” sözlerine bırakarak kullanım sıklığını XVI. asırdan itibaren kaybetmeye başlamıştır. Nitekim günümüzde de *hasta/ hastalık/ hasta ol-* şeklinde kullanımı yaygındır.

sinle: “mezarlık, merkat.” (TDK – V. Cilt, 2009: 3470)

271. *Sinleden bir ün geldi
Cānum Yūsuf saña n’oldı
Yūsuf işitdi ağladı
Anası ünin dinleyü*

Sin “mezar” sözüne yer adı yapma özelliğini günümüzde de sürdüren +lA (<+lAg)⁵ ekinin eklenmesiyle oluşan sinleg> sinle “mezarlık” anlamına gelir. Sin sözü Eski Türkçe dil devresinden XIX. asra kadar edebi dilde varlığını devam ettirmiştir. Tarihi metinlerde Orhun Yazıtlarında tesadüf edemediğimiz sin kelimesi ilk olarak Ötüken Uygurlarına ait olan Tariat yazıtında sin “mezar”; sinleg “mezarlık” olarak geçmektedir. Eski Uygur Türkçesi sözlüğünde kelime sin “mezar” olarak kalın sıradan madde başı olarak verilmiş fakat ince sıradan “sin” biçiminin bulunduğu da kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacıları kelimenin etimolojisi ve kaynağı hususunda fikir ayrılığına düşürecek olan Çince ts’in kelimesine de yer verilmiştir. Kelimenin Çince “ts’in” sözünden geldiğini ilk olarak söyleyen Gabain’dir. Baskakov ise Rasanen’e dayanarak kelimenin Çince’den geldiğine kanaat getirmiştir. Yunusoğlu da Uygurca – Çince İdikut sözlüğünde “sin” madde başı altında “mezar” olarak anlamlandırdığı kelimeyi Çince “ts’in” kaynaklı göstermiştir. Talat Tekin de “sin” kelimesinin Çince olduğunu ileri sürmüştür. Hatta “boy, endam, vücut” anlamlarına gelen Türkçe “sin” sözü ile “mezar” anlamına gelen ve Çince’den Türkçeye geçtiğini savunduğu “sin” sözünün birbirine karıştırıldığını söyler. (Üşenmez, 2014: 542)

Kâşgarlı’nın “sin” kelimesi hakkında verdiği “boy bos” buradan alınarak yapılı boylu poslu kişilere “sınlığ kişi” adlandırmaları ve yine “sin” sözüne bağlı olarak mezara da sin denir. Çünkü mezar insanın boyunca olur diyerek bir başka “sin” maddesini “mezar” olarak açıklaması XI. yüzyıl metni için çok önemli bir veridir.

Kazan Tatar Türkçesinde “sin” sözü DLT’deki ilk anlamına uygun olarak “heykel, yontu; insan gövdesi; put” anlamlarına gelmektedir. (Öner, 2009: 235)

Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde sin, mezar, kabir, erva vb. şeklinde geçen kelimeler herhangi bir anlam kargaşasına uğramadan XIX. yüzyıl sonlarına kadar kullanılmıştır. EOT metinlerinde sıkça kullanılan “sin” ve “sinle” kelimeleri Anadolu ağızlarında yaygın biçimde yaşamaktadır. Fakat bugün Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür.

şes-: “çözmek.” (TDK- V.Cilt, 1996: 3659)

Sözcük, 1258. dörtlüğün Bunlaruñ gözin şesdi dizesinde geçer.

Clauson sözcüğün kökünü çij- ~ çöj- fiillerine götürür. (Clauson, 1972: 400) Caferoğlu, Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü’nde şaşılmak “çözülmek” sözcüğünü kaydeder. (Caferoğlu, 1993: 217) DLT’de de şes- “çözmek” anlamındadır. Fiilin şes- değişkesi de seşil-, seşlin-, seştür-, seşü-, seşük gibi eklenmiş hâlleriyle sözlükte bolca örneklenir. (Atalay, 1986: 507, 508- 557)

Başkurt Türkçesinde sisiv; Kazak Türkçesinde şesüv; Kırgız Türkçesinde çeçüü, Tatar Türkçesinde çişü biçimindedir. Kıpçak grubu Türk yazı dillerinde korunan bu sözcük Türkiye Türkçesinde çözmek, Azerbaycan Türkçesinde çözmäk, açmaq; Türkmen Türkçesinde çözmek biçimindedir. (Ercilasun, 1992: 138,139) Böylelikle şes- fiili, Oğuz grubu Türk yazı dillerinde kullanımdan düşerek arkaikleşmiştir. Anadolu ağızlarında “çözmek” anlamında kullanılan çez-fiili de bu kökle ilgili olmalıdır. Clauson’a göre Eski Türkçede aynı anlamda olan iki varyant grubu vardır, seş-/çeş-/şes- grubu ve çöj-/çöz- grubu; bahsetmediği çez- varyantı her iki gruba bağlanabilir. Böyle olunca bütün varyantların yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır. (Tietze, 2002: 503)

⁵ Eski Türkçe döneminde isimden fiil türeten +lA- ekine fiilden isim türeten -g ekinin koşulmasıyla oluşan birleşik bir ektir. Eski Oğuz Türkçesi döneminin özelliği gereği sondaki -g sesi düşerek yalnızca -lA eki kalmış ve aynı fonksiyonu taşımaya devam etmiştir. Bu ek günümüzde kışla (<kışlag), kumla (kumlag), tuzla (<tuzlag), yayla (<yaylag) gibi sınırlı sayıda sözcükte vardır.

uŝat-: “ufatmak, parçalamak.” (TDK – VI. Cilt, 2009: 4000)

321. *Yūsuf eydür iŝitgil*
Benüm sözümi dutğıl
Putā secde kılmağıl
Hācuñ ufad uŝadu

Eski Türkçe dil devresinde Orhun Yazıtlarında rastlanılmayan *uŝa-* fiili ve benzerlerine yazılı metinlerde ilk olarak Uygur Türkçesinde rastlanır. Uygur Türkçesinden günümüze kadar geniş bir kullanım alanına sahip olan *uŝa-* fiili ve benzerleri Karahanlı – Harezmi – Kıpçak – Çağatay Türkçelerinde işlek biçimde kullanılmıştır. Uygur Türkçesi dil yadigârlarında “*uŝa-*: ufalamak, parçalamak” ve bu fiil tabanından türetilen *uŝağ* adı “ufak, küçük” anlamlarına gelmektedir.

Karahanlı eserlerinde *uŝa-* fiili ve türevlerinin genişlediği görülür. *uŝal-/ uçan-/ uŝat-* fiilleri “ufalanmak/ufalmak, parçalanmak, kırılıp ufalanmak/ufaltmak, kırmak, kırılmak” anlamlarına DLT, KB ve KT’de geçmektedir. Ayrıca *uŝa-* fiilinden hareketle türetilen *uŝağ* “küçük, ufak” ismi de Uygur Türkçesindeki kullanımla aynı anlamda DLT, KB ve AH’de geçmektedir. Benzer biçimde DLT’de bir işte çocukça durum sergilemeye karşılık “*uŝağlık*” sözü kullanılmaktadır. (Üşenmez, 2014: 318)

Eski Oğuz Türkçesi eserlerine baktığımız zaman *uŝa-/ uçan-/ uŝat-/ uŝad-, uŝandur-* fiilleri “parçalamak, parçalanmak, ufalamak, ufalanmak, kırmak, dağıtmak, kırılmak, küçülmek, ufaltmak, ufalanmak vb” anlamlarda kullanılmıştır. Ayrıca söz konusu fiil tabanının **uvŝa-* fiilinden türediği sanılan veya *og- > ug-> uv-* Eski Uygurca “ufalamak” ile ilintili olma ihtimalinden hareketle EOT eserlerinde görülen *uvalt-*: ufaltmak, parçalamak; *uvan-*: ufanmak, kırılmak, parçalanmak; *uvat-*: parçalamak biçimlerine de rastlanılmaktadır. EOT eserlerinde geçen *uŝağ* sözü de temel anlamı içinde muhafaza edilmiş “küçük, ufak, çocuk” anlamlarında kullanılmıştır. *Uvağ* biçimi ise “kırıntı, küçük parça, toz” anlamında geçmektedir. Benzer biçimde bir yerde de *uvacuğ/ ufacuğ* “küçücük” kullanımı geçmektedir. *Uvŝağ* ve *uŝağ* sözlerinin eş anlamlı olduğunu belirten Clauson ufak biçiminin XVII. asırdan sonra ortaya çıktığını belirterek aslında bu kelimenin “kırık, ufak parçalara ayrılmış” anlamına geldiğini ancak “küçük, küçük şeyler” (örneğin çocuk gibi) anlamında kullanıldığını belirtmektedir. (Üşenmez, 2014: 640)

yavud-: “saklamak.” (TDK- VI. Cilt, 2009: 4417) Sözcük, Kıssa-i Yūsuf u Zelîhâ’nın 1202. dördlüğünde geçer:

Benden ayrılıp gitdün
Beni katı unıtdun
Haberün sen yavuddun
Hîç baña bildürmeyü

Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde “kaybedilmek” anlamında *yavu kılınmak*; “kaybetmek” anlamında *yavu kılmak*; “kaybolmak” anlamında *yavunmak*; “kaybolmak, zayi olmak” anlamında *yavu varmak* sözcükleri kullanılır.(TDK- VI. Cilt, 1996: 4408-4417) Osmanlı Türkçesinde de “yitik, kaybolmuş” anlamında *yava* kullanılmışsa da ölçünlü Türkiye Türkçesinde bu kullanımlar tamamen düşmüştür. Sözcük köken olarak “kayıp; sahipsiz” anlamına gelen Farsça *یابو* yâve (Kanar, 1998: 698) sözcüğünün Türkçeye *yava/ yavu/ yavı* biçimlerinde geçmesiyle oluşmuştur. Günümüzde artık kullanılmamaktadır.

yügür-: “koşmak, hızlı gitmek.” (TDK- VI. Cilt, 2009: 4749)

Metnimizin 768. dörtlüğünde

*Ya 'kūb evine vardı
[Hem] taşradan çağurdu
Tāye yügürüp geldi
Haberüñ nedür diyü*

biçiminde geçmektedir. Eski Uygur Türkçesinde *yügürmək* “koşmak, yügürmek, yürümek.” (Caferoğlu, 1993: 306); DLT’de ise “-at- koşmak, yüğrükçe koşmak; geçemek; segirtmek; beze eriş yapmak.” (Atalay, 1986: 821) anlamlarına gelir.

Azerbaycan Türkçesinde *yüyürmək*, Başkurt Türkçesinde *yügiriv*, Kazak Türkçesinde *jügiriv*, Kırgız Türkçesinde *cügürüü*, Özbek Türkçesinde *yügürmaq*, Tatar Türkçesinde *yögirü*, Türkmen Türkçesinde *yüvürmek*, Uygur Türkçesinde *jügrimäk* şekilleriyle yaşar. (Ercilasun, 1992: 502-503) Bu sözcük de Standart Türkiye Türkçesinde kullanımdan düşmüştür.

2. Ek Durumundaki Eskicil Ögeler

-A: gelecek zaman eki; kamu atdan indiler/ Yūsuf’ı çık-a diyü 827, ol saña selām kıl-a 866, saña vezir ol ol-a 866.

-AyIn: emir-istek eki (birinci teklik şahıs); çıkar-ayın 1148, var-ayın 1378, vir-eyin 910, gir-eyin 1148, bil-eyin 1291.

-AsI: gelecek zaman sıfat-fiil eki; yüklen-esi 985, n’id-esi-n 1034.

-cılayın: isimden isim yapım eki (gibilik anlamı katar); bun-cılayın 1135.

-cılAyU: isimden isim yapım eki (gibilik anlamı katar); a-n-cılayı 777, sen-cileyü 1274. bkz. **-cılayın.**

-durur: bildirme eki (üçüncü teklik şahıs); kulum-durur 823.

-IçAk: zarf-fiil eki (zaman bildirir); ‘aşık ma‘şuk ol-ıçaq 945, iki cân seviş-içek 945.

-IsAr: gelecek zaman eki (üçüncü teklik şahıs); ol-ısar-dur 724, çık-ısar 784, ol-ısar 906, kıl-ısar 928.

-gIl: emir eki (ikinci teklik şahıs); var-gıl 761, çıkar-gıl 814, otur-gıl 838, ağlama-gıl 1080, dutma-gıl 1144, bildür-gıl 1187, yarlıga-gıl 1433, söyle-gil 762, geydür-gil 814, gör-gil 862, bil-gil 1080, bitür-gil 1396, eyit-gil 1414.

-gür: fiilden fiil yapım eki (ettirgenlik fonksiyonunda); ir-gür-di 1348.

-layu: isimden isim yapım eki (zarf yapar); Yūsuf-layu 1414.

-n: belirtme hâli eki; elleri hâlin şorgıl 816, Zelîhâ tonu-ñ yırtıdı 882, ataların ağlatdı 951, sözi-n 1038, oğlanları-n 1117, haberü-ñ sen yavuddıñ 1202.

-sIz: ikinci çokluk şahıs eki ; dañla-mış-sız 1107, şan-ur-sız 1160, bilür mi-siz 1246, di-miş-siz 1250, söyle-r-siz 1254.

-UbAn(I/U): zarf-fiil eki; kaç-y-uban 1171, ağla-y-uban 1272, dur-uban 1403, söyle-y-üben 877, görüş-üben 961, sevin-üben 961, düş-üben 1171, ol-ubanı 1416, kork-ubanu 1240.

-vuz: birinci çokluk şahıs eki; var-sa-vuz 1346.

-yorur: şimdiki zaman eki; gel-i yoru-r mı 1169.

Sonuç

Bu çalışmada Halil Oğlu Ali'nin Eski Oğuz Türkçesiyle yazılan ilk Yûsuf kıssası olan eseri tanıtılmış ardından bu eserde geçen başlıca eskicil ögeler hem dikey (artzamanlı/ tarihsel) hem de yatay (eşzamanlı/ çağdaş) olarak karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Böylelikle aynı eserin farklı yüzyıllarda yazılan nüshalarında bile artık eskimiş kabul edilen sözcük ve eklerin yerini yenilerine bıraktığı görülmüştür. Bu ve buna benzer eskicil biçimleri incelemek artzamanlı gramer çalışmalarına da destek olacaktır. Metinde tespit edilen ve bir kısmı bilim insanlarının dikkatine sunulan bu ögelerin bazıları Anadolu ağızlarında yaşamaya devam etse de ölçünlü dilde kullanımdan tamamen düşerek arkaik hâle gelmiştir. Benzer metinlerde yer alan arkaik (eskicil) ögeler incelenerek bu yapıların Türk dilinin gelişimindeki rolü ve etkisi ortaya konabilir.

Kaynakça

Atalay, Besim (1986), *Divanü Lûgat-it-Türk Dizini "Endeks"*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Axundov, Ağamusa (2006), *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lügəti*, I.Cild, Bakı: "Şərq-Qərb".

Əxmətyanov, R. G. (2015), *Tatar Tələnen Etimologik Süzlégé (I. Tom, A-Я)*, Kazan: Megarif- Vaqıt Neşriyatı.

Əxmətyanov, R. G. (2015), *Tatar Tələnen Etimologik Süzlégé (II. Tom, M-Я)*, Kazan: Megarif- Vaqıt Neşriyatı.

Caferoğlu, Ahmet (1993), *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Clauson, Gerard (1972), *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, London: Oxford University Press.

Deniz, Râsim (1998). *Halil Oğlu Ali'nin Yûsuf ve Zeliha Kıssası*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Dilçin, Cem (2009). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, Ahmet Bican (1992), *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I* (2. Baskı), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Eren, Hasan (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Ertaylan, İsmail H. (1949). Türk Dilinde Yazılan İlk Yusuf ve Züleyha. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Cilt: 3, s. 211-230.

Gülsevin, Gürer (2015). Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihî Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 32/3, s. 1-12.

- İmer, Kâmile; Kocaman Ahmet & A. Sumru Özsoy (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kanar, Mehmet (1998). *Büyük Farsça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Birim Yayınları.
- Köktürk, Şahin (2007). Halil Oğlu Ali'nin Yusuf ile Zeliha Hikâyesi. *Turkish Studies (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*. Volume 2/4 Fall 2007.
- Kyýasowa G., Geldimyradow A., Durdyýew H. (2015), *Türkmen Diliniň Düşündirişli Sözlügi (I Tom: A-Ž)*, Aşgabat: Ylym.
- Öner, Mustafa (2009), *Kazan Tatar Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Qoñurat, Kemal (1999). Hikâyet-i Yusuf ve Zeliha. *Günsel (eki aylık edebiy-ilmîy-içtimaiy dergi)*. Kırım: Bağçasaray, s.26-35.
- Sertkaya, Osman Fikri (1988), Çın “gerçek, doğru”, *Türk Dili*, Cilt: LV, Sayı: 436, s. 175-181.
- Tietze, Andreas (2002), *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (1. Cilt: A-E)*, İstanbul-Wien: Simurg Yayıncılık & Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Toparlı, Recep, Hanifi Vural, Recep Karaatlı (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2009), *Tarama Sözlüğü* (C. I-VIII.) (4.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üşenmez, Emek (2014), *Eski Anadolu Türkçesinde Arkaik (Eski) Ögeler*, İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Vardar, Berke (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Erali ve Şirali Destanının Campbell'in Monomit Kuramına Göre İncelenmesi

Elif Ezgi DEMİR*

Özet

Joseph Campbell, dünya üzerindeki tüm mitosların olay ve yer bakımından farklılıklar göstermesine rağmen kalıp olarak aynı olduğu fikrini savunmuştur ve bu kalıba “monomit” adını vermiştir. Monomitte, arayışa çıkarak aşamalardan geçen kahramanın hedefi kişiliğini bütün olarak gerçekleştirmektir.

Doğu ve Batı kahramanlarının yolculuklarına bakıldığında çoğunlukla benzerliklerle karşılaşmakta fakat kültürel ve dini farklılıklarla da birçok değişikliklere, uyuşmayan ya da hiç olmayan aşamalara rastlanmaktadır.

Yaşadıkları yerden ayrılan Erali ve Şirali'nin türlü zorluklarla karşılaşmalarını, nihayetinde yurda dönmelerini anlatan destanda kahramanların erginlenmesi incelenmiş; birlikte başlayan hikâyeleri, aşamalar ilerledikçe birbirinden ayrılmış, aynı zaman dilimlerinde aynı aşamada buluşmamıştır. Kimi aşamalar iki kahraman için geçerliymişken kimileri tek bir kahraman için geçerli olmuş, kimileri ise iki kahraman için geçerli olmamıştır. İki kahramanın da yolculuğunun söz konusu olduğu destana asıl yön veren Erali'nin maceraları ve kahramanlıklarıdır.

Anahtar Kelimeler: *Joseph Campbell, Monomit, Kahramanın Sonsuz Yolculuğu, Erali ve Şirali Destanı, Destan İncelemesi*

The Examination of Erali and Şirali Epic According to the Monomit Theory of Campbell

Abstract

Joseph Campbell upholds that all the mitos around the world are the same in model although they occurs in different places and times and names after this model as “monomit”. In the monomit, the aim of the hero, who is going through the phases during his search, realizes his personality as a whole.

When it is looked at the travels of the heros of West and East, generally it is metted with the similarities but it is also metted with cultural and religious differences, incompatible or never occurred stages.

In the epic, telling the difficulties getting by Erali and Şirali, leaving from their homes and come back to their homes, mature of heros is examined; their stories starting together diverge from each other as time passes by and not metted at the same level at the same time. As some levels are valid for both of the heros, the other levels are valid for one hero while others are not valid for both heros.

Key words: *Joseph Campbell, Monomit, The Endless Travel of Hero, The Epic of Erali and Şirali, Examination of Epic*

Giriş

İnsanoğlu doğumla birlikte hayat serüveninde yola çıkar ve ölünceye dek kendi hayatının başkahramanı olup yaşam boyu önüne çıkan olaylarla, sevinçlerle, üzüntülerle, deneyimlerle kendini geliştirmek için uğraşır. Kahramanın Sonsuz Yolculuğu kitabında Joseph Campbell, dünya üzerindeki her kahramanın yolculuk döngüsünde aynı kalıplar içerisinde şekillendiği fikrini öne sürmektedir. Bu kalıplar içerisinde şekillenen kahramanın asıl amacı kahramanlık serüvenini gerçekleştirmektir. Kahramanın serüvenini gerçekleştirmesi için de olgunlaşması yani bir takım aşamaları başarması gerekmektedir.

* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri Ana Bilim Dalı öğrencisi

Kahramanın sonsuz yolculuğu; kahramanın maceraya atıldığı yola çıkış evresi, kahramanın sınındığı erginlenme evresi ve kahramanın eve döndüğü yani yolculuğunun son bulduğu dönüş evresi olarak üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşama kendi içerisinde de alt başlıklara ayrılarak zenginleştirilmiştir.

Destanın Özeti:

Bulgar şehrinde Kara Han adında, altmış dört yaşında olmasına rağmen çocuğu olmayan bir padişah vardır. Ben öldükten sonra bu devlete kim sahip çıkacak; bilgili kişilere danışayım, muhtaçlara fakirlere yardım edeyim belki onların dualarıyla bir çocuğum olur diye düşünerek bütün âlimleri, fakiri fukarayı toplar ve konuyu açar. Padişahın sağ kolu Kasım: “Dünyaca meşhur Appak Hoca adlı şeyhe gidin, onun bastığı toprağı gözünüze sürün. Allah merhamet ederse belki bir çocuk verir.” der. Padişah Appak Hoca’yı bularak derdini anlatır, hoca ona iki nakışlı elma verir ve bu elmaların her birinin ona Yusuf gibi güzel yüzlü, Rüstem gibi mert ve güçlü, akıllı devlete münasip bir oğul vereceğini söyler. Kırk bir gün sonra Bulgar şehrine dönen padişahı eşi Gülmastura karşılar. Dokuz ay dokuz saat dokuz dakika sonra iki çocukları dünyaya gelir. On bir gün on bir gece toy yaparlar; halk, ulemalar ve miskinler çağırılır, büyük beyler, hanlar ağırlanır. İsim için çeşitli fikirler beyan edilir fakat Kara Han kimsenin önerdiği ismi beğenmez. O sırada doksan yamalı elbise giyen bir Kalender; küçüğüne Şirali, büyüğüne Erali adını önerir ve bu isimler padişahın hoşuna gider. Çocuklar dört yaşına geldiklerinde mollaya emanet edilirler, beş yıllık bir eğitim aldıktan sonra ise adabı, oturup kalkmayı öğrenmeleri için Hemra bahçıvanın yanına verilirler. Bahçıvan, çocuklara birer at verir altı ay bu atlara baktırır ve bu atlara layık yay ve kılıç yaptırmak için çocukları Adil Usta’ya gönderir. Silahlar yapıldığında Erali ok ve yayını, Şirali ise batman kılıcını alarak Hemra bahçıvanın yanına döner.

İki gün sonra Şirali ağabeyine, “Biz bu iyi atları ve silahları bu bağda durmak için mi aldık, yiğit olan uzaklara sefere çıkar.” der ve Erali atı Karakaşka’yı, Şirali atı Torık’ı alıp yola çıkar. Yolda avlanırken bilmeden babalarının küçük karısı Gülçehre’nin çocukları gibi gördüğü, baktığı kazlarından birini öldürür diğerini ise yaralarlar. Yaralı kazın kan lekelerini takip ederek küçük annelerinin evine gelirler ve kazı sorarlar. Gülçehre, bu işi Gülmastura’nın yaptırdığını düşünür ve intikam almak için Erali ve Şirali’yi siz benim namusumu kirlettiniz diyerek suçlar. Padişaha gider, “Ya oğullarını ya beni öldür.” der. Sonra meydana çıkar durumu halka anlatır ve halk da Gülçehre’nin peşinden padişaha giderek gereğinin yapılmasını ister. Padişah cellatlar emir verir bu sırada çocuklar rüyalarında babalarının onlara düşman olduğunu görürler. Cellatlar onları yakalar, kamçılayıp götürürlerken arkadaşları Molla Umar görüp durumu anneleri Gülmastura’ya anlatır. Gülmastura koşup arkalarından yetişince çocuklar annelerine Appak Han’ı bulmasını söyler. Anneleri yolda düşe kalka giderken kırk çapan giyen bir yaşlı gelerek “Ben onların başına gelenden haberdarım sen dert etme, şehrine git.” der ve kadının gözünün önünden kaybolur. Çocuklar, babalarının huzuruna çıkar; anneleri ve pir de gelerek çocukların suçsuzluğunu anlatır fakat padişah inanmaz ve Gülmastura’yı da “Çocuklar bu kötülüğü sen söylediğin için yaptı.” diyerek suçlar. Cellatlar çocukların boyunlarını keserken pir elini bıçağın keskin tarafına tutarak çocukların öldürülmesine engel olur bunun üzerine padişah, cellatlara çocukları asmalarını emreder, pir bu sefer de darağacını darmadağın eder. Sözünden dönmeyen padişah cellatlara, çocukları Uludağ’a götürün öldürün ve kanlı kıyafetlerini bana getirin der. Uludağ’a giderken iki dilenci cellatlardan çocukları affetmelerini, bir hayvan avlayıp onun kanını kıyafetlere bulayıp götürmelerini ister cellatlar bunu kabul ederler. Erali ve Şirali cellatlardan Hemra dedelerinin atlarını ve silahlarını göndermesini isterler ve cellatlar ikisini de elleri bağlı şekilde orada bırakır. O sırada Şah Kalender adlı bir dilenci gelerek onların ellerini çözer, ekmek verir, güzel günlerin yakında geleceğini müjdelar. Padişahı ölen Bağdat yurduna gitmelerini söyler ve Şirali’ye bir kuyumcunun kızıyla

evleneceğini anlatır. Erali ve Şirali çölde yorulunca uyurlar kervancılar Erali'yi görerek iyi bir ganimet olacağını düşünüp hizmetçilik için alırlar. Erali, uykusunda bunu anlamaz. Şirali, rüyasında ağabeyinden ayrıldığını görür ve uyandığında onu göremez. Erali, kervancılarla Bağdat şehrine yaklaşmıştır. Bağdat şehrinde padişah, uçan devlet kuşunun bir kişinin başına konmasıyla olurmuş, kuş iki kere kervancılarla gelen Erali'nin başına konar ve kabul edilmez üçüncü kez de gelir ve Erali'nin kafasına konar. Erali padişah ilan edilir, ziyafet verilir, üç bin esir azat ettirilir, beş bin pare top atılır ve Erali'nin padişahlığı halka duyurulur. Erali Han hemen kardeşi Şirali'yi aratmaya başlar. Şirali yedi yıl balıkçılarla çalışır bir gün otururken bir bakkalla dertleşir ve bakkal ona Bağdat'a gitmesini önerir. Şirali Bağdat'a gittiğinde bir kuyumcu onu misafir eder ve Şirali'ye onu evlatlık almak istediğini söyler. Şirali buna çok sevinir. Kuyumcu eşine giderek, "Üç mahalleyi toplayıp misafirin eline ilik versek, onu ikimize evlatlık alsak nasıl olur?" diye sorar ve onay alır. Kuyumcunun Akılay adında bir kızı vardır ve Erali'yi çok beğenir, babasına giderek onu evlatlık almak yerine kendisiyle evlendirmelerini ister. Şirali ve Akılay'a üç gün üç gece toy yapılır. Bir hafta sonra kuyumcu ölür ve Şirali işlerin başına geçer çok kısa bir sürede Zerger Han adıyla ün salar bu ünü eski Bağdat padişahının kızı Afitabay'da duyar ve etkilenir. Afitabay bir yolunu bulup Zerger Han'a ulaşır ve Han'da onu görünce âşık olur. Zerger Han eve geldiğinde Akılay halini beğenmez ve Zerger Han'ın falına bakar, olan biteni görür Zerger Han inkâr etse de daha fazla saklayamaz. Akılay dünyanın en kötü şeyinin âşıklık olduğunu söyler ve Afitabay ile de evlenmesinin bir sakıncası olmadığını dile getirir Zerger Han'a Afitabay'ın yerini tarif eder. Zerger Han iki gün Afitabay'ın sarayının önüne gizlice gider beklerken uyuyakalır Afitabay gelir geri gider, üçüncü gün uyumaz ve Afitabay geldiğinde gizlice saraya girerler yatağa yatarlar. Bir şeylerden şüphelenen bekçiler bakmaya geldiklerinde onları yakalarlar, kilime sarıp zindana atarlar. Durumu Afitabay'ın cariyesinden öğrenen Akılay zindana giderek kilimin içerisine kendisi girer, Afitabay'a da kendi kıyafetlerini verir ve onu kurtarır. Olayları duyan padişah Erali Han, suçluları huzuruna çağırır fakat kilimin içinden Zerger Han'ın yanında Afitabay değil eşi Akılay çıkar. Zergen Han ve Erali Han karşılaşınca ağabey kardeş olduklarını anlarlar ve üç gün üç gece toy düzenlenip ziyafet çekilir, Erali Han padişahlığını Şirali'ye bırakır. Akılay'ın da yardımıyla Şirali Han Afitabay ile evlenir. Yedi yıl geçmiş sekiz yıl dolmak üzereyken Hemra bahçıvan ve Molla Umar Bağdat şehrine kaşka ve torik atları, silahları getirirler, bir yıl misafir olurlar. Bu sırada Akılay hamile kalır ve çok güzel bir oğlan doğurur bütün halk çağrılarak bir beşik toyu yapılır ve Hemra bahçıvan sazını eline alıp çocuğa Gerdan adını verir. Hemra bahçıvan ve Molla Umar Bulgar şehrine dönmek için yola çıkarlar fakat yollarını kaybederek İşkemsal şehrinin Kahraman adlı padişahına ve askerlerine rastlarlar. İşkemsal padişahının kızı Aytöre'nin eşyaları çalınmıştır ve askerler hırsız arıyordur. Askerler Hemra bahçıvan ve Molla Umar'ı görünce şüphelenirler üstlerinde Erali'nin değerli yüzüğünü de bulunca onları Aytöre'nin yanına gönderirler. Kız bu yüzüğünün kendisinin olmadığını anladığında Bağdat padişahı Erali'ye ait olduğunu öğrenir ve ona bir mektup yazar. Mektubu alan Hemra bahçıvan ve Molla Umar'ın zindana atıldığını öğrenen Erali İşkemsal'e gelir, Kahraman Şah ile savaşır ve onu yenerek İşkemsal şehrini alır, Molla Umar'ı buranın padişahı yapar. Aytöre ile evlenerek üç gün üç gece düğün yapar ve Aytöre'nin babasını da affedip padişahın yardımcısı yapar.

Yönünü Bulgar şehrine çeviren Erali, Hemra bahçıvan ve Molla Umar'ı da önden gönderir, padişahın askerleri onları yakalamak isteyince Molla Umar bir padişah olduğunu, ona dokunamayacaklarını ve Hemra bahçıvanın padişaha bir haber getirdiğini söyler. Bahçıvan padişahın yanına gittiğinde zindana atılır ve zindanda Gülmastura Hanım ile karşılaşır. Erali Bağdat şehrine savaşmaya giderken Appak Hoca gelerek ona nasihatlerde bulunur, birlikte zindana gidip Gülmastura Hanım ve Hemra bahçıvanı kurtarırlar. Daha sonra Erali, babasının yanına giderek yurdu ele geçirir; küçük annesini astırır, babasını ise kuş uçmaz kervan geçmez bir çöle bırakır. Bu sırada Şirali, gideli iki ay olan ağabeyinin peşinden gitmeye karar verir,

ağabeyinin İşkemsal şehrinde esir düştüğünü duyar, önce İşkemsal şehrine gidip olanları öğrenir sonra da Bulgar şehrine giderek annesine ve ağabeyine kavuşur. Tüm halk çağrılarak bu kavuşma kutlanır, dört gün toy yapılır. Umar'ı, İşkemsal şehrine gönderirler; Erali, Bulgar şehrini yönetir Şirali ise annesi ve Hemra bahçivanla birlikte Bağdat şehrine gider.

Yola Çıkış

Altmış dört yaşına olan Kara Han'ın çeşitli yollar denemesine rağmen çocuğu olmamaktadır. Çocuksuzluk motifi doğacak kahramanın önemini vurgular. Kahraman genellikle yaşları ilerlemiş hali vakti yerinde bir anne ve babadan doğar; babasının birden fazla eşi olmasına rağmen çocuğunun olmadığı da görülebilir. Çocuksuzluğun çaresi, biyolojik değil kerametlidir yani olağanüstü bir şekildedir. Appak Hoca'nın Kara Han'a verdiği nakışlı elmalarla padişahın çocuğunun olması bu kerameti göstermektedir. Elma metaforu bütünlüğü, eksik olanı tamamlamayı simgelemektedir.

1) Maceraya Çağrı: Mitolojik yolculuğun –“maceraya çağrı” olarak belirlediğimiz- bu ilk aşaması kahramanı çağıran ve onun ruhsal ağırlık merkezini toplumun sınırlarından bilinmeyen bir bölgeye çekmiş olan kaderi belirtir. Bu önemli hazine ve tehlike bölgesi çeşitli biçimlerde sunulabilir: uzak bir ülke, bir orman, yeraltında, dalgaların altında ya da göğün üstünde bir krallık, gizli bir ada, sisli dağ tepesi ya da derin bir düş hali; fakat hep tuhaf biçimde akışkan ve çok biçimli varlıkların, hayal edilemez eziyetlerin, insanüstü görevlerin ve olanaksız zevklerin yeridir. (Campbell, 2010:72)

Macara çağrısı, içten gelen bir ses, rüya ya da dışarıdan bir haberci ile gelebilir. İyi bir eğitim gören, güzel atlar ve silahlarla donanan kahramanlardan küçük kardeş Şirali'nin “Biz bu iyi atları ve silahları bu bağda durmak için mi aldık, yiğit olan uzaklara sefere çıkar.” demesi kahramanları macera için yola çıkarmıştır. Türk destanlarında alpın kendisinden sonra destanî unsur olarak atı ve silahı görülmektedir. At, alp için yeri başka hiçbir varlıkla ölçülemeyecek derecede büyük bir önem arz eder. Kahramanların silahları ok ve yay, onların hüner ve maharetlerini gösterme vasıtasıdır. Aynı zamanda ok ve yay kahramanın kişiliğini değerlendiren milli bir motiftir.

2) Çağrının Reddedilişi: Gerçek yaşamda sık sık, mitlerde ve halk masallarındaysa bol bol, yanıt verilmeyen çağrı gibi garip bir durumla karşılaşırız; çünkü başka ilgilere yönelmek her zaman olasıdır. Çağrının reddi macerayı olumsuzlaştırır. Sıkıntıyla, ağır çalışmayla ya da “kültür” ile kaplanan özne, belirgin olumlu eylem gücünü kaybeder ve kurtarılabilecek bir kurban olur. (Campbell, 2010:72) Bütün dünyanın mitleri ve halk masalları, bu reddin özde, kişinin kendi çıkarı saydığı şeyden vazgeçmeyi reddetmesi demek olduğunu gösterir. (Campbell, 2010:73)

Destanda çağrının reddi söz konusu değildir.

3) Doğüstü Yardım: Çağrıyı reddetmemiş olanlar için, kahramanın yolculuğunun ilk karşılaşması, maceracıya aşacağı ejder güçlere karşı tılsımlar sağlayan, koruyucu bir figürle (genellikle ufak tefek yaşlı bir kadın ya da erkek) olandır. (Campbell, 2010:83-84)

Yardımcının kahramanın karşısında çıkması, kahramanın çağrıyı reddetmediği anlamına gelir. Destanda küçük annelerinin kazlarını öldürüp yaraladıkları için kahramanlar iftiraya uğramıştır. Kaz erkekliğin, evliliğin ve başarının simgesi olmuştur. Kaz ve kuğu gibi kuşlar Türklerde ayrıca kut ve beylik timsali olmuştur. (Çoruhlu, 2002:153) Kahramanların başarı, kutluk ve beyliğin simgesi olan kazı öldürmeleri ve yaralamaları başlarına gelen olayların sebebi olarak

görülebilir. İftiraya inanan babaları tarafından öldürülmek istenen kahramanlar pir sayesinde boyunlarının kesilmesinden ve asılmaktan kurtulmuşlardır. Zor zamanda kahramana yardım eden, yol gösteren genellikle yaşlı aksakallı bir kimse olan hızır motifi olarak da adlandırdığımız yardımcı, halk arası hikâyelerinde hala varlığını devam ettirmektedir. Yardımcıların kahramanlara yardım etmesi, destanda kahramanların dönüş aşamasında da görülmektedir.

4) İlk Eşiğin Aşılması: Kahraman, kaderinin ona rehber ve yardımcı olan kişileştirmeleriyle birlikte macerası esnasında, aşırı güç bölgesinin girişindeki “eşik muhafızına” gelinceye dek ilerler. Bu tür muhafızlar, kahramanın şu anki alanı ya da yaşam ufkunun sınırlarını belirterek dünyayı dört yönde –ayrıca aşağıda ve yukarıda- sınırlar. Onların ardında karanlık, bilinmeyen, tehlike vardır; tıpkı aile gözetiminin dışında kalan çocuğu tehlikelerin beklemesi ve toplumun korunması olmadan kabile üyesinin tehlikeye düşmesi gibi. (Campbell, 2010:94)

Uludağ’a öldürülmek için götürülen kahramanların cellatlar tarafından affedilip bırakılmasıyla kahramanlar eski hayatlarını arkada bırakmışlardır, böylece kahraman olma süreçleri de başlamıştır.

5) Balının Karnı: Büyülü eşikten geçişin bir yeniden doğum alanına geçme olduğu fikri, dünyanın her yerinde rahim imgesi olan balina karnıyla simgelenmiştir. Kahraman, eşiğin gücünü ele geçirmek ya da onunla uzlaşmak yerine bilinmeyenin içinde kaybolur ve ölmüş gibi görünür. (Campbell, 2010:107)

Kahraman tam can alıcı noktalarda küçük ölüm olarak da anılan derin uykuya dalar ve düşman bu noktada iş çevirir. Destandan da çölde yorulup uyuyan Erali ve Şirali uyandıklarında birbirlerini bulamayacaklardır. Şirali, rüyasında ağabeyinden ayrıldığını görmektedir ve uyandığında bunun gerçekte de olduğunu anlar. Rüya motifi, kahramanların başına gelecek olaylardan haberdar olması bakımından önemlidir. Bu aşamadan sonra kahramanları bir dizi sınav beklemektedir.

Erginlenme

Kahramanın kendini gerçekleştirebilmek için türlü zorluklarla karşılaştığı ve üstesinden geldiği aşamadır.

1) Sınavlar Yolu: Kahraman, eşiği aştıktan sonra bir dizi sınavdan geçmek üzere tuhaf bir şekilde akışkan, belirsiz biçimlerin düş dünyasında ilerler. Bu, mit-maceranın sevilen aşamasıdır; mucizevi sınavlar ve işkencelerle dolu bir dünya edebiyatı yaratmıştır. Kahraman bu bölgeye girmeden önce karşılaştığı doğaüstü yardımcının önerileri, tılsımları ve gizli araçlarından yardım almaktadır. Ya da insanüstü yolculuğu sırasında kendisini her yerde destekleyen iyi kalpli bir güç olduğunu ilk kez burada fark edebilir. (Campbell,2010:113)

Ağabeyini arayan Şirali yedi yıl balıkçılar ile birlikte çalışır, bir bakkalın önerisiyle Bağdat’a doğru yola çıkar. Bağdat ulaşan Şirali bir kuyumcu tarafından ağırlanır ve kuyumcu Şirali’yi evlatlık olarak almak ister. Şirali’nin de onayıyla kuyumcu eşine giderek “Üç mahalleyi toplayıp misafirin eline ilik versek, onu ikimize evlatlık alsak nasıl olur?” diye sorar. Kazak ve Kırgız adetlerinde, evlatlık alınırken, bir tören yapılır Bozkaska yani alnında bir işareti olan boz bir koyun kurban olarak kesilir ve bu kurbanın aşık kemiği soyun büyüğü tarafından çocuğun eline verilir. Evlat alınan çocuk orada bulunanlara göstererek aşık kemiğinin etini yer. “İlkel zihniyete göre cedd-i âlâ, kendi soyunun içerisinde kendi kanından olmayan bir yabancıyı sokulmasını istemez (İnan, 1998:310).” “Evlatlık edinme töreninde çocuğa kurbanlığın aşık

kemiğinin verilmesi, kabileye alınan yabancı ile cedd-i âlâyı barıştırma sembolüdür (İnan, 1998:311).” Destanda geçen eline ilik vermenin bahsedilen Bozaska töreniyle aynı amaçla yapıldığı görülmektedir.

Kervancılar tarafından kaçırılan Erali başına devlet kuşunun konmasıyla Bağdat hanı olur, kardeşi Şirali’ye kavuştuğunda tahtını ona verir, Bağdat’a gelen Hemra bahçıvan ve Molla Umar’ın dönüş yolunda esir düştüğünü öğrenince İşkemsal şehrine giderek o şehri alır ve Molla Umar’ı buranın padişahı yapar.

2)Tanrıçayla Karşılaşma: Genellikle bütün engeller ve devler aşıldığında gelen en son macera, başarılı kahraman ruhun Dünyanın Kraliçe Tanrıçasıyla mistik evliliği olarak sunulmuştur. Bu en alt noktadaki, zirvedeki ya da dünyanın en ucundaki, kozmosun orta noktasındaki, tapınağın sunak yerindeki ya da kalbin en derin noktasının karanlığındaki krizdir. (Campbell,2010:125)

Bu karşılaşmayı hem ödül hem de kahramanlığı tamamlayan bir unsur olarak düşünebiliriz. Kuyumcunun kızı Akılay, Şirali’yi evlatlık almalarını istemez ve ikisi evlenirler. Bir kızları olduğu halde Şirali’nin evlat olarak alınmak istenmesi, eski devirlerde evlat sahibi olanların dahi evlatlık aldığını göstermektedir. Aynı zamanda evlat alınan çocuğun babalığının ekzogami dairesinden evlenememesi gibi bir gelenek vardır ve Akılay bu yüzden Şirali’nin evlatlık alınmasını istemez. Şirali ile Afitabay’ın aşk yaşaması destanda Erali ve Şirali’nin kavuşmasını sağlayan unsurdur.

Erali, İşkemsal şehrini aldığı Kahraman Şah’ın kızı Aytöre ile evlenmiştir. Erali ve Şirali’nin yaptığı evlilikler mistik yani bir tanrıça ile yapılan evlilikler değildir.

3)Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın: Dünyanın kraliçe tanrıçasıyla mistik evlilik kahramanın tam bir yaşam ustalığını temsil eder; çünkü kadın yaşamdır, kahraman onun bileni ve efendisidir. Kahramanın sonul deneyimini ve edinimini önceleyen sınamalar, bilincini geliştiren ve kaçınılmaz gelininin yani anne-yokedenin sahiplenişine katlanabilecek hale getiren araçların gerçeğe dönüşme krizlerinin simgesiydi.

Destanda bu aşama söz konusu değildir.

4)Babanın Gönlünü Alma: Kahraman, babanın ego-yıkıcı erginleyişinin ürkütücü deneyimlerinin hepsinden büyüleriyle (polen nazarlıkları ve şefaat gücü) korunmasını sağlayan yardımcı dişi figüründen umut ve güvence elde edebilir. Çünkü eğer korkutucu baba- yüzüne güvenmek olanaksızsa eğer, kişinin inancı başka bir yere bağlanır ve bu desteğe olan güvenle kişi krizi atlatır- ancak sonunda, anne ile babanın birbirini yansıttığını ve özde aynı olduklarını fark edecektir. (Campbell,2010: 149)

Destanda bu aşama söz konusu değildir. Erali, dönüş aşamasında babasını cezalandırmıştır.

5)Tanrılaştırma: Tanrı ve tanrıçalar, kendileri başlangıç halinde olan en yüce olarak değil, tükenmez varlığın özünün vücut bulmuş halleri ve koruyucuları olarak alınmalı. Onlarla ilişkisi aracılığıyla kahramanın aradığı, demek sonuçta kendileri değil, erdemleri, yani tözlerini sürdürme güçleridir. Bu mucizevi enerji-töz ve yalnız bu tükenmezdir; ona vücut veren, yayan ve temsil eden tanrıların ad ve biçimleri gelip geçicidir. (Campbell, 2010:209)

Kahramanın bütünlenmiş bir şekilde yeniden doğduğu bu aşama destanda söz konusu değildir.

6)Nihai Ödül: Engelleri ve sınavları başarıyla atlatan kahraman dönüş yolculuğuna çıkarken bir ödüle erişir. Bu ödül somut olabileceği gibi sihirli bir şey, bir kabiliyet ya da manevi bir şey de olabilir.

Şirali'nin dönüş yolculuğuna çıkarken ödülü Akılay'dan bir oğlunun dünyaya gelmesidir.

İşkemsel'i alan Erali'nin ödülü Aytöre ile evlenmektir.

Dönüş

Yolculuğun son ve tamamlayıcı bölümüdür.

1)Dönüşün Reddedilişi: Kahramanın macerası, ya kaynağa nüfuz etme ya da birtakım erkek ya da kadın, insan ya da hayvan kişileşmelerin yardımıyla sona erdiğinde, maceracının yaşam değiştiren gezisinden dönmesi gerekir. Fakat sorumluluk sık sık geri çevrilmiştir. (Campbell, 2010:222)

Destanda bu aşama söz konusu değildir.

2)Büyülü Kaçış: Zafere ulaşan kahraman eğer tanrı ya da tanrıçanın kutsamasını elde ederse ve toplumun yeniden yapılanması için bir iksirle birlikte dünyaya dönmekle görevlendirilirse, macerasının son aşamasında doğaüstü efendisinin tüm güçleriyle desteklenir. Diğer yandan, eğer ganimeti muhafızının karşı çıkmasına rağmen elde ettiyse ya da kahramanın dünyaya dönme arzusu tanrılar ve şeytanlarca uygunsuz bulunduyorsa, o zaman mitolojik çevrimin son aşaması hareketli, genellikle gülünç bir takip olur. Bu kaçış büyülü engelleme ve kurtarma mucizeleriyle karmaşıklaşabilir. (Campbell, 2010: 225)

Kahraman için eve dönüş eşiği olan ve başaran kahramanın iki dünyanın da ustası olduğu bu aşama destanda söz konusu değildir.

3)Dışarıdan Gelen Kurtuluş: Kahramanın doğaüstü macerasından dışarıdan yardımla geri getirilmesi gerekebilir. Yani, dünyanın gelip onu alması gerekebilir. (Campbell, 2010:235)

Destanda bu aşama söz konusu değildir.

4)Dönüş Eşiğinin Aşılması: Kahraman bildiğimiz ülkeden karanlığa doğru yola çıkar; orada macerasını tamamlar ya da yine basitçe bize olan bağlarını kaybeder, hapsedilir ya da tehlikeye düşer; ve dönüşü o öte bölgeden bir dönüş olarak anlatılır. (Campbell, 2010:245)

Bulgar şehrine ulaşan Şirali; annesine, ağabeyine, Hemra bahçıvana ve arkadaşı Molla Umar'a kavuşur.

Erali, Bulgar yurdunu babasının elinden alır.

5)İki Dünyanın Ustası: İki dünya ayrımı arasında, zamanın görünümünün bakış açısından nedensel derinliğine –birinin ilkelerini diğerininkilerle karşılaştırmadan, aklın birinin erdemiyi diğerini tanımasını sağlayarak- ileri geri gidip gelmek özgürlüğü efendinin becerisidir. (Campbell, 2010:258)

Dönüş eşiğinin başarıyla üstesinden gelen kahraman hem geldiği hem de erginlendiği dünyada karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelerek iki dünyanın da ustası olur. Bulgar şehrinin padişahı olan Erali, küçük annesini yaptıklarından dolayı astırır, babasını ise kendisinin ve

kardeşinin yaşadıklarını yaşaması için ıssız bir çöle bıraktırır. Destanlarda, yapılan kötülük asla cezasız kalmaz; kahramanlar yapılan haksızlıklara ve zulümlere karşı kayıtsız kalmamakta düşmanı bir şekilde cezalandırarak intikamını almaktadır. İntikam motifi, kahramanın erginlenmesinde önemli bir parçadır.

6)Yaşama Özgürlüğü: Kahraman olacak şeylerin değil, olan şeylerin yandaşıdır, çünkü o vardır. (Campbell, 2010:272)

Birbirlerine ve annelerine kavuşan Erali ve Şirali dört gün dört gece süren büyük bir toyla bunu kutlarlar. Annesi ve Hemra bahçıvanı alan Şirali hanı olduğu Bağdat şehrine gider, Erali ise Bulgar şehrini yönetir.

Sonuç

İftiraya uğrayarak yaşadıkları yerden ayrılmak zorunda kalan, Erali ve Şirali'nin çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarını, en sonunda yurda dönerek suçsuzluklarını kanıtlamalarını konu edinen destandan yola çıkılarak iki kardeşin kendini gerçekleştirmeleri incelenmiştir. Kahramanların hikâyeleri birlikte başlasa da, aşamalar ilerledikçe birbirinden ayrılmış ve aynı zaman dilimlerinde aynı aşamada (son aşama hariç) buluşmamıştır. Kimi aşamalar iki kahraman için de geçerli olurken kimileri tek bir kahraman için geçerli olmuş, kimileri ise iki kahraman için de geçerli olmamıştır.

Destanda iki kahramanın da yolculuğu anlatılmaktadır. Destanda maceraya çağrı kardeş Şirali'den gelmiştir fakat destana asıl yön veren ağabey Erali'nin maceraları ve kahramanlıklarıdır.

Milletlerin tarihleri boyunca başlarından geçen önemli olayları, kültür ve gelenekle şekillendirerek bize aktaran geçmiş ve gelecek arasında bir köprü olan destanlar millî kimlik ve tarih açısından oldukça önemlidir. Bir Özbek Türk destanı olan Erali ve Şirali destanında da Türk kültür ve geleneğine ait unsurlar bulunmaktadır. At ve silahın önemi, Bozaska geleneği, ekzogami dairesinden evlenilmemesi bu unsurlardan bazılarıdır. Ayrıca Şirali ve Afitabay'ın çocuğuna bir büyüğün Hemra bahçıvanının sazını eline alıp mani söyleyerek ad koyması Dede Korkut'un hikâyelerde kopuzunu eline alıp ad vermesini akıllara getirmektedir.

Erali ve Şirali destanını, Batılı bir kahraman kalıbına göre incelerken bazı kültürel ve dinî farklılıklara rastlanması çok normaldir, fakat bu farklılıklara rağmen destanın çoğunlukla kalıba uyduğu görülmektedir. İnsanoğlunun içerisinde olduğu ve oluşturduğu her şeyde benzer kodlar yani evrensellik bulunmaktadır. Destanı batılı bir kahraman kalıbına göre inceleyerek bir Türk destanı olan Erali ve Şirali destanının evrensel bir nitelik taşıdığı, kültürler üstü bir yapı arz ettiği ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- ABALI, İ. (2016). “Canış ve Bayış’ın Sonsuz Yolculuğu”. **Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 5. Cilt (1. Sayı), s. 203-213
- CAMPBELL, J. (2010). **Kahramanın Sonsuz Yolculuğu**. (çev. Sabri Gürses). (2. Baskı). İstanbul: Kabalcı Yayınevi
- ÇORUHLU, Y. (2002). **Türk Mitolojisinin Ana Hatları**. (1. Baskı) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- DEMİREL, H. (2015). **Türk Destanlarının Ana Unsurları**. (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat

- DURMUŞ, G. (2015). “Campbell’in Monomit Kuramı Bağlamında Manas Destanı: Bir Kahramanın Sonsuz Yolculuğu”. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 25. Cilt (2. Sayı), s.67-76
- FEDAKAR, S. (2009). **Özbek Destanları 1 Erali ve Şirali**. (1. Baskı). Ankara: TDK Yayınları
- GÜZEL, C. (Güz 2014). “Monomit Teorisi Bağlamında Bayan Toolay Destanı”. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. XXXVI. Cilt (36. Sayı), s.191-206
- İNAN, A. (1998). **Makaleler ve İncelemeler 1. Cilt**. (3. Baskı). Ankara: TTK Yayınları
- SARAÇ, Ö. “Türk Destanlarında İntikam Motifi”. **Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**. 3. Cilt (5. Sayı), s. 141-150
- TEPEKÖYLÜ, İ. (yaz 2016). “Aşık Garip Hikayesinin Joseph Campbell’in Monomitos Aşamalarıyla İncelenmesi”. **The Journal of Academic Social Science Studies**. (47. Sayı), s.419-428
- YARDIMCI, M. (2007). “Türk Destanlarında Tipler ve Motifler”. **Destanlar**. Ankara: Ürün Yayınları, s. 50-69
- YILDIZ, N. (2015). **Türk Destancılık Geleneği ve Destanlar**. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları

Yabancı Dil Öğretiminde Hata Düzeltme Stratejilerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi

Erdoğan YÜCEL*
Hasan YILMAZ**

Özet

Ülkemizde yürütülen yabancı dil derslerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan bir tanesi de öğrencilerin yabancı dildeki hatalarının nasıl düzeltilmesi gerektiği meselesidir. Yabancı dilde kendisini ifade ederken bir hayli zorlanan öğrenci, öğretmenin müdahalesiyle karşılaştığında, derse olan ilgisini kaybetmektedir. Bir başka deyişle, öğrenci uygun olmayan anlık bir düzeltmeyle yüz yüze geldiğinde genellikle derse olan motivasyonunu kaybetmektedir.

Öğretmenin, öğrenci hatalarına yanlış bir tarzda anlık olarak müdahale etmesi aynı zamanda öğrencinin iletişimsel yetisinin gelişmesine engel olan bir durumdur. Öğretmenlerin derslerde anlık olarak düzelttikleri hatalar genelde gramer ve telaffuz alanında ortaya çıkan hatalardır. Gramer ve telaffuz alanında ortaya çıkan hataların düzeltilmesi genellikle herkes tarafından kabul edilen bir düzeltme tarzıdır. Ancak burada önemli olan bu düzeltmenin hangi tarzda gerçekleşmesi gerektiğidir.

Çalışmada, öğrenci hatalarının, onların motivasyonlarına zarar vermeden nasıl düzeltilmesi gerektiğine ışık tutmaya çalışılacaktır. Düzeltme tekniği olarak art zamanlı düzeltme tekniği hakkında bilgiler sunmayı hedefleyen çalışmada, gerekli olduğu durumlarda eş zamanlı düzeltme tekniğinin de nasıl uygulanması gerektiği konusunda bazı tavsiyelerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğrenci, hata, düzeltme, iletişim

Effects of Error Correction Strategies in Foreign Language Teaching on Student Motivation

Abstract

One of the biggest problems in foreign language courses in our country is the question of how students' mistakes in foreign languages should be corrected. When a student is challenged in expressing himself / herself in a foreign language, he loses his interest othelessonbecause of teacher intervention. In other words, when the student is faced with an inappropriate immediate correction, he loses his motivation for the lesson.

The teacher's immediate interruption to the student speech prevents him/her to develop his communicative capacity. The mistakes that teachers have corrected in lessons are usually grammar and pronunciation. Correcting errors in both grammar and pronunciation is a well-known and accepted way by everyone. However, the important thing here is how a correction should be done. In this study, it will be tried to shed light on how students' mistakes should be corrected without harming their motivation. In the study which aims to provide information about the correction technique some recommendations will be made about how immediate correction technique should be applied when necessary.

KeyWords: Teacher, student, error, correction, communication

Giriş

Hata ve hata düzeltimi yabancı dil öğretiminde sıkça karşılaşılan unsurlardır. Öğretmenler hata düzeltiminde kendilerine özgü bir strateji geliştirmektedir. Ancak hata düzeltme teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadan düzeltme yapmak genellikle öğrenciler açısından istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Öğrenciler çoğu zaman hata düzeltme müdahalelerinden dolayı derslere etkin bir şekilde katılmaktan kaçınmaktadırlar. Öğrenci derse iştirak etmeyerek "hata"

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, eyucel@konya.edu.tr

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, hayilmaz@konya.edu.tr

yapmaktan da kurtulmuş olmaktadır. Oysa öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi ancak derse etkin bir şekilde katılmalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin yazılı ifadeleri düzeltirken çok fazla zorlanmadığı ancak sözlü ifadelerde yaptığı düzeltmelerde ciddi problemlerle karşılaştığı ders tecrübelerinden ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin genellikle yazılı ifadelerde dil bilgisi ve imla hatalarına yoğunlaşması onların işlerini kolaylaştıran bir unsur olarak görülmektedir. Zaten hata düzeltimi genellikle doğrudan dilbilimsel hatalar olarak ele alınmaktadır (Ellis, 1994, s. 584). Bu alandaki düzeltmelere, nispeten daha somut kriterlere başvurulduğu ve dolayısıyla daha kolay olduğu için, daha sıkıyer verilmektedir (Kleppin, 2000, s.5). Ancak öğretmenin sözlü ifadelerin düzeltiminde çok zorlandığı da bilinen bir gerçektir. Bu tarz ifadelerde öğretmen öğrenciye genellikle anlık olarak müdahale etmeyi tercih etmektedir. Bu durum da öğrencinin konuşma akışını bozduğu için onu olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenin bu eş zamanlı müdahalelerin en önemli sebepleri arasında hatanın tüm sınıfa sirayet etmesi kaygısı yer almaktadır. Bu kaygı, öğretmenin öğrencilere anlık olarak müdahalesini arttırmaktadır ve bu da maalesef genellikle öğrenci motivasyonuna büyük ölçüde zarar veren bir yaklaşım tarzıdır.

Tüm bu sorunları ele alabilmek için öncelikle “hata” kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır çünkü hatanın düzeltilmesi onun tespit edilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla konuya ışık tutabilmek için ilk olarak hata kriterlerine yer vermek gerekecektir. Bu konuda Kleppin’in(2000, s. 20-22) tespit ettiği kriterlere değinmek gerekmektedir:

- **Kriter 1: Doğruluk**

Doğruluk ilkesine göre “hata” kavramı üç şekilde tarif edilebilir:

- Hata, dil sisteminden sapmaktır.
- Hata, geçerli olan dilbilimsel normdan sapmaktır.
- Hata, toplumun konuşmasına ve davranışlarına uymamaktır.

- **Kriter 2: Anlaşılabilirlik**

Anlaşılabilirlik ilkesi iki şekilde ele alınabilir:

- Hata, alıcının iletişimde anlayamadıklarıdır.
- Hata, anadilcinin anlayamadıklarıdır.

- **Kriter 3: Durumsallık**

Durumsallık kriteri şu şekilde tarif edilebilir:

- Hata, bir anadilcinin belli bir durumda söylemekten ve davranmaktan imtina ettiği şeydir.

- **Kriter 4: Derse bağlı kriterler**

Derse bağlı kriterleri şu şekilde ele almak mümkündür:

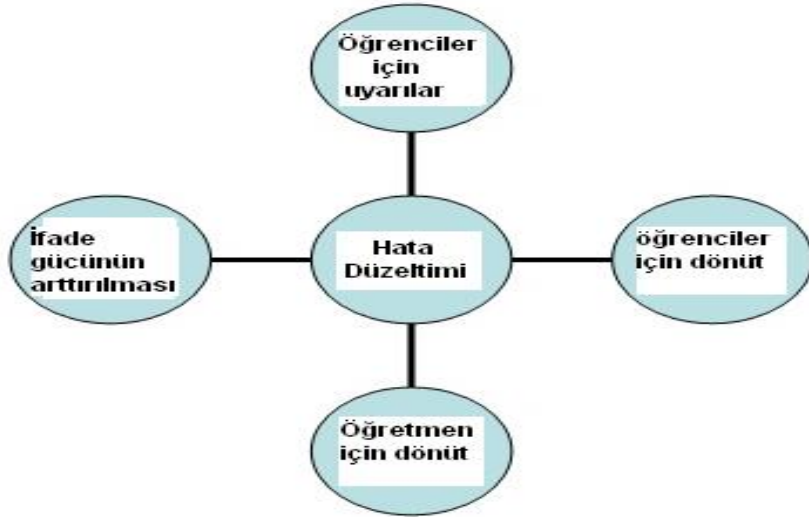
- Hata, ders kitaplarındaki kurallara (dilbilgisine) aykırı hareket etmektir.
- Hata, öğretmenin hata olarak tespit ettiği şeydir.

- **Kriter 5: Esneklik ve öğrenci merkezli bakış açısı**

Bu kriter şu tespite dayanmaktadır:

- Hatalar görecelidir. Bir öğrenci grubu için hatalı olarak kabul edilen bazı dilsel unsurlar bir başka öğrenci grubunda tolere edilebilir.

Tüm bu kriterler öğretmenin kendi dersine ve kendi öğrencilerinin durumuna göre seçebileceği kriterlerdir. Öğretmenin hata düzeltimini yapabilmesi için öncelikle bu kriterlere hakim olması gerekmektedir zira hata düzeltimi öğrencinin ilgili yabancı dilde kendisini etkili bir şekilde ifade etmesine katkı sağlaması içindir. Çalışmanın bu kısmında hata düzeltiminin sunduğu katkıları ele almak yerinde olacaktır. Aşağıdaki şekil hata düzeltiminin sunduğu katkıları gözler önüne sermektedir:



Şekil-1

Hata düzeltimi, öğrencilerin ifade gücünün artmasına büyük bir katkı yapmaktadır. Hatalı bir ifadenin alıcıda olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir. Bu yüzden öğrenci özellikle ifade gücünü bozan hatalarından kurtulmalıdır. Hata düzeltiminin öğrencilere bu konularda uyarılarda bulunması onun ders faaliyetlerindeki önemini arttırmaktadır. Hata düzeltme faaliyetinin sadece öğrenciye değil aynı zamanda öğretmene de dönütler sağlaması öğretmenin derslerinde hangi konulara ağırlık vermesi gerektiğine de ışık tutacaktır. Böylece öğretmen ders faaliyetlerinde öğrencilerin eksikliklerini daha iyi tespit edecek ve bu eksiklikleri giderecek tedbirleri de alacaktır.

Hata Düzeltimi

Hata düzeltiminin yazılı ifadelerde öğretmenlere çok büyük zorluklar çıkarmadığı vurgulanmıştı. Şimdi öğrencilerin derslerde yaptığı bazı hataları ele alarak bu tespiti somutlaştırmaya çalışalım:

- Write **over** an interesting topic.*
- Write **about** an interesting topic.
- Schreib(e) **auf** ein interessantes Thema*
- Schreib(e) **über** ein interessantes Thema
- Peter bought **a** umbrella last month.*
- Peter bought **an** umbrella last month.
- Peter kaufte letzten Monat **ein** Regenschirm.*
- Peter kaufte letzten Monat **einen** Regenschirm.
- **This** topics are interesting.*
- **These** topics are interesting.
- **Dies** Themen sind interessant.*
- **Diese** Themen sind interessant.
- I watch **every evening** television.*
- I watch television **every evening**.

- Ich sehe fern **jeden Abend**.*

- Ich sehe **jeden Abend** fern.

İngilizce ve Almanca örneklerde görüldüğü gibi, öğretmenin somut dilbilgisi kriterine dayanarak ilgili dilin normuna uymayan sapmaları tespit edip düzeltmesi hiç de zor değildir. Bu hataların yazılı olarak öğretmenin önünde durması, öğretmene hata düzeltimi esnasında yeterli bir zamanı da tanımaktadır. Ancak aynı hataların sözlü olarak düzeltimi bu kadar kolay olmayacaktır. Bunun sebeplerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenin konuşmada hataları çok kolay tespit edememesi.

- Öğretmenin hataya doğrudan müdahale ederken öğrencinin konuşma akışına zarar vermesi.

- Öğretmenin hataya müdahale ederken diğer öğrencilerde kaygı yaratması.

Tüm bu gerçeklerden hareketle öğretmenin sözlü hataları nasıl düzeltmesi gerektiği sorusunun cevabı daha büyük bir önem kazanmaktadır. Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle hata düzeltim tekniklerini ele almak uygun olacaktır.

Hata Düzeltim Teknikleri

Öğretmen, öğrencilerinin sözlü hatalarına iki temel yaklaşımla müdahale edebilmektedir. Bunlardan biri “anlık (eş zamanlı) düzeltme” diğeri ise “art zamanlı düzeltme”dir. Öncelikle eş zamanlı düzeltme tekniklerini ele almaya çalışalım.

Eş zamanlı düzeltme tekniği öğretmenin öğrencinin hatasını doğrudan düzeltmesidir. Wulf’un (2001, s.114-115)

ele aldığı bazı örnekler vererek bu konudaki bazı yaklaşımları gözler önüne sermeye çalışalım.

Öğretmen: Where does Joe want to go, Nilly?

Öğrenci (Nilly): Joe want to go ...

Öğretmen: Wants

Öğrenci: ... wants to go to Italy

Öğretmen: Joe wants to go to Italy. Where does Bill want to go, Bernard?

Öğrenci (Bernard): Bill want to go ...

Öğretmen: Wants!

Öğrenci: ... wants to go to Africa.

Öğretmen: Bill wants to go to Africa.

Öğrenci: I bought a umbrella yesterday

Öğretmen: «umbrella!»

Öğrenci: Oh, sorry **an** umbrella...

Yukarıdaki örneklerde öğretmenin öğrencisinin hatasını doğrudan düzelttiği görülmektedir. Öğrenci “Joe want...” diye cümleye başlarken öğretmen hemen “wants” hatırlatmasıyla öğrencinin cümlesini düzeltmesini istemektedir. Öğretmen arzu ettiği takdirde, öğrencinin düzelttiği cümleyi kendisi de tekrar edebilir (Bill wants to go to Africa).

Hatanın dış müdahale ile anlık olarak düzeltimi sadece öğretmen ile değil aynı zamanda öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla da gerçekleşmektedir. Aşağıdaki örnek bu tür bir hata düzeltme şeklini göstermektedir:

Öğrenci-1 (Sonja): Tom collect stamps.

Öğretmen: Stamps is OK, but + Tom.

Öğrenci-2 (Nelly): Tom collects stamps.

Görüldüğü üzere öğretmen öğrencinin ifade ettiği cümlede sadece “Tom” hatırlatmasını yaptığı esnada bir başka öğrencinin bu cümleyi “Tom wants” şeklinde düzeltmesine izin vermektedir.

Bu şekilde öğretmen öğrencileri interaktif bir öğrenme sürecine dahil ederek hataları da yine öğrencilerin düzeltilmesine imkan tanımaktadır.

Anlık düzeltme öğrencinin kendi kendisini düzeltmesiyle de gerçekleşebilmektedir. Aşağıdaki örnek bu tekniği ortaya koymaktadır:

Öğrenci (Peter): Where did you lost it?

Öğretmen:(Alnını kırıştırarak tepki verir)

Öğrenci (Peter): Where did you lose it?

Bu teknikte de öğretmen “Where did you lost it?” cümlesini duyduğu anda sadece bir mimik ile tepki vererek öğrencisini uyarmaktadır. Bu uyarıyı dikkate alan öğrenci ise derhal hatalı cümleyi “Where did you lose it?” şeklinde düzeltmektedir.

Yukarıda ayrıntılı olarak ele alınan tüm eşzamanlı düzeltim teknikleri öğretmenlerin sıkça başvurduğu teknikler arasında yer almaktadır. Ancak hemen ifade edilmelidir ki bu yaklaşımlar her öğrenci için uygun değildir. Bazı öğrenciler öğretmenin müdahalesine karşı olumsuz bir tavır geliştirmezken başka öğrenciler bunu şahsiyetlerine yönelmiş bir davranış olarak algıladıkları için olumsuz bir tavır sergileyebilmektedirler. Yine bir öğrencinin bir başka öğrenciyi düzeltmesine izin vermek de bazı öğrenciler için onur kırıcı bir davranış olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla anlık düzeltme tekniklerinin uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmekte büyük yarar vardır.

Şimdi de art zamanlı düzeltme tekniğini ele alarak konuyu biraz daha irdelemeye çalışalım. Artzamanlı düzeltme tekniğinde öğretmen öğrencinin yaptığı hatayı hemen düzeltmez ve öğrencinin kendisini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlar. Buradaki belirtilmesi gereken husus, yabancı dil derslerinin sadece dil bilgisel kriterler dikkate alınarak değil bilakis ilgili yabancı dilin kültürel bağlamı içerisinde ele alınarak gerçekleştiğidir. Dolayısıyla hatalar sadece dilbilgisel düzeltmelerden ibaret değildir. Hatalar yabancı kültürün davranış normlarına aykırılık açısından da değerlendirilmelidir. Pragmatik hatalar (Liedke, 2016) olarak nitelendirilen bu tür hatalar genellikle hedef kültür mensubu tarafından hiç hoş karşılanmamaktadır. Böyle hatalar sadece iletişimin kopmasına yol açmakla kalmamakta aynı zamanda kişinin kötü bir karaktere sahip olduğu izlenimi yaratmakta ve bazı önyargıları da tetiklemektedir (Biechele ve Padros, 2003, s.78-79). Dolayısıyla kültürel spesifik normların derslerde dikkate alınması etkili bir iletişim için çok önemli bir faktördür çünkü dil bilgisel hatalar iletişimde çok büyük aksaklıklara yol açmazken pragmatik hatalar iletişimin kopmasına bile sebebiyet verebilmektedir (Ehrhardt ve Heringer, 2011). Öyleyse bunların düzeltilmesinin büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Şimdi bu tür hataların art zamanlı olarak nasıl düzeltilmesi gerektiğini bir örnekle izah etmeye çalışalım:

Öğretmen: Wer möchte den Text lesen?

Öğrenci: Mein Lehrer, darf ich lesen.

Öğretmen: (...)

Yukarıdaki örnekte “Metni kim okumak ister?” cümlesine öğrencinin “Öğretmenim [Mein Lehrer] ben okuyabilir miyim?” şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Cümle incelendiğinde herhangi bir dilbilgisel hatanın söz konusu olmadığı görülmektedir. Ancak “Mein Lehrer...” ifadesi Almancada yer almayan bir kullanımdır zira Almanya’da öğretmenlere soy isimleriyle seslenilir (Örnek: Herr Heringer = Bay Heringer). Öğrenci ana dildeki bir kalıbı bire bir yabancı dile aktarmıştır. Öğretmen bu hatayı not aldıktan sonra dersin belli bir aşamasında öğrencinin ismini vermeksizin sadece hataya odaklanarak pragmatik bir izahatı yapmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmen öğrenciyi değil sadece hatayı düzeltmektedir.

Art zamanlı düzeltme elbette dil bilgisi hatalarında da başvurulabilen bir yaklaşımdır. Bunu da bir örnekle izah etmeye çalışalım. Öğrencinin yabancı dilde kendisini ifade ederken şöyle bir cümle kurduğunu varsayalım: “Ich habe eine Frage zu dir.” Kaynak dilden hedef dile bire bir aktarılacak suretiyle meydana gelen bu tür “aktarım hataları”na (Hufeisen ve Neuner, 2003, s.

26-27) öğretmen genellikle doğrudan müdahale ederek “Aha, du hast eine Frage an mich.” Şeklinde düzeltmesini eşzamanlı düzeltme tekniği açısından ele almıştık. Ancak bu müdahaleyle bazı öğrencilerin sınıf içinde mahcubiyet yaşayabildiği de bilinmektedir. Bu tür öğrencilerin hatalarının art zamanlı olarak düzeltilmesi daha uygun bir yol olarak görülmektedir. Öğretmen öğrencisinin hatasını fark ettiği halde onun cümlesini tamamlamasına izin verir ve konuşma sona erdikten sonra diğer hatalarla birlikte bunu da düzeltir. Yine bu esnada da hataların kime ait olduğuna değinmeden onlar hakkında açıklamalarda bulunur. Daha önceden de değinildiği gibi bu tür bir düzeltme tekniğinde öğrenci hata yapmaktan çekinmeyeceği için derse katılmaktan kaçınmayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Hata düzeltme stratejileri yabancı dil alanında kafa yoran bilim adamlarını meşgul etmeye devam edecektir. Bir öğrenci için uygun olan bir hata düzeltimi, bir başka öğrenci için uygun olmamaktadır. Özellikle eş zamanlı düzeltme tekniği konuşma akışını bozduğu için bazı öğrencilerin derse olan ilgisinin azalmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin bu açıdan emin olmadığı öğrencileri art zamanlı olarak düzeltmesinde yarar vardır.

Art zamanlı hata düzeltim tekniğinde öğretmen öğrencilerin sözünü kesmeden dinler ve hataları büyük bir titizlikle not eder ve dersin belli bir aşamasında hataları toplu olarak düzeltir ya da bunlar hakkında izahat yapar. Böylece öğretmen öğrencileri açısından emin bir yol izlemekte ve ayrıca hataların sınıf içerisinde yayılmasını da engellemektedir.

Hata analizlerinde bulunan bir öğretmenin şu sorulara da cevap bulması ders faaliyetleri açısından önemlidir:

- Hata nedir ve somut olarak nerede ortaya çıkmaktadır?
- Hata kavramı nasıl tanımlanmalı ve bu hatalar nasıl sınıflandırılmalıdır?
- Hatanın kaynağı nedir?
- Yapılan hata “kolay” ya da “zor” gibi bir değerlendirilmeye tâbi tutulmalı mıdır?
- Hataların önüne geçilebilmesi için hangi tedbirler alınmalıdır?

Bu sorulara cevap arayan bir öğretmen hataları her yönüyle ele almış olacağından öğrencilerin ilgili yabancı dilde etkili bir iletişim kurmasına büyük bir katkı sağlamış olacaktır. Dolayısıyla böyle bir çabanın yabancı dil öğretimi açısından vazgeçilmez olduğu da ortadadır.

Kaynakça:

BIECHELE, Markus ve PADROS, Alicia (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

EHRHARDT, Claus ve HansJürgen, HERINGER (2011). *Pragmatik*, Paderborn: W. Fink UTB.

ELLIS, Rod (1994). *The Study of Second Language Aquisition*. Oxford: Oxford University Press.

KLEPPIN, Karin (2000). *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin: Langenscheidt.

LIEDKE, F. (2016). *Moderne Pragmatik*, Tübingen: NarrFrancke.

HUFEISEN, Britta ve NEUNER, Gerhard (2003): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.

WULF, Herwig (2001). *Communicative Teacher Talk: Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*, Ismaning: MaxHueberVerlag.

Şekil-1: <http://dimensionenderpruefungsdidaktik.blogspot.com/>

Eğitim ve Öğretim Hedefleri Açısından Yabancı Dil Dersleri

Erdoğan YÜCEL*
Hasan YILMAZ**

Özet

Müfredatta yer alan her dersin eğitim ve öğretim amaçları doğrultusunda işlenmesi gerektiği eğitimciler tarafından kabul edilen bir gerçektir. Ancak uygulamada daha çok derslerin öğretim boyutuna ağırlık verildiği ve eğitim boyutuna ise neredeyse hiç değinilmediği de inkâr edilemez bir durumdur. Sınav sistemimizin başarı kriteri açısından sadece akademik bilgiyi temel alması, eğitim kriterinin derslerde yer bulmamasına neden olan en büyük etmenlerden birisidir. Bu durum ise öğretmenleri, derslerde sadece kuru bilgiler aktarmaya yöneltmektedir. Öğrencilerin motivasyonuna olumsuz etki eden bu ders şekli, hedeflenen amaçlara ulaşılmasının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Özellikle yabancı dil derslerinde bu olumsuz durumla oldukça sık karşılaşmaktadır. Bu derslerde asıl öğretim amacı, öğrencinin yabancı kültür mensubu ile yanlış anlaşılmalara yer vermeksizin iletişim kurabilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır. Bu dersin eğitim açısından hedefi ise yabancı kültürün öz kültürden farklı olduğunu kabullenmek ve yabancı kültür mensubunu ötekileştirmeden anlamaya çalışmaktır. Bu sayede öğrenci, yabancı kültür mensubu ile empati kurarken sıradan gördüğü öz kültürünün de farkına varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğrenci, eğitim, yabancı dil, iletişim

Abstract

It is a fact accepted by the educators that every course in the curriculum should be processed in the direction of education and training purposes. In practice, however, it is undeniable that more of the courses are heavily focus on instructional dimensions, thus, the educational dimension is hardly mentioned. When we consider the success criterion of our exam system, it only accepts absolute knowledge in terms of success, for this reason education criterion can not take its place appropriately in classrooms. This leads the teachers to transfer only absolute knowledge in the lessons. This course, which has a negative effect on student motivation, prevents them to achieve some kind of goals. This negative situation is especially seen in foreign language lessons. Teaching in foreign language lessons is to communicate without causing any place to misunderstand by means of foreign culture. The aim of this course is to indicate that the foreign culture is different from the original culture and to try to understand the foreign culture members without alienating them. In this sense, while the students are empathizing with foreign cultures, they also become aware of the natural cultural phenomena they see in natural environment.

Keywords: Teacher, student, education, foreign language, communication

Yabancı dil derslerinin daha verimli şekilde nasıl işlenmesi gerektiği meselesi üzerinde yapılan araştırmaların neticesinde artık klasik yöntem ve yaklaşımlarla ders vermenin anlamsızlığı konusunda bir fikir birliğinin oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu gerçekten hareketle ortaya atılan birçok yeni yaklaşımın zaten yabancı dil ders faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde yerine getirilmesi amacını güttüğü yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçek 19. yüzyılın sonunda Avrupa’da bir reform hareketi neticesinde dilin pratiğine yönelik yeni pragmatik hedefler konmasına yol açmıştır (Roche, 2013, s. 17). Pragmatik hedeflerin ortaya konmasıyla birlikte yabancı dilin üzerinde işlemler yapılacak bir meta olmadığı vurgulanmış ve onun artık iletişim amaçlı kullanılması gerektiği konusu ön plana çıkartılmıştır. Dilin pragmatik açıdan ele alınması gerektiği konusu, söylenen ile kastedilen (Ehrhardt, 2011, s. 11) arasındaki ilişkinin yabancı dil derslerinde ele alınması gerektiğine işaret etmiştir. Böylece behaviorist (davranışçı) yaklaşım derslerde kendisine yer bulmuştur. Bunun neticesinde derslerde öğrencinin duyu organlarına daha fazla yönelen teknik araçlar devreye sokulmuştur (Roche, 2013, s. 19). Özellikle yabancı dil oyunlarının derslerde yer bulması da bu akımın bir neticesi olarak görülmektedir.

Ancak ilerleyen dönemlerde behaviorist yaklaşıma rekabet eden kognitif (bilişsel) yaklaşım derslerde yer bulmaya başlamıştır. Böylece dil öğretiminin daha çok bilgilerin anlaşılması, sınıflandırılması, hafızaya kazanması gibi bilişsel unsurlardan ibaret olduğu fikri yerleşmiştir. Bu yaklaşım dış yönlendirme neticesinde öğrencide bir dil

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, eyucel@konya.edu.tr

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, hayilmaz@konya.edu.tr

bilincinin oluşmasını amaçlıyordu (Jessner, 2006). Bu yaklaşımlar neticesinde yabancı dilde eğitim ve öğretim amaçları yeniden belirlenmiştir. Çalışmanın bu kısmında yabancı dil derslerinde bu amaçların bazılarına yer vererek konuya ışık tutmaya çalışalım.

Öğretim Hedefleri

Öğretim hedefleri elbette öğrencinin temel dil becerisini kazanması için belirlenen tüm öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra mantıksal, sosyolojik dilbilimsel ve stratejik becerileri de kapsayan bu süreci aşağıdaki tabloda göstermek konuya biraz daha ışık tutacaktır:

TEMEL DİL BECERİSİ		
DUYDUĞUNU ANLAMA	OKUDUĞUNU ANLAMA	ALIMLAYICI YETİ
KONUŞMA	YAZMA	ÜRETİCİ YETİ
KELİME HAZİNESİ	GRAMER	BİLİŞSEL YETİ
MANTIKSAL DİL BECERİSİ		
OLGULAR HAKKINDA TUTARLI VE ANLAŞILIR KONUŞMAK	KAPSAMLI METİNLERİ OKUYUP ANLAMAK	METİNLERİ TUTARLI VE ANLAŞILIR YAZMAK
SOSYOLOJİK DİLBİLİMSEL BECERİ		
DİLİ NORMLARA UYGUN ŞEKİLDE KULLANMAK		
STRATEJİK BECERİ		
KİŞİLERARASI İLETİŞİMİ (ANLAŞMAYI) BOZAN PROBLEMLERİN ÇÖZÜMÜ		

Tablo-1

Öğrenci, duyduğunu anlama becerisine yönelik ders faaliyetlerinde yabancı dilde geçen kalıpları anadilcinin telaffuzundan duymalı ve anlamalıdır. Bu bakımdan öğrencinin ilk kazanması gereken beceri aslında “anlamayı öğrenmek”tir (Chighini ve Kirsch, 2009 s. 70) zira bu beceri bütün yabancı dil becerilerinin temelidir.

Derslerde sık yer verilen ya da verilmeye çalışılan beceri konuşma becerisidir zira kişiler bir yabancı dili öncelikle onu konuşmak için öğrenirler. Ancak öğretmenlerimiz bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durumun birçok sebebi vardır. Öğrencilerimizin sınıf içinde konuşacak medeni cesareti gösterememeleri ve hata yapmaktan korkmaları bu sebeplerin başında gelmektedir. Burada şu hususun da altı çizilmelidir: Yabancı dilin grameri ve telaffuzu hakkında bilgi edinmek onu konuşmak için yeterli değildir. Bir yabancı dilde iletişim kurmak, gramer kurallarının yanı sıra o dilin günlük konuşma kalıplarının da öğrenilmesini gerektirir (Lüger, 1997, s. 4). Bu yüzden ders faaliyetlerinde ilgili yabancı dildeki günlük konuşma kalıpları bağlam içerisinde yeterince ele alınmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisi de derslerde sıkça ele alınması gereken bir beceridir. Öğrenci metinde geçen yabancı dil kalıplarının kontekst içerisinde anlamalı ve kaynak dildeki eş değerliliği (Hufeisen ve Neuner, 2003, s. 105) açısından da irdelemelidir. Başka bir deyişle okuma faaliyeti sadece ilgili dildeki fonetik kurallara göre metnin seslendirilmesi değil bilakis onu kontekste göre yorumlamak ve anlamaktır (Hurrelmann, 2015, s. 20-21). Burada altı çizilmesi gereken husus okuma faaliyetinin yabancı dil öğretimi bakımından farklı amaçlara

hizmet edebilmesidir. Örneğin metin; ilgili yabancı dili daha yakından tanımak, öğrenirken haz duymak ya da yabancı ülke ve onun insanları hakkında bilgi edinmek amacıyla okunabilir (Wetshoff, 1997, s. 5). Okumanın bu yönü, onu derslerde uygulanması açısından cazip kılmaktadır.

Yazma becerisi yabancı dil derslerinde genellikle dinleme, konuşma becerilerinin gölgesinde kalan ve bu yüzden de geri plana atılan bir beceri olarak görülmektedir. Ancak yazma becerisinin de derslerde yeterince yer verilmesi gereken bir yeti olduğu hatırdan çıkartılmamalıdır. Yazma becerisinde ortaya çıkan temel problem, yazma faaliyetinin derslerde bir amaç mı yoksa bir araç olarak mı ele alınması gerektiği hususundaki farklı görüşlerdir. Derslerde yazma çoğu zaman her iki amacın birlikte ele alındığı bir faaliyet olarak yer almaktadır. Oysa yazmada bu iki unsur birbirinden ayrı olarak ele alınmalıdır. Örneğin, yazma faaliyetinin bir amaç olarak ele alınması istendiğinde öğrenciye bir mektubun nasıl yazılması gerektiği hakkında hem teorik hem de uygulamalı olarak bilgiler aktarılmalıdır. Şayet yazmadan bir dil bilgisi kuralını öğrenmek amacıyla bir araç olarak yararlanılmak gerekiyorsa o takdirde yazma faaliyetinin derslerde bu amaçla göre şekillenmesi gerekmektedir (Kast, 2003, s. 8). Bir başka deyişle burada yazma faaliyeti, ilgili gramer kuralının öğrenilmesine yardımcı olan bir araç olarak hizmet etmelidir.

Dört temel dil becerisinin kazanılmasında mantıksal dil becerilerinin de önemi büyüktür. Öğrenci, olgular hakkında anlaşılır ve tutarlı bir şekilde konuşma yeteneğine sahip olmalıdır. Bu bağlamda öğrenci, kapsamlı metinleri okuyup anlayacak ve ayrıca metinleri tutarlı ve anlaşılır olarak yazabilecek bir yeterliliği kazanmalıdır.

Sosyolojik dil becerisi derslerde sıkça yer bulması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci ilgili yabancı dilin normlarına uygun şekilde kullanmayı öğrenmelidir. Bu becerinin derslerde ihmal edilmesinin sonucu olarak öğrenciler genellikle, öğrendikleri yabancı dili kaynak dilin normlarına göre kullanamamaktadırlar.

Stratejik beceri yabancı dil derslerinin genelinde hemen hemen hiç yer bulmayan bir beceri türüdür. Derslerde genellikle gramer kurallarının aktarılması ve bu kurallara hakim olanın dile de hakim olacağı yanılgısı bu becerinin derslerde ele alınmasının önündeki en büyük engeldir. Oysa kişilerarası iletişimde anlaşmayı (iletişimi) bozan durumlarda kişilerin bu problemleri çözebilecek yani yanlış anlaşılmayı düzeltebilecek bir strateji becerisine hakim olmaları gerekmektedir. Bu stratejilere hakim olmayan kişilerin yabancı dilde iletişim kurarken iletişimin kopma noktasına gelme riskiyle karşı karşıya kalabilecekleri durumu yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla bu stratejilere örnek diyaloglar kapsamında derslerde yer verilmesinin gerekli olduğu ortadadır.

Yabancı dil derslerinde sıkça ihmal edilen bir başka husus da kültürlerarasılık ilkesidir. Bu ilke de dil bilgisi becerisinin gölgesinde kaldığı için derslerde genellikle yer bulamamaktadır. Oysa yabancı dil, o dili anadil olarak kullanan kişilerle sağlıklı bir iletişim kurmak için öğrenilir. Yabancı kültür kalıpları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan sadece kurallara uygun şekilde cümlelerle iletişim kurmaya çalışmak genellikle yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır. Bu durum ise çoğu zaman yabancı kültür mensubunun iletişim partnerini (örneğin Türk'ü) davranışsal bir kabalıkla itham etmesine yol açmaktadır. Bu bakımdan öğrenci örneğin, Alman kültüründe hangi sözlü kalıpların ve hangi beden dilinin nerede nasıl kullanılması gerektiği konusunda otantik materyallerle aydınlatılmalıdır (Hansen ve Zuber, 1996). Derslerde özellikle hedef kültürün kaynak kültürle karşılaştırılmasına yer verilerek öğrencilerin kendi kültürün de farkına varması sağlanmalıdır. Böylece öğrenci, yabancı kültürde garipsediği bir dilsel unsurun kendi dili için de söz konusu olabileceğini görecektir. Öğrenci örneğin Türkçede geçen “Geçmiş

olsun.” kalıbının bir İngiliz için sadece “Getwellsoon” ya da Alman için sadece “GuteBesserung” olarak karşılık bulduğunu mukayeseli bir yaklaşım sayesinde öğrenmelidir. Aynı zamanda “Geçmiş olsun.” kalıbının Türkçede sadece bir sağlık temennisi olmadığını aynı zamanda başka kontektlerde de (trafik kazası, yolculuk vs.) kullanılabildiğini ve bu bağlamları bir yabancıya izah etmenin hiç de kolay olmadığınıda öğrenmelidir. Öğrenci bu sayede kendi kültürüne ters düşen yabancı dildeki kalıpları mantıksız, gereksiz gibi değerlendirmelere tabi tutmadan öğrenmesi gerektiğini bilmelidir. Bu durum derslerde öğretim faaliyetlerini daha verimli geçmesine katkı sağlayacaktır.

Eğitim Hedefleri

Yabancı dil ders faaliyetlerinde en çok ihmal edilen unsurlardan bir tanesi de eğitim hedefleridir. Eğitimin bireyde olumlu davranış değişikliği meydana getirmesi gerektiği gerçeğinden hareketle yabancı dilin öğrencide bazı olumlu davranışlar kazandırması gerektiği bilinmelidir.

Öğrencilerin olumlu davranışlar kazanması, derslerde yabancı dilin kültür havzası içerisinde cereyan eden söz eylemlerinin karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alınmasından geçmektedir. Şimdi de öğrencilerin derslerde bu amaca ulaşabilmesi için hangi becerilere önem verilmesi gerektiğine aşağıdaki tablo yardımıyla yer verelim.

DİDAKTİK KONSEPT	BİLİŞSEL YAKLAŞIM	İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM	KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM
YER (DİDAKTİK)	Öğretim Modülü	Yabancı Dil Dersi	Yabancı Dil Dersi
ÜST HEDEF	Kültür ve toplum hakkında bilgiler	İletişimsel Yeti: Yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermeden iletişim kurabilmek	İletişimsel ve kültürel beceriler: Kişinin kendisini ve başkalarını anlayabilmesi
İÇERİK	Sosyoloji Siyaset Ekonomi Kültür Tarih ÜLKE İMAJI	İnsanların yaşam tarzı İnsanların birbirleriyle olan ilişkileri İnsanların iş hayatı ve geçim yolları vs. GÜNDELİK DİL/SOHBET KONULARI	Yabancı kültüre ait tüm unsurlar: Bunların yabancı kültürdeki önemi. Bu unsurların öğrenciler açısından önemi YABANCIYI VE KÜLTÜRÜNÜ ANLAMAK

Tablo-2

Öğretmen öğretim hedeflerini yukarıdaki beceriler ve yaklaşımlar kapsamında ele almak mecburiyetindedir çünkü eğitim hedeflerinin kazandırılması öncelikle bu öğretim hedeflerinin ele alınmasıyla mümkündür. Bu bağlamda öğretmen daha önce de değinilen didaktik, bilişsel yaklaşımlarla ders konularını örnekler bazında öğrenciye sunmalıdır. Bunlara ilaveten öğretmen, iletişimsel ve kültürlerarası yaklaşımlarla derslerde yabancı kültürün detayları hakkında öğrenciyi bilgilendirmelidir. Bu sayede öğrenci, yabancı kültür mensubunun davranışlarını ve dilsel kalıplarını daha yakından tanımaktadır. Tüm bu bilgiler iletişimde yanlış anlaşılmalara önleyerek öğrencinin etkili bir iletişim kurmasına da olanak sağlamaktadır. Derslerde yanlış anlaşılmalara yer vermek sadece öğretim açısından değil aynı zamanda eğitim

hedefi açısından da önemlidir. Bazı öğrencilerin, yabancı kültür mensupları hakkındaki tespitleriyle bu konuyu somutlaştırmaya çalışalım (Bischof, 1995):

Fransız bir öğrenci yurt dışında misafir olarak kaldığı bir aileden, kendisine yemek verilmediği gerekçesiyle şikayetçi olmuştur. Öğrenci kendisine sadece ekmek, peynir gibi yiyeceklerin ikram edilmesine bir anlam verememiştir.

Rus bir seminer katılımcısı misafir olarak kaldığı Alman ailesinin şu sözlerine çok kırılmıştır: “Lütfen kendinizi burada evinizde gibi hissedin. Yiyecekler buzdolabında, içecekler kilerde. Canınız neyi istiyorsa alabilirsiniz.” Rus öğrenci seminerde kendisine hiç de misafirperver davranılmadığından şikâyet etmiştir.

Brezilyalı bir kız öğrenci şöyle bir tespitte bulunmuştur: “Almanlar çok soğuk. Onlar selamlaşırken sadece tokalaşıyorlar.”

Yukarıdaki öğrenci tecrübelerinden görüldüğü üzere kültürlerin davranış kalıpları yanlış anlaşılmalara yol açmıştır. Buradaki temel sorun öğrencilerin kendi kültür kalıbına göre yabancı kültür mensubunu değerlendirmeleridir. Dolayısıyla Alman ailesinin bir misafire yiyecek ve içeceklerin yerini göstermesi ve ona bu bakımdan evde özgürlük sağlaması büyük bir misafirperverlik örneği olduğu halde, Rus öğrenci için bir kabalık olarak algılanabilmektedir çünkü Rus kültüründe ikramların da bizzat ev sahibi tarafından yapılması gerekmektedir.

Bu ve buna benzer örneklerin derslerde ele alınması sadece yanlış anlaşılmanın giderilmesi için değil aynı zamanda öğretim hedefleri açısından da büyük önem arz etmektedir. Öğrenci yabancı kültür kalıpları hakkında bilgi sahibi olduğu için bu davranışların ilgili kültüre göre uygun olduğunu kavramaktadır. Bunun sonucunda öğrenci sadece yabancı kültürü idrak etmekle kalmamakta aynı zamanda kendi kültürünün de farkına varmaktadır. Burada altı çizilmesi gereken husus, öğrencinin yabancı kültürü edinmek zorunda olmadığını onu sadece garipsememesi gerektiğini bilmesidir. Tüm bu çabaların neticesinde öğrenci yabancıyı ötekileştirmemeyi öğrenmektedir. Öğrenci ayrıca ders faaliyetleri neticesinde yabancı kültüre tolerans ve empatiyle yaklaşması gerektiğini davranışlarına yansıtmalıdır. Böylece yabancı dil derslerinin öğrencide olumlu davranışlar kazandırması açısından büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil derslerinde sadece gramer kurallarını aktarmanın etkili bir iletişim için yeterli olmadığı artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak dil bilgisel hedeflere ulaşılmasının daha somut kriterlere dayanması öğretmenlerin gramer ağırlıklı bir ders işleme yaklaşımına itmektedir. Ayrıca dil bilgisi konularının çok daha kolay şekilde ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulabilmesi de bu konudaki ısrarın önemli sebepleri arasındadır.

Yabancı dilde sağlıklı bir iletişim kurmanın, dört dil becerisinin derslerde uygun şekilde ele alınmasıyla mümkün olabileceği kabul edilmelidir. Ayrıca öğrencinin sosyolojik dilbilimsel ve stratejik yaklaşımlara da hakim olması gerektiği ortadadır çünkü öğrencinin gerçek iletişim ortamlarında ancak bu bilgiler sayesinde uygun davranışlar sergileyebilmesi mümkündür.

Yabancı dil derslerinde ihmal edilen bir başka husus ise kültürlerarası yaklaşımdır. Etkili bir iletişimin en önemli konuları arasında olan kültürlerarası yaklaşım öğrenciye yabancı dil öğretim süreci içerisinde karşılaştırmalı bir bakış açısını kazandırmaktadır. Bu sayede öğrenci hem kaynak hem de hedef dilin kültürel kalıplarını örnekler nezdinde karşılaştırma fırsatını

yakalamaktadır (Wicke, 1999, s. 24). Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenciye yabancı kültürü tanıtırken aynı zamanda onun kendi kültürünün farkına varmasına katkı sağlamaktadır. Böylece öğrenci yabancı olanı artık tuhaf, garip olarak değerlendirmeden öğrenebilme imkânına kavuşmaktadır.

Yabancı dil derslerinde en çok ihmal edilen konu ise eğitim hedefleridir. Bireye olumlu davranışlar kazandırma amacı güden eğitim, yabancı dil derslerinde maalesef kendine yer bulamamaktadır. Oysa kültürlerarası yaklaşım neticesinde öğrenciye yabancıyı ötekileştirmeden anlamaya çalışma noktasında bazı davranışların kazandırılması mümkündür. Özellikle derslerde konu edilmesi gereken yanlış anlaşılma örnekleriyle, davranış kalıplarının kültürden kültüre farklılık gösterdiği somut olarak ele alınabilmektedir. Bu sayede öğrenci ekili bir iletişim için gerekli olan bilgilere ulaşmakla kalmayacak aynı zamanda yabancıya empati duygusuyla yaklaşmayı da öğrenmiş olacaktır. Tüm bu çabalar neticesinde öğrenci, davranışlarında toleranslı olmayı da öğrenecektir. Bu da yabancı dil faaliyetlerinin eğitim hedefi açısından önemini bir kat daha arttıracaktır.

Kaynakça

- BICHELE, M. ve PADROS, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- BISCHOF, M. (1995). *Konfliktsituationen*. Y.Y: Goethe Institut. *Handbuch für Spracharbeit*, Teil 5. Erlebte Landeskunde.
- CHIGHINI, P ve KIRSCH, D. (2009). *Deutsch im Primarbereich*, Berlin: Langenscheidt.
- HANSEN, M. ZUBER, Barbara (1996). *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- HUFEISEN, B./NEUNER, G. (2003). *Angewandte Lingusitik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals, English as third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JAHN, K. H. (1998). *Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende, Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KAST, B. (2003). *Fertigkeit Schreiben*, Berlin: Langenscheidt.
- LÜGER, H. H. (1997). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Berlin: Langenscheidt.
- ROCHE, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Verlag.
- WESTHOFF, G (1997). *Fertigkeit Lesen*, Berlin: Langenscheidt.
- WICKE, R. E. (1999). *Kontakte knüpfen*, Berlin: Langenscheidt.

Online:

Tablo-1 http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman_n_bwpat24.pdf (Fertigkeiten Tablosu)

Tablo-2 http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/Versuch_EK_Neu/landeskunde_1.html

Fars Şiirinde Gül Mazmunu

Esengül UZUNOĞLU SAYIN*

Özet

Aşk, âşık, maşuk ve rakip arasındaki ilişki divan edebiyatının temel konusunu oluşturur; bu kavramlar edebiyatta birçok yönüyle işlenmiş; âşık, maşuk ve rakip arasındaki ilişki birçok mazmun, mecaz ve teşbihle anlatılmıştır. Âşık ve maşuğu temsil eden en yaygın mazmunlardan birisi ise gül ile bülbüldür.

Gül sevgilidir, sevgiliye mahsus tüm özellikleri taşır; gül, sevgilinin yüzü, yanağı, alnı, teri, elleri, kulaklarıdır, boyu ise gülfıdandır. Gül Hz. Muhammed'in kokusu ve sembolüdür; cennet çiçeği, eğlence meclislerinin baş konusudur. Gül rengi ve şekli ile bazen yakut bir köşke bazen de ateşe, kana, gözyaşına ve şaraba benzetilir. Gülün şekli defter, varak, tomar ve kitaba benzer; Saba rüzgârı bu defteri aralayınca bülbül dile gelir ve gülü övmeye başlar.

Gül bütün güzellikleriyle birlikte bülbül ile arasındaki aşkla dillere destan olmuştur, güle âşık bülbül, her sabah gülün karşısına geçip ağlayıp inler ancak gül bülbüle yüzünü göstermez, bülbülün rakibi diken ile iş birliği yaparak bülbülün canını incitir.

Çalışmada gül ile bülbül arasında gerçekleşen aşka değinildikten sonra gül mazmunu şiirlerde hangi yönleriyle, mecazlarla ve teşbihlerle kullanıldığı Fırdevsî, Hâfız, Sa'dî, Mevlânâ, Irâkî, Attâr, Senâî, Hâkânî, Evhadî, Enverî gibi şairlerin şiirlerinden örnek beyitler getirilerek anlatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *gül, bülbül, aşk, âşık, Fars şiiri, Hâfız, Sa'dî.*

Mazmun of Rose in the Persian Poetry

Abstract

The relationship between love, lover, beloved and opponent constitutes the main theme of divan literature; these concepts are processed in many ways in literature; the relationship between lovers, beloved and opponents has been described with many mazmun, metaphor and similitude. One of the most widespread mazmuns representing lovers and beloved is rose with nightingale.

Rose is beloved, has all the special features of love; rose, the face of the lover, the cheek, the forehead, the hair, the hands, the ears, the size is rose sapling. Rose; the smell of Hz. Muhammed and symbol of him; paradise flower, is the head of entertainment councils. Rose with color and shape is likened to sometimes a ruby pavilion, sometimes fire, blood, tears and wine. Shape of rose likened to notebook, leaf, roll and book; when Saba winds nightingale sings and begins the paradise the rose.

Rose with all the beauties with the love between the nightingale became a legend, beloved nightingale, every morning cry in front of laughter; but rose doesn't show the face, rose hurts the nightingale by doing business with your opponent thorn.

In this study after the love between the rose and the nightingale is mentioned, in which direction rose mazmun of poems, as it used with the metaphor and similitude, Fırdevsî, Hâfız, Sa'dî, Mevlânâ, Irâkî, Attâr, Senâî, Hâkânî, Evhadî, Enverî have been explained by introducing sample couplets from the poems of poets.

Keywords: *rose, nightingale, love, lover, beloved, Persian literature, Hâfız, Sa'dî, Mevlânâ.*

* Arş. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, esenguluzun@hotmail.com

Giriş

Çiçekler zarafet ve güzelliğin sembolüdür, çiçeklerin arasında rengi, kokusu, görüşünü ile en dikkat çeken çiçek güldür; gül edebiyatta ve sanatta yazarların, şairlerin ve sanatçıların en çok kullandığı ortak motiflerdendir (Kurnaz 1996: 221; Pala 2012: 173) .

Çiçeklerin kraliçesi olarak kabul edilen gül; rosa l. (gül), rosaceae (gülgiller) familyasından hoş kokuya ve güzel görünüşe sahip bir cinstir. Anavatanı Kuzey Yarımküre olarak tahmin edilmektedir (Korkmaz-Özçelik 2015: 76).

Gülün birçok rengi olmasına rağmen en çok kırmızı gülden bahsedilir. Gülün rengi ile ilgili birçok efsane vardır. Bir efsaneye göre gülün asıl rengi beyazdır, bülbül güle âşık ve onun aşkıyla perişandır, bu durumun farkında olan ve güzelliğinden dolayı gururlanan gül, bülbüle yüz vermez ve onu dinlemez; bülbül sabah akşam gülün yanına gelip aşkını anlatmak istese de gül ona kayıtsızdır. Bülbül bir gün bu duruma dayanamaz ve aşkını anlatmak için güle yaklaşır, o esnada gülün dikenini bülbülün böğrüne batar ve bülbül orada ölür, bülbülün kanı gülün dibine dökülür, o günden sonra güller hep kırmızı açar (Tanç 2009: 974; Çetindaş 2013: 24). Başka bir mitolojik efsaneye göre ise güzellik tanrıçası Afrodit'in oğlu Adonis bir gün ormanda domuzların saldırısına uğrar ve yaralanır, bağırarak annesinden yardım ister, Afrodit Adonis'in feryadını duyar ve ormana gelir. Ormanda Afrodit'in ayağına gülün dikenini batar ve ayağı kanar. Afrodit'in kanı güle doğru akar ve gülü kırmızıya boyar. O günden sonra güllerin rengi kırmızı olur (Ayaz 2011: 140).

Gül ile bülbül arasındaki aşk dillere destan olmuştur. Gül; eşi benzeri olmayan, kusursuz sevgili; bülbül ise güzel sesiyle güle aşkını anlatan âşıktır. Aşkla yanıp tutuşan bülbül her sabah gülün karşısına geçip, ağlayıp inler; ancak gül güzelliğiyle gururlanır ve bülbüle yüz vermez. Bülbül gülün bu tavrına rağmen güle olan aşkını anlatmaktan bir an vazgeçmez. Gülün yüzünü bir kez görebilmek için gece gündüz nöbet tutar. Bülbülün riyasız ve karşılıksız aşkına gül karşılık vermez, diken ile iş birliği yaparak bülbülün canını acıtır (Kurnaz 1996: 221; Pala 2012: 173; Onay 2013: 97; Yıldırım 2017: 210-211).

Gül; sevgilidir, sevgiliye mahsus tüm özellikleri taşır; gül, sevgilinin yüzü, yanağı, alını, teri, elleri, kulakları, boyu ise gülfidanıdır. Gül; Hz. Muhammed'in kokusu ve sembolüdür; cennet çiçeği, eğlence meclislerinin baş konuğudur. Gül rengi ve şekli ile bazen yakut bir köşke bazen de ateşe, kana, gözyaşına, yağmura ve şaraba benzetilir. Gülün şekli defter, varak, tomar ve kitaba benzer; Saba rüzgârı bu defteri aralayınca bülbül dile gelir ve gülü övmeye başlar. Gül güzelliğiyle Yusuf'a, konuşmasıyla İsa'ya, suskunluğuyla Meryem'e benzetilmiştir. Kısa ömrü ve çabuk solmasıyla hayatın geçiciliğini temsil eder. Sevgilinin yaşadığı yer, sokağı ve semti gülzâr, gülşen ve gülistandır (Kurnaz 1996: 220-221; Uludağ 2002: 149; Pala 2012: 172-173).

Gülün mitolojide de önemli bir yeri vardır. Gülün yaratılış öyküsüyle ilgili şu rivayet söz konusudur: Yunan mitolojisinde çiçek tanrıçası Chloris ormanda bir perinin ölüsünü görür. Periyi bir çiçeğe dönüştürür ve yardım için diğer Tanrıları yanına çağırır. Dionysos çiçeğe güzel kokusunu; Afrodit güzelliğini verir. Zefhirus bulutları ondan uzaklaştırır ve Apollo açması için ışıkları emrine verir. Tanrılar tarafından bu şekilde kusursuz ve eksiksiz yaratıldığı için ona çiçeklerin kraliçesi denilmiştir (Çetindaş 2013: 15).

Gül, mevsim ve zaman ifade eder. Gül bahar mevsiminde açar dolayısıyla bahar mevsimi gül mevsimidir. Bahar mevsimi tazeliğinin ve canlılığının, eğlence meclislerinin habercisidir gül ise bu meclislerinin baş konuğudur (Kurnaz 1996: 221; Pala 2012: 172).

Fars Şiirinde Gül Mazmunu

Divan şairleri servi, çınar, şimşir; gül, sümbül, lale, yasemin, nergis gibi ağaç ve çiçeklere şiirlerinde renk, koku ve güzellik ilgileriyle yer vermişlerdir. Bu ağaç ve çiçeklerden en sık kullanılanı güldür (Kurnaz 1996: 219-220; Pala 2012: 171).

Farsçada genel anlamı çiçek olan gül; Fars şairleri için saflığın, güzelliğin, aşkın ve tutkunun sembolü, ilkbaharın müjdecisi, neşe ve sevinç kaynağıdır. Kış mevsiminin rehavetinden kurtulup doğanın yeşermesinin, gülün bahçeye gelmesinin, eğlence meclislerinin kurulmasının, âşıkların ve bülbüllerin coşkuyla şarkılar söylemesinin habercisidir (Kurnaz 1996: 220; Pala 2012: 172).

Şairler şiirlerinde gülden Hz. Muhammed'in kokusu ve simgesi olarak, Hz. İbrahim'in ateşe atılması ve ateşin gül bahçesine dönüşmesi hadisesinden ötürü cennet çiçeği olarak bahsetmiş (Uludağ 2002: 149), gülün güzelliğini Yûsuf Peygamber'e, gonca halinin açılmasını İsa Peygamber'e, suskunluğunu ise Meryem'e benzetmişlerdir. Şairler şiirlerinde gülü andıklarında genel olarak kırmızı gülü kastetmiş; renginden ötürü şarap, gözyaşı ve yağmura sıfat olarak kullanmışlardır. Bütün bunların yanı sıra Fars şiirinde gül denince akla gelen gül ile bülbül arasındaki aşktır. Bu aşk kulaktan kulağa ve dilden dile yayılmış destanlaşmıştır. Şairler şiirlerinde gül ve bülbül arasındaki aşktan sıkça bahsetmiş, hatta kendilerini bir âşık olarak bülbülle eş tutmuşlardır. Fars şairleri şiirlerinde kendilerine has üsluplarını kullanarak gül mazmunu farklı yönleriyle işlemiş gülle ilgili mecazlara ve teşbihlere yer vermişlerdir:

Gül; sevgilinin sembolüdür. Rengi, tazeliği, canlılığı, güzelliği ile sevgiliye ait bütün özellikleri taşır:

گلیست خرم و خندان و تازه و خوشبوی
ولیک امید ثباتش چنانکه دانی نیست

Sevinçli, mutlu, taze ve hoş kokulu bir güldür (sevgili); ancak kalıcılık ümidi nitekim yoktur bilirsin (Şîrâzî 1388 hş.: 893/14).

سزای چون تو گلی گر چه نیست خانه ما
بیا چو بوی گل امشب به آشیانه ما

Senin gibi bir güle yakışır evimiz olmasa da; gül kokusu gibi bizim yuvamıza gel bu gece (Mueyyirî 1395 hş.: 170/1).

Daima taze ve canlı olmasıyla bağın ve bahçenin en önemli ve vazgeçilmez unsurlarındandır (Kurnaz 1996: 219-220; Pala 2012: 171; Özerol 2012: 145):

ای گل تازه که بویی ز وفا نیست ترا
خبر از سرزنش خار جفا نیست ترا

Ey sende vefa kokusu olmayan taze gül; cefa dikeninin siteminden haberin yoktur senin (Bâfkî 1394 hş.: 221/9).

ابر آزاری چمنها را پر از حورا کند
باغ پر گلبن کند گلبن پر از دیبا کند

Bahar bulutu çimenleri huriyle; bahçeyi gülfidanıyla, gülfidanını güzel yüzle doldurur (Dâmgânî 1390 hş.: 25/1).

Divan edebiyatında en çok bahsedilen kırmızı güldür. Bazen beyaz gülden ve aşığın yüzü ile ilgisi bakımından sarı gülden de bahsedilir. Bu gül çeşitlerinden başka “گل صد برگ”

(yüz yapraklı gül), “گل تر” (taze, taravetli gül), “گل سوری” (kırmızı gül) ifadelerine de sıkça rastlanmaktadır (Kurnaz 1996: 219; Pala 2012: 171):

میان باغ گل سرخ های و هو دارد
که بو کنید دهان مرا چه بو دارد

Bahçede kırmızı gülün kargaşası vardır ağzımı koklayın ne kokusu vardır (Rumî 1389 hş.: I, 365/12).

صبحدم، صاحب‌دلی در گلشنی
شد روان بهر نظاره کردنی
دید گل‌های سپید و سرخ و زرد
یاسمین و خیری و ریحان و ورد

Sabah vakti gönül ehli bir gül bahçesine gitti, her yere baktı.

Beyaz, kırmızı ve sarı güller; yasemin, şebboy, reyhan ve gül gördü (İ'tisâmî 1386 hş.: 92/2-3).

گل صدبرگ دید آن روی خوش
به بلبل گفت گل گلزار اینست

Yüz yapraklı gül o güzel yüzü gördü; bülbüle gül bahçesinin gülü işte budur dedi (Rumî 1389 hş.: I, 917/17).

خجل است از رخ یارم گل تر
با چنین چهره و سیما خوشکست

Böyle hoş yüz ve simayla sevgilimin yüzünden taze gül utanır (Rumî 1389 hş.: II, 1254/10).

جایی که درخت گل سوری باشد
جوشیدن بلبلان ضروری باشد

Kırmızı gül ağacının olduğu yerde; bülbüller mecburi coşar (Şîrâzî 1390 hş.: 1058/5).

Gül; bütün güzel vasıfları kendinde toplayan, çiçeklerin en güzelidir. Sevgilidir, sevgiliye mahsus tüm özellikleri taşır; rengi, şekli, kokusu, tazeliği, çekiciliğiyle sevgilinin yüzü, yanağı, dudağı, kokusu, alnı, teri, elleridir. Boyu ise gülfidanıdır (Kurnaz 1996: 219-220; Pala 2012: 171; Özerol 2012: 146):

دگر باره جهاندار از سر مهر
به گلرخ گفت کای سرو سمن چهر

Sultan tekrar sevginin gücüyle gül yüzlüye “ey yasemin yüzlü servi” dedi (Gencevî 1382 hş.: 283/22).

چه بویست این چه بویست این مگر آن یار می‌آید
مگر آن یار گل رخسار از آن گلزار می‌آید

Ne kokudur bu, nasıl bir kokudur bu, o sevgili mi geliyor yoksa? Yoksa o gül yanaklı, o gül bahçesinden mi geliyor? (Rumî 1389 hş.: I, 830/20).

شب چو بوسیدم لب گلگون او

گشت لرزان قامت موزون او

Gece onun gül renkli dudağını öpünce; onun tam yerinde boyu titretti (Mueyyirî 1395 hş.: 306/1).

گل چهره و گل فشان و گل بوی

مه طلعت و مه جبین و مهوش

Gül yüzlü, gül saçan ve gül kokulu; ay yüzlü, alnı ve yanağı ay gibi [olan sevgili]

(Nîşâbûrî 1392 hş.: 457/3).

از بخت بفریادم از چرخ بدر

وز گردش روزگار رخ چو گل زرد

Bahttan dolayı feryat figan, felekten dolayı dert içindeyim; feleğin dönmesinden yüz sarı gül gibi (İrâkî 1377 hş.: 83/3).

ای باغ حسن چون تو نهالی نیافته

رخساره زمین چو تو خالی نیافته

Ey güzellik bahçesi senin gibi bir gülfidanı görmemiş; yeryüzünün yüzü senin benin gibi bir ben görmemiş (Şîrâzî 1390 hş.: 734/4).

Sevgilinin her daim güzel olan yüzü; tazelik bakımından gül yaprağına benzetilir:

زان قد چو شاخ سمن و روی چو گلبرگ

صد شاخ نشاطم چو درآمد به بر آمد

Yasemin dalına benzer o boydan ve gül yaprağı gibi yüzden yeşeren yüzlerce mutluluk dalı bana göründü (Enverî 1389 hş.: 426/22).

Dinî-tasavvufî açıdan güle farklı anlamlar yüklenmiştir. Gül; Hz. Muhammed'in kokusu ve simgesidir (Uludağ, 2002: 149; Pala 2012: 172):

حسین و حسن را شناسم حقیقت

بدو جهان گل و یاسمن محمد

Hüseyin ve Hasan'ı gerçekten bilirim; iki dünyada gül ve yasemin Muhammed (Husrev 1393hş.: 113/5).

Hz. İbrahim Nemrut tarafından ateşe atıldığında ateş gül bahçesine dönüşmüş, bundan dolayı güle cennet çiçeği denilmiştir (Kurnaz 1996: 220; Uludağ, 2002: 149; Ayaz 2011: 141; Pala 2012: 172):

ز آب رویت خلیل را آتش

گلشن و منبع زلال شده

Senin yüzünün şerefinden ateş Halil (İbrahim) için gül bahçesi ve berrak pınar olmuş (İrâkî 1377 hş.: 41/12).

Tasavvufta gülün gonca hali arifin halvet halini, dünya işlerinden elini eteğini çekmesini ve suskunluğu temsil etmektedir (Kurnaz 1996: 221; Çetindaş 2013: 23):

دردا که چو گل پرده خلوت بدرید
آن گلرخ ما پرده نشینی بگزید

Yazık ki gül gibi halvet perdesini yırttı; bizim gül yüzlümüz halveti seçti (Şîrvânî 1393 hş.: 716/12).

Gülün gonca hali kaba giymek olarak da zikredilmektedir. Gülün açması ise sufilerin hırka yırtmasına benzetilmektedir (Kurnaz 1996: 221; Çetindaş 2013: 23):

ای صوفیان عشق بدرید خرقة‌ها
صد جامه ضرب کرد گل از لذت صبا

Ey aşk sufileri yırtın hırkaları; gül Saba'nın zevkinden yüzlerce elbise parçaladı (Rumî 1389: I, 243/7).

Gülün ömrü kısadır. Gülün kısa ömrü hayatın geçici olduğunu anlatmaktadır (Kurnaz 1996: 219-220; Ayvazoğlu 1999: 87; Pala 2012: 171-172):

این مدت عمر ما چو گل ده روز است
خندان لب و تازه روی می‌باید بود

Ömrümüzün süresi gül gibi on gündür; güler yüzlü ve mutlu olmak gerek (Şîrâzî 1387 hş.: 528/18).

Çiçeklerin sultanı olan gül; güzellik bakımından Yûsuf Peygamber'e benzetilmiştir:

این ابر چون یعقوب من وان گل چو یوسف در چمن
بشکفته روی یوسفان از اشک افشاران ما

Bu bulut benim Yakup'um, o gül çimendeki Yûsuf gibi; bizim döktüğümüz gözyaşından güzellerin yüzü çiçek açmış (Rumî 1389 hş.: I, 10/19).

Gül suskunluk bakımından Meryem'e benzetilirken gonca halinin açılması İsa Peygamber'in beşikteyken konuşmasına benzetilmiştir:

غنچه چون عیسی به گفتار آماده است از مهد شاخ
گل چو مریم مهر خاموشی به لب بنهاده است

Gonca dalın beşiğinde İsa gibi dile gelmiş; gül Meryem gibi suskunluk mührünü dudağa vurmuş (Tebrîzî 1365 hş.: 565/4).

Gül; rengi ve kokusuyla eğlence meclislerinin vazgeçilmez unsurlarındandır, meclisin baş konusudur. Eğlence meclislerine gül meclisi de denilmektedir:

می ده پسرا برگل گل چون مل و مل چون گل
خوشبوی ملی چون گل خودروی گلی چون مل

Ey oğul güle şarap ver, gül şarap gibi ve şarap da gül; gül gibi hoş kokulu şarap, şarap gibi kendiliğinden yeşeren gül (Dâmgânî 1390 hş.: 69/1).

باده‌ای ده که بدان باده بلا واگردد

مجلسی ده پر از آن گل که خدایش کشته‌ست

Kendisiyle belaların def olduğu bir bade, Allah'ın yarattığı gülle dolu bir meclis ver (Rumî 1389 hş.: I, 1171/7).

بلبل سرمست برای خدا

مجلس گل بین و به منبر برآ

Sarhoş bülbül Allah için gül meclisini bak ve minbere çık (Rumî 1389 hş.: I, 635/3).

Gonca gülün açılmaması âşık için üzücü bir durumdur. Sabah vakti, saba rüzgârıyla gülün goncalarını açması sevgilinin gülmesine ve konuşmasına benzetilir, bu durum âşık için mutluluk kaynağıdır; çünkü gülün goncalarının açılması baharın gelişinin habercisidir. Aşığın maşuğuna kavuşmasıdır. Ayrıca gülün açması hadisesi gülün elbisesini yırtması ifadesiyle tanımlanmaktadır (Kurnaz, 1999, 220; Özerol, 2012, 146):

تنگ با هم چو غنچه شب خفتند

همچو گل صبحگاه بشکفتند

Gece gonca gibi birlikte iç içe uyudular; gül gibi sabah vakti açtılar (Câmî 1378 hş.: I, 306/11).

بنگر ز صبا دامن گل چاک شده

بلبل ز جمال گل طربناک شده

Bak, Saba rüzgârından gülün eteği yırtılmış; gülün cemalinden bülbül neşelenmiş. (Hayyâm 1354 hş.: 67/7).

ای سرو ز قامت تو قد در دیده

گل پیش رخ تو پیرهن بدریده

Ey servi senin boyundan boy çalmış; gül senin yüzünün huzurunda gömlek yırtmış (Rumî 1389 hş.: I, 592/10).

Gülün gonca hali iffetli, namuslu olmayı ve bekâreti temsil etmektedir:

شکاری سرکش است از شست رفته

چو گل در غنچه باید دختر بکر

Halkadan kaçan asi bir avdır; goncadaki gül gibi bekar kız olmalı (Sâvecî 1389 hş.: 678/15).

Gül goncalarını açınca güzelliği ortaya çıkar, sanki bir gelin gibi süslenir:

چون عروس بوستان از چهره بگشاید نقاب

بلبل ار وصف گل سوری نگوید هرزه گوست

Bahçenin gelini yüzünden peçeyi açınca; bülbül kırmızı gülün vasfını anlatamazsa zırvalar (Kîrmânî 1369 hş.: 1612/15).

Sevgilinin ağzı darlığı ve kapalılığı bakımından goncaya benzetilir:

خلاف سرو را روزی خرامان سوی بستان آی
دهان چون غنچه بگشای و چو گلبن در گلستان آی

Serviye muhaliflik için bir gün salınarak bahçeye gel; gonca gibi ağzını aç ve gül ağacı gibi gül bahçesine gel (Şîrâzî 1390 hş.: 736/13).

Hayat ve doğa için yeniden doğuş olan, güllerin, çiçeklerin açtığı, âşıkların sevgililerinin karşısında nağmeler söylediği, eğlence meclislerinin kurulduğu mevsim olan bahar mevsimi “نور گل” (gül dönemi), “موسم گل” (gül mevsimi) ve “وقت گل” (gül vakti) adlarıyla da zikredilmektedir. Bahar mevsiminin gül mevsimi olarak da adlandırılmasının sebebi gülün bu mevsimde açmasıdır. Bu yönüyle gül; mevsim ve zaman bildirir (Kurnaz 1996: 221; Pala 2012: 54, 171):

در موسم گل، ابر نوبهاری
بر سرو و گل و لاله اشکبار است

Gül mevsiminde ilkbahar bulutu; servi, gül ve lalenin üzerine göz yaşı dökendir (İ'tisâmî 1386 hş.: 193/20).

صحن بستان ذوق بخش و صحبت یاران خوش است
وقت گل خوش باد کز وی وقت میخواران خوش است

Bahçenin alanı zevk verir ve dostların sohbeti hoştur; gül vakti hoş olsun çünkü ondan dolayı şarap içenlerin vakti hoştur (Şîrâzî 1389 hş.: 121/1).

باز وقت است که از آمدن باد بهار
بشکفتد غنچه و گل خیمه زند در گلزار

Bahar rüzgarının gelmesiyle; goncanın açma, gülün de gül bahçesinde çadır kurma vaktidir yine (Bâfki 1394 hş.: 170/8).

Sevgilinin semti, sokağı ve vatani için benzetme unsuru olarak kullanılan, bizzat güle ait گلستان (gulistân), گلشن (gulşen) ve گلزار (gulzâr) kelimeleri mevcuttur, gül bu mekânların sultanıdır, sultanlara yaraşır tahtı vardır (Kurnaz, 1996, 219-220; Pala, 2012, 171):

هر دل که نسیم من بر او زد
شد گلشن و گلستان پرنور

Benim esintimin geçtiği her gönül; nurla dolu gülşen ve gülîstân oldu (Rûmî 1389 hş.: I, 553/14).

نوبهار آمد و هنگام طرب در گلزار
چه بهاری که ز دلها ببرد صبر و قرار

İlk bahar geldi, gül bahçesinde neşe zamanıdır; nasıl bahardır çünkü gönüllerden sabrı ve huzuru götürdü (Enverî 1389 hş.: 187/12).

تخت زمرده است گل به چمن

راح چون لعل آتشین دریاب

Gül çimene zümrüt taht kurmuş; ateş renkli lal şarabı alın (Şîrâzî, 1387 hş., 37/4).

Güller bahar mevsiminde açar. Güllerin açmasıyla bağ, bahçe yeşil elbisesini giyer ve canlanır. Bu yönüyle maşuğunu gören aşığın gönlü bahar mevsiminde açan güle benzetilmiştir:

ز گفتار او شاد شد شهریار

دلش تازه شد چون گل اندر بهار

Hükümdar onun sözüyle mutlu oldu; gönlü bahardaki gül gibi taze oldu (Firdevsî 1388 hş.: 351/29).

Sonbahar rüzgârı gül için felakettir. Baharda açan gül sonbahar rüzgârıyla bütün canlılığını ve güzelliğini kaybeder ve artık solmaya yüz tutar:

ناگهی باد خزان آید و این رونق و آب

که تو می‌بینی ازین گلبن خوشبو برود

Ansızın sonbahar rüzgarı gelir ve gördüğün bu canlılık ve letafeti güzel kokulu gül fidanından götürür (Şîrâzî 1390 hş.: 1008/5).

Bahçıvan güle hizmet eden, onu kötülüklerden ve tehlikelerden koruyan kişidir:

باغبانان خدمت سرو و گل اندر بوستان

سال و مه بر یاد آن رخسار و قامت می‌کنند

Bahçıvanlar bahçede servi ve gülün hizmetinde yıllarca ve aylarca o yüzü ve boyu anarlar (Merâgî 1362 hş.: 209/6).

Sevgili güzellik ve tazelik bakımından gül yaprağına benzetilmiştir:

کجا آن تازه گلبرگ شکر بار

شکر چیدن ز گلبرگش به خروار

O şeker yüklü taze gül yaprağı, gül yaprağından yüklü yüklü şeker toplanan nerede? (Gencevî 1382 hş.: 213/3).

Gül güzellik bakımından madene benzetilir:

ای از تو خجل شده گل و معدن گل

خوی بر تن نازکت چو خوی بر تن گل

Ey gül ve gül madeni senden utanmış; senin nazik bedenindeki ter gülün bedenindeki ter gibi (İrâkî 1377 hş.: 321/7).

Gülün açması hadisesi mutluluğu ifade ettiğinden; saadet, mutluluk kavramları güle benzetilir:

اکنون که گل سعادتت پر بار است
دست تو ز جام می چرا بیکار است

Saadet gülünün [saadetle] dolu dolu olduğu şimdi; elinde neden şarap kadehi yoktur (Hayyâm 1353 hş.: 4/3).

Gül bütün güzelliği ve görkemine rağmen çabuk solar. Bu özelliğiyle aşığın ömrü gibi kısa ve geçicidir (Pala, 2012, 171):

چون عمر گل دو هفته وفای تو بیش نیست
ای گل، تو این دو هفته میر سایه از سرم

Gülün ömrü gibi senin vefanın ömrü iki haftadan fazla değildir, ey gül, sen bu iki hafta başımdan gölgeni götürme (Meragî 1362 hş.: 150/15).

Gül güzelliğinin farkındadır, güzelliğiyle kibirlenir. Aşığına yüz vermez, vefasızdır:

سر برگ گل ندارم به چه رو روم به گلشن
که شنیده ام ز گلها همه بوی بی وفایی

Gül yaprağına niyetim yok, gül bahçesine hangi yüzle gideyim? Çünkü güllerden hep vefasızlık kokusu duymuşum (İrâkî 1377hş.: 304/5).

Aşığın kanlı gözyaşı renk ilgisi ile güle benzetilir:

اشک منست یا می گلرنگ در قدح
یا روی تست یا گل خود روی برطبق

Kadehteki ya benim gözyaşımdır ya da gül renkli şarap; yeryüzündeki ya senin yüzündür ya da bizzat gül (Kîrmânî 1369 hş.: 576/4).

Gül tomurcuğunun üzerinde görülen kırmızılık yaraya benzetilmiş aynı zamanda gülün tacı olarak nitelendirilmiştir:

گل داغ است اگر تاج زری هست مرا
اشک گلرنگ بود گر گهری هست مرا

Benim altın tacım varsa gülün de kırmızı yarası (tacı) vardır; gül renkli gözyaşı varsa benim de incim vardır (Tebrîzî 1393 hş.: 256/4).

Yağmur ve gözyaşı rengi, kokusu bakımından gül suyuna benzetilmiştir:

وانکه رویش همچو گل بشکفته بودی این زمان
ابر می بارد به زاری بر سر خاکش گلاب

*Yüzünün gül gibi açtığı bu an; bulut inleyerek toprağının başına gülsuyu yağdırır
(Nîşâbûrî 1392 hş.: 662/8).*

می رفت و همی گریست و می بست نقاب
وز دیده نرگسین همی ریخت گلاب

*Gidiyordu, ağlıyordu ve peçesini kapatıyordu; nergis gözden hep gül suyu döküyordu
(İrâkî 1387 hş.: 93/14).*

Şarap kırmızılığı bakımından güle benzetilmiştir:

گشت جهان همچو نگار ای غلام
باده گلرنگ بیار ای غلام

*Dünya sevgili gibi oldu ey köle; gül renkli şarabı getir ey köle (Nîşâbûrî 1392 hş.:
423/1).*

گل است باده گلرنگ باده خواران را
مدام فصل بهارست میگساران را

*Şarap içenler için gül renkli şarap güldür; içki içenler için bahar mevsimi şarabıdır
(Tebrîzî 1393 hş.: 212/12).*

Sevgilinin teri hoş kokusu bakımından gül kokusuna benzetilir:

ژاله بر لاله فرود آمده نزدیک سحر
راست چون عارض گلبوی عرق کرده یار

*Seher vakti lalenin üzerine çiğ yağdı; doğrusu sevgili terleyince yanağı gül kokulu
oldu (Şîrâzî 1390 hş.: 908/4).*

Sevgilinin endamı güle benzetilmiştir:

به یاد روی گلبوی گل اندام
همه شب خار دارم زیر پهلوی

*Gül endamlı gül kokulunun yüzünün yadıyla; bütün gece böğrümde ateş var (Şîrâzî
1390 hş.: 729/5).*

Gülün şekli defter, varak, tomar ve kitaba benzer. Saba rüzgârı bu defteri aralayınca
bûlbûl dile gelir ve gülü övmeye başlar (Pala 2012: 270):

بدفتر گل و طومار غنچه در گلزار
بجز حکایت آشوب مهرگانی نیست

*Gül bahçesindeki gül defterinde ve gonca tomarında; sonbaharın hazin hikâyesinden
başkası yoktur (İ'tisâmî, 1386 hş.: 134/16).*

زمانه از ورق گل مثال روی تو بست
ولی ز شرم تو در غنچه کرد پنهانش

Felek gül yaprağını senin yüzünden kopyaladı; fakat senin utancından onu goncanın içine sakladı (Şîrâzî 1387 hş., 661/3).

همیشه تا که ز تاثیر چرخ و گریه ابر
دهان غنچه گل را صبا بخنداند

Feleğin ve bulutun ağlamasının etkisi olduğu sürece daima; gülün goncasının ağzını saba güldürür (Enverî, 1389 hş.: 160/21).

Gül; eşi benzeri olmayan koynunda diken taşıyan nazlı bir mâşuktur. Bülbül ise gülün dikenine aldırmandan güzel sesiyle güle olan aşkını anlatan âşıktır. Gül güzelliğini goncanın içinde saklar, bülbül ise sabahlara kadar gülün goncasının açılmasını bekler (Kurnaz 1992: 485; Pala 2012: 77; Onay 2013: 97)

دلت به وصل گل ای بلبل صبا خوش باد
که در چمن همه گلبنانگ عاشقانه توست

Ey Saba bülbülü gönlün güle kavuşmayla hoş olsun; çünkü çimende hep senin âşıkane sesin vardır (Şîrâzî 1372 hş.: 91/3).

Bülbül kuşların en üstünü ve en güzel seslisidir. Seher vaktinde gülün karşısına geçip bazen nağmeler söyler, bazen feryat figan eder. Gül ise güzelliğiyle gururlanır ve bülbülün feryadına kulak asmaz (Kurnaz 1992: 485-486; Pala 2012: 77; Onay 2013: 97):

به پالیز بلبل بنالد همی
گل از ناله او ببالد همی

Bahçede bülbül inliyordu; gül onun feryadıyla övünüyordu (Firdevsî 1388 hş.: 718/1).

Gülün güzel yüzü bülbülü mest eder, bülbül gülden yüzünü göstermesini, Saba rüzgârından da esip sevgilisinin yüzündeki peçeyi atmasını ister:

نهفت چهره گلی زیر برگ و بلبل گفت
مپوش روی، بروی تو شادمان شده‌ایم

Gülün yüzü yaprağın altında gizlendi ve bülbül “yüzünü gizleme, senin yüzünle mutlu olmuşuz” dedi (İ’tisâmî 1386 hş.: 164/19).

Gül, Saba rüzgârıyla bülbülün gözünün önünde cilve yapar:

خود را بکش ای بلبل از این رشک که گل را
با باد صبا وقت سحر جلوه گری بود

Ey bülbül, Saba rüzgârıyla seher vakti cilve yapan gülün hasedinden kendini öldür (Şîrâzî 1388 hş.: 523/1).

Gül, bülbüle kibirden dolayı bir an dahi bakmaz, gülün bu kibirli tavrına rağmen bülbül gülün yanından ayrılmaz:

همه مرغان چمن هر طرفی می‌پرند
بلبل از واسطه گل ز چمن می‌نرود

Çimenin bütün kuşları her bir tarafta uçuyorlar; bülbül gülden dolayı çimenden gitmez (Rumî 1389 hş.: II, 1184/14)

Bülbülün güzel nameleri etraftan duyulur ve gülün yerini ifşa eder:

تا بلبل خوشنواى گم شد
بوى گل و بوستان نیابم

Güzel sesli bülbül kaybolunca gülün ve bahçenin kokusunu bulamam (İrâkî 1377 hş.: 113/5).

Bülbül şarap içmekle değil gülün yüzünün ışıyla sarhoştur:

مست اگر بلبل شدست از خوردن مل پس چراست
چهره گل با فروغ و چشم نرگس پر خمار

Mademki bülbül şarap içtiğinden dolayı sarhoş olmuş öyleyse neden gülün yüzü ışıkla ve nergisin gözü mahmurlukla doludur (Enverî 1389 hş.: 171/17).

Bülbül saba rüzgârından esmesini ve gülün yüzündeki peçeyi açmasını ister:

گل ز بلبل، روی می پوشد هنوز
ای صبا! برخیز و بردار این حجاب

Gül bülbülden hala yüzünü gizliyor; ey Saba kalk ve bu peçeyi kaldır (Sâvecî 1389 hş.: 248/8).

Gülün dikenî bülbülün rakibidir; ancak bülbül güle yakın olmak, yanından ayrılmamak için dikenle sohbet etmekten çekinmez:

بلبل شوریده را از عشق گل
در چمن با صحبت خارى خوش است

Gülün aşkından coşan bülbül çimende dikenin sohbetiyle hoştur (Dihlevî 1361 hş.: 85/23).

Gül ilkbaharda açar. Sonbaharda gülün açması sık karşılaşılmayan bir durumdur. Sonbaharda açan gülü gören âşık şaşkın ve mutludur:

مجنون چو گل خزان رسیده
می گشت میان آب دیده

Mecnun sonbahar gülüne ulaştığı için; göz yaşı içinde dolaşıyordu (Gencevî 1382 hş.: 513/7).

Sevgili her zaman gülden üstün tutulur:

نسبت گل به تو می کردم و عظم می گفت

پیش خورشید نشاید که چراغ افروزی

*Seninle gülü karşılaştırıyordum, aklım “güneşin yanında ılık yakmak yaraşmaz”
diyordu (Merâğî 1362 hş.: 376/11).*

Sevgili o kadar güzeldir ki gül bile onu görünce utanır:

بیا بیا که نسیم هار می گذرد

بیا که گل ز رخت شرمسار می گذرد

*Gel gel ki bahar rüzgârı esiyor, gel çünkü gül senin yüzünden utanarak gidiyor (Irâkî
1377 hş.: 219/3).*

Sonuç

Gül goncasıyla, açmasıyla, yapraklarıyla, dalıyla, dikeniyile, fidanıyla, renkleriyle, görünüşüyle, kokusuyla kısacası bütün unsurlarıyla Fars şiirinde geniş bir yer tutan mazmunlardandır.

Gül sevgilidir, sevgiliye mahsus tüm özellikleri taşır; gül, sevgilinin yüzü, yanağı, alnı, teri, elleri, kulakları, boyu ise gülfidanıdır. Gül Hz. Muhammed’in sembolü ve kokusudur; cennet çiçeğidir. Gül rengiyle kana, şaraba, ateşe, gözyaşına, yağmura; güzelliğiyle Yusuf’a, konuşmasıyla İsa’ya, suskunluğuyla Meryem’e benzetilmiştir.

Fars şairleri şiirlerinde gül mazmununa oldukça fazla yer vermiş; teşbîh, teşhîs, telmîh, mecâz gibi sanatlar kullanarak gülü çeşitli somut ve soyut kavramların anlatımında sembol olarak kullanmıştır. Şairler şiirlerinde gülden çiçeklerin sultanı olarak bahsetmiş, gül diyerek sevgiliye seslenmiştir, sevgili ve ona ait unsurlardan bahsederken kırmızı gül mazmununu kullanmış, sarı gülden aşkın yüzüyle olan münasebetiyle bahsetmişlerdir.

Fars şairleri aşk temasını işlerken gül ile bülbül arasındaki aşka işaret etmiştir. Gül kusursuz, nazlı güzel sevgiliyi bülbül ise aşkı anlatmaktan usanmaz, perişan aşığı temsil etmektedir. Şiirlerde çiçeklerin sultanı olarak gül, güllerin sultanı olarak ise sevgili zikredilmiştir. Sevgilinin semti, sokağı ve yaşadığı yer için gulzâr (گلزار), gulşen (گلشن) ve gulistân (گلستان) kelimeleri kullanılmış, گل دور (gül dönemi), گل موسم (gül mevsimi) ve گل وقت (gül vakti) ifadeleriyle bahar mevsimi kastedilmiştir.

Gülün Fars şiirinde sık kullanılan bir mazmun olmasında gül ile ilgili efsaneler, inançlar ve destanlar etkili olmuştur.

Kaynakça

AFÎFÎ, Rahîm (1391 hş.). *Ferhengnâme-yi Şi‘rî*, Tahran.

AMÎD, Hasan (1389 hş.). *Ferheng-i Amîd*, Tahran.

AYAZ, Erhan (2011). Gül Sözcüğünün Türk Dili ve Edebiyatındaki Yeri, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, s. 140-146.

BÂFKÎ, Vahşî (1394 hş.). *Kulliyât-i Dîvân-i Vahşî-yi Bâfkî* (tsh. Muhammed Hüseyin-i Muceddem ve Kûruş), Tahran.

- CÂMÎ, Nureddîn Abdurrahmân b. Ahmed (1378 hş.). *Mesnevî-yi Heft Evrenğ II*, (tsh. A‘lâhân-i Efsâhzâd ve Huseyin Ahmed-i Terbiyet), Tahran.
- ÇETİNDAS, Dilek (2013). Mitolojinin Güçlü Dalı: Gül, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), s. 13-28.
- ÇUKURLU, Talip (2017). Dîvân Şairinin Gülüstân/Gülzâr/Gülşen Mefhumu, *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), s. 69-85.
- DÂMGÂNÎ, Menûçihri (1390 hş.). *Dîvân-ı Menûçihri-yi Dâmgânî* (nşr. Seyid Muhammed-i Debîr Siyâkî), Tahran.
- DİHHUDÂ, Ali Ekber (1334 hş.). "هما" *Lugatnâme*, C.29, s. 460. Tahran.
- DİHHUDÂ, Ali Ekber (1345 hş.). "سيمرغ" *Lugatnâme*, C.49, s. 776-777. Tahran.
- DİHLEVÎ, Emîr Hüsrev (1361 hş.). *Divân-i Kâmil-i Emîr Hüsrev-i Dihlevî*, (tsh. Said-i Nefîsî), Tahran.
- ENVERÎ, Hasan (1389 hş.). *Ferheng-i Rûz-i Sohen*, Tahran.
- ENVERÎ, Muhammed b. Muhammed (1389 hş.). *Dîvân-i Enverî*, (tsh. Pervîz-i Bâbâyî), Tahran.
- FİRDEVSÎ, Ebu'l-Kâsım (1388 hş.). *Şahname-yi Firdevsî*, (tsh. Said-i Hamîdîyân), Tahran.
- GAZNEVÎ, Ebu'l-Mecd Mecdûd b. Âdem Senâî (1374 hş.). *Hadîkatü'l-hakîka ve Şerîatü't-tarîkat*, (tsh. Muhammed Takî-yi Muderris-i Rezevî), Tahran.
- GAZNEVÎ, Mecdûd b. Âdem Senâî (1389 hş.). *Dîvân-i Hekîm Senâî*, (tsh. Muzâhir-i Musaffâ), Tahran.
- GENCEVÎ, Nizâmî (1382 hş.). *Kulliyât-i Hamse-yi Nizâmî*, (tsh. Vahîd-i Destgirdî), Tahran.
- HAYYÂM, ÖMER (1354 hş.). *Rubâîyyat-i Hayyâm*, (tsh. Muhammed Ali-yi Furûğî), Tahran.
- HUSREV, Nâsır (1393 hş.). *Dîvân-i Eş'ârî Nâsır-i Husrev*, (tsh. Muctabâ-yi Meynevî ve Mehdî-yi Muhakkak), Tahran.
- İRÂKÎ, Fahreddîn (1377 hş.). *Kulliyât-i Şeyh Fahreddîn İbrâhîm-i Hemedânî* (nşr. Sâid-i Nefîsî), Tahran.
- İ'TİSÂMÎ, Pervîn (1386 hş.). *Dîvân-i Pervîn-i İ'tisâmî*, Tahran.
- KANAR, Mehmet (2013). *Farsça-Türkçe Sözlük*, İstanbul: Say Yayınları.
- KÎRMÂNÎ, Hâcû (1369 hş.). *Dîvân-i Eş'ârî Hâcû-yi Kîrmânî*, (tsh. Ahmed Sehîlî Hânsârî), Tahran.
- KORKMAZ-ÖZÇELİK, Mustafa-Hasan (2015). Türkiye Güllerinin (Rosa L.) Yöresel Adları ve Yetiştikleri Yöreler, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, s. 75-82.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (2017). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- MERÂĞÎ, Evhâdî (1362 hş.). *Divân-i Kâmil-i Evhâdî-yi Merâğî*, (tsh. Emîr Ahmed-i Eşrefî), Tahran.
- MUEYYİRÎ, Rehî (1395 hş.). *Dîvân-i Kâmil-i Rehî-yi Mueyyirî*, (tsh. Keyûmers-i Keyvân), Tahran.
- MUÎN, Muhammed (1375). *Ferhengi Farsî*, C.6, Tahran.

- NÎŞÂBÛRÎ, Attâr (1374 hş.). *Mantuku't-tayr*, (tsh. Hamîd-i Hamîd), Tahran.
- NÎŞÂBÛRÎ, Attâr (1392 hş.). *Dîvân-i Attâr-i Nîşâbûrî*, (tsh. Mehdî-yi Medâyinî ve Mîhrân-i Efşârî), Tahran.
- ONAY, Ahmet Talat (2013). *Divan Şiiri Sözlüğü*, (haz. Cemal Kurnaz), Ankara: Berikan Yayıncılık.
- ÖZEROL, Nazmi (2012). Bâkî'de Gül, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (6), 145-157.
- PALA, İskender (2012). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- RUMÎ, Mevlâna Celâleddîn Muhammed bin Huseyn-i Belhî (1389 hş.). *Divân-ı Kebîr I-II (Kulliyât-i Şems-i Tebrîzî)*, (tsh. Tevfik H. Subhânî), Tahran.
- SÂVECÎ, Selman (1389 hş.). *Kulliyât-i Selmân-i Sâvecî* (tsh. Abbâs Ali-yi Vefâî), Tahran.
- SEMERKANDÎ, Rûdekî (1393 hş.). *Dîvân-i Rûdekî-yi Semerkandî*, (tsh. Saîd-i Nefîsî), Tahran.
- ŞÎRÂZÎ, Hâfız (1372 hş.). *Şâh-i Nebât-i Hâfız*, (tsh. Muhammed Rıza Berzger Hâlikî) Tahran.
- ŞÎRÂZÎ, Hâfız (1387hş.). *Dîvân-ı Hâfız* (tsh. Kazvînî, Ganî), Tahran.
- ŞÎRÂZÎ, Sadî (1390 hş.). *Kulliyât-i Sadî*, (nşr. Nasır-i Ahmedzâde), Tahran.
- ŞÎRVÂNÎ, Hâkânî (1393 hş.). *Dîvân-i Hâkânî-yi Şîrvânî*, (tsh. Ziyâddîn-i Seccâdî), Tahran.
- ŞÜKÛN, Ziya (1984). *Farsça-Türkçe Lûgat Gencinei Güftar Ferhengi Ziya III*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TANÇ, Nilüfer (2009). Rifâî'den Oscar Wilde'a Gül ve Bülbül, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 39, s. 967-987.
- TEBRÎZÎ, Sâib (1393 hş.). *Dîvân-i Sâib- Tebrîzî: Gazeliyyât I, III*, (tsh. Muhammed-i Kahramân), Tahran.
- ULUDAĞ, Süleyman (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- YILDIRIM, Nimet (2017). *Fars Mitolojisi Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Çevirmenlik Kavramının Yeniden Değerlendirilmesi: Makine Çevirisi Bağlamında Çevirmenlikten Post-Editörlüğe

Fadime ÇOBAN ODACIOĞLU*
Mehmet Cem ODACIOĞLU**

Özet

Bir etkinlik olarak çeviri, çoğunlukla hedef okuyucunun anlayabileceği bir şekilde, kaynak metinden erek metin oluşturma sürecidir. Bu süreçteki araç genellikle çevirmenin uzman olarak kendisidir. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve bu doğrultuda yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla ileri makine çeviri sistemleri üretilmeye başlanmıştır. Bu sistemler genellikle kullanmalık metinlerin veya ticari değeri olan her türlü metnin çevirisinde başarı göstermektedir. Bu özel durumla ilgili olarak, bunun anlamı çeviri sürecinde çevirmene doğrudan daha fazla ihtiyaç duyulmamasıdır. Çevirmenler artık bu özel durumda sadece makine çevirisi sistemlerinin oluşturduğu ham çevirilerin post editörlük sürecinde gereklidir. Bu, çevirmenlerin görevinin basitçe çeviri yapmaktan ziyade post editörlük haline dönüştüğü anlamına gelir. Bu görüşten yola çıkarak, bu çalışma, çevirmenlik kavramını yeniden ortaya koymakta ve çevirmenlikten post editörlüğe geçiş sürecini, bir makine çevirisi sisteminin oluşturduğu çeviri örnekleri ışığında ve günümüzün küreselleşen dünyasında yaygın olarak kullanılan kullanmalık metinler bağlamında açıklamaya çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, çeviri, çevirmenlik, posteditörlük, bilgi teknolojileri, makine çevirisi.

Revisiting the Concept of Translatorship: from Translatorship to Post-Editorship in the context of Machine Translation

Translation as an activity is mostly described as rewording the source language elements in the target setting in a way which is understandable to the target reader. The medium in this process is generally the translator himself or herself as an expert. But with the development of information & communication technologies and as a result with the new needs in this direction, advanced machine translation systems have been started to be produced. These systems are usually successful in the translation of pragmatic texts or any kind of texts which have a commercial value. This means that in this specific case, there is any more no need for translators in the translation process directly. Regarding this case, they are now needed only in the post-editorship process of raw translations which are created by machine translation systems. This means that the duty of translators change into post-editorship rather than simply translating. From this view, the study dicusses the concept of translatorship and tries to explain the journey from translatorship to post-editorship in the light of translation samples created by a machine translation system and in the specific context of pragmatic texts commonly popular in today's globalized world.

Key Words: Globalization, translation, translatorship, posteditorship, information technologies, machine translation.

Çevirmenlik Kavramının Yeniden Değerlendirilmesi: Makine Çevirisi bağlamında Çevirmenlikten Post-Editörlüğe

Çevirmenlik, TDK tarafından çevirmenin yaptığı iş olarak tanımlanırken, çevirmen sözcüğü ise konuşmayı veya yazı dilini bir dilden başka bir dile çeviren kimse olarak tanımlanmaktadır (bkz. TDK online sözlük). O halde çevirmenin çeviri mesleğinin bir üyesi olarak gerçekleştirmekle yükümlü olduğu asıl iş bir dilden diğer dile çeviri yapmaktır. Klasik çevirinin tanımı pek çok lügatta bu şekilde yapılır. Ancak özellikle küreselleşmenin yoğun bir düzeye ulaşması ve yirmi birinci yüz yılın getirdiği dijital teknolojiler çevirmenlik kavramının gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Zira özellikle küreselleşmenin yoğun olarak hissedildiği ekonomik, teknolojik ve endüstriyel alanlarda artık çeviride üretkenlik ön plandadır. Bir diğer

* Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık, fcoban@bartin.edu.tr

** Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık, cmomodacioglu@bartin.edu.tr

ifade ile, özellikle kar amacı güden kuruluş ve şirketler çevirmenin ne kadar kaliteli çeviri yaptığından ziyade ne kadar hızlı çeviri yaptığına bakmaya başlamıştır. Malların tüm dünyada aynı anda piyasaya sürülmesi ve satışının yapılabilmesi için orijinal dilde sunulan bilgilerin yanı sıra çevrilmiş dokümanlara da ihtiyaç vardır. Bu dokümanların hızlı çevrilebilmesi ancak çevirmenin birtakım çeviri araçlarını kullanmasıyla mümkündür. Bu araçlar çoğu makalede ayrıntılı olarak tartışılan çeviri bellekleri, çeviri bütünceleri, terim veritabanları, en genel adıyla bilgisayar destekli çeviri araçları olarak bilinir. Bu araçlar daha önceden yapılmış çevirileri sistemlerine kaydederek, çevirmenin sonraki çeviri projelerinde benzer cümleleri çevirmelerinin önüne geçerek, onların çevrilmeyen kısımları çevirmelerini sağlar (bkz. Pym, 2004, 2014).

Bir diğer ifade ile, artık çevirmenin önünde birden fazla kaynak aracı metinler vardır. Çevirmen her çeviri projesinde orijinal dokümanın bir önceki çevrilmiş versiyonundan faydalanarak çevrilmeyen eksik kısımları çevirir (bkz. Bowker, 2002). Bundan böyle kaynak metin erek metin ilişkisi bozulmuştur (Pym, 2004). Bu durum özellikle kurum ve kuruluşların dokümanların çevirilerini hızlandırarak üretkenliğini artırmasına ve onlara para kazandırmasına karşın, çevirmenlik mesleği için tehditvari bir görünüm sergilemektedir (Pym, 2012). Zira çevirmen sadece çevrilmeyen kısımları çevirdiğinden ötürü tam eşleşme durumunda kazanacağı para oranı düşmekte ve çevirmenler farklı işlerle uğraşmak durumunda kalmaktadır. Post-editörlük de bu alanlardan biridir. Pym'e göre çevirmen olarak eğitim almamış ancak çeviri yapan alan uzmanlarının sayısındaki artışa paralel olarak, çevirmenin işlevi artık dilsel post editörlük aşamasına kaymaya başlamıştır.

Bundan böyle çevirmenin özellikle teknik metinlerin çevirisinde yabancı dil uzmanı ve alan hakkında geniş bilgi sahibi olması gerekmemektedir. Bu durum aslında çoğu çevirmen adayının motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemektedir. Bazı öğrenciler bu bölümü okuduktan sonra post editör olmak istemediklerini ve çevirmen olarak kariyerlerine devam etmek istediklerini belirtmiştir. Bu durumda yapılması gereken çeviri eğitimi programlarının özellikle bu özel durum göz önüne alınarak yeniden dizayn edilmesidir. Bu da aslında bir devrimin habercisidir. Makine çevirisi sistemleri her geçen gün daha da iyileştirilmektedir. Asıl ironik olansa makine çevirisi sistemlerinin yapay zekaya sahip olduklarından bizzat çevirmen tarafından kullanıldıkça daha da modern hale gelmesidir. Çevirmenin her yaptığı çeviri çeviri teknolojisi araçlarında depolanmakta ve bir sonraki projede kullanılmaktadır. Ne kadar çok çeviri yapılırsa sistemler o kadar gelişecektir. Bu sürecin önü çevirmenler açısından alınamayacağından, çevirmenlerin para kazanmaya devam edebilmeleri ve ne de olsa makine çevirisi sistemleri duygu ve hislerden yoksun olduğundan çeviriye son halini vermeleri için post-editörlük gerekli bir meslek kolu olmuştur. (Pym, 2012: 487-488).

Yukarıdakilerle paralel şekilde özellikle kullanmalık metinlerin çevirisi bağlamında bugünkü ihtiyaç çeviriden ziyade çevirisi yapılmış olan bir ürüne ait içerik ve bileşenlerin post editörlüğünü yapmaktır demek yanlış olmaz. Unutulmamalıdır ki makine çevirisi sistemleri ve çeviri araçları her ne kadar kusursuza yakın çeviri yapma olasılığına karşın duygu ve hislerden yoksun olduğundan çeviride hata yapma payı her zaman vardır. Dolayısıyla bu araçlardan elde edilen ham çeviri duygu ve hisleriyle öne çıkan bir çevirmen veya çevirmen ekibi tarafından piyasaya sunulmaya hazır hale getirilmek üzere kontrol edilmelidir. Bu da çevirmen halen çeviri sürecinde olmasa da sonrasında para kazanma olasılıklarının devam ettiğinin bir göstergesidir. Zaten Wills'e göre de (akt. Odacıoğlu, 2016: 263) post editörlük uzman konumuna erişmiş olan profesyonel çevirmenler tarafından icra edilmelidir.

Teknolojik (kullanmalık) metinler bağlamında çeviride post-editörlük gerektiği çıkarımını desteklemek üzere yaklaşık 100 kelimelik 3 farklı metin çalışmada incelenmiştir. Bu metinler

bazı ürünlerin kullanma kılavuzlarıdır. Kılavuzlar, Google Translate'in Nöral Makine Çevirisi teknolojisinden faydalanarak çevrilmiştir. Sonrasında ise çevirilerde post editörlük gerekip gerekmediği tartışılmış¹, gerekiyorsa da post editörlük süreci metinler üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın makine çevirisi sistemlerinin geliştiği boyutu göstermesi açısından önemli olsa da çevirmenlere mesleklerinin ne kadar dinamik olduğunu göstermesi de bir o kadar önemlidir. Zira çevirmenler bazı özel durumlarda görev tanımlarını genişletmeli, gerekirse para kazanmaya devam etmek üzere çeviri dışında farklı iş kollarını da yerine getirmelidir.

Metin 1: iPhone X Kullanma Kılavuzu

İngilizcesi: Meet iPhone X

With iPhone X, your face is your password, your photos will shine, and everything is a swipe away.

Swipe to get around

Use gestures on your iPhone X to quickly navigate, multitask, adjust settings, and access all the things you do most.

Wireless charging

iPhone X is Qi certified so you can wirelessly charge it with Qi wireless chargers commonly found in hotels, cafes, airports, and cars.

Super Retina display

With the best color accuracy in the industry, the Super Retina display delivers an enhanced viewing experience for everything you do on iPhone X.

Explore the Super Retina display.

Türkçe Çevirisi:

iPhone X ile tanışın

iPhone X ile yüzünüz şifreniz, fotoğraflarınız parlayacak ve her şey bir tokat.

Almak için hızlıca kaydırın

Hızlıca gezinmek, çoklu görevler yapmak, ayarları düzenlemek ve en çok yaptığınız her şeye erişmek için iPhone X'inizde hareketleri kullanın.

Kablosuz şarj etme

iPhone X Qi onaylıdır, bu sayede otel, kafe, havalimanı ve otomobillerde yaygın olarak bulunan Qi kablosuz şarj cihazlarıyla kablosuz olarak şarj edebilirsiniz.

Süper retina ekran

Sektördeki en iyi renk doğruluğu ile, Super Retina ekran iPhone X'te yaptığınız her şey için gelişmiş bir görüntüleme deneyimi sunar.

Süper Retina ekranını keşfedin.

¹ Post editing yapılan yerler metinde kırmızıyla gösterilmiştir. Makine çevirisinin yaptığı çeviri ise üstü kırmızıyla çizilerek düzeltilmiştir.

²Post Editing Versiyon:

iPhone X ile tanışın

iPhone X ile yüzünüz şifreniz **olacak**, fotoğraflarınız parlayacak ve her şey bir **tokat**(bir kaydırma kadar yakın veya elinizin altında).

Almak için hızlıca kaydırın(Gezinmek için hızlıca kaydırın)

Hızlıca gezinmek, çoklu görevler yapmak, ayarları düzenlemek ve en çok yaptığınız **her şeye** (**şeylere**) erişmek için iPhone X'inizde hareketleri kullanın.

Kablosuz şarj **etme**-(sarj)

iPhone X Qi onaylıdır, bu sayede otel, kafe, havalimanı ve otomobillerde yaygın olarak bulunan Qi kablosuz şarj cihazlarıyla kablosuz olarak şarj edebilirsiniz.

Süper retina ekran

Sektördeki en iyi renk doğruluğu ile, Super Retina ekran iPhone X'te yaptığınız her şey için gelişmiş bir görüntüleme deneyimi sunar.

Süper Retina ekranını keşfedin.

Yorum: Görüldüğü gibi bu metin bir çeviri işi olarak yapılmış olsa post-editing yapılacak kısımlar bunlar olabilirdi. Çevirinin geneli ise makine çevirisi sistemlerinin ne kadar geliştiğini ortaya koymaktadır. Ancak yine de bir post-editing gereklidir.

Metin 2: Iris Kalem Tarayıcı

İngilizcesi: *Convert printed words and documents into easily manageable digital text with the IRISPen Executive 7 Pen Scanner from IRIS. The scanner is handled much like you would use a highlighter, scanning through documents line-by-line to record the information. The IRISPen will then send this data directly to your PC and will work with any text-based software due to its ability to function as a keyboard emulator. The IRISPen also works with smaller images and logos and there is a table separator mode function. There is a smart wizard available to guide users through the process of scanning images, numbers, or small images.*

Over 130 languages can be recognized with the IRISPen Executive 7 and over 55 can be translated. This unit also features smart voice synthesis, or a text-to-speech function, for 55 languages. Additionally, 19 different barcode types can be recognized, including CMC7, and the device is powered and connected over USB. The unit is compatible with Windows-based machines and includes a 30-day trial of IRISCompressor Pro for converting images into standard searchable PDFs up to 10 times smaller than their original size.

² Post editing tarafımdan yapılmıştır.

Türkçe Çevirisi:

IRIS'den IRISPen Executive 7 Kalem Tarayıcısı ile basılı kelimeleri ve belgeleri kolayca yönetilebilir dijital metne dönüştürün. Tarayıcı, bir vurgulayıcıyı kullandığınız gibi çok fazla işlenir, bilgileri kaydetmek için çevrimiçi olarak belgeleri tarayarak tarayın. IRISPen daha sonra bu verileri doğrudan PC'nize gönderecek ve bir klavye emülatörü olarak çalışabilmesi nedeniyle herhangi bir metin tabanlı yazılım ile çalışacaktır. IRISPen ayrıca daha küçük resimler ve logolarla çalışır ve bir tablo ayırıcı modu işlevi vardır. Görüntüleri, sayıları veya küçük resimleri taramak için kullanıcılara rehberlik edecek akıllı bir sihirbaz vardır.

IRISPen Executive 7 ile 130'dan fazla dil tanınabilir ve 55'ten fazlası tercüme edilebilir. Bu birim ayrıca, 55 dil için akıllı ses sentezi veya bir metin okuma işlevine de sahiptir. Ayrıca, CMC7 de dahil olmak üzere 19 farklı barkod türü tanımlanabilir ve cihaz USB üzerinden güç kaynağına bağlanır. Ünite, Windows tabanlı makinelerle uyumludur ve görüntüleri, orijinal boyutlarından 10 kat daha küçük olan standart arama yapılabilir PDF'lere dönüştürmek için 30 günlük IRISCompressor Pro deneme sürümünü içerir.

Post Editing Versiyon:

IRIS'den IRISPen Executive 7 Kalem Tarayıcısı ile basılı kelimeleri ve belgeleri kolayca yönetilebilir dijital metne dönüştürün. Tarayıcı, ~~bir vurgulayıcıyı kullandığınız gibi çok fazla işlenir~~ (tarayıcı tıpkı bir fosforlu kalem gibi kullanılır), ~~bilgileri kaydetmek için çevrimiçi olarak belgeleri tarayarak tarayın~~ (bilgileri kayıt altına almak için belgeleri satır satır tarayın). IRISPen daha sonra bu verileri doğrudan PC'nize gönderecek ve bir klavye ~~emülatörü~~ olarak (bir klavye gibi) çalışabilmesi nedeniyle herhangi bir metin tabanlı yazılım ile çalışacaktır. IRISPen ayrıca daha küçük resimler ve logolarla çalışır ve bir tablo ayırıcı ~~modu~~ (atılabilir) işlevi vardır. Görüntüleri, sayıları veya küçük resimleri taramak için kullanıcılara rehberlik edecek akıllı bir sihirbaz vardır.

IRISPen Executive 7 ile 130'dan fazla dil tanınabilir ve ~~55'ten fazlası~~(55'i aşkın dil) tercüme edilebilir. Bu birim ayrıca, 55 dil için akıllı ses sentezi veya ~~bir~~-(atılabilir) metin okuma işlevine de sahiptir. Ayrıca, CMC7 de dahil olmak üzere 19 farklı barkod türü tanımlanabilir ve cihaz USB üzerinden güç kaynağına bağlanır. **Ünite (Birim)**, Windows tabanlı makinelerle uyumludur ve görüntüleri, orijinal boyutlarından ~~10 kat daha küçük olan~~ (10 kata kadar daha küçük olan) standart arama yapılabilir PDF'lere dönüştürmek için 30 günlük IRISCompressor Pro deneme sürümünü içerir.

Yorum: Bu metinde Google Translate'in yaptığı çeviri bazı cümlelerde doğru olmasına rağmen bazı cümleler motamot çevrildiğinden akıcı olmamış ve hatalı çevrilmiştir. Burada bir post editör konumunda gerekli dizeltmeleri yaparak çevirinin son hali verilmiştir. Buradan çıkarılacak sonuç bu metnin çevirisinde metnin tam olarak anlaşılabilirliği için mutlaka bir post editörlüğe ihtiyaç duyulmasıdır.

Metin: 3 Sony TV

İngilizcesi: Maximizing OLED contrast in every color

Powered by the Picture Processor X1™ Ultimate, this best picture quality TV pairs the deep black and natural color of OLED with Pixel Contrast Booster for enhanced color contrast in high luminance. Everything you watch comes to life with fine detail and vivid color.

Ultimate realism

With unmatched processing power, the Picture Processor X1™ Ultimate detects hundreds of different objects on-screen and intelligently enhances brightness, detail and color so everything you watch is clear, bright and incredibly realistic.

Taking sound into multiple dimensions

Just like in a concert hall, sound comes at you from different directions with Acoustic Surface Audio+. Three actuators and two powerful subwoofers deliver multi-dimensional sound that immerses you in a whole new entertainment experience.

Türkçe Çevirisi:

Her renkte OLED kontrastı en üst düzeye çıkarmak

Picture Processor X1™ Ultimate tarafından desteklenen bu en iyi resim kalitesi TV, yüksek parlaklıkta gelişmiş renk kontrastı için Pixel Kontrast Booster ile OLED'in koyu siyah ve doğal rengini birleştiriyor. İzlediğiniz her şey güzel detaylar ve canlı renkler ile hayat buluyor.

Nihai gerçekçilik

Eşsiz işlem gücü ile, Picture Processor X1™ Ultimate yüzlerce farklı nesneyi ekranda algılar ve parlaklığı, ayrıntıları ve rengi akıllı bir şekilde geliştirir, böylece izlediğiniz her şey net, parlak ve inanılmaz derecede gerçekçi olur.

Birden çok boyuta ses almak

Tıpkı bir konser salonunda olduğu gibi, ses, Akustik Yüzey Ses + ile farklı yönlerden geliyor. Üç aktüatör ve iki güçlü subwoofer, sizi yepyeni bir eğlence deneyimine sürükleyen çok boyutlu sesler sunar.

Post Editing Versiyon:

Her renkte OLED kontrastı en üst düzeye ~~çıkarmak~~(çıkarmın)

Picture Processor X1™ Ultimate tarafından desteklenen bu en iyi ~~resim kalitesi~~ (görüntü kalitesine sahip olan) TV, yüksek parlaklıkta gelişmiş renk kontrastı için Pixel ~~Kontrast~~ (Contrast) Booster ile OLED'in koyu siyah ve doğal rengini birleştiriyor. İzlediğiniz her şey güzel detaylar ve canlı renkler ile hayat buluyor.

~~Nihai gerçekçilik~~(En üst düzey gerçeklik)

Eşsiz işlem gücü ile, Picture Processor X1™ Ultimate yüzlerce farklı nesneyi ekranda algılar ve parlaklığı, ayrıntıları ve rengi ~~akıllı bir şekilde geliştirir~~ (akıllıca artırır), böylece izlediğiniz her şey net, parlak ve inanılmaz derecede gerçekçi olur.

~~Birden çok boyuta ses almak~~(Birden çok boyutta ses alın)

Tıpkı bir konser salonunda olduğu gibi, ses, Akustik Yüzey Ses + ile farklı yönlerden geliyor. Üç aktüatör ve iki güçlü subwoofer, sizi yepyeni bir eğlence deneyimine sürükleyen çok boyutlu sesler ~~sunar~~(sunuyor).

Yorum: Metinde zaman uyumsuzlukları, çevrilmemesi gereken yerlerin çevrilmesi, motamot çeviri metnin okunuşunu engellediğinden bir post editing yapmak gerekli olmuştur.

Sonuç

İstatistik tabanlı makine çevirisi sisteminden nöral makine çevirisi sistemine geçen Google Translate'in yaptığı çeviriler gerçekten de çeviri teknolojilerinin ne kadar çok geliştiğinin bir göstergesidir. Her ne kadar çeviride kelime hataları, zaman uyumsuzlukları, yanlış kelime kullanımı ve çevrilmemesi gereken yerlerin çevrilmesi gibi durumlar ortaya çıkmış olsa da genel olarak çeviriler aldıkları ürün hakkında bilgi sahibi olmak isteyen müşterileri bilgilendirecek yeterlidir. Bu, çevirmenlerin özellikle makine çevirisi sistemlerinin yoğun olarak kullanıldığı kullanmalık metinlerin çevirisinde çeviri dışında farklı işlerle uğraşmak durumunda kaldığını ortaya koymaktadır. Bunlardan çevirmenlerin para kazanabilecekleri bir alan da post-editörlüktür. Bu iş kolunun bu nedenle desteklenmesi ve çeviri eğitimi müfredatlarına Pym'in de belirttiği üzere eklenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Bowker, L. (2002). Computer Aided Translation Technology: A Practical Introduction, University of Ottawa Press, Kanada.

Odacıoğlu, M. C. (2016), Çeviribilimde Yerelleştirme Paradigmasına Doğru, Gece Kitaplığı.

Pym, A. (2004), The Moving Text: Localization, Translation and Distribution, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam ve Philadelphia.

Pym, A. (2014), Exploring Translation Theories, Routledge, Londra ve New York.

Pym, A. (2012), "Translation Skills set in a Machine Translation Age", Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, Taragona, İspanya, s.1-17.

"Çevirmenlik", <http://tdk.gov.tr/> Erişim:30.07.2018

"Çevirmen", <http://tdk.gov.tr/>, Erişim:31.07.2018

"Iphone X", <https://support.apple.com/iphone-x> Erişim:04.07.2018

"Iris Pen Scanner", https://www.bhphotovideo.com/c/product/983691-REG/iris_457887_irispen_executive_7.html?ap=y&c3api=2572%2C113041717267&gclid=EAIAIQobChMI6fT_jYrK3AIVVIjVCh2w1A-YEAAAYASAAEgJzZvD_BwE&smp=y Erişim:31.07.2018

"Sony TV", <https://www.sony.com/electronics/televisions/xbr-a9f-series> Erişim:02.07.2018.

"Google Translate", <https://translate.google.com/> Erişim: 05.07.2018.

Modernist İki Öykü Olarak *Korkuyu Beklerken* ve *Yuva*

Fatma AKBULUT*

Özet

1900’lü yılların başına kadar devam eden aklın yükselişi dönemi; 20. yy’ın ilk yarısındaki iki büyük dünya savaşı, özellikle de 2. Dünya Savaşı esnasında kullanılan silahlar ve atom bombası nedeniyle yerini; akla duyulan şüpheyi bırakmıştır. Savaşların tetiklediği bu düşüncenin hakim olduğu yeni dönemde psikanalitik alanında gerçekleşen gelişmelerle bireyin toplum karşısındaki duruşunu önemli ölçüde değiştirmiş, onu bir tür yabancılaşmaya ve yalnızlaşmaya sürüklemiştir. Bu iç dünyaya dönüş meselesinin dönem edebiyatına yansımaları da elbette kaçınılmaz olmuştur. Her ne kadar yaşadıkları yıllar arasında zamansal farklılıklar olsa da aynı yüzyılda yaşamış olan Franz Kafka (1883-1924) ve Oğuz Atay (1934-1977) eserlerinde benzer ruh halini yansıtmışlardır. Farklı dönemlerde yazılmış olan ancak, dikkat çekecek ölçüde benzerlik gösteren *Yuva* ve *Korkuyu Beklerken* öykülerinden yola çıkacağımız bu çalışmadaki amacımız aynı yüzyılda yaşamış olan iki yazarın bu öykülerindeki kahraman, olay ve zaman-mekansal unsurların kullanımında gösterdikleri benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Sözcükler: Kafka, Oğuz Atay, korku, yabancılaşma, yalnızlaşma, içe dönüş, devinim, karşı-kahraman, eylemsizlik, bilinç, hafıza, bellek.

20.yy’ın hiç şüphesiz en büyük yıkımı iki büyük dünya savaşları olmuştur. İnsanlığın büyük icatlarından olan atom bombasının etkisini gören 20. yy. insanının akla duyduğu güven bir anda yerle bir olmuş ve yerini şüpheyi bırakmıştır. Akla duyulan güvenin ağır sonuçlarını gören insan bir çöküş dönemi içine girmiş, psikanalitik çalışmaların da etkisiyle bireyin topluma karşı duruşu yavaş yavaş değişmiş, içe dönüş süreci başlamıştır. Atom bombası kullanımının insanlığın gözleri önüne serdiği “her an yok olabilirlik” düşüncesi, insanı varoluşu üzerinde düşünmeye itmiştir. Toplumun tüm bireylerinin kaçınılmaz biçimde yapısını oluşturan bu olumsuz ruh hali, yazarların ve şairlerin de eserlerine yansımış, yazınsal alanda önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Gerek teknik gerek içerik bakımından geleneksel yazınsal yapıdan oldukça farklı yeni bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Özellikle de geleneksel romanın özelliklerinin değiştirildiği, yapısının bozulduğu bu yeni dönemdeki en yeni bakış açılarından birisi, zamanın ne’liği üzerine yapılan tartışmalarda Bergsoncu zaman anlayışının öne çıkmasıdır. Tüm art zamanın eş süremde bir arada bulunuşunu savunan bu anlayışa göre gerçek zaman; ölçülebilen, dış zaman değil, bireyin iç dünyasına ait psikolojik zamandır. Modernist edebiyat dediğimiz bu dönemde odak noktası dış dünya değil, karakterlerin iç dünyasıdır. Yüzyılın çöküş atmosferinin bireyin üzerindeki etkisi edebiyata pasifize edilmiş, eylemsiz kahramanlar olarak yansımıştır. Olay merkezli geleneksel romandan bilinç merkezli, iç dünyaya geçilmiş, kahramanlar topluma yabancılaşmış birer karşı-kahramana dönüşmüştür.

Kafka’nın *Yuva*, Atay’ın *Korkuyu Beklerken* adlı hikayesinde eserler korku teması etrafında toplanmıştır. İki anlatıda da semboller ağırlıklı olarak kullanılmış, nesneler ve mekanlar düz anlamlarının dışına çıkmışlardır, anlatım kapalıdır. Hikayelerin başından sonuna; korku, endişe, huzursuzluk ve kaygı hakimdir. *Yuva* hikayesi, türü bile belirtilmeyen bir yeraltı hayvanının yuvasını inşasının hikayesidir. Hatta ilk cümleden anlaşıldığı gibi yuvanın inşası bitmiştir. Bu tek eylem de tamamlanmış, bitirilmiş konumda okura aktarılmıştır.

“Yuvamı yapıp bitirdim, bir şeye de benzedi sanırım.”¹

* Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: fatmaakbulut@pau.edu.tr

¹ Kafka, Franz, *Bütün Öyküler*, (Çev. Kamuran Şipal), Cem Yay., İstanbul, 2014, s. 431

Ancak bu yer altı hayvanının onu kaygılandıran pek çok korkusu vardır. Barınma, korunma içgüdüleri ile inşa ettiği yuvasının bir gün başka hayvan ya da hayvanlar tarafından bulunacağı korkusunu yaşamaktadır. Bu hayvan, endişelidir. Labirentler, koridorlardan oluşan, hatta bazen kendisinin de içinde kaybolduğu bu yuvada; iç kale dediği ve kendisini hikayenin başında az da olsa güvende hissettiği, bu yerde yaşamaktadır. Ancak bu çok küçük alandaki huzur, fazla sürmez ve yerini duyduğu bazı seslerden dolayı başka hayvanların yaklaştığını düşünmenin neden olduğu endişeye bırakır. Bu kaygı, yer altı hayvanını sonu gelmez bir devinime sürükler, bir kırılma noktası oluşturan ve nereden, kimden geldiği belli olmayan bu sesten dolayı artık sürekli hareket halinde, yuvasındaki yiyeceklerin yerini değiştirerek hatta artık yuvasının duvarlarına zarar verecek konuma gelmiştir. Endişeli, kaygılı ve sürekli tetiktedir.

Korkuyu Beklerken öyküsünde de tıpkı *Yuva* hikayesi gibi ana izlek korku temasıdır. Daha öykünün girişindeki ilk cümlede adını, yaşını, nerede yaşadığını veya cinsiyetini bilmediğimiz karakterin köpeklerden korktuğunun anlatılmasıyla ana izlek okura sezdiriliyor.

*“Dün gece eve dönerken köpekler arkamdan havladı. Bizim mahallenin köpekleri. Bir ikisi de peşime takıldı; adımlarımı sıklaştırdım. Daha önce onların böyle bir davranışıyla karşılaşmamıştım; korktum.”*²

Sonrasında, evdeki tüm odaların her birinin kilitli tutuluyor olması karşı kahramanın bir takım kaygılarının, korkularının olduğunun kanıtıdır. Kahraman evine geldiğinde üzerinde yazı olmayan bir zarf ile karşılaşır ve tepkisi yine korkmak olmuştur.

*“Fakat ben oraya zarf koymazdım. Çünkü zarfım yoktu evde. Çünkü kimseye mektup yazmadım. Çünkü kimse bana mektup yazmazdı. Korktum.”*³

Korktum, cümlesi bu noktadan sonra bir leitmotiv haline gelecektir. Zira Atay’ın karşı kahramanın dış dünya ile iletişimi yalnızca korku, endişe, huzursuzluk izleğinde ilerlemektedir. *Yuva* hikayesinde, yer altı hayvanının duyduğu seslerin oluşturduğu kırılma noktasını, *Korkuyu Beklerken* hikayesinde bu nereden geldiği ve hangi dilde yazıldığı belli olmayan zarf oluşturacaktır. Karakterlerin ruh hallerini belirleyen korku duygusu bu kırılma noktalarından sonra uç seviyeye taşınacaktır. Atay’ın karşı kahramanı zarfı öğretim üyesi ölü diller uzmanı bir arkadaşına götürecek arkadaşı ise alaylı biçimde ona bunun gizli bir tarikat tarafından gönderildiğini kendisine evinden asla çıkmaması gerektiğini bildirdiğini söyleyecektir. Kahraman, önce bir süre normal (!) hayatına devam ediyor gibi görünse de mektubun onda uyandırdığı korku duygusu gün geçtikçe artmaktadır ve sonunda işinde de yalnız olmayı seçen kahraman, bir yolculuğa çıkıyormuş gibi bürosundan ayrılır ve kendisini evine kapatır. Anlatının bu noktasından itibaren, Kafka’nın *Yuva* hikayesi ile Atay’ın öyküsü birbirine oldukça benzeyecektir. Kahramanın kendini evine kapatması imgesi ile yer altında yaşayan hayvan imgesi birbirinin aynıdır. Her ikisi de korku içinde, endişeli bilinmeyen güçlerin tehdidi altında, potansiyel düşmanları olduğunu düşünmektedir.

Oğuz Atay’ın kahramanının kendisini evine kapatmasından sonra korku temasının oluşturduğu ana izleğin zaman-mekansal izlek ile iç içe geçtiği görülüyor. Sözü ettiğimiz yazarların anlatıları baştan sona simgelerle bezelidir, dolayısıyla nesneler ve bu nesnelerin konuşlandığı mekanları düz anlamlarıyla, simgesel anlamlarının dışında düşünmek

² Atay, Oğuz, *Korkuyu Beklerken*, İletişim Yay, İstanbul, 2014, s. 35.

³ A.g.e., s. 37.

imkansızdır. Kafka'da öykünün tamamı, Atay'da ise büyük kısmı iç mekanda geçiyor, yazarların seçtiği mekanları, yani ev ve yuvayı, onların iç dünyalarının birer yansıması olarak düşünmek mümkündür. (Gregor Samsa, oda, Selim Işık kendini odaya kapatır). Düz anlamı ile ev ya da yuva kapalı olmakla birlikte güveni, huzuru, samimiyeti çağrıştıran olumlu izlenimlerinin çok ötesinde simgesel anlamıyla ön plana çıkıyor. Özellikle de Kafka'nın seçtiği yer altı iç mekanı, karanlığı, karamsarlığı, darlığı, sınırlılığı, tek başınlığı, korkuyu, huzursuzluğu, sınırlı hareket alanını çağrıştırıyor. Oğuz Atay'ın kahramanının evi de yer altı hayvanının kadar olmasa da nihayetinde kapalı bir alandır ve sınırlılığı çağrıştırır. Mekanların darlığının getirdiği bu sınırlılık düşüncesi, bir süre sonra sözünü ettiğimiz kırılma noktalarının (ses ve zarf) tetiklemesiyle birer huzursuzluk alanına dönüşmüştür. Her iki hikayede de okur olarak gerçekliğin nerede başlayıp, nerede bittiğine karar vermenin pek mümkün olmaması olayların tabiatı ile ilgili net saptamalar yapılmasına engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla okur kahramanların neyi gerçekten ve neyi kafasında yaşadığını tam olarak kestirememektedir. Ancak net olarak saptanacak tek husus her iki kahramanında nevrotik olduğu, bazı ruhsal bozukluklar gösterdiği ve kesin biçimde korkularının, endişelerinin olduğu ve huzursuzluklarıdır. İki kahramanda gerçekliği ayırt edilemeyen belki de kafalarında oluşturdukları potansiyel ya da belirsiz düşmanların tehdidi altında olduklarını hissetmektedirler. Bu belirsiz düşman ya da düşmanlar-çünkü her iki öyküde de düşmanın sayısı ile ilgili kahramanın kafası karışıktır- kahramanı şu ya da bu şekilde sınırlılığa, yani kapalı bir mekana dönüşe yani bir anlamda kendi içine dönüşe itmiştir. Bu simgesel bir olgudur. Kahramanların asıl uzaklaştıkları yazarların özyaşamöykülerinden ve yaşadıkları dönemin buhranlarının onları etkilediği gerçekliğinden hareketle, toplumun kendisidir. Kahramanlar; yabancılaşır, yalnızlaşır. Görünmez, belirsiz düşman ya da düşmanlara verilen mücadele, -ki bunlar ciddi boyuttadır, kahramanlar açlıkla, ölümle burun buruna gelir- bilinmeyene karşıdır, mücadelenin kendisi de tıpkı düşmanlar gibi belirsizdir, geneldir, yani bütündür. Seçilen mekanın yapısından dolayı kahramanın iç dünyasına gönderme yaptığını belirtmiştik, buradan hareketle, bu mekanları düzenleme ya da yıkma işleminde iç dünyayı düzene koyma ya orayı tamamen yıkma girişimleridir. Kafka'nın yer altı hayvanın yuvası labirentlerle doludur, Atay'ın kahramanının evi ise kağıtlar ve çekmecelerle doludur, bu karmaşa iç dünyadaki karmaşayı ifade etmektedir. Öykülerle ilgili dikkat çekici olan nokta, iç mekan ağırlıklı bu iki anlatıda da ilginç bir şekilde mekanların darlığına, kapalılığına, sınırlılığına rağmen, kahramanın burada devamlı hareket halinde olmasıdır. Yer altı hayvanı duyduğu sesin kendisine verdiği huzursuzluk ve endişe ile durmadan yuvanın koridorlarında koşturup durmakta, Atay'ın kahramanı ise kendisini evine kapattığı zaman içerisinde aralıksız olarak yapacak bir şey bulur, evi düzene koymaya çalışır, yemek yapar, mektup ile İngilizce öğrenir, üniversite okur hatta bir şey yapmıyorsa bile kendi kendine konuşur. İşte bu nokta artık kendini kaybetme, bir çıldırma anı olarak değerlendirilebilir.

Kafka'nın öyküsünde mekan ve kişi seçimlerinde Kafka'nın özyaşamöyküsü belirleyici unsurdur. Kafkaesk yazında, kahramanı kendi içine dönüşe, yalnızlığa ve yabancılaşmaya iten sorunsalların işlenmesi ve böcek ya da daha geniş anlamıyla hayvan figürünün bu denli baskın olmasının nedenlerinden biri Kafka'nın yaşadığı dönemin etkisi yani, yüzyılın karakterini belirleyen aklın yükselişi, silahların atom bombalarının icat edilmesinin getirdiği yıkımlar, yani iki büyük dünya savaşı bir diğeri ise Kafka ile babası Hermann Kafka arasındaki ilişkiden kaynaklandığı söylenebilir.

*"(...) senden hep korkup bir köşeye sinmiş, odama, kitaplarıma, zırzop dostlarıma, kaçıkça düşüncelerime sığınmıştım."*⁴

⁴ Kafka, Franz, *Babama Mektup*, Can Yayınları, İstanbul, 1999, s. 18

“(…) nereye baksam, erişilmeyecek kadar üstün insanlar görüyordum. Dolayısıyla, insanlara karşı güvensizlik, kendime güvensizliğe dönüşüyor, benim dışımdaki her şeyden sürekli korkmama yol açıyordu.”⁵

Her iki hikaye ortak noktalardan bir tanesi kahramanlar hakkında minimum düzeyde bilgi verilmiş olmasıdır. Kafka bunu uç noktaya taşımış ve türünü bile belirtmediği bir yer altı hayvanını başkışı olarak seçmiştir. Oğuz Atay da benzer şekilde kahramanını asla anlatmamış, onu betimlememiştir. Baktin’in söyleşim dediği kuramına uygun biçimde, kahramanın sesinin duyulmasına izin vermiştir. Kahramanların seçtikleri mekanlar, birebir aynı olmasa da ifade ettikleri, simgesel değerleri bakımından birbirinin aynıdır. Her iki hikayede de başta düzen gibi görünen ancak yine de korkunun ya da bir çeşit huzursuzluğun hakim olduğu bir durumun oluşturulduğu görülüyor. Hikayelerin birinde ses, diğerinde bir zarfın oluşturduğu kırılma noktalarından sonra anlatının tonunda baştan sona belirleyici olan leitmotif unsur, “korku” uç noktalara taşınıyor. Hikayelerde seçilen bu ses ya da zarf her bireyin özyaşamöyküsündeki bireysel kırılmasını ifade etmektedir. Öykü kahramanları, genel anlamıyla korunma, barınma anlamları yüklenen ev ya da yuvaya kendilerini hapsedmiş ve benliklerindeki yabancılaşma, yalnızlaşma duygusunu somut biçimde hayata geçirmiştir. Ev ya da yuva böylelikle gündelik yaşamdaki anlam ve işlevini yitirmiştir. Öykülerde betimlendiği biçimiyle, kişinin yalnızca kendisine ait yaşam alanı bu işlevini yitirdiğinden, artık ona huzur vermek yerine, bu alan yerle bir edilmiş oluyor ve artık kahramanların asla huzura kavuşamayacakları, herkesin ve her şeyin potansiyel birer tehdit oluşturdukları bir mekana dönüşüyor.

Sonuç

Her iki yazarın öyküsünde de görüldüğü üzere yüzyılın karamsar bakış açısı, yalnızlaşma, yabancılaşma ve içe dönüş temaları korku ana teması etrafında oldukça dikkat çekici biçimde işlenmiştir. Edebiyata olay merkezli geleneksel romandan, eylemsiz pasif karakterlere geçiş süreci olarak yansıyan; bireyin kendine ve topluma yabancılaşan yaşadığı çöküş süreci *Yuva* ve *Korkuyu Beklerken* öykülerinde zamana ve mekana yansıyan korku temaları çerçevesinde görülmektedir. Temel hareket noktasının bellek ve dış dünya yerine kahramanın kafasında geçen olaylar olduğunu ifade ettiğimiz iki öykü de yüzyılda yaşanan olayların bireyin yaşamında neden olduğu parçalanma, dağılma ve yarına olan inancın ortaya kalktığını yazarlar kahramanları derinden etkileyen korku unsurları ile okura yansıtıyor. İnsan aklının silaha daha önemlisi atom bombasına dönüştüğü bu çağı anlatırken Kafka ve Atay karakterlerini isimsiz bırakmayı tercih etmişlerdir. İsimsiz bırakılmaları nedeniyle belirsizlik içine düşen, her şeyi edebilecek tabiata sahip olan bu karşı-kahramanların öykü içerisindeki dar alanlarda görülen sürekli devinimleri eylemin anlamsızlığını ve ironisini gözler önüne serer.

Kaynakça

Atay, Oğuz, *Korkuyu Beklerken*, İletişim Yay, İstanbul, 2014

Kafka, Franz, *Babama Mektup*, (Çev. Cemal Ener), Can Yayınları, İstanbul, 1999

Kafka, Franz, *Bütün Öyküler*, (Çev. Kamuran Şipal), Cem Yay., İstanbul, 2014

Topçu, Nurettin, *Bergson*, Dergah Yayınları, Ankara, 2002.

⁵A.g.e., s. 38.

Çeviri Derslerinde Kültürel Bilişin Dil Öğrenenlerinin Başarısına Etkilerinin Araştırılması

Filiz KAYALAR*
Fethi KAYALAR**

Özet

Biliş, bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme ve akıl yürütme gibi zihinsel aktiviteleri içeren bir kavramdır. Bu çalışmada, kültürel bilişin dil öğrenenlerin çeviri derslerinde başarıya ulaşmalarındaki etkilerini tespit etmeye çalıştık. Gerekli verileri elde edebilmek için, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören katılımcı öğrencilere iki açık uçlu soru sorduk: “Metinlerin Türkçeye ya da hedef dile çevirisinde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?” ve “Ne tür metinlerin çevirisinde zorlanıyorsunuz?” Çeviri sürecinde kültürel bilişin dil öğrenimi gören öğrencilerin başarılarına etkileriyle ilgili görüşlerini değerlendirmek ve karşılaştırmak için nitel araştırma yöntemi kullandık. Araştırma Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nin çeşitli dil bölümlerinde yirmi öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. E-postalar ve yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilen öğrenci görüşleri, kültürel bilişin kültürel metinlerin çevirisinde öğrencilerin başarısına önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmada, dil ve edebiyat bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin biliş becerilerinin hem kültürel ve edebi metinlerin doğru bir şekilde çevirebilme yeteneklerine sahip olmaları hem de çeviri ödevleri için akademik sözcük bilgisine sahip olmaları açısından büyük önem taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Biliş, Çeviri Becerisi, Kültürel aktarım, Akademik dil

Research into the Effects of Cultural Cognition on the Achievement of Language Learners in Translation Courses

Abstract

Cognition is a concept involving mental activities such as knowing, recognizing, understanding, comprehending, thinking and reasoning. In this study we tried to determine the effects of Cultural Cognition on the achievement of language learners in translation courses. In order to obtain necessary data, we asked two open ended questions to the participant students in the departments of English Language and Literature, French Language and Literature and German Language and Literature: “What difficulties do you have in translating texts?” and “what kind of texts do you find difficult to translate?” We used a qualitative research method to evaluate and compare the views of the students as to the impacts of Cultural Cognition on the achievement of language learners in translation process. The research was carried out with the participation of twenty students in various language departments of the Faculty of Science and Arts in Tekirdağ Namık Kemal University. The views of the students obtained through e-mails and face-to-face interviews suggest that cultural cognition has a significant effect on students' achievement in translation of cultural texts. We concluded from the study that cultural cognition skill of the students in language and literature departments is of great importance for them to have the ability of translating cultural and literary texts accurately and precisely as well as having academic vocabulary for translation tasks.

KeyWords: Cultural cognition, Translation Skill, Cultural texts, Academic language

* Asst. Prof. Dr. Department of Translation Science, Faculty of Science and Arts, Erzincan B.Y. University. filizkayalar2011@gmail.com

** Asst. Prof. Dr. Department of Foreign Languages Teaching, Faculty of Education, Erzincan B. Y. University. fethikayalar@hotmail.com

1. Giriş

Çeviri çalışmaları son yıllarda çok hızlı bir şekilde genişleyen akademik bir araştırma alanıdır. Çeviri daha önce bir dil öğrenme yöntemi olarak veya karşılaştırmalı edebiyat, çeviri atölyeleri ve karşılaştırmalı dilbilim derslerinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Bu bilim alanı, hem kapsamını hem de ismini ilk olarak öneren James S. Holmes'un çalışmasına çok şey borçludur. Kuramsal, tanımlayıcı ve uygulamalı çeviri çalışmalarının birbiriyle ilişkili dalları başlangıçta bu araştırmaları yapılandırmıştır. Zamanla, konunun disiplinlerarasılığı daha belirgin hale geldi ve çevirideki son gelişmeler bu alanda uzmanlaşmanın artmasını ve diğer disiplinlerden gelen teorilerin ve modellerin kullanılmasını gerekli kılmıştır.

Çeviri genel olarak yazılı veya sözlü olarak kaynak dildeki metinleri eşdeğer yazılı veya sözlü hedef dil metinlerine aktarmak için kullanılmaktadır. Genel olarak, çevirinin amacı, dini, edebi, bilimsel, kültürel ve felsefi metinler de dahil olmak üzere çeşitli türdeki metinleri başka bir dilde yeniden üretmek ve böylece daha geniş okuyucular için kullanılabilir hale getirmektir (Ordudari, 2007). Çeviri sürecinde çevirmenler tarafından tercih edilen çeşitli stratejiler, hedef dile taşınan çağrışımların tanınması ve algılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle kültürel çevirilerde, çevirmen eğer diller arası kültürel farklılıklara yeterince dikkat etmeden hedef dile bir çeviri metni hazırlarsa, kültürel çağrışımlar büyük olasılıkla aktarılamayacaktır. Kaynak dilde anlam odaklı öğeler hedef dildeki metinde büyük çoğunluğu tamamen kaybolacak, okuyucuya yanlış mesaj verilecek ve sonuç olarak, çeviri etkisiz olacaktır. Kültür içerikli metinlerin çevirisinde kültürel bilginin önemi yadsınamaz. Her toplumun kendine ait bir kültürü ve kullandığı bir anadili vardır. Diller arası çeviri aynı zamanda kültürlerarası bir aktarım anlamına gelmektedir. Kültürel bilinç, çeviri yoluyla kültürlerin aktarımında çok önemlidir ve göz ardı edildiğinde kaynak dilden hedef dile çevirilerde çok büyük anlam hatalarına yol açmaktadır. Çalışmamızda Yükseköğretimde dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kaynak dilden hedef dile yapmış oldukları kültürel çevirilerde karşılaştıkları güçlükler ve bunlar için kültürel bilginin önemine yer verilecektir.

1.1 Kültürel Bilgi

Bilinç, genellikle, bilgi, algı, dikkat, bellek, karar verme ve karar alma süreçlerine dahil olan geniş bir zihinsel kapasite demektir. Marksist analizine göre bilinç, bilinçten bağımsız olarak var olan nesnel gerçekliğin yansımasıdır; bilen ve kavrayan öznenin kendisi de nesnel gerçeklik eksenindeki doğal bir varlıktır; bilinç, yüksek bir örgütlenme seviyesine sahip, spesifik bir maddi sistem olarak beynin bir işlevidir ve dışsal nesnelerin insanın duyu organlarını etkilemelerini öngörür (Akpınar, 2011).

Akpınar'a (2011) göre "bilginin bilgisi" veya "bilisel farkındalığı" ifade eden üstbilinç olgusunun, bilinç (şuur) ve benlik gibi kavramlar ile olan ilişkisi görmezden gelinerek, neredeyse hiç temas edilmemiş olmasıdır. Ona göre, bireyin tüm farkındalıklarının kaynağının bilinç olduğu zaten bilinmektedir.

Marksist felsefeye göre, bilinç, toplumsal arabuluculuğa ve tarihsel gelişim sürecine dayanan bir yansıtıcı faaliyettir. Bu anlayışta, bilinç sadece dışsal verilerin pasif emilimi değildir; Belirli bağların kurulması, anlamsal bağımlılıkların ayırt edilmesi, bir yorumlama faaliyetidir (Aktaran: Akpınar, 2011; Lektorsky, 1998).

Filozoflar, psikologlar, antropologlar, etnologlar, dilbilimciler ve edebiyat bilimcileri dil, düşünce, gerçeklik ve insan davranışları arasındaki ilişki sorunsalını ele almışlardır ve bu soruna cevap bulmak için farklı çıkış noktalarından farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu özellikle

çevrilebilirlik problemin göz önüne alındığında dilin bilişsel süreçteki rolünün ve gerçekliğin yorumlanması sorunun önemli bir parçası için geçerli olmaktadır (Koller, 2014).

Kültürel biliş terimi bu temel süreçlerin kültürler arasında farklılık gösterdiği anlamına gelmektedir (Medin ve Bang, 2014). Ancak “kültürel biliş tezi” tarafından önerilen bilişsel “mekanizmalar” ABD'ye özgüdür. Çoğunlukla sosyal psikolojideki taraflılık (Lewicka, 1998), motive edilmiş akıl yürütme (Kunda, 1990), değer uyumlu bilgi işleme (Verplanken ve Holland, 2002) ve grup içi bilgi işlemeyi de içeren dar bir bulgu sınıfından yararlanırlar (De Dreu ve ark. 2008). Bu kavramlar yeni bir teorinin parçası olarak düşünülmemiştir; daha ziyade, kültürel risk teorisi ve psikometrik paradigma olmak üzere iki ayrı teori arasında bir bağlantı kurmak için sonradan eklenmiştir (Kahan, 2012; Bolsen ve ark. 2013; Hart ve Nisbet, 2012).

1.2. Diller arası çeviri

Diller arası çeviri eylemini her ne kadar bir metnin veya sözlü ifadenin iletişim maksadıyla bir dilden diğerine aktarılması şeklinde ifade edilse de (Aksoy, 2001; Gerding-Salas, 2000) diller arası çeviri tarih boyunca kültürel süreçlerle etkileşim halinde olmuştur. Diller arası çeviri ve kültür hep iç içe olmuş birbirlerini etkilemiş ve geliştirmiştir. Örneğin Romalılar, Yunan edebiyatından etkilenip çeviri yoluyla kendi edebiyatlarını ve kültürlerini zenginleştirmiştir (Mounin 1967; Kızıltan, 2001). Herodot, Yunanlıların ufkunu genişletmek amacıyla, yabancı uluslarla iletişim halinde olmaları gerektiğini savunmuş, Platon ise eski Mısır'daki kültürü yerinde araştırmış ve kendisinden sonraki filozoflara örnek olmuş, özellikle çeviri yoluyla sınırları aşarak tüm insanlığı etkilemiştir. Alexander von Humboldt, Arapların yaptıkları çeviriler ile Avrupa Yunan felsefesi ile tanıştığını ve bu yüzden bilimsel kültürün korunmasında ve yayılmasında Arapların önemli paya sahip olduğuna dikkat çekmiştir.

Yunan- Roma antik dönemi, tarihsel anlamda somut olarak ortaya çıkan ve çeviriye yönelik belirli temel düşünceleri şekillendiren ilk çeviri dönemidir (Stolze, 2013). Çeviri faaliyetlerinin başladığı dönemlerde dini ve edebi metinlerin çevirileri ilkel bir yöntem olan sözcüğü sözcüğüne aktarma yoluyla gerçekleştirilmiş ama daha sonra Cicero, çevirmeni kaynak metne tutsak olmaktan kurtararak ona serbestçe hareket etme olanağı sağlamıştır.

16. yüzyılda matbaanın icadı, dindeki reformun ardından Latince'den Almancaya çevrilen metinler çevirinin önemini ve hassasiyetini artırmış, 17. ve 18. yüzyıla gelindiğinde edebiyat çevirileri de önem kazanarak çeviri bir bilim dalına dönüşmüştür (Bıkcı, 2016). Ancak çeviri ile ilgili yöntem tartışması bugün hala tartışılan bir konu olmakla beraber çeviri bilimi kendi içinde kuramlar geliştirmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: İletişimsel çeviri kuramı, Skopos Kuramı, Eşdeğerlik İlişkileri Kuramı, İşlevsel Çeviri Kuramı.

2. Yöntem

2.1 Problem Durumu

Bu çalışmada Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı ile Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Çeviri derslerinde karşılaştıkları güçlüklerin ve bu derslerdeki akademik başarılarını etkileyen etmenlerin neler oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “Metinlerin Türkçeye ya da hedef dile çevirisinde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?” ve “Ne tür metinlerin çevirisinde zorlanıyorsunuz?” şeklinde iki soru yöneltilmiştir.

2.2 Araştırma Modeli

Araştırmamızda Nitel Araştırma Yöntemi altında Hedef Grup tekniği kullanılmıştır. Fen Edebiyat Fakültesinde Çeviri derslerinin olduğu İngiliz Dili ve Edebiyatı Alman Dili ve Edebiyatı ile Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 3. ve 4. sınıf öğrencileri bu çalışmanın hedef grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere iki açık uçlu soru sorulmuş ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Nitel araştırma, üzerinde çalışılacak konuları, olayları ve olguları doğal ortamları içinde tümevarım yaklaşımıyla betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma yöntemi altında çok sık kullanılan hedef grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Akt. Çokluk ve ark. 2011; Stewart ve Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1995; Krueger, 1994; Gibbs, 1997; Bowling, 2002).

2.3. Evren -örneklem, Çalışma grubu

Çalışmamızın evrenini Tekirdağ ili Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünden 10 İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 7 öğrenci ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünden 5 öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çeviri dersleri 3. ve 4. sınıflarda verildiği için çalışmamızın evreni 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur.

2.4. Verilerin toplanması ve veri toplama aracı

Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Çeviri derslerinde yaşadıkları güçlüklerin ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenebilmesi için çalışmadaki gönüllü katılımcılara yüz yüze ve mail yoluyla 2 açık uçlu soru sorulmuş ve soruların cevapları yazılı olarak istenmiştir. Verilerin tamamı katılımcıların kendi el yazılarıyla ya da mail yoluyla kendi ifadelerinden oluşmaktadır.

2.5. Veri analizi

Çalışmada elde edilen veriler öğrencilerin çeviri derslerinde hedef dile yaptıkları metin çevirilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili yazılı olarak belirttikleri ifadelerden oluşmaktadır. Verilerin içerik sınıflandırılması yapılarak her bir öğrencinin verdiği ifadeler sadeleştirilerek tekrar kısa metinler haline getirilmiş ve öğrencilerin ifadelerinden belirlenen çeviri sorunları bulgular olarak analiz edilmiş ve tartışılmıştır.

3. Bulgular

İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören katılımcı öğrencilere iki açık uçlu soru sorduk: Metinlerin Türkçeye ya da hedef dile çevirisinde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? ve “Ne tür metinlerin çevirisinde zorlanıyorsunuz?

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı 3. Sınıf öğrencisi N.S.: “*Konu hakkında bilgiden ziyade kültürel anlamı vs olan kelimeler sıkıntı çıkartabiliyor ancak dil bilgisi konusunda da eksiklerimiz vardır elbet.*”...“*Bilimsel ve edebi dili ağır metinler de hepimizi zorluyordur diye düşünüyorum ama bence en önemli eksiklerimiz kelime bilgisi eksikliği.*”

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı 3. Sınıf öğrencisi N.U.: “...Çeviri yaparken en çok zorlandığım nokta kültürel kelimelerin/öğelerin aktarımıdır. Çünkü bazı kelimelerin çevrilen dildeki karşılığı yok. Ve bence, kaynak metinde kullanılan kültürel kelimenin okurda uyandırdığı etkiyle erek metinde kullanılan kelimenin okurdaki etkisinin aynı olması gerekir. Metnin üslubuna ve erek kitleye uygun olacak şekilde kelime seçiminin çevirideki en zor kısım olduğunu düşünüyorum.....”

“... Şiir çevirisinde zorlanırım, çünkü çevrilen şiirin kafiyesini ve coşkusunu başka bir dile aktarmanın yeni bir şiir yazmaktan daha zor olduğunu düşünüyorum. Yani hem kaynak metne sadık kalıp hem de anlaşılabilir ve aynı duyguları barındıracak bir şiir çevirisi bence gerçekten zor...”

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı 4. Sınıf öğrencisi G.S.: “Ben çoğunlukla konu hakkında bilgi sahibi olmadığım zaman zorlanıyorum. Çünkü çevirisini yapacağımız dilin kültürüne her ne kadar hakim olursak o kadar kolay çevirebiliriz. Kelimelerin anlamına bir şekilde sözlük vasıtasıyla erişebiliriz ancak hangi kelimeyi seçeceğimiz, konuya adapte olmak ve kültürünü bilmek gerektirebilir ya da farklı bir gelenekten dolayı çevireceğimiz dilde olmayan bir kelime olabilir. Sonuç olarak çevirisini yaptığımız makale ya da yazının konusuna adapte olmalı ve ise bilinçli olarak başlamalıyız...”

“... Her ne kadar komedi ve duygusal çevirilere, şiirlere kelime seçimini doğru yaparak duygu katmak gerekse de, bilimsel çeviriler daha ağır gelir bana. Çünkü konu hakkında bilgi olmazsa olmaz. Bilim çok kapsamlıdır, kuralcıdır. O yüzden bilim çevirisini herkes yapamaz, alan hakkında bilgisi olan kişi daha sağlam bir çeviri verebilir. Tıpkı mesleki yabancı dil gibi. Mesleki terimler içerir ve benim gibi dil ve edebiyat öğrencileri edebi çevirilere daha yatkın olduğu için, mesleğin içindekiler gibi yeterli olamayabilir....”

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı 3. Sınıf öğrencisi N.S, N.U. ve İngiliz Dili ve Edebiyatı 4. Sınıf öğrencisi G.S. birinci soruya verdikleri yanıtta çeviri yaparken konu hakkında bilgi sahibi olmamak değil kültürel bilgi eksikliklerini fark ettiklerini ve bu eksikliğin onları çeviri yaparken zorladığını belirtmektedirler. Öğrenciler kültürel aktarım yapamamayı hem kelime bilgisi hem de kültürel bilgi eksikliğine bağlamaktadırlar. Öğrenciler bu eksiklikler yüzünden çeviri yaparken özellikle kültürel aktarım yapamadıklarının farkındalar. İkinci soruya ise konu hakkındaki bilgi ve kelime eksikliğine bağlamaktadır. N.S. edebi metinlerin çevirisindeki zorluğu edebi dilin ağır olmasına bağlamaktadır. Kızıltan’a (2001) göre edebi dil söz konusu dillerde her olgunun bilincine vararak erek metinde yeniden oluşturabilecek birikime sahip olmak demektir ve erek metindeki söz ve içeriğin, kaynak metinle gerektiği ölçüde örtüşüp örtüşmediği, ancak bu birikimle saptanabilir. Diğer katılımcı öğrenciler sorulara şu şekilde cevap vermiştir.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı 4. Sınıf öğrencisi D.K. : “...Aslında bir bütün olarak çeviri yapmak pratik gerektiriyor. Bence kelime, dil bilgisi ve konu hakkında bilgi sahibi olmak bir bütün gibidir. Mesela konuya aşına olduğunda kelimeleri çevirmek daha kolaylaşıyor. Ama bana çok yabancı gelen bir konu hakkında çeviri yapmak ekstra o konuyla ilgili bir kelime bilgisi gerektirdiğinden çeviri esnasında çok zorlanıyorum.” ... “Bilimsel metinler kesinlikle daha zor. Çünkü çok farklı alanlarda o alana ait farklı kelime bilgisi gerektiriyor...”

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı 3. Sınıf öğrencisi Y.S....: “Çeviri yaparken dil bilgisi konusunda sorun yaşamıyorum, ancak farklı anlamlara gelebilme durumundan dolayı doğru kelimeyi bulmakta zorlanabiliyorum. Hatta bazı kelimelerin diğer dillerde tam karşılığının olmadığını da zaman zaman görüyorum. Zorlandığım çeviri türü olarak ise; bilimsel çeviriler çok zor gelmiyor, eğer öncesinde kendi dilimde araştırmasını yaptıysam eğer tabii ki. Daha önce bir kaç kez mahkemeler için hukuk çevirileri yapmıştım, bazı kelimeleri ya da tasvirleri Türkçe olarak bile anlamakta zorlandığım için hukuk alanındaki çeviriler zordu. Edebiyat alanındaysa, romanlarda örneğin, mecazlar, benzetmeler olmadığı sürece rahatça yapılabildiğini düşünüyorum, çünkü mecaz ve benzetme yapıldığında diğer dilde aynı anlam verilemeyebiliyor, okuyucuya asıl anlatılmak istenen anlatılamayabiliyor. Şiir çevirilerini ise hiç yapamıyorum.”

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı 4. Sınıf öğrencisi D.K. ve Fransız Dili ve Edebiyatı 3. Sınıf öğrencisi Y.S çeviri yaptıkları konuya vakıf oldukları zaman ve doğru kelimeyi bulduklarında daha rahat çeviri yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu Öğrenciler çeviri yaparken özellikle kelime bilgisine hakim olmanın öneminden bahsetmekteler. Best’e (Aktaran: Özbent: 2013; 2002: 215) göre çeviri edinci yazılı ya da sözlü çeviri yapan birinin her şeyden önce genel bilgiye, her iki dilde metin edincine (metin anlama ve üretme), dilsel bilgilere, kültür bilgisine, gerekli alan bilgisine ve araştırma yapabilme edincine sahip olmalıdır. Özbent’e göre ise “Genel bilgi gerektiği ölçüde alan bilgisi ile zenginleştirilerek her iki kültürde sahip olunan bilgi ve iki dilin dilsel bilgileri ile etkileşime girer ve bir sentez oluşturur.

4. Tartışma ve Sonuç

Çeviri, bir metnin bir dilden diğerine aktarılan diller arası transfer olarak görülmemelidir aynı zamanda çeviri yapmanın yol haritasının öznel yönü, bilişsel kaynakların aktivasyonu ve zihinsel süreçlerin seyri de dikkate alınmalıdır (Marszałek, 2011). Çeviri ve yorumlama, ortaya bir metin koyan iletişim işlemidir. Çeviri sürecine Sosyolojik ortamların önemli özellikleri de dahil edilerek dilbilimin yanı sıra, karmaşık bilim olgusunu açıklamak için bir takım bilimsel disiplinlerden, örneğin psikoloji, kültürel antropoloji ve iletişim kuramından da yararlanılması gerekmektedir.

'Kültürel aktarım' kavramı, Fransa'da CNRS'de çalışan Espagne ve Werner tarafından geliştirilmiştir. Tarihte ve edebiyat eleştirilerinde karşılaştırmalı çalışmaların metodolojik eksikliklerini ortadan kaldırmaya çalıştılar. Bhabha (1994) ya göre, çevirilerde kültürel transfer çalışmaları, post-kolonyal çalışmalarda kazanılan kavrayışa göre, “kültürel” veya “kültürel alanların”, “özerk” veya “hermetik” varlıklar olarak değil, dinamik olarak birbiriyle ilişkili sistemler olarak modellenemeyeceğine dayanmaktadır.

Aydınlanma döneminde, çevirinin hedef kültürün kendine ait özel koşullarına uyarlanması teoride reddedildiğinde, çevirmenlerin bu iddiayı uygulamaya koymada ciddi sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olmuştur. Drama çevirisi alanında, kısa süre sonra, Johann Elias Schlegel, 1747'de Fransız oyunlarının aslına çok sadık çevirisine karşı uyarıda bulunduğu, bu durum açıkça belli olmuştur. Drama izleyicilerinin çok sayıda aşına olmadıkları kültürel elementlerle karşılaşmaları halinde, J. E. Schlegel bu eserlerin gerçek estetik etkilerini yansıtamayacağını belirtmiştir (Stockhorst, 1994).

Günümüzde küreselleşmenin ve uluslararasılaşmanın çok hızlı gelişmesi ve kültürel, tarihsel ve sosyolojik yayınların artması sonucunda diller arası çeviri büyük bir sektör haline gelmiştir. Bu yayınlarla birlikte eğitim amaçlı hikaye kitapların, çizgi filmlerin ve dizi filmlerin hedef dile

çevirilerinde kültürel biliş sorunları yaşanmış ve kültürel aktarımlar çoğu zaman hatalara yol açmıştır. Yükseköğretimde çeviribilim, mütercimlik, yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde edebiyat öğrenimi gören öğrencilerin çeviri derslerinde hedef dilin ait olduğu milletin, ulusun, halkın, ülkenin kültürel yapısına tam olarak hakim olması ya da çeviri yaparken kültürel özelliklere tamamen dikkat etmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2011). *Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi*. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish orTurkic Volume 6/4 Fall 2011, p. 353-365, Turkey.
- Aksoy, B. (2001). Translation as rewriting. *The Translation Journal*, 5 (3). Retrieved August 18, 2001. <http://www accurapid.com/journal/17turkey.htm>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge, London 1994.
- Bıçkıcı, T.(2016). Çeviri Kuramları Işığında Edebi Çeviri Eleştirisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 24, Mart 2016, S. 373-383 “Prof. Dr. İbrahim Kavaz Özel Sayısı”
- Bolsen, T.,Druckman, J. N., &Cook, F. L. (2013). The influence of partisan motivated reasoning on public opinion. *Political Behavior*, 36, 235-262.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107, 2011
- De Dreu, C. K.,Nijstad, B. A., & vanKnippenberg, D. (2008). Motivated information processing in group judgment and decision making. *Personality and Social Psychology Review*, 12(1), 22-49.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups*, *Social Research Update*, 19. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- Hart, P. S. & Nisbet, E. C. (2012). Boomerang effects in science communication: How motivated reasoning and identity cues amplify opinion polarization about climate mitigation policies. *Communication Research*, 39, 701-723.
- Kahan, D. M. (2012). Cultural cognition as a conception of the cultural theory of risk. In S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of risk theory* (pp. 725-759). Amsterdam, Netherlands: Springer
- Kızıltan, R. (2001). *Tarihte Çeviri. Antik Çağdan 19. Yüzyıl Sonuna Kadar Edebi Çeviri Kuramları -1 .Antik Çağdan Barok Çağın Sonuna Kadar*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1052/12718.pdf> (indirme Tarihi 07.11.2018, 15:089
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: introducing focus groups*, *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Koller,W. (2011). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Narr Francke Attemto. 8. AuflageVerlag GmbH & Co. KG. Tübingen.
- Krueger, R.A. (1994). **Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research**. London: SAGE.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108, 480-498.
- Legutko-Marszałek, I. (2011) *Übersetzung als komplexer kognitiv basierter Prozess*. Uniwersytet Gdański.Glottodidactica Xxxviii (2011) Adam Mickiewicz University Press Poznań
- Lewicka, M. (1998). *Confirmation bias: Cognitive error or adaptive strategy of action control?* In M. Kofta, G. Weary, & G. Sedek (Eds.), *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms* (pp. 233-258). New York, NY: Plenum Press

- Medin, D. & Bang, M. (2014). The cultural side of science communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 13621-13626
- Mounin G. (1967). *Die Übersetzung- Geschichte. Theorie. Anwendung*.: Nymphenburger, München, 1967, 23
- Ordudari, M. (2007). Translation procedures, strategies and methods. *Cultural Aspects*, Volume 11, No. 3 July 2007. <http://translationjournal.net/journal/41culture.htm>
- Özbent S., (2013). Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri. *Diyalog* 2013/2: 55-66 İstanbul
- Özbent, S. (2011). Dil-Kültür-Çeviri Üçgeninde Çevirmen. *I. Uluslararası Çeviribilim ve Terimbilim Kurultayı*. Kırıkkale Üniversitesi, 398-405.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Stockhorst, S. (1994). Introduction Cultural transfer through translation: a current perspective in Enlightenment studies. *Cultural Transfer through Translation The Circulation of Enlightened Thought in Europe by Means of Translation*. (Ed. by Stockhorst, 2010). Rodopi, Amsterdam.
- Verplanken, B. & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 434-447.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Arapçanın Bir Lehçesi: Maltacanın Gramatikal Tanıtımı

Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ*

Özet

Tarihi yaklaşık olarak M.Ö. 5200 yılına uzanan Malta takımadalar ülkesi, çeşitli milletler tarafından yönetilmiş ve doğal olarak onların dillerinden de etkilenmiştir. Ancak Arapların adayı işgal ettiği 870 yılına tarihlendirilen Maltacanın kökeni, uzun yıllar tartışılmış ve Sami kökenli bir dil olduğu kabul edildikten sonra bile gerek dini gerekse siyasi sebeplerden ötürü yakın zamana dek dilin Kartaca dili, Fenikece ve hatta İbranice asıllı olduğu iddia edilmiştir.

Sami dillerin Güney Arapça kolundan olan Maltacayı Arapçadan ayıran en önemli özelliği, Sicilya dili, İtalyanca gibi Latince kökenli dillerden ve İngilizceden unsurlar içermesidir. Maltaca, hem Avrupa Birliğinin tek Sami dili olması hem de Latin harfleriyle yazılması bakımından dikkat çekmiş ve bugün Avrupa ülkeleri başta olmak üzere farklı ülkelerde önemli bir çalışma alanı olmuştur.

Türkiye’de ise Arapçanın lehçelerinden olan Maltaca hakkında neredeyse hiçbir çalışmanın olmaması sebebiyle bu bildiride; Maltacanın fonoloji, ortografi, morfoloji ve sentaks alt başlıklarıyla gramatikal yapısı ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Maltaca, Arapça, Lehçe, Sami dil, Gramatikal tanıtım.

A Dialect of Arabic Language: Grammatical Description of Maltese Language

Abstract

The Maltese archipelago, of which history traces back to around 5200 BC, was ruled by various nations and naturally was influenced by their tongues. However, the origin of Maltese, dated to 870 when the Arabs occupied the islands, was discussed for many years and even after being considered to be a Semitic language, its origin was claimed as Carthaginian language, Phoenician language and even Hebrew language until recently due to both religious and political reasons.

The most important feature that distinguishes Maltese, the South Arabic branch of the Semitic languages, from Arabic is that it contains elements from Romance languages as Sicilian language, Italian and from English. Maltese has drawn attention to the fact that it is only Semitic language of the European Union and is written in Latin letters and has become an important field of study, especially in European Countries nowadays.

On the other hand in Turkey there is not any study about Maltese, one of the Arabic dialects, and therefore in this paper there will be dealt with grammatical structure of the language by means of subtitles as phonological features of Maltese, its orthography, its morphology and its syntax.

Key Words: Maltese, Arabic, Dialect, Semitic Language, Grammatical Introduction.

GİRİŞ

Malta’da özellikle dillerinin şekillenmesinde büyük etkisi olmuş Fenikeliler, Kartacalar, Araplar, Normanlar, St. John Şövalyeleri ve İngilizler olmak üzere çok katmanlı bir yapı görülmektedir. Dilin tarihine bakıldığında Maltaca üzerine yapılan çalışmaların uzun bir süre dilin kökeni problemiyle ilgili olması, ada yönetimindeki çeşitliliğin hem bir göstergesi hem de bir sonucu niteliğindedir. Araplardan (870-1090) sonraki yaklaşık üç yüz elli yıllık Norman hâkimiyetinin iki yüz yıla yakın bir zamanında Arapçanın etkisinde kalmaya devam eden Malta halkının bu dönemin sonlarında Arap alfabesini tamamen bıraktığı ve böylece dilin St. John

* Dr. Öğr. Üyesi. Ardahan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri Bölümü, e-posta: gamzeyuceturk@ardahan.edu.tr

Şövalyeleri dönemine dek yazı dili olmaktan çıktığı düşünülmektedir. 1400’lü yıllarda Maltacanın tutarlı bir yazımı yoktur. Noter sözleşmelerinde, özellikle kişi ve yer adlarının yazımında, yaşanan sıkıntılar, Maltacanın yazılmasına yönelik ilk girişimleri başlatsa da herkesin aynı biçimde yazabilmesi amacıyla bu dilin tek bir imlası olmasına yönelik gerçek bir çalışma olmamıştır. O dönemde noter sözleşmeleri İtalyanca yazılmış fakat kişi ya da yer adları Maltaca yazılmıştır. Bu isimler, ilk kez İtalyancadan Maltacaya çevrilmiş ve aynı ses için farklı harflerin kullanıldığı görülmüştür; “kilise” anlamına gelen ve bugün “knisja” olarak yazılan kelimenin chnisia /chiesa şekilleri bulunduğu gibi (Cardona, 1997, s. 85). Maltacanın yeniden bir alfabe edinip yazı dili haline gelmesi sürecinde karşılaşılan sıkıntılar, günümüz Maltacasında da kısmen kendini göstermektedir. Sami dil ailesinden olan Maltacanın -bir dönem Arap alfabesiyle yazıldığı bilinirken- Latin alfabesiyle yazımının benimsenmesi ve İngilizce ile İtalyancanın sözcüksel anlamdaki büyük etkisi bugün hala bir kelimenin farklı şekillerde yazılmasına yol açmaktadır.

Malta’da ilk geleneksel gramer çalışması 1750 yılında Gian Frangisk Agius de Soldanis tarafından “Grammatica della Lingua Punica” adıyla ortaya çıkmıştır. Ardından 1791 yılında Mikiel Anton Vassalli tarafından “Mylsen Phoenico-Punicum sive grammatica Melitensis” adlı bir gramer kitabı hazırlanmıştır. Ancak bu kitapların adlarından da anlaşılacağı üzere o dönemde Maltacanın kökeni hala Kartaca, Fenike dilleri gibi Arapça dışında başka dillere dayandırıldığı için Maltacanın gramatikal yapısını tanımlayan ilk çalışma, Guze Aquilina’nın 1959 yılındaki çalışması olarak kabul edilir. Dilin kökeninin belirlenmesi ve ortak bir yazı dilinin oluşturulması sürecinin ardından Maltacanın gramer kurallarına dair çalışmalara ancak yakın bir zaman öncesinde başlanmıştır. Bugün ise bilim adamları tarafından en çok tartışılan konu, modern Maltacanın Arapçadan ayrı başlı başına bir dil mi yoksa lehçe mi olduğu sorusu ile dilin yok olma tehlikesi üzerinedir.

Bu bildiride dilin nasıl bir yapıya sahip olduğu ve Arapçadan ne ölçüde farklılaştığına dair bir fikir oluşturmak amacıyla dilin gramer özellikleri genel hatlarıyla ele alınacaktır.

1.Fonoloji ve İmla Özellikleri:

Hami-Sami dil ailesinin Sami kolundan Güney Arapça dalına ait Maltaca, Sami unsurların yanı sıra Romen unsurlar (İtalyanca, Sicilya dili, Fransızca) da içerir ve biraz da bu sebeple olsa gerek Latin harfleriyle yazılan tek Sami dildir.

1450 öncesinde Maltacanın ne tür bir yazımının olduğu bilinmemektedir, ancak “b, d, f, l, m, n, p, r, s, u, t” harfleri, hem Latince hem İtalyanca hem de Maltacada benzer seslerin yazıdaki karşılıklarıdır. “c, g, h, j, k, q, v, x, z” harfleri ise her zaman Maltaca ile uyum göstermeyen İtalyancanın kendine özgü seslerinin olması sebebiyle büyük zorluk yaratmıştır. En büyük zorluk, İtalyancada olmayan /gh/ ve /h/ seslerinde görülmüştür (Cardona, 1997, s. 86). Özellikle 18. yüzyıldaki bazı dilbilimcilerin kullandığı alfabeye bugünkü alfabe karşılaştırıldığında önemli farkların olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin;

Bugünkü yazımda

De Soldanis’in yazımında

xemx (şemş: güneş) - scemsc

hawh (havh: şeftali) - chawch

gendus (gendus: boğa) - gkendus (Cardona, 1997: 86).

qżież (kzîz: kir, pislik) - kżież

Bugünkü yazımda Vassalli'nin yazımında

ktieb (ktîp: kitap) - ktýb

minn (min: -den/ -dan) - mynn

xemx - uqemuq

Bunların yanı sıra Vassalli, ikinci sözlüğünde daha farklı bir yol izleyerek alfabesinde Grek, Kiril ve Arap harflerini bir arada kullanmıştır; /għ/ harfi yerine /ɛ /, bugün kullanılmayan /ġ/ harfi, /x/ harfi yerine /u/, /g/ ve /ġ/ harfleri için /Y/ vb. (Cardona, 1997, s. 88).

Maltacada yazımla ilgili sıkıntılar, bugün hala göze çarpmaktadır. Bunlar; xorz/xorts (şort), anke/anche/anki (üstelik de/da), telefon/telefown (telefon), rkobba/rkoppa (diz), rumanz/romanz (roman) örneklerinde görüldüğü üzere özellikle Maltacaya yabancı dillerden geçen bazı kelimelerin yazımındaki tutarsızlıklardır. Sözcüklerin yazımındaki bu tutarsızlıklara rağmen Maltacanın ortografisinin fonolojisini iyi yansıttığı da söylenebilir. Öyle ki yabancı biri tarafından okunuşu kolay öğrenilen bir dildir, harfler IPA değerleriyle az çok telaffuz edilebilmektedir.

Maltacanın alfabesinde 6 ünlü, 24 ünsüz olmak üzere 30 harf bulunmaktadır; bunların ikisi (ie, għ) diyagraf harflerdir. Maltacanın grameri üzerine yazılmış bazı kaynaklarda ise /għ/ ve /h/ harflerini ünlüler arasında kabul ederek ünsüz harf sayısını 22 olarak (Borg & Azzopardi-Alexander, 2005, s. 299) vermiştir. Çünkü /għ/ (ayn) ve /h/ (akka) harflerinin kelime başında bulunduklarında sesletimi yoktur. Ancak kelimenin ortasında /għ/ ve /h/ harfleri yan yana gelmişse ikisi de /h/ (he) sesi verir; “onlarla birlikte” anlamında *magħhom* (maħhom), “dişil şahıs için onunki” anlamında *tagħha* (taħha) vb. /h/ harfi kelimenin sonunda geldiğinde her zaman h (he) sesi verir; sabuh (sabuħ/onu buldu) örneğinde olduğu gibi. /għ/ harfi ise kelimenin sonunda geldiğinde, apostrof (') ile gösterilir ve sesletimi yoktur fakat harfin tam olarak yazıldığı durumlarda h (he) sesi verir; sema' (o duydu), biegh (biħ/o sattı)... Bu bildiride ise bu harfler (/għ/ ve /h/) ünsüz harf olarak sesletiminin bulunduğu yerlerin olması sebebiyle, genel kabul gören şekliyle, ünsüz harfler içinde ele alınmıştır.

Maltacanın alfabesindeki bazı sesler, Arapçada var olmayıp İtalyancadaki seslerin karşılığıdır, Arapçanın en tipik 11 ünsüz sesi (vurgulular, boğaz sürtünmeliler, diş sürtünmeliler, ünlü/ünsüz damaksıllar) Maltacada kaybolmuştur ancak Romen dillerinde görülmeyen iki karakteristik ses, korunmuştur; bunlar boğazsıl /h/ (he) ve gırtlak ünsüzü /q/ (kaf)dır (Brincat, 2011, s. 389). Ancak ünsüz gırtlak patlamalı /ʔ/ kaf harfi bugün, Malta'daki Senglea ve Gozo'daki Xewkija bölgelerine özgü sesler olarak kalmıştır, Malta takımadalarının genelinde qalb (kalp) örneğindeki gibi ötümsüz bir damak patlamalı olarak telaffuz edilir.

Maltacanın alfabesi, okunuşları ve ses karşılıkları şöyledir:

MALTACA	ARAPÇA	TÜRKÇE	IPA
/a/	آ	a	æ
/b/	ب	b	B
/ç/	-	ç	tʃ
/d/	د	d	d
/e/	إ	e	ɛ
/f/	ف	f	f
/ğ/	ج	c	dʒ
/g/	-	g	g
/gh/	ع	-	ʕ
/h/	-	-	-
/ħ/	ح	h	h
/i/	إ	i	ɪ
/ie/	-	î	ɪː
/j/	ي	y	j
/k/	ك	k	g
/l/	ل	l	l
/m/	م	m	m
/n/	ن	n	n
/o/	-	o	ɔ
/p/	-	p	p
/q/	ق	-	ʔ
/r/	ر	r	r
/s/	س	s	s

/t/	ت	t	t
/u/	أ	u	u
/v/	-	v	v
/w/	و	-	w
/x/	ش	ş	ʃ
/z/	ز	z	z
/z/	-	-	/ts/

Bazı yazı birimlerin telaffuza bağlı belirsizliği vardır. Bu yüzden çift /z/ harfi, ya ‘rizza’ (denizkestanesi) örneğindeki gibi “ts:” ya da ‘gazzetta’ (gazete) örneğindeki gibi “dz:” şeklinde telaffuz edilir. Benzer şekilde /x/ harfi, ‘rixa’ (tüy) örneğindeki gibi “ʃ” ya da televixin örneğindeki gibi “ʒ” olarak telaffuz edilir. Harfler genellikle ses değerlerini korusa da imlaya yansımayan, sadece telaffuzda değişikliğe yol açan bazı fonetik/fonolojik kuralları vardır ki son harfin ötümsüz olması sebebiyle ötümlü duraklamalı ünsüzler kelimenin sonunda sessizleştirilir. Örn; ‘kotba’ (kitaplar) kelimesinin “kodba” olarak telaffuz edildiği gibi ‘ktieb’ (kitap) kelimesi de “ktı:p” olarak telaffuz edilir, “ktı:b” olarak değil (Fabri, 2010, s. 795). Telaffuzdaki bu ünsüz değişimi, kelime sonundaki sert ünsüzün yumuşak ünsüze dönüşmesi şeklinde de açıklanabilir. Ayrıca sert ünsüz ile yumuşak ünsüz, kelime içerisinde yan yana geldiklerinde de benzer şekilde bir değişim gerçekleşir:

Kbar - (gbar) yumuşak + sert = sert

Žfin - (sfin) sert + yumuşak = yumuşak

Bu kelimelerde görüldüğü gibi, iki farklı ünsüz grubundan harflerin yan yana geldiğinde sonraki harf öncekini kendine benzetir.

Standart Maltacanın alfabesinde altı ünlünün bulunduğu ifade etmiştik ancak bazı görüşlere göre bu harflerin sadece dördü esas harf olarak alınmıştır. *Maltaca dört kısa ünlüye (a, e, i, o) sahipken beşincisi olan “u” harfi İtalyanca ve İngilizceden yoğun aktarımlar yoluyla geçmiştir. Bunlar tek seslidir ve bir de ikiz ünlü olan “ie” vardır. İkiz ünlünün varlığı, Alexander Borg’un imaala (ünlü kayması) hakkındaki makalesinde iddia ettiği gibi ortografinin sebep olduğu bir durum değildir. Cohen’in açıklamasına göre “ie” ikiz ünlüsünün varlığı bazı tarihsel, fonolojik ve sosyo-linguistik faktörlere bağlıdır; birçok Mağrip değişkesinde olduğu gibi iki kısa ünlü “i” ve “a”nın Maltacanın gelişiminin ilk evresinde kaynaşması ve yabancı dil gruplarıyla, İtalyanca ve Sicilya dili, etkileşimi gibi (Vanhove, 2016, s.7). Ünlü harfler, Sicilya dilindeki beş ünlüyle uyushmaktadır ancak Maltacada orta ünlüler dar ve açık /e/ ve /o/ ünlüleri ile ifade edilirken Sicilya dilinde geniş /ɛ/, /ɔ/ ile ifade edilir. Sicilya dili gibi Maltaca da Toskana dar ünlüleri /e/, /o/ ya /i/, /u/ ya dönüştürür (catena > katina, persona > persuna) ve kelimenin sonunda sadece üç ünlüye izin verir; /a/, /i/, /u/. “ie” olarak yazılan uzun i’nin değeri standart dilde sesbirimseldir (Pina – piena) ancak bazı bölgesel değişkelerde ikiz ünlü olarak ifade edilir (Brincat, 2011, s. 392).*

Maltacada vurgu, hece ağırlığıyla sağlanır. Böylece kelime vurgusu, ana vurguyu taşıyan son hece ağır olmadığı sürece, genellikle son hecenin öncesine düşer. Örneğin; nadif (nadîf) kelimesinde son hecede /i/ harfi uzun ünlü olarak telaffuz edilir ancak yazımda görülmemektedir. *Vurgusuz ünlüler her zaman kısa ünlülerdir ve vurgunun olduğu uzun ünlü bir sonekin eklenmesiyle vurgusunu kaybettiğinde tekrar kısa ünlüye dönüşür:*

Jum (Jium) ‘gün’, Jumejn (Juméjn) ‘iki gün’ (Hoberman, 2007, s. 259).

Tonlamaya ise özellikle soru yapılarında sıkça rastlanır.

2. Morfoloji Özellikleri:

Maltaca bükümlü dillerdendir ve morfolojik yapısı, Arapçada olduğu gibi kök-örüntü yapısına dayanır. Türetim ya da çekim morfemleri, ünsüz/ünlü harflerden oluşan temel kelime yapısındaki içsel değişimlerle sağlanır. Örneğin; *üçlü kök “q-s-m”dan ilgili türevler qasam (birinci baktan: bölmek, ayırmak), qassam (ikinci baktan: bölüştürmek, paylaşmak), nqasam (yedinci baktan: parçalanmak), tqassam (beşinci baktan: paylaşmak), qasma (isim türevi: bölme, ayırma) çıkarılabilir* (Fabri, 2010, ss.792-793).

Maltacada sözcüklerin yalın hali, Arapça kökenli kelimelerde kelimenin aslından olan ünsüz harflerin oluşturduğu kök ve Arapça kökenli olmayan kelimelerde ünlü/ünsüz harflerden oluşan kelimenin ilk biçimi olan gövde olmak üzere iki şekilde incelenir. Kök ve gövde, kelimenin kilit taşları olan bağımsız biçim birimlerdir, ekler ise kelimenin şekillendirilmesi için biçim birimsel tabana getirilen bağlı biçim birimleridir.

Maltacada kelimeler, önek, sonek ve içek alır. Öneklerden ismin önüne gelenler, olumsuzluk/zıtlık anlamı katarlar. Örneğin; **il** /legali, **diž** /unur, **dis** /pjaçir vs. Ancak bu ekler, **diž**kitba, **diž**mejda isimlerindeki gibi her ismin önüne getirilmez.

Köke sahip olan fiillerdeki önekler, fiilin babını (kalıbını) belirtir:

(FRX) kökünden gelen FİREX fiilinin önündeki (n/-) eki, nFİREX fiilinin yedinci baktan olduğunu gösterir (Cardona, 1997, s. 134, 139).

Maltacanın morfolojisinde iki tür önek vardır; çekim eki olanlar ve türetme ekleri.

Çekim görevi üstlenen önekler, fiil çekimini meydana getiren eklerdir.

(RBH) → **nirbaħ** (kazanırım) **tirbaħ** (kazanırsın) **jirbaħ** (kazanır) **tirbaħ** (o kız kazanır) **nirbħu** (kazanırsınız) **tirbħu** (kazanırsınız) **jirbħu** (kazanırlar)

Türetmeyi meydana getiren önekler de fiilin babını gösteren ya da taban sözcüğe farklı anlamlar katan eklerdir.

(KBR) → kiber → kabbar → tkabbar (V)

(QBD) → qabad → nqabad (VII)

anti/- → antiklerikali antipatiya (Cardona, 1997: 140).

Maltacada tanımlık takısı (il-) da önek olarak düşünülür ve biri tanımlık takısı olan iki önek alan bir sözcükte ikinci ek, içek olarak adlandırılmaz; şöyle ki:

L-infiniit kelimesinde (l-) takısı önektir ancak kelimenin başındaki (in-) eki de önektir ve dolayısıyla kelime iki öneke sahiptir.

İçekler ise bazı durumlarda biçim birimsel gövdeye bitişse de çoğunlukla biçim birimsel köklere gelir. Mesela; (DĤL) taban biçimbirimine içeklerin (a-a) eklenmesiyle fiil (DAĤAL) meydana gelir.

Ayrıca fiil babları türetmeye ve taban sözcüğe farklı anlamlar katmaya yarayan içekler de vardır: daĥal / daĥĥal, rikeb / riekeb, kiser / kisser, laqa' / ltaqa' vb.

İçekler, kırık çoğulların yapımında da kullanılır, bunlar aynı zamanda bir morfofonemik değişimdir ve bu değişim kırık çoğullar ya da düzensiz çoğullar dediğimiz çoğul yapılarında görüldüğü gibi küçültme isimlerinde de görülür.

bejt / bjut, sodda / sodod, biĥa / biĥi, sinna / snien, ġobon / ġbejna, ĥobza / ĥbejza vb.

Sonekler ise ister kök ister gövde olsun kelimelerin sonuna eklenen eklerdir. *Maltacada dört tür sonek vardır; çekim halini verenler, türetme halini verenler, zamirsel biçimi gösterenler (isim, sıfat, zarf anlamı katanlar ve bitişik zamirler) ve çoğul ekleri bu gruba girer: komplament, naturalment, iddemoralizza, gvernatur, seraĥa, idi, bikom, ommijiet, patrijiet, karozi, kukers, ġhajnejn vb.* (Cardona, 1997, s. 134, 142).

(ĤRĠĠ) → ĥriġt (çıktım) ĥriġt (çıktın) ĥareġ (çıktı) ĥarġet (o kız çıktı) ĥriġna (çıktık) ĥriġtu (çıktınız) ĥarġu (çıktılar)

Bunların yanı sıra sonekler “cinsiyet” belirtme görevi de üstlenir; tifel / tifla, prinĥep / principessa, poeta / poetessa, awtur / awtriĥi vb.

Maltacada bir fiilin altı morfemi bulunur ki bunlar; kök, zaman, işlevsel fiil, şahıs, cinsiyet ve sayıdır.

(ĤRĠĠ) + (V) + (PAS) + (3PERS) + (MASK) + (SING) > (ĤAREĠĠ)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere altı morfem unsurunun birleşmesiyle ĤaReĠ (çıkma) fiili ortaya çıkar.

Aynı fiil üzerinden örnek verecek olursak, kök biçim birimden başka kelimeler üretilir:

<i>ħruġ</i>	<i>ħarġa</i>	<i>ħarreġ</i>
<i>stħarreġ</i>	<i>nħarreġ</i>	<i>maħruġ</i>
<i>mħarreġ</i>	<i>tħarreġ</i>	<i>stħarriġ</i> (Cardona, 1997, ss. 135-136).

Romen dilleri ya da İngilizceden geçmiş fiiller, gövdeden türetilen sözcüklerdir ve genellikle ya önek ya da sonek alırlar.

(KLASS) + (V) + (PAS) + (3 PERS) + (MASK) + (SING)

Bu altı biçim birim unsurundan oluşan (IKKLASSIFIKA) fiilinin derin yapısı (anlamsal boyut) yukarıdaki şekilde incelenirken yüzey yapısı (biçimsel boyut) şu şekilde incelenir:

<u>/ik/</u>	<u>/klass/</u>	<u>/ifika/</u>	
<i>Önek</i>	<i>Gövde</i>	<i>Sonek</i>	(Cardona, 1997, s. 138).

Maltacada İngilizce ve Romen dillerinden (Sicilya dili, İtalyanca) pek çok yabancı sözcük bulunmaktadır ve bunlar, Maltacanın fonolojik ve gramatikal yapısına etki etse de morfolojik anlamda onlar Maltacanın yapısına uyum sağlar. *Örneğin; Romen kökenli bir kelime olan “serpe/serpente” (yılan), ikinci ünsüzün ikizleşmeye uğramasıyla genellikle ettirgen anlamı katan ikinci baktan bir fiile “serrep” (bir yılan gibi dolanmak, kıvrılmak) dönüştürülmüştür* (Fabri, 2010: 793). *Pipa (sigara) > pejjep (sigara içmek) > tpejjep (sigara içirilmek, tütsülenmek), pittur (ressam) > pitter (boyamak) > tpitter (boyanmak) vb.*

Maltacada sözlük birim kök ve gövde olarak adlandırılan şeylerin aynısıdır. Ancak onlar, biçimbirimden ayırt edilebilsinler diye parantez olmadan büyük harflerle yazılırlar. *Örneğin; (HRĠ) kökünden HRĠ sözlük birimi elde edilir ve (NAZZJON) gövdesinden NAZZJON sözlük birimi çıkarılır* (Cardona, 1997, ss. 136-137).

3. Sentaks Özellikleri:

Maltaca, özellikle konuşma dilinde konu-yöneltilimli bir dildir, yani nispeten bağımsız bir öge dizilimi vardır. Geçişsiz fiilli bir cümlede öge dizilimi SV ya da VS olabilirken yalnızca tek bir nesne alabilen geçişli fiilli bir cümlenin öge dizilimi SVO, SOV, OSV, OVS ve VSO şeklinde çok çeşitli olabilir.

Öznenin ad öbeği olduğu durumlar dışında, nesnenin bütün türleri (düz tümleç, dolaylı tümleç, edatsı tümleç ve bulunma tümleci) cümlenin başında yer alabilir:

<i>Marija</i>	<i>xtrat</i>	<i>il-ktieb</i>	<i>il-bieraħ</i>
<i>Maria</i>	<i>satın aldı</i>	<i>kitabı</i>	<i>dün</i>
<i>Il-ktieb</i>	<i>Marija</i>	<i>xtrat</i>	<i>il-bieraħ</i>
<i>Kitabı</i>	<i>Maria</i>	<i>satın aldı</i>	<i>dün</i>

F-il-kamra daħal Pawlu

Odaya girdi Paul (Fabri, 2010, s. 793).

Her ad öbeği isme ihtiyaç duyar ve bu isim, varlıklara verilen genel isim (ktieb, dar vs.), özel isim (Toni, Marija vb.) ya da zamir (jien, dak, int vb.) olabilir (Cardona, 1997, ss. 136-137). İsimler bazen önüne tanımlık takısı, işaret zamiri, pekiştirici sözcükler ve sayılar gibi belirleyen sözcük alabilirler. Ancak bu belirleyenler, kendinden sonraki kelimenin özellikleriyle uyum içinde olmalıdır:

Rajt wiehed raġel xiħ. (✓)

Rajt wiehed irġiel xjuħ.(x)

Dik l-ġħalliema intelligenti. (✓)

Dak l-ġħalliema intelligenti. (x)

Xtrajt ħdax-ir romanz. (✓)

Xtrajt ħdax-ir romanzi.(x)

Maltacada sıfat ile isim arasında sayı ve cinsiyet bakımından uyum olması gerekir.

Missieri raġel dhuli. (✓)

Marija mara dhuli. (x)

Qrajt ħafna kotba sbieħ. (✓)

Qrajt żewġ kotba sabiħ. (x)

Ommok mara twila (✓)

Ħuk raġel twila (x)

Genellikle sonu ünsüz ile biten isimler eril, sonu “a” ünlüsü ile bitenler dişil isimdir. Örneğin; nadif → nadifa, maħmuġ → maħmuġa, twil → twila, aħmar → ħamra

Bazı sonu “i” harfi ile biten eril isimler, dişil isme dönüştürülürken ise sonuna “ja” eklenir. Örneğin; ħamrani → ħamranija, Malti → Maltija

Ancak Romen dillerinden ya da İngilizceden geçen bazı sıfatlar da vardır ki nitelediği isim, ister eril ister dişil ya da çoğul olsun tek biçimde gelir:

Pawlu tifel intelligenti.

Lezzjoni importanti

Marija tifla intelligenti.

Lezzjonijiet importanti

L-irġiel u n-nisa huma intelligenti.

Maltacada geniş zaman isim cümleleri, cümlede özne görevinde ya da yardımcı fiil görevinde olan kişi zamirleriyle ya da “hemm” (burada), “hawn” (orada) gibi yer gösteren işaret zamirleriyle kurulur.

Jien it-tifel iż-żgħir tal-familja. (**Ben** ailenin küçük çocuğuyum.)

L-ikel preferit tieghi **hu** l-fenek bil-patata. (Favori yemeğim patatesli tavşandır.)

Geniş zaman isim cümlelerin olumsuz biçimi ise yukarıda bahsedilen yardımcı fiillerin başına “ma” ve sonuna “x” ekleri getirilerek yapılır. Ancak eğer zamir, akka (h) ünsüzü ile başlıyorsa önüne ‘m’ ve sonuna da ‘x’ eki gelir.

Jien - m’jienx (ya da m’iniex)

İnt - m’intix

Hu - mhux

Hi - mhix

Aħna - m’aħniex

İntom - m’intomx

Huma - mhum*ie*x

M’hawnx hafna traffiku fit-triq. (Yolda çok trafik **yok**.)

Fiil cümlelerine gelecek olursak Maltacada fiillerin geniş ve geçmiş zaman olmak üzere iki temel zamanı vardır; gelecek zaman fiil çekimi ise geniş zamanda çekimlenmiş fiilin önüne “se”, “sa”, “ser” ve “ħa” eklerinden biri getirilerek yapılır.

Ser niekol (yemek yiyeceğim)

Se tistudja (çalışacaksın /o kız çalışacak)

Fiil öbeğinde yardımcı fiil ve asli fiil olabilir. Bu durumda zamanı yardımcı fiil gösterir ancak yalnızca asli fiil varsa zaman, ondan anlaşılır.

Ġanni kien jikteb.

Ġanni kiteb. (Cardona, 1997, s. 150).

İlk cümlede kien geçmiş zaman ve jikteb şimdiki zamandır ve cümlede zamanı belirten yardımcı fiildir, ikinci cümlede ise tek bir fiil vardır ve zaman da ona yüklenmiştir.

Kien fiilinin tek görevi yardımcı fiil olmak değildir, asli fiil olarak da görev üstlenir. Bu durumda onun arkasından asli fiil yerine ad öbeği, sıfat öbeği, durum zarfı öbeği, yer zarfı öbeği, zaman zarfı öbeği gelebilir.

It-tifla kienet gustuħa hafna. (kien + S. Öbeği)

It-tifel kien fil-klassi. (kien + Yer z. öbeği) (Cardona, 1997, s. 150).

Fiil cümlelerinde geniş ve geçmiş zaman fiilin olumsuz hali, fiilin öncesine bir “ma” eki ve fiilin sonuna “x” eki getirilerek yapılır.

Waqaf → **ma** waqafx (durmadı)

Nikru → **ma** nikrux (kiralamıyorum)

Gelecek zaman fiilin olumsuzu ise öncesine “mhux”

Emir fiillerin olumsuz biçimi yapılırken “ma” olumsuzluk eki düşürülür ve emir fiilin öncesine bir “t” eki, sonrasına yine bir “x” eki getirilir.

İkser → **tiksirx** (kıрма)

Ohroğ → **tohroğx** (çıkma)

Emir fiilin olumsuzu, ayrıca fiilin önüne “la” ve sonuna “x” ekleri getirilerek de yapılır. Bu olumsuzluk biçimi daha güçlü bir anlam (kesinlikle) katar.

Kul → **la** tikolx (asla yeme)

mur → **la** tmurx (kesinlikle gitme)

SONUÇ

Maltaca Sami kökenli bir dil olmasının yanı sıra farklı dil ailelerinden olan çeşitli yabancı dillerin de etkisinde kalması sebebiyle kimi Maltaca uzmanları tarafından hibrid dil olarak da adlandırılır. Doğrusu bu adlandırmanın yerinde olduğunu düşündürecek Maltacanın pek çok özelliği bulunmaktadır.

Maltacada fonolojik anlamda daha çok Romen dilleri ve İngilizcenin etkisi görülmektedir. Bu etki, kaf ve ğayn harflerinin karşılığı olan sesler gibi bazı Arapça seslerin kaybolmasındaki neden olabileceği gibi yabancı dillerden geçen kelimelerin telaffuzundaki çeşitliliğin nedeni olarak da görülmektedir.

Ancak dilin morfolojik ve sentaktik yapısında Sami dil (Arapça) özellikleri açıkça görülmektedir. Yabancı dillerden geçen fiillerin çekimlerinin Maltacaya uyarlandığı gibi bu fiillerin bazılarının türetim şekilleri dahi Maltacaya kazandırılmıştır. Arapçadan farklı olarak dilin temel yapısında göze çarpan kurallar da vardır. Bazı yabancı sözcüklerin çoğul hallerinde İngilizce çoğul ekinin (-s/-es) görülmesi, yine sadece yabancı dillerden geçen sözcükler için geçerli bir kural olan bazı sıfatların nitelediği isme uyum sağlamaması gibi.

Arapların fethettiği Avrupa topraklarında, yüzyıllar sonra, bugün hala dillerinin konuşulduğu tek toprak Maltadır ve Maltacanın standart Arapçadan çok farklılaşmadan yaşıyor olması da ilgi çekicidir.

KAYNAKÇA

Borg, Albert & Azzopardi-Alexander, Marie. *Maltese: Descriptive Grammars*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2005.

Brincat, Joseph M. *Maltese and Other Languages: A Linguistic History of Malta*. Malta: Midsea Books, 2011.

Cardona, Tony. *Introduzzjoni għal-Lingwistika Maltija*. Malta: Mireva Publications, 1997.

Fabri, Ray. "Maltese". *Revue belge de philologie et d'histoire* 3. 88 (2010):791-816.

Hoberman, Robert D. (2007). Maltese Morphology. Alen S. Kaye (Ed.), *Morphologies of Asia and Africa Volume I* (ss. 257-281). Indiana: Eisenbrauns.

Vanhove, Martin. (2016). From Maltese phonology to morphogenesis: A tribute to David Cohen. Gilbert Puech & Benjamin Saade. *Shifts and patterns in Maltese*, (ss.1-15). De Gruyter, Mouton.

Bir Varoluş Mücadelesi: Fatma Aliye Hanım'ın Kadınları

Gökşen YILDIRIM*

Özet

Erkek hegemonyasındaki edebiyatımızın kadın ambargosunu delen ve devri içerisinde tanınırlığı ile birçok erkek yazarı geride bırakan Fatma Aliye, eserleri ve eserlerindeki kadın kimliği ile edebiyatımızın ilkleri arasındadır. Zafer Hanım'ın *Aşk-ı Vatan* adlı romanının 1877'de yayımlanmış olmasına rağmen devamının gelmemiş olması, edebiyat tarihlerinde Fatma Aliye'nin ilk kadın romancı olarak yer almasına sebep olmuştur. Ancak ne yazık ki yetersiz toplumsal koşullarda boy vermeye çalıştığı için geri planda kalmış, yazdıklarına hep şüphe ile yaklaşılmıştır.

Eserlerinin tamamında kadın konusunu işleyen ve kadına çok boyutlu yaklaşan Fatma Aliye, birçok açıdan feminist edebiyatın ve kadın hareketinin de ilk isimleri arasındadır. Kadınların eğitimi ve kendine yetmesi, onun eserlerindeki kadın teması noktasındaki en önemli alt temalardır. Görücü usulü evlilik, eşler arası uyum, yalnızlık, aldatılma, cariyelik, çalışma, eğitim gibi konular eserlerinde kadın merkezli temalardandır. Kadının toplumdaki yerini ve alternatiflerini bir kadın gözüyle ve yaşamından/otobiyografisinden izlerle anlatmıştır. Fatma Aliye'nin kadınları, okuyucuya erkekler olmadan da var olabilmenin kanıtını sunmaktadırlar ve yaşamları konusunda devrin kadın okuyucusunu motive etmektedirler. Diğer yazarların romanlarında kadınların varlığı koşullu yani erkeğe bağımlıyken onun romanlarında kadın, önemli oranda bağımsızlık kazanmış ve kurguya birey olarak dahil olma çabası içerisine girmiştir. Onun çizdiği kadın tipi, birçok açıdan erkek yazarların tasarladığından farklıdır. Romanlarında o güne değin üretilmiş eksik, beceriksiz ve cahil kadın tipinin alternatifi olarak tasarladığı kadınlara yer vermiştir. Onun kadınları, pasif değillerdir ve sadece kendilerine güvenirlir; özellikle hayatlarını kazanma noktasında birçok açıdan etkindirler, mücadelecilerdir. Diğer yazarlar bu etkin kadın tiplerini Avrupalı kadınlar üzerinden işlerken o yerli kadınları tercih ederek anlatılarının ana düşüncesini güçlendirmiştir. Fatma Aliye'nin romanlarındaki erkekler ise kadınlara oranla daha zayıftır.

Bu çalışmada Fatma Aliye Hanım'ın romanlarındaki kadınların genel özellikleri çıkarılmaya çalışılacak ve Tanzimat Devrinin diğer yazarlarının kurguları ile karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Fatma Aliye, Tanzimat romanı, cinsiyet, kadın, erkek.*

A Struggle for Existence: Women of Fatma Aliye

Abstract

Fatma Aliye is a writer who pierces the female embargo of our male hegemony literature and she has left many men behind with her fame during her time. In this respect, she is among the first of our literature with the identity of women in her works and works. Zafer Hanım's novel "Aşk-ı Vatan" was published in 1877 but the continuation did not come. For this reason, Fatma Aliye was the first female novelist in literary history. But unfortunately, due to inadequate social conditions, it remains in the background, her work has always been approached with suspicion.

Fatma Aliye who handles the issue of women in all of her works is one of the first names of feminist literature and women's movement in many ways. The training and self-sufficiency of women are the most important sub-themes in the point of woman's contact in her works. Topics such as marriage, peer-to-peer compatibility, loneliness, slavery, work, education are women-centered themes in her novels. She explained women's role and alternative in society with a woman's eye and traces of her life/autobiography. Fatma Aliye's women provide the reader with evidence of being able to exist without men and they motivate the female readers of the era in their lives. The presence of women in the novels of other writers is conditional, that is, she's addicted to men. In his novels, the woman gained considerable independence and entered into an effort to become an individual in the fiction. The type of woman she draws is different from that of male writers in many respects. In her novels she has included women whom she designed as an alternative to the incomplete, incompetent and ignorant women produced for that day. Her women are not passive, and they just trust themselves; they are particularly effective in many ways, especially in the point of winning their lives. While other authors processed these effective female types through

* Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, e-posta: gyildirim@firat.edu.tr

European Women, she preferred native women and strengthened the main idea of her narrative. Men in the novels of Fatma Aliye are weaker than women.

In this study, the general characteristics of women in the novels of Fatma Aliye Hanım will be investigated and the fiction of the other writers of the Tanzimat Period will be compared.

Key Words: *Fatma Aliye, the Tanzimat novel, gender, female, male.*

Giriş

1862 yılında İstanbul’da dünyaya gelen Fatma Aliye Hanım, Ahmet Cevdet Paşa ile Avdiye Hanım’ın kızıdır. İlk Türk pozitivistlerinden Ahmet Cevdet Paşa, Fatma Aliye Hanım’ın eğitiminde birinci dereceden etkilidir. Fatma Aliye, dönemin edebiyat ve kültür hayatının içinde yer alan entelektüel bir ailede yetişmiştir. Abisi Ali Sedat Bey, kısa süreli de olsa gazetecilik faaliyetinde bulunmuş, bir mantık kitabı yayınlamıştır. Kız kardeşi Emine Semiyye ise kadın hareketinin Osmanlıdaki ilk kadın öncülerinden ve yine ilk kadın yazarlarımızdandır; Ahmet Mithat Efendi’nin ise onun gerek düşün gerek yazın hayatındaki etkisi büyüktür, ona “kültürel baba(lık)” (Argunşah, 2016: 54) yapmıştır. Fransızca, Arapça, matematik, edebiyat, tarih, hukuk ve felsefe dersleri alan Fatma Aliye, babasının görevi dolayısıyla Halep, Yanya, Şam, Beyrut gibi yerleri dolaşmıştır. Özellikle Fransızca bilmesi dönemin edebi eserlerini birinci elden okuyup anlamasını sağlamış, edebi zemininin oluşmasına büyük katkı sağlamıştır. 1879’da da Kolağası Faik Bey ile evlenerek Topuz soyadını almıştır. Gerek fikir gerekse kültürel olarak kendisine denk olmayan Faik Bey ile evliliğinde çok da mutlu olamayan Fatma Aliye 1924’ten sonra yazma faaliyetlerine ara vermiş, 1936 yılında da vefat etmiştir. Roman ve makale türünde yazdığı pek çok eseri bulunmaktadır: *Nisvan-ı İslam* (1892), *Refet* (1896), *Udi* (1898), *Levâ-yih-i Hayât* (1898), *Taaddüt-i Zevcat’a Zeyl* (1899), *Terâcim-i Ahvâl-i Felâsife* (1900), *Nâm-dârân-ı Zenân-ı İslâmiyân* (1901), *Tedkik-i Escâm* (1901), *İstîlâ-yı İslâm* (1901), *Enîn* (1910), *Kosova Zaferi ve Ankara Hezimet-i* (1913), *Ahmet Cevdet Paşa ve Zamanı* (1913). Yazarın Ahmet Mithat Efendi ile birlikte yazdıkları ve 1891 yılında yayınlanan *Hayal ve Hakikat* isimli bir roman çalışması daha bulunur. Bu çalışmanın “Hayal” kısmı Fatma Aliye tarafından kaleme alınmıştır. Eserlerinden *Nisvan-ı İslâm* Fransızca ve Arapçaya, *Udi* romanı da Fransızcaya çevrilmiştir (Has Er, 1994: 449).

Zafer Hanım’ın *Aşk-ı Vatan* adlı romanı 1877’de yayımlanmış olmasına rağmen devamının gelmemiş olması, edebiyat tarihlerinde Fatma Aliye’nin ilk kadın romancı olarak yer almasına sebep olmuştur. İlk olarak Eugene Sue’nun “Les Sept Peches, Capitaux” adlı eserinin “Gurur” bölümünü çevirmek istemiş; ancak bu eser başkası tarafından çevriline bundan vazgeçmek zorunda kalmıştır ve yazın hayatına George Ohnet’nin “Volante” adlı romanını “Meram” adıyla tercüme ederek başlamıştır. *Meram* olarak çevrilen eser “Bir Kadın” imzası ile 1890 yılında yayınlanır. Daha ilk tercümesi ile dikkatleri üzerine çekmeyi başaran Fatma Aliye, aslında yazarlık-kadınlık eksenli bir çatışmanın da ortasında kalır. Böylesi bir çevirinin bir kadın tarafından yapılmış olması, edebiyat çevrelerince kuşkuyla karşılanır. Daha sonra kimliğini belirtmesine rağmen bu kuşkular ortadan kalkmaz ve çevirinin Fatma Aliye’nin babası Ahmet Cevdet Paşa, abisi Ali Sedat Bey ya da fikir babalığını yapan Ahmet Mithat Efendi tarafından yapıldığı şeklinde değerlendirmelerde bulunulur. Fatma Aliye’nin yazarlığı bile bu açıdan aslında bir mücadelenin ürünüdür. Kocasından okuma konusunda engellenmiş, toplum içinde üstlendiği rolü ile yazarlık arasında sıkışmış, dönemin edebiyat çevrelerinin fallosentrik yapısı nedeniyle çeviri merkezli ilk atılımları kuşkuyla karşılanmış ve yazmak, onun için bir varlık mücadelesine dönüşmüştür. Yani Fatma Aliye, romanlarında konu ettiği kadın yaşamının sıkıntılı taraflarını ve var olma mücadelesini anlatırken büyük oranda tecrübelerinden yola çıkmış, bu varlık mücadelesini kendi yaşamı üzerinden kurgulamıştır. Bir kadın yazarın yazın

hayatına girmesi ve bu çevrede kabul görmesi, dönemin şartlarında oldukça güç iken Fatma Aliye Hanım, adından söz ettirmeyi başarmış önemli kadın yazarlarımızdandır. *Ahmet Mithat Efendi Fatma Aliye: Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuşu* (Bir Muharrir-i Osmaniye'nin Neşeti) isimli biyografik çalışmada bu eserin yazılış amacını şu şekilde açıklar: “Kitabın alt başlığından da anlaşılacağı gibi amacımız, Osmanlı dünyamız içinde, bir kadın yazarın nasıl ortaya çıktığını anlatmaya çalışmaktır. Böylece, hâlâ yurdumuzda bir kadın yazarın yetişebilmesini hayal bile edemeyenlere, bunun gerçekleşmiş olduğunu göstermiş oluyoruz. Bu da kesinlikle gerekli bir çalışmadır kanısındayız.” (Ahmet Mithat Efendi, 1994: 9). Ancak şunu da unutmamak gerekir ki “Fatma Aliye’nin ilk çalışmalarına ve ilk tercümesine ‘bir kadın’ imzasını atması ve kendini saklama ihtiyacı ise sadece Osmanlı toplum hayatında değil, Avrupa ülkelerinde de yazar olarak kadınlara alışılmamasından kaynaklanmaktadır.” (Özkan, 2017: 182).

Tanzimat Romanında Feminist Uyanışın Kurgusal Düzeni ve Fatma Aliye

Osmanlı toplumunun değişimini kadından ve edebiyattan ayrı düşünmek olanaksızdır. Tanzimat Devri Türk romanının üzerinde durduğu en önemli temalar kadının toplumdaki/sosyal hayattaki yeri ve batılılaşmadır (Mardin, 2002: 31). Kadın konusunun gerek romanlarda gerek makalelerde öne çıkarılması ve tartışılması, bizlere kadın erkek ilişkisindeki eşitsizliğin farkındalığına dolayısıyla da feminist düşüncenin ortaya çıkışına dair çok önemli veriler sunmaktadır. “Türk okurunun Avrupaî romanla karşılaştığı 1859 yılından yani Türk romanını doğduğu Tanzimat döneminden beri, başta eş seçme hürriyeti olmak üzere kadın hakları, kadınlara ilgili meseleler ve kadının toplumda yer alması ve ona değer verilmesi gerektiği düşüncesi tema olarak romanımızda işlenmiştir. Romancılarımız kadının kapatılıp birtakım haklarının ve hürriyetlerinin elinden alınmasını eserlerine bir sorun olarak yansıtarak onları tekrar topluma kazandırmayı amaçlar. Tanzimat romanıyla başlayan bu anlayış, ‘eğitim hakkı, çok evliliğin reddi, sokağa çıkabilme hakkı, eğlence yerlerine gidebilme hakkı, çalışma hakkı, çarşafsız ve peçesiz giyinme hakkı, boşanma hakkı, kocasını seçme hakkı, haremlik-selamlık uygulamasının kaldırılması, örgütlenme hakkı, siyasete girme hakkı’ gibi hakları içine alıp genişleyerek Cumhuriyet dönemine kadar gelmiştir” (Gülendam 2006: 26).

Fikirsal olarak Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Recaizade Mahmut Ekrem, Şemseddin Sami, Samipaşazade Sezai, Nabizade Nazım, Mizancı Mehmed Murad, Fatma Aliye’nin anlatıları, Osmanlı kadınının sosyolojik ve psikolojik değişim sürecine yönelik sorunsal ve çözüme dönük mesajlarla Türk feminizminin ilk dalgasının kurgusal dünyadaki yansımalarıdır (Eliuz,2018:37). Bu yazarlar, doğrudan feminist hareket içerisine dâhil edilemeseler de Osmanlıda kadın haklarına karşı bir bilincin oluşmasında doğrudan etkili olmuş isimlerdir. Tam ve gerçek anlamda feminist bir hareketten bahsetmek mümkün olmasa da Tanzimat yazarlarının feminist düşüncenin ilk nüvelerini eserlerinde işledikleri ve bu düşüncenin Türk toplumuna yerleşmesinde ve gelişmesinde önemli katkıların bulunduğunu da ortadadır. Ancak kadının kendisini geliştirmesi gerektiği Tanzimat yazarlarının makale ve romanlarında sıkça dile getirilmesine rağmen romanların büyük bir çoğunluğunda bu gelişim ve değişimin sınırları yine erkekler tarafından belirlenmiştir. Kadınlar için erkeklerin (baba ya da koca) müsaade ettiği ölçüde bir gelişim söz konusudur. Sıkça dile getirilen kadın eğitimi konularında da ne yazık ki faydacı bir yaklaşım hâkimdir ve bu konular; kadının iyi bir eş, iyi bir anne oluşu üzerine odaklanmakta bu noktada da bireysel olarak kadın olma bilinci ötelenmektedir.

Firdevs Canbaz tarafından 2015 yılında hazırlanan “Fatma Aliye Hanım’ın Romanlarında Kadın Sorunu” başlıklı yüksek lisans tezinde Canbaz, Fatma Aliye Hanım’ın feminist bir yazar olduğunu ve romanlarının da feminist edebiyatın ürünü olduğunu söylemenin yanlış olduğunu ifade etmekte ve bunu da romanlarında kadın sorunlarını ele almasına rağmen Fatma Aliye’nin

konuyu kendi toplumsal, dinî ve kültürel değerleri doğrultusunda yorumlamasına bağlamaktadır. Sonuç olarak da Fatma Aliye Hanım'ın, romanlarında değindiği sorunlara getirdiği çözümlerin İslam'a dayanması dolayısıyla, muhafazakâr Müslüman bir kadın yazar olarak tanımlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Halbuki yukarıda sayılan Tanzimat yazarları arasında Fatma Aliye, kadın sorununa eğilen ilk Müslüman Türk kadın romancısı olarak ayrı bir öneme sahiptir ve doğrudan feminist hareket içerisine dahil edilemese de feminist uyanışın en güçlü kurgusal düzeni Fatma Aliye'nin eserlerindedir denebilir. Kadına yeni ve gelişkin bir kimlik kazandırmak, toplum içerisinde söz sahibi olmasını sağlamak Fatma Aliye'nin öncelikli amaçları arasındadır. Kadının ekonomik özgürlüğe kavuşması, evlilikte seçme hakkının elde edilmesi, kadının sosyal olarak gerçek anlamda var olabilmesi onun romanlarındaki kadın konusunda öne çıkardığı önemli temalardandır. Özellikle evlilik ve ekonomik özgürlük konusunu romanlarında derinlikli olarak irdeleyen Fatma Aliye, bu konuda diğer Tanzimat romanlarından ayrılmaktadır. Bu temalar benzer şekilde Fatma Aliye'nin fikir babası Ahmet Mithat Efendi tarafından işlenmiş olsa da en istikrarlı, derinlikli ve gerçekçi inceleme Fatma Aliye'ye aittir, denebilir. Bu tez, Fatma Aliye'nin kadınları üzerine yapılacak detaylı bir inceleme ile daha anlaşılır olacaktır.

Fatma Aliye Hanım'ın Kadınları

Tanzimat Devri Türk romanının en önemli özelliklerinden biri, kadın konusuna tanıdığı ayrıcalıktır. Kadın iyi ya da kötü olsun bir şekilde romanın etkin ögesi olarak öne çıkmaktadır ve Tanzimat romanının tematik kurgusunun ağırlıklı merkezini kadın oluşturmaktadır. Kadın eğitimi ve kadının sosyal hayatta saygın bir yer edinebilmesi adına fikrîsel olarak çok önemli adımlar atan Tanzimat aydını, kurgusal düzende bu fikri sürdürememiş, fikir ile kurgu arasında bir çift başlılık/ arada kalma durumu baş göstermiştir. Tanzimat Devri Türk romanının en belirgin özelliklerinden biri olarak öne çıkan bu fikir ve kurgu ayrılığının en önemli sebeplerinden biri de kanaatimizce yazarın kendisi ile yazarlık adına yüklendiği misyon arasında sıkışıp kalmasıdır. Ahmet Mithat Efendi'yi kısmen bir köşeye bırakacak olursak her ne kadar diğer romanlarda kadının varlığı ön planda duruyorsa da bu varlık, daha çok görsel bir mevcudiyete dayanmaktadır, fiili olarak da kadın, yazarın fikrîsel özgürlük talebinin aksine uygulamada sıkı sıkıya ataerkil bir söylemin ve kurgunun oyuncağıdır. Özetle fiil olarak faal/aktif olan kadın, fikir olarak pasiftir. Özgürlük, çoğu romanda ne yazık ki savunulanan aksine yalnızca üzeri örtülmüş bir itaatten ibarettir. Özellikle devir romanının ileri sürdüğü ideal kadın tipi, kadının konumunu yine erkeğe bağımlı hale getirmektedir. Bu ideal kadın tipinin en önemli özelliği sabır/tahammül ve itaattir. Kadının eğitime ayrı bir önem veren Fatma Aliye'nin yarattığı kadın tipi ise daha çok “kendine yetmesi” ile öne çıkmaktadır. Fatma Aliye'nin kadınları devir içerisinde onlara biçilen ev hanımlığı ve eş yardımcılığı rolünden taşacak, bireysel olarak varlıklarını ortaya koyacak güçtedirler. Onun kadınları erkeğe göre şekillenen kadın algısını değiştiren, kendinde/kendine tiplerdir. Kendi yaşamını kendi organize eden/edebilen kadınlar onun öne çıkardığı kadın profiline en uygun olanıdır. Kadının varlığı onun romanlarında yalnızca görüntüden ibaret değildir, onun romanlarında kadın genel olarak belirleyen, organize eden ve dönüştüren bir rolde karşımıza çıkmaktadır. “*Udi*” romanında Bedia ile Helvila'yı bu açıdan karşı karşıya getiren yazar, Bedia'yı yalnızca Helvila'ya değil devir okuyucusuna örnek olarak sunar. Hayatın tüm zorluklarına ve erkek egemen örgütlenmesine rağmen Bedia, kazancını helal yollardan kazanacak ve yaşamını tek başına kuracak güçte bir kadındır. Kocasının sevgilisi Helvila bile bu mücadelenin çekim gücüne kapılır ve Bedia'ya öykünür.

Kadının ekonomik özgürlüğünü kazanması konusunu Ahmet Mithat Efendi de birçok romanında dile getirmiş olsa da Fatma Aliye, bu konuyu cesurca ele alabilen ender yazarlardandır. Görücü usulü evlilik, eşler arası uyum, yalnızlık, aldatılma, cariyelik, çalışma,

eğitim gibi konular eserlerinde kadın merkezli temalardan olmasına rağmen Fatma Aliye'nin romanlarında kadın konusundaki öncelikli tema, kadının ekonomik özgürlüğünü kazanmasıdır. Özellikle *Udi* ve *Refet* romanları doğrudan bu konuyu işleyen iki önemli romanıdır.

Diğer Tanzimat romanlarının önemli bir kısmında kadının hayatı kocasına ve kendisine sığınacak bir köşe bulamadığı koca evine bağlıdır; kadın baba evinde babası ya da ağabeyi, koca evinde ise kocası tarafından belirlenen bir rolü oynamaya mahkûmdur, kendi istekleri ve kendince geliştirdiği aidiyetleri yoktur. Kadının yaşam alanı ve özellikle erkeklerin çizdiği sınırlar içerisinde kalmaya mecburdur ve sınırları bir başkası tarafından çizilen kadın ne yazık ki potansiyellerinin ve gerçek kişiliğinin farkında değildir. Böylece kişiler ya da mekân dönem romanında erkek tarafından belirlenir. Romanlarda hane sahibi erkektir ve bir hane sahibi olmak, o hanenin idaresini layığıınca sağlamak erkek için iktidar ve itibar demektir. Tanzimat romanı, evinin idaresini sağlayamayan erkeklerin trajedileri ile doludur. *Udi*'nin Bedia'sının en büyük isteği ise çalışıp para kazanarak kendine bir ev alabilmektir. Kadının ev alması, eve sahip olma isteği bile devri içerisinde radikal bir arzu ve kadının mekân üzerinde tahakküm kurma, varlığını bir mekâna yerleştirme arzusudur. Bedia ile birlikte kadın, baba ve koca ile özdeşleşen evden çıkmış, kendi aidiyetini yansıtan bir mekân arzusunun peşine düşmüştür: “*Hem de her erkeğin yapamayacağı bir surette bir hane edinmek istedi. Mahsul-ı sayıyle ona da nail oldu. Onun içini güzelce döşedi. Bu yeni hanede haftada bir gün ders günü açtı.*” (Aliye, 2012b: 138). Ancak Bedia, bu eve sahip olmak uğruna durmadan dinlenmeden çalışınca vücudu bu tempoya dayanamaz ve o bir eve sahip olma, çalışma uğrunda hayatını kaybeder. Bu açıdan da çalışmak ve sahip olmak, kadının yaşamından daha değerli iki fiil olarak öne çıkar. O aslında sadece kendisine ait bir alan yaratmak ister. Bu ev, onu özgürleştirecek yegâne mekândır. Bu ev, Bedia'nın ve dolayısıyla kadının ataerkil bir yapılanmadan kendi emeğiyle çıkıp varlığını konumlandıracağı, özgürlük düşünüyü gerçekleştireceği sığınak mekândır. Bedia'nın çok çalışmaktan kaynaklanan erken ölümü ise aslında bu arzuların ve özgürlük düşüncesinin zorluğunu ve belki de imkânsızlığını ortaya koymaktadır. Belki de toplum, henüz böylesi bir özgürleşmeye hazır olmadığı için yazar böyle bir tercihte bulunmuştur. *Refet* romanında da *Udi*'deki arzuya benzer bir arzu ikinci dereceden işlenmiştir. Refet ve annesi Binnaz, akrabalarının yanında sığıntı gibi yaşayamayacaklarını anladıklarından kendilerine “bir oda” kiralarlar, böylece mekân yalnızca onlara ait olur ve bu mekân ile birlikte fikirleri ve yaşamları da değişmeye/dönüşmeye başlar. Örneğin Binnaz Hanım, kimseye muhtaç olmadan yaşayabileceğini ve kızını yaşatabileceğini öğrenir. Ayrıca Fatma Aliye'nin *Udi* ve *Refet* romanları bu noktada kadının varlık alanının yalnızca evinden ibaret olmadığı ve evinden çıkarak hayatın bir parçası olduğu romanlardır. Bu romanlarda kadın yalnızca evde değil artık sosyal hayatın içinde de vardır.

Kadın konusunda Fatma Aliye'nin romanlarını diğer romancıların romanlarından ayıran önemli farklılıklardan biri de ölüm konusundaki yaklaşımıdır. Namık Kemal'in *İntibah*'ında, Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt*'inde kadın için ölmek zor şartlara karşı üretilen yegâne çözümken, Fatma Aliye'nin kadınları için ölümün yerini beceri almıştır. *İntibah*'ta Dilaşub aslında birçok şeyi değiştirip yaşamını yeniden kurma olanağına sahipken sessiz sedasız ölmeyi seçmiştir. *Sergüzeşt*'te Dilber, romanın sonunda esir tutulduğu konaktan Cevher'in yardımıyla kaçmasına ve Cevher'in cebinde İstanbul'a dönüş bileti olmasına rağmen bu mücadeleyi göze alacak güçten yoksundur. Diğer romanlarda da genel olarak kaderine razı olma durumu hâkimdir. Fatma Aliye'nin kadınları ise daha çok kaderine razı olmayan, yaşamları için mücadele eden kadınlardır. Fatma Aliye'nin en muhafazakâr romanı kabul edebileceğimiz *Muhadarat*'ın Fazıla'sı bile bu nokta da diğerlerinden çok daha büyük bir itici güce sahiptir. Fazıla, kocası ile yaşadıkları evden kaçıp intiharı düşündüğü bir anda annesinin hayali ve dini itikatları dolayısıyla bu kararından vaz geçerek altınlarını bozup kendi başına yaşamaya karar verir.

Fatma Aliye, özellikle ekonomik özgürlüğün kazanılması (Bedia'nın ev, Refet'in diploma sahibi olmak istemesi) fikrini ağırlıklı konu olarak işlerken aslında yaşamının yalnızca kadına ait olması, kadının yaşamının bireyselleşmesi arzularını ifade etmiştir. Ancak yer yer bu noktada o da geleneklere bağlı kalmak zorunluluğunu hissetmiş, çağının düşünce dünyasına karşı durmayı bir kadın yazar olarak çok da göze alamamıştır. İdeal kadın tipini özgürleşme ekseninde çizerken bu tipi yer yer eşe itaat eden kadın fikri ile bütünlemiştir. Örneğin *Muhadarat*'ta Fazıla'nın Remzi'ye olan sevgisi inandırıcı olmaktan uzaktır ve bu bölümlerde güçlü bir zorlama olduğu açık bir şekilde ortadadır: “*Remzi'yi çıldırastıya seviyor, muhabbeti gittikçe istidat buluyor demekten de çekinemeyiz.*” (Aliye, 2010: 180). Ancak burada da Fatma Aliye'nin bakış açısını günümüz şartları ile değil devri içerisinde değerlendirecek olursak, evliliğin kutsanması ve kadının eşine sevgi ve sadakatle bağlanması gerektiği düşüncesinin yazarın kalemine yön verdiği söylenebilir. Benzer bir durumu kendi evliliğinde de deneyimleyen Fatma Aliye, kadının fikir ve duygu üstünlüğüne rağmen kocasına sevgi, sadakat ve itaatle bağlı olması gerektiği fikrini sürdürür. Fazıla, kocasının kendisini aldattığını anlamasına rağmen tepki göstermez, kocasına odalık alınmasına rıza gösterir. Sadece kocasının ikinci eş olarak namuslu olmayan (düşmüş) bir kadını almak istemesi üzerine bu duruma rıza göstermez, baba evine sığınmak istese de bu isteğinin de geri çevrilmesiyle koca evinden kaçır. Ancak kocası ile kendisini kıyasladığı ve kocasını tahkir ettiği bir cümle vardır ki bu cümle kadın ile erkek ilişkisinde kurulmuş kadının farklılığına ve üstünlüğüne dair devir romanı içerisinde ender rastlanır bir cümledir: “*Şu seninle bana bir fiyat biçilmeğe kalkışılrsa, acaba benimle kıyas olunabilir misin?*” (Aliye, 2010: 213).

Yine *Muhadarat*'ta tüm yanlış kararlarına ve bu kararların aile fertlerini felakete sürüklemesine rağmen evin babası Sai Efendi'nin kötü değil de acınacak bir adam olarak gösterilmesi de her şeye rağmen babanın saygınlığının korunmasına ve yüceltilmesine yönelik bir hamle olarak gözükmektedir. Sai Efendi'nin kötü davranışları doğrudan değil, bir şekilde dolaylanarak ona mal edilir. Davranışlarının sorumluluğu doğrudan kendisine bağlanmadığı için de Sai Efendi fail rolünde değil de kurban rolünde karşımıza çıkar. Bu da aslında Fatma Aliye'nin baba otoritesine duyduğu saygının ve bu otoritenin (korunaklı bir sevgiye bağlanarak) toplum için yüceltilmesi gerektiğine dair inancının göstergesidir.

Fatma Aliye'nin ahlaki yönü en fazla ağır basan romanı *Muhadarat*'tır, yazarın sonraki romanlarında bu tutumundan yavaş yavaş uzaklaştığı söylenebilir. *Muhadarat*, ilk romanı olması ve yazarın fallosentrik bir edebiyat dünyasına bir kadın olarak kendini kabul ettirmek isteği, bu romandaki fikir ve uygulama ayrılığını açıklamakta kısmen de olsa yeterlidir. Fazıla'dan Refet'e ya da Bedia'ya kadar çok şey değişmiştir. İtaat ve sorgulama konusunda geri planda kalan Fazıla, *Udi*'de yerini Bedia'ya bırakırken, Bedia Tanzimat romanı için oldukça güçlü bir kadın olarak öne çıkar. O, hiç kimseye muhtaç olmadan kendi kazancıyla müreffeh sayılabilecek -maddi olarak- bir yaşama sahip olur. Bu durumu da Bedia'nın ağzından şu şekilde ifade edilir: “*Meşk vererek para kazanmayı zihnime siz koymuş olduğunuzdan hamdolsun sefaletle duçar olmaksızın namuskârane bir kazançla geçindik. Hem de fakirane değil pek iyi bir hâlde geçinmekle beraber bir de ev parası topladım. Arsa aldım. Hazır paralar da işte hazır.*” (Aliye, 2012b: 135). Yazar, onu devrin kadın okuyucusuna model olarak sunarken tüm zorluklara rağmen vaz geçmeyen ve başaran bir kadın olarak çizer:

“*Bedia şiddetli bir aşk ve sevdıyla uğraştı. Vakarını, haysiyet-i nisvaniyesini muhafaza eylemek, onu ayaklar altında çiğnetmemek istedi. Muvaffak oldu. Namuskârane bir kazançla geçinmek, üç canı geçindirmek istedi. Gayret etti. Sebat etti. Ona da muvaffak oldu. Mihriban'ı, Rüstem'i refah hâlde yaşattı. Hem de her erkeğin yapamayacağı bir surette bir hane edinmek istedi. Mahsul-i sayiyle ona da nail oldu. Onun içini güzelce döşedi. Bu yeni hanede haftada bir gün ders günü açtı. Birçok şakirtler geliyor, her meşk için bir mecidiye bırakıp*

gidiyor. (...) İşte kazancını, muvaffakiyetini bu dereceye vardırması, **erkeksiz olduğu hâlde fakirane değil hatta kibarane bir maişetle yaşamaktaydı**. Ehibbası ve şakirtleri tarafından seviliyor, rağbet görüyor.” (Aliye, 2012b: 137-138).

Udi’ye gelinceye değin kolay kazanç kavramı daha çok erkekler üzerinden kurgulanmıştır. Konu ile ilgili olarak pek çok roman mevcuttur. Örneğin *Felatun Bey ile Rakım Efendi* romanında Ahmet Mithat Efendi Felatun ile Rakım’ı karşı karşıya getirerek emek vererek kazanılan para ile mirasyediliği karşılaştırmış ve romanını çalışmanın gerekliliği ve yüceliği mesajı ile tamamlamıştır. Fatma Aliye ise *Udi* romanı ile kolay kazanç kavramını kadınlar üzerinden kurgulayarak ele almıştır. Bu nokta da Helvila ile Bedia karşılaştırılmıştır. Helvila, dost hayatı sürerek ve bazen de dansözlük yaparak yaşamını devam ettiren bir kadinken Bedia; babası, abisi ya da kocası olmadan kendi emeği ile, çalışarak yaşamını idame ettirmeye çalışan bir kadındır: “*Bu altınların her biri lisana gelseler de kendilerinin ne kadar zahmetle, mihnetlerle, emeklerle kazanılmış olduğunu söyleseler,*’ diye düşünüyorum. Bedia bunları Helvila gibi avuç avuç almamıştı. Tane tane almıştı. Buna öyle kolay gelmemişti. Zahmetle, mihnetle gelmişti.” (Aliye, 2012b: 135). Benzer şekilde *Refet* romanında da kazanç kavramı servet ve gayrete bağlı olarak sınıflandırılmış ve servet-gayret kavramları da yine kadın üzerinden işlenmiştir.

Çok daha ilginç bir durum vardır ki o da Tanzimat romanında çalışkan ve hesaplı tiplerin genel itibarıyla iyi olarak öne sürülmesidir. Halbuki “Bu anlayış, kapitalist iyiliktir ve (aslında) kötülük, bu anlayışın iyiliğindedir; çünkü çalışkanlık, iyilik için asla tek başına yeterli değildir. Çalışmanın gerekliliği (de) kapitalist anlayışla ortaya çıkmıştır ve kapitalizmin ana gayesi disiplinli, dakik, çalışmaya hevesli otomatlar üreterek maddi kazanç sağlamaktır. Kapitalizm ile birlikte zaman (da) paranın tekeline girmiştir.” (Yıldırım, 2015: 514.) *Udi* romanında ise her ne kadar çalışmanın, kendi kazancını kendi sağlamanın tatlılığından bahsedilse de romanın sonunda diğer örneklerinden farklı olarak fazla çalışmanın zararlı sonuçlarına yer verilmiş ve fazla çalışmak üzerinden yaşamın insan aleyhindeki organizasyonuna değinilmiştir. Dini ve geleneksel değerleri sorgulayan bir tavır takınan yazar, aslında bu şekilde bu değerleri tartışmaya da açar. *Udi* ile Fatma Aliye dilsel ve kurgusal olarak erkekler tarafından çizilen sınırları aşar. Yazarın romanda “muhibbelerimden biri” diyerek sözünü emanet ettiği kişinin roman sonundaki ifadeleri aslında Fatma Aliye için çokça yakıştırılan İslami kuralların dışına çıkmadığı savını da kısmen çökertmektedir. Bu söylem ile İslami bakış açısı ile çatışan daha doğrusu bu bakış açısından uzaklaşan Fatma Aliye, yaşamın ne denli olumsuz bir organizasyonla insan aleyhine biçimlendiğini anlatmakta, varlık ve yaşam üçgenindeki olumsuzluğu, yokluğa mahkûmiyeti ifade etmektedir.

“Ah, beşeriyet bir acz-ı ebediye mahkûm!’ (...) Şu zavallı kuşcağız avcılarının şikâri, balıklar yekdiğerinin yemi olmaya, sahiller dalgalarla şamarlanmaya, şu yeşil dağlar bahardan sonra hazana mahkûm. Bakınız şu taş yüklü merkepler o yükü taşımaya, tramvay beygirleri kırbaçları yemeye mahkûm. Bakınız şu çocuklara onlar da aldanmaya mahkûm. (...)

‘Zavallı çocuklar, elinizden kaçırdığınız o kirazlar gibi ne kadar saldırdığınız emeller, ümitler öyle tam elinize alacağınız zannında bulunduğunuz anda böyle sizden kaçacaklar. Gülünüz, gülünüz... Zira ancak şimdi samimi olarak gülebilirsiniz. Hülyalarınızın boşluğunu, ümitlerinizin neticesizliğini görüncüye kadar böyle gülünüz! Parlak bir istikbal tahayyül ederek, dünyanın alayışına kapılarak, hayatın neşelerinden istifadeye çalışarak, zirve-i mukaddere doğru aydınlarınızı atınız. Bir muvaffakiyete, bir hüsnî neticeye gidiyorum diyerek, gidiniz. Ondan sonra karşınıza çıkan inişi gördükten sonra o neşelere, o handeler, neye tahavvül eder, görürsünüz. Artık istediğiniz kadar korkunuz, istediğiniz kadar tahlis-i giribana çalışınız. Onan sonra bilaher adımlarınızı atmaya mecbursunuz, mahkûmsuz!’

(...) *İhtimam ediyorlar. Çok uğraşıyorlar. Yorgunluklarına yazık!*' dedi.

(...) *İsterse iyi olsun! O kadar zahmet, o kadar yorgunluk neye yarayacak? Bırakıp gitmeye mahkûm olduktan sonra!...*' dedi." (Aliye, 2012b: 142-143).

Bu anlayışa göre insan kendi iradesinin dışında bir mutsuzluğa ve yokluğa mahkûmdur, çok çalışmak ve yorulmak da bu işin cefasının bir parçasıdır, insanın bırakıp gitmeye mecbur olduktan sonra bu çalışmanın hiçbir anlamı ve yararı yoktur. Romandaki genel tezin aksine roman çalışmanın ve yorgunluğun gereksizliği ile bitirilmiştir. Yaşam karşısındaki tüm başarılı eylemlerine karşın roman Bedia için "*feci bir hatime*" (Aliye, 2012b: 144) bitirilmiştir.

Ahmet Mithat'ın *Henüz On Yedi Yaşında* ve *Müşahedat* gibi bir iki romanı dışında düşmüş kadının daha çok "ölümcül kadın tipi" (Moran, 2003: 39) olarak yer aldığı romanların aksine *Udi* romanındaki tematik kurguda karşıt değerler düzlemindeki Helvila, ölümcüllüğün değil kolay kazancın kişi kadrosundaki temsilidir. O iflah olmaz bir kötü değildir. Romanın sonunda da bu sebeple trajik bir sona mahkûm edilmemiş adeta ödüllendirilmiştir: Hayatı boyunca ona yetecek parayı kazanmış, yaptığı işi bırakarak akrabalarından biri ile evlenmiştir. Kocası Helvila'nın verdiği sermaye ile bir mağaza açmış ve bu şekilde geçinip girmektedirler. Kendince mutlu olduğunu ifade eden Helvila bu durumunu Bedia'ya gıpta ederek yaşadığı hayattan pişman olmasına bağlamaktadır. Tanzimat romanında kutuplaştırılmış iyi kötü algısı daha çok kadın merkezli bir kurgu ile okuyucuya sunulurken bu kutuplar, özellikle *Udi* romanında önemli oranda bir yumuşama gösterir ve kutuplar arası dönüşüme yer verilir. Fatma Aliye'nin diğer romanlarına baktığımızda da Berna Moran'ın ifade ettiği ölümcül kadın tipine ve düşmüş kadınlara yer vermediğini ve yine ölümü bir cezalandırma biçimi olarak kadınlara sunmadığını söyleyebiliriz. *Muhadarat*'ın Calibe'si Fatma Aliye'nin romanlarında bu tipe yakın olan tek kadındır, "*fettan kadın*" (Aliye, 2010: 66), "*iblis*" (Aliye, 2010: 68), "*şekli güzel tüyleri parlak bir canavar*" (Aliye, 2010: 71) olarak nitelendirilmektedir. Ancak buna rağmen romanın sonunda öldürülmez, güzelliği elinden alınarak âşığı Süha'nın evinde hizmetçi olarak çalıştırılır.

Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi gibi yazarlar, Türk genç erkeğinin genel problemini yetiştirme hatalarına ve tecrübesizliğine bağlar. Fatma Aliye'nin kadınları ise terbiye noktasında bu erkekleri geride bırakacak güçtedir. Çok ciddi bir tecrübeleri olmamalarına rağmen hayata karşı erkeklerden çok daha fazla cesur tavır takınabilirler ve başarıları da cesaretleri oranında fazladır. *Refet* romanının başkarakteri Refet, bu konudaki en iyi örneklerden biridir. "Eserde anlatılmak istenilen sadece fakirlik ve bu hale sabır gösteren faziletli kişilerin anlatılarak yüceltilmesi değildir. Asıl üzerinde durulması gereken bu zaruret ve fakirlik halinde bile bir genç kızın ilim tahsil etme ve para kazanarak meslek sahibi olma cehdidir." (Aşa, 1993: sayfa numarası yok). Refet, güzel ve sağlıklı olmamasına, annesi ile hayatta bir başına yoksulluk içinde kalmalarına rağmen bu zorlukların hepsine göğüs germiş bu yokluktan adeta kendini yaratmıştır: "*Keşke ben de güzel olsa idim diye hatıra gelmemek mümkün değil. Lakin servet yoksa gayrete iki elimle sarılmak istiyorum. Herkese kendimi sevdirmek, herkes tarafından hürmet görmek yalnız güzellik ile olmayıp çalışmakla, kazanmakla, talim ile tefennün ile de olacağını göstermek istiyorum.*" (Aliye, 2012: 29). Böylece Refet, yalnızca devrin kadın okuyucusuna sunulmuş bir model değil Tanzimat romanının kurguladığı erkeklere de bir alternatiftir. Refet'in annesi Binnaz Hanım da yine Tanzimat romanında öne çıkan cahil ve bilgisiz anne tipinin alternatifi olarak kurgulanmış bir kadındır. Binnaz Hanım, önceleri akrabalarının yanına sığınarak yaşayabileceğini düşünürken zamanla kendine güvenmeyi ve kendi çabaları ile kızını okutup yaşamlarını sürdürebileceklerini anlar. Refet de sırf okuyabilmek, bir diploma sahibi olmak için öğrenciyken çalışmaya, masraflarını çıkarmaya başlar. Anne kız, çeşitli kadınlardan himaye

görseller ve kadınlar arası dayanışma fikri öne çıkarılsa da kendilerine küçük bir oda kiralar ve kendilerince geçinirler. Annesi Binnaz Hanım'ın ölürken kızı Refet'e söylediği şu cümle, yazarın romanlarını ve yazılarını anlama konusunda açar ifadedir: “*Seni validenden iyi idare edecek pederinden ziyâde himâye eyleyecek olan diploman ile bırakıyorum.*” (Aliye, 2012: 115).

Diplomasını aldıktan sonra hem Refet'in hem de Refet'in himayesinde okuyan Şule'nin en büyük istekleri çalışarak birer ev alacak parayı biriktirmek ve İstanbul'a dönmek olur. Bir mekâna sahip olma ve varlığını mekân üzerinde inşa etme fikri, yukarıda da anlatıldığı üzere Fatma Aliye'nin bir sonraki romanı olan *Udi*'de daha derinlikli olarak işlenir. *Refet* ve *Udi* romanlarında dikkat çeken bir diğer konu da bu çalışkan ve cesur kadınların sadece kendilerinin geçimlerini değil himayelerine aldıkları kişilerin de geçimlerini sağlamalarıdır. Refet kendisi ile beraber kendisi gibi öğretmen okulunda okuyan anne babasız Şule'nin; Bedia da Mihriban ve Rüstem'in geçimlerini sağlar.

Sonuç

Fatma Aliye, doğrudan terim anlamıyla feminist hareket içerisine dahil edilemese de kadın hakları ve kadın eğitimi konusundaki makale ve romanları ile kadın hareketinin Osmanlıdaki ilk kadın temsilcilerindendir. O yarattığı tiplerle, dönemin kadınlarına mevcut durumlarından bir çıkış yolu sunmaktadır. Sayıları çok az olmakla birlikte yer yer geleneksel değerlere bağlı ve diğer erkek yazarların ürettiği ideal kadın tipine uygun kadınlara yer vermişse de büyük oranda diğer Tanzimat yazarlarının kurguladığından farklı olarak cesur ve yaşamak konusunda erkeklere oranla daha başarılı kadınları öne çıkarmıştır ve kadınların onun romanında ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Özellikle evlilikte eş seçimi ve kadının ekonomik özgürlüğü gibi konular onun kadın konusundaki ağırlıklı temalarıdır. Tüm romanlarının başkarakterini kadınlar oluştururken bu kadınları kimseye muhtaç olmadan yaşama fikri ile özgürleştirmeye çalışmıştır. *Muhadarat*, *Refet* ve *Udi* onun romanlarında kadına bakışının merhaleleri gibidir. *Muhadarat*'ta yer yer feminist çıkışları olsa da daha çok geleneği sürdürür nitelikli bir metin ortaya koymuştur. Refet ile yoksul olmasına rağmen okuma hevesi ile dolu bir kızı ele almış, *Udi*'de ise zengin bir hayatı bulunmasına rağmen eşi tarafından aldatılan bir kadının yaşamını kazanma mücadelesini anlatmıştır.

Kaynaklar

ALİYE, F. (2010). *Muhadarat*. (Yay. Haz. Fazıl Gökçek). İstanbul: Özgür Yay.

_____ (2012). *Refet*. (Yay. Haz. Şahika Karaca). İstanbul: Kesit Yay.

_____ (2012b). *Udi*. (Yay. Haz. Şahika Karaca). İstanbul: Kesit Yay.

ARGUNŞAH, H. (2016). *Babasının Kızı Olmak*. İstanbul: Kesit Yay.

AŞA, E. (1993). Fatma Aliye Hanım, Hayatı, Sanatı, Eserleri, Fikirleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

CANBAZ, F. (2005). Fatma Aliye Hanım'ın Romanlarında Kadın Sorunu. *Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ELİUZ, Ü. (2018). Türk Kadınının İlk Feminal Adımı: Tanzimat Dönemi. *Bizim Külliye Dergisi*, 75, 33-37.

GÜLENDAM, R. (2006). *Türk Romanında Kadın Kimliği (1946–1960)*. Erzurum: Salkımsöğüt Yay.

- HAS ER, M. (1994). Tanzimat Devri Türk Romanında Kadın Kahramanlar. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- MARDİN, Ş. (2002). Tanzimat’ tan Sonra Aşırı Batılılaşma. *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 21-79.
- MİTHAT, A. (1994). *Fatma Aliye: Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuşu*. (Osmanlıcadan Çev. Bedia Ermat). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- MORAN, B. (2003). *Türk Romanına Eleştirel Bakış 1*. İstanbul: İletişim Yay.
- ÖZKAN, N. (2017). İlk Kadın Romancımız Fatma Aliye’nin Yetiştği Sosyal ve Kültürel Ortam. *Söylem Dergisi*, 2 (2), 180-192.
- YILDIRIM, G. (2015). Kötülük Olgusu ve Tanzimat Devri Türk Romanında Kötülük. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

Rusça Sözdizimi ve Diğer Alt Bilimler ile İlişkisi

Hadi BAK*

Özet

Sözdizimi, *söz öbeği (varlık- varlık)* ve *cümle (varlık- cümle)* birimlerinin genel adıdır. Sözlükteki sözlerin ve söz kalıplarının belli kurallar çerçevesinde yan yana getirilmesi, söz öbeği veya cümleyi oluşturmaya söz dizimi bilimi ortaya çıkmaktadır.

Sözdiziminin diğer alt disiplinlerle olan bağının, cümlelerin daha çok anlaşılır olması ve ifade gücünün zenginliği açısından önemi büyüktür. Dolayısıyla, doğru bir yolun izlenmesi önemli bir husustur. Sözdiziminin, dilbilimin diğer alt disiplinler ile olan ilişkisi, dil seviyelerinin hiyerarşisine göre değerlendirmek doğru yaklaşımlardan biri sayılır. Dilbilimcilerin bu yaklaşımlarına göre; en temel durumdan başlamak üzere şöyle bir sıralama yapmak mümkündür: *ses bilgisi, sözcük türetme, kelime hazinesi ve morfoloji*. Sözdiziminin bu bağlamında ve diğer alt birimler ile ilişki ele alınmıştır. *Sentaks ve fonetik (Söz dizimi ve ses bilgisi)*: Bu iki disiplin arasındaki bağ kelime ve kelime şekilleri ile ilgilidir. En önemli husus ise tonlamadır. *Sentaks ve kelime yapımı (türetme)*: Sentaks ve kelime yapımının ortak noktaları bulunmaktadır ve bu iki dal aralarındaki bağ kelime oluştururken ortaya çıkmaktadır. *Söz dizimi ve kelime hazinesi*: Kelimelerin leksikolojik anlamları, dilin leksikolojik sisteminde ve sözlüklerde yer alır. *Söz dizimi ve morfoloji*: Dil sisteminin bu iki katmanı birbirine en yakın olan iki düzeydir. Söz dizimi ve morfolojinin birbirine bağımlılığı (birbirlerine yakınlığı) her ikisinin de köken olarak dilbilgisine dayanıyor olmalarıdır.

Konunun anlaşılabilirliği ve Rusça öğrenen Türk öğrenciler açısından kapsamlı incelenmesi için Türkçe ile kıyaslama ve analiz yöntemi de kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Sözdizimi, Rusça, Fonetik, Kelime Hazinesi, Morfoloji*

The Relationship Between Russian Syntax and Other Sub-Sciences

Abstract

The connection between syntax and other disciplines in grammar have a great importance in terms of the richness of the expression power and the clarity of sentences. Therefore, it is important to follow the right way. It is best to evaluate the relationship between syntax and linguistics with other disciplines according to the hierarchy of language levels. According to this, it is possible to make a sort of starting from the most basic situation: in the context of voice knowledge, word derivation, vocabulary and morphology, the relationship is taken into consideration. Syntax and phonetic (phonetic): the connection between these two disciplines is mediated - related to word and word forms. Syntax and derivation: syntax and derivation have common points, and these two branches arise in the formation of the bond between them. Syntax and vocabulary: the lexical meanings of words are in the lexical system of language and dictionaries. Syntax and morphology: these two layers of the language system are the closest to each other. The interdependence of syntax and morphology (proximity to each other) is that both actually come from the grammatical origin in a way.

We study Russian language as a second language, so our aim is to provide the students with also an understanding of the Turkish language and the ways in which they can use it while teaching them Russian syntax.

Keywords: *Syntax, russian, phonetic, vocabulary, morphology*

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü- Erzurum

GİRİŞ

Sözdiziminin diğer alt disiplinlerle olan bağının, cümlelerin daha çok anlaşılır olması ve ifade gücünün zenginliği açısından önemi büyüktür. Dolayısıyla, doğru bir yolun izlenmesi önemli bir husustur. Sözdiziminin, dilbilimin diğer alt disiplinler ile olan ilişkisi, dil seviyelerinin hiyerarşisine göre değerlendirmek doğru yaklaşımlardan biri sayılır. Dilbilimcilerin bu yaklaşımlarına göre; en temel durumdan başlanmak üzere şöyle bir sıralama yapmak mümkündür: ses bilgisi, sözcük türetme, kelime hazinesi ve morfoloji bağlamında sözdizimi ve diğer alt birimler ile ilişki ele alınmıştır. *Sentaks ve fonetik (Söz dizimi ve ses bilgisi)*: Bu iki disiplin arasındaki bağ aracılıdır- kelime ve kelime şekilleri ile ilgilidir. *Sentaks ve kelime yapımı (türetme)*: Sentaks ve kelime yapımının ortak noktaları bulunmaktadır ve bu iki dal aralarındaki bağ kelime oluştururken ortaya çıkmaktadır. *Söz dizimi ve kelime hazinesi*: Kelimelerin leksikolojik anlamları, dilin leksikolojik sisteminde ve sözlüklerde yer alır. *Söz dizimi ve morfoloji*: Dil sisteminin bu iki katmanı birbirine en yakın olan iki düzeydir. Söz dizimi ve morfolojinin birbirine bağımlılığı (birbirlerine yakınlığı) her ikisinin de köken olarak dilbilgisine dayanıyor olmalarıdır.

Sözdizimi, *söz öbeği (varlık- varlık)* ve *cümle (varlık- cümle)* birimlerinin genel adıdır. Sözlükteki sözlerin ve söz kalıplarının belli kurallar çerçevesinde yan yana getirilmesi, söz öbeği veya cümleyi oluşturmasıyla sözdizimi bilimi ortaya çıkmaktadır.

Söz dizimi dilbilgisinin araştırdığı temel konular, sözdizimini oluşturan sözlerin bağlanma biçimleri ile söz öbeği ve cümle türleridir. Dil kullanımının veya sözdiziminin bütünü, bir nitelendirme bir açıklama, varlığı veya olayı daha belirgin hale getirme, bir özelleştirme, kendi özeliğini yaratma eylemidir. Sözcük, sosyal bir olgu; söz dizimi ise, bireysel bir olgudur. Sözlükte yer alan ve birer genellemeyi temsil eden birimler, söz diziminde özellenirler, belirgin hale gelirler; nitelenir veya açıkcalanırlar. Varlığı özelleştiren öğeler, nitelendirici ve tamamlayıcı olarak; eylemi özelleştiren yapılar ise, cümle öğeleri olarak bilinir. Sözcüklerde adlar (genellenmiş varlık) ve eylemler (genellenmiş yapma- olma) söz konusu iken; söz diziminde, söz öbekleri (nitelendirilmiş ad: özellenmiş varlık) ve cümleler (nitelendirilmiş eylem: özellenmiş yapma- olma) söz konusudur. (KARAAĞAÇ, 2013)

Söz dizimi dilbilgisinin en üst seviyesidir ve en dilbilgisinin en alt birimden başlamak üzere bütün, dilin bütün birimleri ile ilişkilidir. Biz çalışmamızda dört birimi ele aldık.

SÖZDİZİMİ VE DİĞER ALT BİRİMLER

Sözdizimi temel bir bilim olarak birçok alt bilimle ilişkisi vardır. Özellikle dilbilimin alt birimlerle arasındaki yapısal ilişki, sözdiziminin temel yapısıdır. Sözdizimi fonetik, kelime yapısı, kelime hazinesi ve morfoloji ile yakın temas içindedir.

1. Sentaks ve Fonetik (Ses bilgisi)

Bu iki disiplin arasındaki bağ, kelime ve kelime şekilleri ile ilgilidir. Fakat ses bilgisinin, sözdizimi ile aracısız başka bir bağı daha vardır ve temel olarak biz, bu bağ üzerinde duracağız. Sözü edilen durum tonlamadır. (Tonlama ses bilgisinin, dilin ölçü (aruz) sistemini inceleyen bir daldır).

Ton: Tümcelerde, vurgudan başka, bir söyleyiş özelliği daha vardır. Anlatıma düşünce, duygu, coşkunluk, yumuşaklık, sertlik... Ayırtıları katmak için seslerde yükselip alçalma, perde değişikliği gibi başkalıklar yapılır; buna tonlama denir. (Gencan, 2001)

Sözdiziminde tonlamanın yapısal işlevini açıklayacak olursak;

Yapısal - sözdizimsel işlevler: Tonlama kendi somut gerçekliğinde herhangi bir yapıya eşlik edebilir. Fakat tonlamanın çok önemli olduğu bazı yapılar vardır. Örneğin, bazı cümlelerde yapı, büyük bir miktarın (çoğunluğun) mevcudiyetini ifade edebilir. Bu durum Rusçada ismin hallerinden **(- in hali, sahiplik hali, tamlama hali olan (P. II.) roditelny padej)** ile ifade edilir ve tonlama yapısı ИК- 6'dır. Örnek olarak şu kelimeyi ele alacak olursak:

Народы! (Halka!)

Tonlama, edatsız basit ve bileşik cümlelerde de önemli bir rolünü gösterir. Bu duruma örnek verelim:

-Уставшая мама пошла отдыхать. (Yorgun anne dinlenmeye gitti.)

-Мама пошла отдыхать уставшая. (Anne dinlenmeye gitti yorgun).

Bu iki cümle arasındaki fark nedir?

«*Уставшая- yorgun*» sözcüğünün tonlamasını yok sayıyoruz veya var kabul ediyoruz. Peki, var olduğunu veya yok olduğunu kabul etmek ne demektir? Tonlama ayırmasında «*уставшая- yorgun*» sözcüğünün sözdizimsel bağları ve kelime şekli sözdizimsel rolü değişmektedir. Bu sözcük ikili bir bağ oluşturmaktadır (**isim- özne ve fiil- yüklem**) ve cümlelerin yarı yüklemlik ögesi işlevini tamamlar. Birinci cümlede yorgun bir anneden bahsedilmektedir ve özne konumundadır. İkinci cümlede ise annenin yorgun olduğu durumu üzerinde durulmuştur ve daha çok yüklem ile ilişkilendirilmektedir.

2.Sentaks ve Kelime Yapımı (Türetme)

İlk olarak şunu belirtelim ki sentaks ve kelime yapımının ortak noktaları bulunmaktadır. İkinci olarak ise bu iki dal aralarındaki bağ kelime oluşturulmada ortaya çıkmaktadır.

Kelime yapımı ve sentaks bağları arasındaki somut durum, kelime yapımındaki belli başlı bazı yöntemlerde tam olarak anlaşılabilir. Bu yöntemler dilbilimciler tarafından, morfolojik ve sözdizimsel yöntem ile sözcüksel ve sözdizimsel yöntem olarak ikiye ayrılmıştır.

a) Morfolojik ve sözdizimsel yöntem: Sözdizimsel özelliklerin (Sentaksis fonksiyon ve sentaksis bağ) ve değerler dizisinin değişimidir. Bu dilbilgisi olayını birkaç durumda göstermek mümkündür. İlk olarak, **sıfatın isme geçişini (substantivization)** söylenebilir.

Örnek kelimeler;

Ванная- banyo
Встречающие- karşılayanlar
Гостиная- misafir odası
Диспетчерская- kontrolör odası
Провожающие- uğurlayanlar
Рабочий – işçi
Столовая- yemekhane
Учительская- öğretmen odası
Чайная- çay evi

Yukarıda örnek verdiğimiz bu kelimeler aslında sıfat görünümündedirler. Yapısal olarak sıfattırlar ama kendilerinden sonra gelen isim kullanılmadan kendileri sıfat gibi ele alınan isimlerdir.

Şimdi ise yukarıda sözünü ettiğimiz durumdan başka biri olan **adverbializatsiya (zarflaşma)** olayına geçecek olursak, isimlerin veya diğer cümle öğelerinden birinin zarfa geçişidir. Örnek olarak;

с досадою- досада küskünlük- küskünlükle (hayal kırıklığı)

в смущении –смущение mahçubiyet; в смущении şaşkınlıkla

по очереди очередь, по очереди sırayla

-*С досадою- досада* kelime **küskünlük** demektir ama Rusçada ismin -ile hali şeklinde kullanımında zarf konumuna geçmektedir, *с досадою küskünlükle* anlamına gelir.

-*В смущении –смущение mahçubiyet*; şaşkınlık anlamına gelmektedir ancak Rusçada ismin -de halinde kullanıldığında zarf konumuna geçmektedir, *в смущении şaşkınlıkla* anlamına gelir.

-*По очереди очередь* kelimesi sıra demektir ama ismin -e halinde kullanımında zarf konumuna geçer, *по очереди sırayla* anlamına gelir.)

b) Sözcüksel ve sözdizimsel yöntem – kelime türetmesi, birleştirme yani sözdizimsel öğeleri bir kelimede birleştirme yöntemidir. Bu yöntemde iki temel öge söz konusudur. Aslında sadece kelime bazında olsa bile bir yargının sonucu ortaya çıkmıştır. Sözcüksel yöntem için şu kelimeler üzerinden örnekleme yapacak olursak;

- *Сумасшедший* kelimesi (deli) “ум- akıl” ve “умду- gitmek” kelimesinin geçmiş zaman şeklindeki kullanımıdır ve iki kelimenin birleşmesi ise oluşmuştur.

- *Быстрорастворимый* (çabuk çözünen, çabuk erinen) kelimesi “быстрый çabuk, hızlı” ve “растворимый eriyen, çözünen” kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur.

- **Яркокрасный** (**açık kırmızı**) kelimesi iki ayrı sözcük olan “**ярко- açık**” ve “**красный - kırmızı**” kelimelerinden oluşmuş ve tek bir kelime haline gelmiştir.

3.Söz dizimi ve kelime hazinesi

Kelimelerin leksikolojik anlamları, dilin leksikolojik sisteminde ve sözlüklerdedir. Fakat, aynı zamanda çoğu kelimenin anlamı sözdiziminde de ortaya çıkabilmektedir. Söz dağarcığı, kelimelerin sözdizimsel özelliklerine etki etmektedir.

a) Bazı isimler vardır ve bu isimlerden çok kolay ve tam bir şekilde cümle oluşturulabilir. Örneğin:

Ночь. Gece.

Тишина. Sessizlik.

Пожар! Yangın!

Yukarıda verilen kelimeler Rusçada tek ögeli cümleler için örnek verilebilirler. Ama diğer taraftan **книга- kitap, береза- akağaç , девочка- kız çocuk.** gibi kelimeler ise tek başlarına cümle oluşturmazlar.

b) Sözcüklerin, sözdizimsel uyumluluğuna olan etkilerine örnek verecek olursak; çoğunlukla fiil anlam türü olarak düşünce ifade eden sözcükler **Rusçada ismin –de hali (Предложный надеж)** ile kullanılır. Örnek verecek olursak;

рассказывать-, anlatmak,

поведать- söylemek, anlatmak, açıklamak

беседовать- sohbet etmek,

думать- düşünmek,

размышлять- düşünceye dalmak, düşünmek,

мечтать- hayal kurmak, düşünmek

gibi filler « – **о чем- ne hakkında / о ком- kim hakkında**» Rusça – de hali kullanımdadırlar.

Rusçada kip bildiren ifadelerde ise fiilin mastar hali kullanılır. Örneğin;

-надо сделать- yapmak gerekir,

-можно отдохнуть- dinlenebilmek,

- могу помочь- yardım edebilirim,

-хочу уехать- gitmek istiyorum,

-должен рассказать- anlatmak gerekir.

Burada da gördüğümüz gibi kelimenin cümlede hangi öbek olduğu veya hangi ögeyi ile birleştiği değil de özellikle kelimelerin anlamları çok önemlidir.

4.Söz dizimi ve morfoloji

Dil sisteminin bu iki katmanı birbirine en yakın olan iki düzeydir.

1) Söz dizimi ve morfolojinin birbirine bağımlılığı (birbirlerine yakınlığı) her ikisinin de aslında bir bakıma köken olarak dilbilgisinden gelmeleridir. Peki ya dilbilgisi nedir? Dili oluşturan sesleri, sözcükleri, belirtme ya da yargı öbeklerini türlü yönleriyle inceleyerek konuşma ve yazmada uyulması gereken ana kuralları belirleyen bilim dalına dilbilgisi denir. (Şimşek, 1987)

Örnek verecek olursak, “ *права (ot), правда (doğruluk), бабушка (nine)* ” gibi sözcükler aynı morfolojik yapıya sahiptirler yani ne morfolojik açıdan ne de dilbilgisel açıdan farkları yoktur. Örneğini verdiğimiz bu üç sözcük için şunları yazabiliriz: İsim türü sözcüklerdir, dişi cins isimler, tekil ve ismin yalın halindedirler. Basit cümleler üzerinde örnek verecek olursak;

- *Вечерет.* (Hava kararıyor.)

- *Мне не спится.* (Uyuyamıyorum.)

- *Из окна сильно дует.* (Pencereden şiddetli rüzgâr esiyor.)

Verilen bu cümleler de ise yine aynı şekilde aynı sözdizimsel ve dilbilgisel yapıya sahiptirler. Analizini yaptığımız zaman bu üç cümlenin de, üçüncü tekil şahısta ve çekimlenebilir fiil grubunda olduğunu söyleyebiliriz.

2) Morfoloji ve sözdizimin iş birliği şu şekilde oluşmaktadır: bir taraftan morfoloji sözdizimine yardım ederken yani onu tamamlarken, diğer taraftan morfoloji dilin sözdizimsel yapısını belirler.

Sözdizimi ile ilişkili olarak morfolojinin asıl rolü nedir?

Kelime şekilleri, sözdizimsel yapılarda kullanılır ve sözdizimsel yapının bileşenidir. Tabi ki farklı kelime şekillerinin farklı sözdizimsellikleri vardır. İsmi hali, kelime şekillerinin başka bir kelime veya cümlenin bileşeni ile bağımlı belirler. Sıfatlar ise kelime şekillerinin isimlere bağımlılıklarını gösterirler. Sözdizimsel yapılar aynı zamanda fiillerde de görülebilir.

Fiiller, her zaman yüklemlik formundadırlar (yani kip, zaman ve şahsa göre). Fiilin mastar hali eylemin anlamını belirler durumdadır ve çok farklı sözdizimsel işlevlerde kullanılabilir; yüklem, özne, tek öğeli cümlenin temel ögesi veya cümlenin ikinci ögesi işlevlerinde kullanılabilir. (Peşkovski, 1958)

Örneğin;

“*Ловить рыбу – его страсть (инфинитив – подлежащее) Balık avlamak onun tutkusudur. (İnfinitif durum- özne)* ”

“*Вы должны уйти (инфинитив – компонент составного сказуемого) Siz gitmelisiniz. (İnfinitif – bileşik yüklem)*”

“*Я вас прошу не уходить (инфинитив – дополнение) Sizden gitmemenizi rica ediyorum. (İnfinitif- nesne)*”

Sözdizimde morfolojik yapıların işlevlerini incelediğimizde önemli bir şeyin altını özellikle çizmek gerekmektedir. Çünkü her kelime şekli, her zaman sözdizimi ve söz dizimsel yapı için bir bağ olmayabilir. Örneğin, isimlerin teklik ve çoğulluk durumu söz dizimsel kullanım ile bağlantılı değildir. Sadece gerçekliği yansıtmada ön plana çıkmaktadır. Yani söz dizimsel açıdan değil de cümlelerin bir dış durumu olarak önemlidir. Bir örnek ile açıklayacak olursak durumu: *“Автомобили мчались по трассе. - Otomobiller yolda hızlı gittiler.”* Burada özne *otomobiller «автомобили»* cümlelerin ana ögesi işlevindedir ve ismin hali halindedir, öznenin çoğul durumda olması onun cümlelerin yapısına bir etkisi yoktur; bu durumda dil dışı bir durumdur.

Bileşik cümlelerde kelime şekillerine ise başka bir örnekte bakalım: *“Шумел ветер, и шел дождь. Rüzgâr esti ve yağmur yağdı.”* Bu her iki bileşik cümlelerin yapısında hem isim hem de fiil vardır. Cümleler özne ve yüklemden oluşmuştur. Peki, verilen bu kelime şekilleri bileşik cümle yapımı için de eşdeğer sayılabilir mi? Kıyaslamasını yapalım:

- *Было холодно, и шел дождь. Hava soğudu ve yağmur yağdı.*

- *Холодно и не хочется выходить издому. Hava soğuk ve evden dışarı çıkmak istemiyorum.*

Basit cümlelerde kelime şekilleri yukarıda verilen örneklerde görmüştük, bileşik cümlelerdeki kelime şekilleri ise bir sonra ki örnekte olduğu gibi *ve (u)* bağlacıyla yapılmaktadır. Bu tür cümlelerde kelimeler birbirleriyle ilişkilidirler.

Şimdi ise morfoloji ve sözdizimi arasındaki bağa farklı bir açıdan bakalım: Morfoloji sözdizimsel yapıyı belirler. Peki, bu Rus dilinde nasıl olur? Rus dili bilindiği gibi bükünsel*¹ bir yapıya sahiptir. Morfolojik yapıların oluşumundaki en temel yol bükündür. Bükün ise sözdizimsel bağları ve sözdizimsel yapıları belirlemektedir. İkincil bağların kelimeler arasındaki temel özellikleri;

Согласование: Uygunluk, uydurma.

Грамматическое согласование: Gramer uygunluğu.

Управление: Yönetme (dilbilgisinde düzenleme, tanzim etme).

Примыкание: Bağlama, bağlılık.

Bunların arasındaki farklılıklar bağlı sözcükleri morfolojik özelliklerini belirler (benzeşim, ismin hali ile bağlılığı ifade etme, değişmezlik).

Fakat Rus dili morfolojisinde hem analimiz elementleri, analitik yapı hem de dilek kipi (örneğin, *пришел бы- gelirdim*), emir kipinde bazı yapılar (örneğin, *пусть придет – bırak gelsin*), ve analitik karşılaştırma (*более старательный- daha çalışkan*) şekilleri vardır. Söz dizimde de şöyle bir analizim gözlemlenebilir; iki veya birkaç kelimenin bir cümle ögesini oluşturduğu, sözdizimsel olarak ayrılamayan birleşik kelime kullanıldığı durumlar. Örneğin;

¹ Bükün:

1. Dil bilgisi görevleri ve yapı bakımından, kelime köklerinin başında, içinde veya sonunda türlü değişikliklerin olması, insiraf.

2. Gramer görevleri ve yapı bakımından, sözcük köklerinin başında, içinde veya sonunda çeşitli değişikliklerin meydana gelmesi: Samî ve Hint-Avrupa dillerinde olduğu gibi.

- *Она запела низким, красивым голосом*- O, alçak ve güzel bir sesle şarkı söylemeye başladı.

Böylelikle görülmektedir ki, morfoloji ile sözdizimi arasında çok yakın bir bağ bulunmaktadır. Aslında bu iki öge arasındaki bağın en güçlü bağ olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Çalışmamızda sözdizimi ve sözdiziminin diğer alt birimleri arasında ki ilişki üzerinde durulmuştur.

Sözdizimi ve dilbilim alanları arasındaki ilişki birbirinden ayrılmazdır. 4 temel alt bilim ile değerlendirme yapılmıştır. **1.Sentaks ve Fonetik (Ses bilgisi)** arasındaki özellikle tonlama üzerinden değerlendirilmiştir. Cümlelerin yapısı ve tonlamanın farklı şekillerde anlam farklılıkları incelenmiştir. **2.Sentaks ve Kelime Yapımı (Türetme)**: iki farklı yöntemle ele alınmıştır. İlki, **morfolojik ve sözdizimsel yöntemde** sözdizimsel özellikler ve değerler dizisinin değişimini ele alınmıştır. İkinci olarak ise, **sözcüksel ve sözdizimsel yöntem** – kelime türetmesi, birleştirme yani sözdizimsel öğeleri bir kelimede birleştirme yöntemi üzerinde durulmuştur. **3.Söz dizimi ve kelime hazinesi** arasındaki ilişki kısmında ise, şöyle bir değerlendirme yapılmıştır, kelimelerin leksikolojik anlamları, dilin leksikolojik sisteminde ve sözlüklerdedir. Fakat aynı zamanda çoğu kelimenin anlamı sözdiziminde de ortaya çıkabilmektedir. Söz dağarcığı, kelimelerin sözdizimsel özelliklerine etki etmektedir. **4. Söz dizimi ve morfoloji**. Dil sisteminin bu iki katmanı birbirine en yakın olan iki düzeydir. Çünkü temel olarak ikisi de cümle ve öğelerini inceler. Bu kısımda ise basit cümle örnekleri değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

EKER, Süer, *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, 8.Baskı, Ankara 2013.

KARAAĞAÇ, Günay, 2013. *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

PEŞKOVSKİ, Matveyeviç Aleksandır, *Bilimsel Açıdan Rusça Sözdizim*, Moskova 1958.

ŞİMŞEK, Rasim, *Örneklerle Türkçe Sözdizimi Tümceler-Belirtme Öbekleri-Çözümleme*, Kuzey Gazetecilik Matbaacılık ve Ambalaj San. A.Ş., Trabzon 1987.

ŞİMŞEK, Rasim, *Örneklerle Türkçe Sözdizimi, Tümceler, Belirtme Öbekleri, Çözümleme*., Kuzey Gazetecilik Matbaacılık, Trabzon 1987.

VINOGRADOV, V.V., *Gramer Yapısının Ana Sorunları Sözdizimi (Rusça Kaynaklar Üzerinden)*, Moskova 1955.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kurmaca Metinlerin Kültür Aktarımı Fonksiyonu: Hikâye Örneği

Halit ÇELİK*
Hüseyin Cihad KARAALI**

Özet

Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme becerileri temel dört beceri sistemidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi, dört temel dil becerisi ile desteklenmelidir. Okuma becerisi, dil öğrenen bireyin kelime hazinesini genişletmesine, cümle düzeyinde anlamasına, yazılan fikri kavramasına, hedef dilin dil ve fikir yapısını öğrenmesine katkı sağlayan bir beceri türüdür. Okuma becerisi kazandırmak için çeşitli yapay (kurgu) ve özgün metin türleri kullanılabilir. Yapay (kurgu) metinler ile hedeflenen aktarım unsurları tasarlanabileceği gibi hedef kültür unsurları da bu yapay (kurgu) metinlerde yer alabilir. Böylelikle öğrenilen yabancı dilin kültür yapısı, okuma metinleri ile aktarılmış olacaktır. Kültür yapısını öğrenen kişi, dil yapısını, dilin aktarmak istediği fikri ve felsefi unsurları daha rahat algılayabilir. Bu da iletişimin kolay ve doğru bir şekilde kurulmasını sağlar.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay (kurgu) metinlerden hikâye türü ile aktarılacak kültür unsurları hakkında bilgi vermek ve bu aktarımın nasıl yapılacağı hususunda bir teknik sunmaktır. Uygulanacak teknik ile *kültür aktarımı* ve *kültür aktarımı ile dil öğretimi* konuları ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil, hikâye, kültür, dil, öğretim.*

Culture Transfer Function of Fictional Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Story Sample

Reading, Writing, Speaking and Listening skills are the four basic skill systems. Grammar teaching in the teaching of Turkish as a foreign language should be supported by these four basic language skills. Reading skill is a skill type that contributes to expanding the vocabulary of the language learner, understanding sentence level, comprehending a written idea, and learning language and idea structure of the target language. Various artificial (fictional) and original text types can be used to enhance reading skills. With artificial (fictional) texts, targeted transference elements can be designed and target culture elements can also be included in these artificial (fictional) texts. Thus, the cultural structure of the foreign language learned will be conveyed through reading texts. The person who learns the culture structure can more easily perceive the structure of that language and the ideas and philosophical elements the language wants to convey. This enables communication to be established easily and accurately.

The purpose of this study is to give information about cultural elements that can be transferred through artificial (fictional) texts in the teaching of Turkish as a foreign language and to present a technique on how to make this transfer. With the technique to be applied, the subjects of *culture transfer and language teaching with culture transfer* will be discussed.

Key Words: *Foreign language, story, culture, language, teaching.*

* Öğr. Gör. Dr. , Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESOGÜ TÖMER).

** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi.

Hikâyenin Türk Edebiyatında Gelişim Süreci

Türk edebiyatında hikâye türünün, bugünkü formuna gelene kadar farklı şekillerde gelişme göstermiş olsa da, öteden beri zengin bir anlatı geleneğine dayandığı bilinmektedir. Hikâyemizin gelişim sürecini, ilk Batılı örneklerinin verilmeye başlandığı Tanzimat Dönemi'yle başlatırsak Tanzimat öncesindeki yazılı ve sözlü kültür kaynaklarımızı yok saymış oluruz. Hikâyemizin gelişim sürecinden bahsederken çok eski dönemlere gitmek esasında onun ne kadar da zengin kaynaklardan beslendiğini göstermektedir. Zaten “Batılı hikâyemiz Doğulu hikâyemizle başlar.” ifadesi de bize Batılı tarzdaki hikâyelerimizin temelindeki kaynakları göstermesi bakımından önemlidir (Aktunç, 1971). Ancak konu sınırlarımızın çok da dışına çıkmamak amacıyla bu süreçleri genel hatlarıyla ele alacağız. Amacımız Türk hikâyesinin ve hikâyeciliğinin tarihini bütün ayrıntılarıyla ortaya koymaktan ziyade, bu tarihi ana hatlarıyla belirtip “Yabancılar Türkçe Öğretimi” bağlamında türün imkânlarından ne şekilde yararlanılabileceğimizi belirleyebilmektir.

Modern hikâyemizin kaynaklarını üç noktada inceleyebiliriz. Bunlar divan edebiyatı, halk edebiyatı ve Batı edebiyatıdır. Her ne kadar divan edebiyatının merkezinde şiir yer alsada mensur örneklerin de verildiğini biliyoruz. Elbette bu mensur örnekler divan edebiyatında her zaman şiirin gölgesinde kalmıştır. Divan edebiyatında hikâyenin en az itibar edilen, ciddiye alınmayan, küçümsenen bir tür olduğu da ifade edilebilir. (Kavruk, 1998: 6). Bununla birlikte modern hikâyemizin ilk örneklerinin verilmeye başlandığı tarihlerde tamamen Batılı kaynaklardan yararlanıldığını söylemek de yanlış olur. Modern türlerin ilk örneklerini veren yazarlarımızda geleneksel metinlerin izlerini görmek mümkündür.

Gerek şekil gerekse muhteva olarak telif eserlerinde klâsik hikâyeciliğimizin izleri devam etmiştir. Başta Ahmed Midhat'ın olayın akışını keserek okuyucuya bilgi verme tekniği, Namık Kemal ve daha başka yazarların mensur hikâye ve romanlarında manzum metinler kullanarak ifadeyi zenginleştirmeleri bu izlerden ilk akla gelenleridir. Namık Kemal'in *İntibah* adlı romanının konusu da klâsik hikâyelerden alınmıştır. *İntibah*, konusu Sultan IV. Murad döneminde geçen realist İstanbul hikâyelerinden *Hançerli Hanım*'ın ve *Letaif-nâme*'nin biraz daha genişletilmiş, XIX. yüzyıla adapte edilmiş şeklidir. Klâsik edebiyatımızda sık görülen iyilerin hep iyi, kötülerin hep kötü olduğu, idealize edilmiş şahıslar, Tanzimat sonrası hikâye ve romanlarında görülür. Bu arada yersiz tesadüflere de sıkça rastlanır. Fakat olağanüstü masal unsurlarına Tanzimat sonrası hikâye ve romanlarda artık rastlanmaz. (Kavruk, 1998: 12)

Aynı şekilde halk hikâyesine ait bazı özelliklerin modern hikâyemizin ilk örnekleri içerisinde görülecektir. Bu özelliklerin en belirgin olanı da meddah hikâyesi geleneğidir. Bu geleneğin Ahmet Mithat Efendi'nin roman ve hikâyelerinde yer bulduğu görülecektir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile birlikte Osmanlı toplumunda daha net bir şekilde varlık gösteren modernleşme çalışmaları edebiyat alanında da fazlasıyla yer bulacaktır. Ancak modernleşmenin etkisi altında da olsa ilk örnekleri verilen hikâyelerde eski anlayışın da bir tezahürü olarak ayrıntıların üzerinde fazla durmayacaklardır. Eski hikâyelerimizde amacın ayrıntıların ortaya konulmasından ziyade sonuç olması bu durumun bir nedenidir.

Bu sürece kadar olan kısma bakıldığında öykümüzün henüz tam anlamıyla modern bir yapı kurmadığı görülecektir. Sami Paşazade Sezai'nin *Küçük Şeyler* (1892) adlı hikâye kitabı pek çok araştırmacı tarafından Türk edebiyatında modern anlamda kısa hikâyenin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu kitap içerisinde yer alan özellikle “Pandomima” isimli öykü, modern tekniklerin oldukça başarılı bir şekilde kullanıldığı ilk öykü olarak kabul görmektedir.

Bu süreçten sonraki kısmı daha hızlı bir şekilde ele almak gerekirse, modernleşme çabalarının en belirgin etkisinin yazarın, her insanın kendine özgü bir yapıda oluşunu ve bu durumun aslında kişinin başlı başına bir birey olarak var olduğunu fark etmesi şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. O zamana kadar toplumsal yapı içerisinde ele alınan kahramanlar herkes gibidirler. Ancak modernleşmeyle birlikte ele alınan kahramanların da bireye doğru evrildiği görülecektir.

Tanzimat Dönemi'nde özellikle ilk eserlerde yer alan çatışmaların genelde insan ve toplum arasında olduğu görülmektedir. Zamanla bu çatışmanın insanlar arasında ya da değerler arasında oluşmaya başladığı görülecektir. Bu noktada metinlerde geçen olayların gerçeğe yakın olması hususunun modern hikâye tarzının da bir gereği olarak kabul göreceğini ifade etmek gerekir. Zamanla değişen toplumsal algıların da bu durumların oluşmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Klasik hikâyelerimizde doğaüstü varlıklara ve olaylara karşı toplumun ilgisi daha ön plandayken zamanla bunların yerini gerçekliğin etkin olduğu hikâyeler alacaktır. İnsanların gerçek hayata yakın bir şekilde ele alınan olayların etkisine daha kolay girdikleri yazarlar tarafından fark edildikten sonra realist ve natüralist anlayışa doğru hızlı bir yönelme görülecektir.

Modern hikâyemizin ilk örneklerini veren Sami Paşazade Sezai'nin Servet-i Fünun sanatçıları üzerinde etkili olduğunu görmekteyiz. Bu sanatçılar arasında da özellikle Halit Ziya üzerindeki etkisi büyüktür. Servet-i Fünun döneminin nesir alanındaki en etkili ve önemli ismi olan Halit Ziya'yı da modern Türk hikâyesinin öncülerinden biri olarak kabul edebiliriz. Elbette bu dönemde sadece Halit Ziya'yı değil, dönemin diğer sanatçılarını da hikâye yazma konusunda aynı şekilde etkin görebiliriz. Özellikle yaşadıkları devrin şartları da göz önüne alındığında dönem sanatçılarının sanata ve sanatın kuramsal yapısına yöneldikleri görülür.

Milli Edebiyat Dönemi'ne gelindiğinde hikâyelerin Türkçülük teması etrafında gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu dönemin öne çıkan isimlerinin başında Ömer Seyfettin gelmektedir. Edebiyatımızda hikâye denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biridir Ömer Seyfettin. Hikâyelerini Türk milletinin milli bilince erişebilmesi için yazmasına rağmen amacı uğruna sanatından da ödün vermemiştir. Yine bu süreçte Ömer Seyfettin'in Yeni Lisan hareketi dolayısıyla hikâyelerinde sade bir dil ve üslup tercih etmesi de önem arz etmektedir. Bu noktadan bakıldığında Ömer Seyfettin, hem muhteva hem de şekil yönünden Milli Edebiyat Dönemi yazarları üzerinde de etkili olmuştur. Ayrıca Ömer Seyfettin edebiyatımızda Maupassant tarzı olay merkezli hikâye anlayışının da ilk temsilcisi kabul edilmektedir. Bu dönemde eser vermiş önemli sanatçılar arasında Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit Karay, Reşat Nuri Güntekin ve Halide Edip Adıvar'ı sayabiliriz.

Cumhuriyet döneminin en önemli isimlerinden biri de Memduh Şevket Esendal'dır. Çehov tarzı durum öyküsünün edebiyatımızdaki temsilcisi olan Esendal, öykülerinde hem dil konusunda hem de günlük hayatın metindeki olay örgüsüne dâhil edilmesinde yenilikçi tavrı ile döneminde olmasa da sonraki dönemlerde oldukça etkili olmuş bir yazardır.

Cumhuriyet yıllarında ve sonrasında Anadolu ve halk gerçeğinin farkına varan aydınların toplumsal sorunlara eğilme çabası da daha belirgin bir şekilde eserlerde kendini gösterecektir. Bu süreçte toplumcu gerçekçi öyküler kaleme alma amacıyla hareket eden yazarların pek çoğunda sanat kaygısından ziyade doğallığın sınırlarını aşan sert ifade tarzı göze çarpar. Sadri Ertem, Selahattin Enis, Osman Cemal Kaygılı gibi yazarların arasından modern tarzdaki toplumcu hikâyeleriyle Sabahattin Ali öne çıkacaktır. Bu süreçte edebiyatın devrimlerin propagandasını yapması gerektiği şeklindeki görüşler nedeniyle pek çok eserin edebi yönden oldukça zayıf birer örnek seviyesinde kaldığı da görülmektedir.

Bu süreçte hikâyeciliğimiz açısından özellikle bahsedilmesi gereken isimler arasında Sait Faik ve Cevat Şakir gelmektedir. Denizi, kıyıda köşe kalmış deniz insanlarını kendilerine özgü bir tarzda kaleme alan bu yazarlar, bu konuları yaşama sevgisi, paylaşmanın tadı ve küçük mutluluklar üzerine inşa etmişlerdir.

1940'lı yıllardan sonra Türk hikâyesi daha hızlı bir gelişim gösterecektir. Bu dönemde demokratikleşme çabaları, Demokrat Parti yılları, II. Dünya Savaşı'nın etkileri yazarlar üzerinde etkili olacaktır. Ahmet Hamdi Tanpınar, Ziya Osman Saba, Tarık Buğra, Oktay Akbal ve Sabahattin Kudret Aksal gibi yazarlar daha çok bireysel temalara yönelmişlerdir. Kemal Bilbaşar, Kemal Tahir, Orhan Kemal, Aziz Nesin, Haldun Taner, Rıfat Ilgaz, Samim Kocagöz, Necati Cumalı gibi yazarlarda ise sosyal endişenin birinci sırada olduğu gözlemlenir. Değişen toplum içerisindeki küçük insanı da anlatsa, bireyleşme çabası içerisinde yalnızlığını tanımlamaya çalışan insanı da anlatsa yazarların toplumcu kişiliğini her zaman ön planda tuttuğu görülecektir. Bu isimlerden Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz ve Haldun Taner'in hikâyelerinde mizahi yönün etkili olduğu görülmektedir.

1950'li yıllara gelindiğinde başlangıçta Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların köye ve köy insanına yönelen hikâyeleri karşımıza çıkacaktır. Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Dursun Akçam gibi yazarlar köyü merkeze alan hikâyeler yazmışlardır.

1950'li yıllarda özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da bireyin hiçlik karşısında duyduğu endişeyle, hayatın saçmalığına ve boşluğuna dayanan varoluşçu felsefe ve gerçeküstücülükten doğmuş bir edebiyat ülkemizde de yansımaları bulacaktır. (Kahraman, 2015: 77). Orhan Veli'nin başını çektiği Garip hareketi bu dönemin etkili anlayışlarından biri olacaktır. Bu dönemin ana konularının başında ise ferdin çektiği sıkıntılar, inanç, inançsızlık, korku, kadının sosyal hayattaki yeri, bunaltı ve yabancılaşma sayılabilir. Karamsarlığın ve sıkıntılı bir atmosferin hâkim olduğu dönem hikâyesinin önemli isimleri arasında Demir Özlü, Leyla Erbil, Bilge Karasu, Adnan Özyalçın, Ferit Edgü, Orhan Duru, Onat Kutlar, Tahsin Yücel ve Erdal öz gibi isimler sayılabilir. Yine bu döneme dâhil edilebilecek isimler arsında Feyyaz Kayacan ile Yusuf Atılgan'ı da sayılabiliriz.

1960'lı yıllara gelindiğinde varoluşçuluğun ve gerçeküstücü yazarların etkilerinin devam ettiğini görmekteyiz. Toplumsal gerçekçi anlayışın güçlenerek devam ettiği bu yıllarda Marksist anlayışın da kendine yer bulmaya başladığını görülür. Bu dönem hikâyelerine eklenen konular arasında en başta söylenebilecek olanı Almanya'ya giden işçiler meselesidir. Bekir Yıldız, Şevket Bulut, Adalet Ağaoğlu, Sevgi Soysal bu doğrultuda eserler kaleme almışlardır.

Bu dönemde önemli gelişmelerden biri de İslam medeniyeti düşüncesi etrafında birleşen bir yazarlar grubunun oluşmaya başlamasıdır. Özellikle Sezai Karakoç'un hazırladığı bir ortamda Diriliş dergisi etrafında bir araya gelen yazarların başında Rasim Özdenören, Durali Yılmaz ve İsmail Kılıçoğlu sayılabilir. Bu hikâyelerin temelinde de özünü arayan insanın yer aldığı söylenebilir.

1970'li yıllara gelindiğinde hikâyemizde yeni açılımların devam ettiğini görürüz. Oğuz Atay, Korkuyu Beklerken isimli hikâye kitabıyla toplumun da etkisiyle kendini her şeyden soyutlamış, kendine ve her şeye yabancılaşmış insanların hikâyelerini yazmıştır.

Bu süreçte toplumcu anlayışını kaybetmeden bireyi çözümlemeye çalışan hikâye anlayışı ile var olmaya çalışan Füzûzan, Selim İleri, Tomris Uyar, Hulki Aktunç gibi isimler öne çıkar. Bu dönemin yazarlarının Sabahattin Ali ile Sait Faik çizgisini/anlayışını bir noktada benimsedikleri ve bir çeşit sentez peşinde oldukları ifade edilebilir. (Kahraman, 2015: 88).

Bu dönem içerisinde anılacak diğer isimler arasında Nazlı Eray, Nursel Duruel, İsmet Tokgöz gösterilebilir. Özellikle Nazlı Eray'ın fantastik gerçekçi hikâyeleri diğer isimlerden ayrılmasını sağlar. Oldukça mizahi, fantezilerle süslü ve popüler bir hikâye atmosferi oluşturan Eray dönem yazarlarında bu özellikleri ile ayrılır.

Yine toplumcu gerçekçi anlayışa İslami açıdan yaklaşan Mustafa Kutlu ile toplumsal yönünü sevgi ve dostluk atmosferiyle bütünleştiren Sevinç Çokum da bu dönemde hikâye örnekleri vermeye başlamışlardır.

1980'li yıllarda ise hikâyeleriyle öne çıkan isimler arasında Yaşar Kaplan, Ali Haydar Haksal, Hüseyin Su, Ramazan Dikmen, Cemal Şakar, Sadık Yalsızuçanlar, Kamil Doruk gibi isimler sayılabilir. Dönem hikâye konuları da esasında önceki dönemlerle benzerlik göstermektedir. İnsanın yabancılaşması, toplumdan kendini soyutlaması, aşkın terk edilmeyeyle olgunlaşması, bireyin iç hesaplaşmaları vb. konular dönem hikâyelerinde ele alınan konular arasındadır.

1990'lı yıllarda ise hikâyeciliğimizde yeni dil ve teknik imkânları deneyerek kendine yer bulmaya çalışan yazarların varlığı görülmektedir. Bu dönem yazarları arasında Nazan Bekiroğlu, Cihan Aktaş, Fatma K. Barbarosoğlu, Ayfer Tunç, Murat Yalçın, Murat Gülsoy gibi isimler yer alır. Yazarların hikâye metinlerini kurarken postmodernizmin imkânlarından da yararlandığı ifade edilebilir.

Bu süreçte ve bundan sonrasında üzerinde durulamayan pek çok isim yer almaktadır. Ancak konu sınırlarının dışına çıkma endişesiyle bu kısımlara değinemiyoruz. Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak isteyen araştırmacılar için yazımızın kaynaklar bölümünde yararlanılabilecek eser isimlerine yer verilecektir.

HİKÂYENİN UNSURLARI

Kurgusal eserlerde teknik öğelerin çok önemli olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, tekniğe ait her ne varsa kurgusal metin oluşturulurken metne yön verecek ya da metnin kurgusalılığına zarar verecek ölçüde göz önünde tutulması yazarı kısıtlayıcı bir nitelik gösterecektir. Neticede bir türün bütün teknik özelliklerini bilmek, kuramsal olarak o türe ait bütün bilgilere vakıf olmak o türde gerçekten başarılı metinler ortaya konulacağı anlamı taşımaz.

Teknik unsurların özellikle kurgusal metinleri incelerken kolaylık sağlayacağı kuşkusuzdur. Biz de konumuz dâhilinde kısaca hikâye türünün yapı unsurlarının neler olduğuna değinebiliriz.

Olay Örgüsü

Kurmaca anlatı türlerinin en bilinen ögesi olay örgüsüdür. Olay örgüsü, tasarlanmış, içi içe geçmiş olaylar dizisidir. Olay örgüsü, olaylar bir tırmanma noktasına doğru yol alırken çatışan güçlerin etkisiyle gelişme gösterir. Olayların gelişebilmesi için bir çatışmanın ya da bir çelişkinin olması gerekir. Olayların içerisindeki gerilimin en üst noktaya ulaşması aslında çözümün de başladığı noktadır. Çünkü olay örgüsünde gerilimin son noktası artık çözümün verileceğini gösterir. Buradan hareketle olay örgüsünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluştuğu söylenebilir. Elbette her metinde olay örgüsü bu şekilde sıralı bir gelişim göstermez. Yani serim, düğüm ve çözüm bölümleri yazarın tercihiyle göre karışık sırada da verilebilir ya da verilmeyebilir. Olay olarak kastedilenler ise metinde meydana gelen herhangi bir şeydir.

Bakış Açısı

Kurgusal eserlerde, olayları kimin anlattığı, olaylara hangi açıdan bakılması gerektiği ya da anlatıcının olayları nasıl anlattığı çok önemlidir. Bu nedenle yazar amacına uygun olarak kullanacağı bir bakış açısı belirlemelidir. Çünkü aynı olayı farklı bakış açıları ile farklı şekillerde belki de daha etkili bir biçimde anlatabilmek mümkündür.

Kurgusal metinlerde kullanılan bakış açılarından kısaca bahsederek, bunların başında birinci tekil kişi ağzından, yani ben zamiri kullanılarak yapılan anlatılar gelir. Bu bakış açısında anlatıcı olayın karakterlerinden biridir. Bir diğeri üçüncü tekil kişi anlatıcıdır. Bu bakış açısında ise olayları bu anlatıcının gördükleriyle ve bildikleriyle sınırlıdır. Kişiler hakkında ayrıntılı bilgilere ya da özel düşüncelere bu bakış açısıyla ulaşılamaz. Yazarların kullandığı bir diğer bakış açısı ise tanrısal ya da hâkim bakış açısı da denilen her şeyi bilen anlatıcıdır. Bu anlatıcı her şeyi ve herkesi bilmektedir. Olayların akışı ile ilgili bütün gelmiş ve geçmiş bilgilere sahiptir. Kişilerin ne düşündüğü, ne hissettiği, hangi olayın neden meydana geldiği bu bakış açısının bilgi sınırları içerisinde. Günümüzde de en yaygın kullanılan bakış açısıdır.

Karakterler

E. M. Forster kişileri “yalınkat” kişiler ve “yuvarlak” kişiler olmak üzere ikiye ayırır. Yalınkat kişiler, tek bir düşünceden oluşur ve metin boyunca da hiçbir değişiklik göstermezler. Değişiklik göstermediği için de yalınkat kişileri yani tipleri okurlar daha kolay anımsarlar ve roman boyunca karşılaştıklarında da hemen hatırlarlar. Yuvarlak olarak nitelendirilen kişiler ise olayların başıyla sonu arasında birtakım değişikliklere uğrayan kişilerdir. Yani olayın başında tanıdığımız kişi olayın sonunda farklı bir kişiliğe bürünebilmektedir. Böyle kişilere yuvarlak kişiler denilmektedir. (Forster, 1982: 108-118).

Bunların yanında karakterleri ana karakterler ve yardımcı karakterler olarak da sınıflandırmak mümkündür. Olayların merkezinde yer alan karakter ana karakterdir. Metnin bütün ağırlığı bu kişi üzerindedir. Yardımcı karakterler ise yazarın gerekli durumlarda devreye soktuğu gerekmediğinde ortadan kaldırdığı kişilerdir.

Yazarlar karakterleri tanıtmayı işini kendisi yapabileceği gibi gösterme yöntemiyle olayların akışı içerisinde de verebilir. Yazar metinde istediği kadar karakter kullanabilir ve bunları istediği şekilde okura sunabilir. Elbette burada beklenti karakterlerin olabildiğince gerçekçi ve canlı bir şekilde oluşturulmasıdır. Bu durumda okurun karakteri özümsemesi, bir noktada karakterle özdeşleşmesi kolaylaşacaktır.

Mekân – Zaman – Atmosfer

Kurmaca metinlerde olayların gerçekleşebilmesi için bir mekâna ihtiyaç duyulur. Özellikle olay örgüsünü ve karakterleri öne çıkarmak isteyen yazarlar duyguları harekete geçiren özel mekânlar kullanmayı tercih edebilirler. Mekânların seçimi ve tasvirleri karakterlerin anlaşılması, olayların değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir.

Yazar zaman kavramını da geçmiş, hal ve gelecek şeklinde ele alıp karakterleri zamanlar arasında zihinsel olarak dolaştırabilir. Zaman zaman geriye dönüşlerle olayların nedenleri hakkında da okurları bilgilendirebilir.

Atmosfer kavramı ise mekân ve zaman kavramlarını da ihtiva eden bir yapıdadır. Hikâyede atmosfer; kurgudan, olay örgüsünden farklı, bütün bir hikâyeye yayılan, betimlemeyle, mekânla, diyalogla, ritimle, bakış açısıyla oluşan güzellik ve etki yaratma aracıdır. Atmosfer

hikâyenin kuruluşunda, işleyişinde, anlatım düzleminde hayati önem taşır. Atmosfer yazar için, anlatılan temanın etkisini arttırmaya, açığa çıkarmaya yarayan bir dizi tutumla oluşur. Atmosfer, bir arka plan, manzara ve dekordan çok, odak anlatıyı, yazarın niyetini temsil eden, zenginleştiren, derinleştiren bir yaklaşımdır. (Tosun, 2011: 97)

Tema

Yazarın okurlara aktarmak istediği ana fikre tema denir. Genellikle yazarlar eserlerini oluştururlarken vermek istedikleri mesajı ya da mesajları metnin içine uygun bir şekilde yerleştirirler. Seçilen temanın karakterler, olay örgüsü ve bakış açısıyla bütünlük içerisinde olması önemlidir. Bu nedenle seçilen temanın metnin tamamına sinmesi gerekir. Belirgin bir şekilde ortada duran bir temanın okuru rahatsız edeceği muhakkaktır.

HİKÂYE TÜRÜ ARACILIĞIYLA KÜLTÜR AKTARIMI

Edebi metinlerin geçmişten geleceğe gelen süreçte Türkçenin hafızası olduğu bilinmektedir. Yazınsal türlerin de bir toplumun bütün kültür birikimini taşıdığı düşünüldüğünde Türkçe öğretimi açısından bu tür metinlerin önemi artmaktadır. Tabi edebi metinlere dil öğretiminde sadece çeviri aracı olarak yaklaşılması, bu metinlere verilmesi gereken önemi bir noktada azaltmaktadır. Oysa dil öğretiminin amacı sadece bir dilin nasıl konuşulduğunu öğretmek değildir; bir dil öğrenilirken o dilin ait olduğu kültürün de tanıtılması, bir noktada öğretilmesi esastır. Bu nedenle dil öğretiminde sadece dil öğrenmenin değil, o dilin ait olduğu kültürü de öğrenmenin önemine vurgu yapılması gerekmektedir.

Yazınsal türlerin dil öğretiminde kullanılması amaçlandığı için seçilen metinlerin de bu doğrultuda metinler olması gerekir. Ancak mevcut bütün metinlerin bu amaca hizmet edebilecek doğrultuda olmasının da mümkün olmadığı görülecektir. Dil öğrenen kişinin kendi ilgileri doğrultusunda ve düzeyine uygun olacak şekilde metinleri daha kolay anlayacağı muhakkaktır. Bu amaç doğrultusunda seçilecek metinlerin öğrencinin deneyim ve bilgileriyle bağlantı kurabileceği bir içeriğinin olması, cümlelerin okunabilir düzeyde olması, özgün olması, farklı metin türlerinden örnekler içermesi ve görsel bakımdan da iyi hazırlanmış olması gereklidir (Nutall, aktaran Aygüneş, 2007: 128).

Bu bilgiler ışığında her metnin dil öğretiminde kullanılamayacağı görülmektedir. Hikâye türünü de bu noktada öğrenme ve öğretme etkinliğine dâhil edebiliriz. Bir dili yeni öğrenmeye başlayan, sadece temel ihtiyaçları için kullanabileceği kelimeleri bilen bir kişinin uzun, ağır bir dille yazılmış ya da akademik düzeydeki bir metni okuması ve anlaması beklenemez. Böyle bir metinle karşılaşan öğrencinin dil öğreniminin de sekteye uğraması, o dilden uzaklaşması ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden seçilen metinlerin kişilerin seviyelerine uygun ve aktif kelimelerden oluşması, özellikle başlangıç olarak günlük hayattaki ihtiyaçlarını da karşılamaya yönelik kelime ve cümlelerden oluşması önemlidir.

Kültür unsurlarının ders ortamına ve der materyallerine aktarılmasının sebeplerini Tomalın ve Stampleski şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarını yardımcı olmak.

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarını sağlamak.

Öğrencilerin bazı sözcük ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.

Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.

Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.

Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak. (Tomalin ve Stempleski, aktaran Keskin, 2010: 11-12).

Peki, kültür aktarımı konusunda hikâye türünden ne şekilde yararlanılabilir? Öncelikle kültürün tanımını yaparak konuya girebiliriz. Kültür, Türkçe Sözlük'te şu şekilde tanımlanmaktadır: "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin."

Oldukça geniş bir kapsama alanına sahip olan kültürün içine toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini dâhil edebiliriz (Güvenç, 2002: 14-15). Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere topluma ait her şeyin yansıması kültürün içerisinde yer almaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse kültür, bir toplumun yaşama tarzıdır.

Dil ve kültür arasındaki ilişki de esasında bu açıklamalarda kendini göstermektedir. Toplumun bütün birikimlerinin bir neticesi olarak ele alabileceğimiz kültürün, aralıksız bir şekilde sekteye uğramadan devam etmesini de dil sağlar. Dil söz konusu olunca da haliyle meseleye edebiyat ve edebi ürünler de dâhil olacaktır. Dilin asırlarca nesilden nesile aktarımı konusunda elbette en büyük pay edebi ürünlere aittir. Dil elbette burada sadece kültürün taşıyıcısı konumunda olmayacaktır. Bu açıdan bakılınca dil, kültürün hem yorumlanması hem de yeniden inşası konusunda da etkili olacaktır. Bu nedenle dil eğitimi süreci, o dilin kültürünü tanıma ve öğrenme süreçlerini de kapsar. Yani bir dili öğrenmenin yolu o dilin ait olduğu kültüre de vakıf olmaktan geçer.

Bir dili öğrenmek, o kültürü tanımaktır (Kramsch, aktaran Keskin 2010: 9). Kültür aktarımında hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğrenciye hedef dilin sosyal ve kültürel yapısını, değer yargılarını, dünya görüşünü belirli ölçüler dâhilinde benimsemesine yardımcı olacak şekilde eğitim vermekten geçer. Burada asıl önemli nokta, öğrenciye hedef dil sevdilerek, öğrencinin o dile ve kültüre olan ilgisi ve merakının canlı tutulmaya çalışılmasıdır. Nasıl ki dil öğretiminde dil bilgisi ve sözcük öğretimi çok önemliyse kültürel öğelerin aktarımı da aynı ölçüde önemlidir.

Dil öğretimi amacıyla seçilen hikâye metnlerinin kültürler arası iletişimi sağlama amacı yoksa bu metinler işlevlerini gerçekleştiremeyeceklerdir. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi yazınsal metinler ders içi materyal olarak kullanılırken, öğrenci merkezli yaklaşımın temeli, öğrencilerin metin ile karşılıklı etkileşim içine girmeleri olduğundan, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini canlandıracak etkinliklerin hazırlanması gerekir (Polat, 2006: 23).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hikâye Metnlerinin Kullanılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son dönemde ülke politikası ile de eş zamanlı olarak önem kazanmaya başlamıştır. Bunun için çeşitli devlet kuruluşları, dernekler ve STK'lar aracılığı ile

Türkçe, uluslararası öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır. İletişimsel yaklaşım başta olmak üzere öğretim süreci içinde çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntem ve yaklaşımlar içerisinde özellikle okuma becerisi için bazı malzemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Barın’a göre:

“Dil öğrenimi süreklilik ister. Bu sebeple, dünyada dil öğreten ciddi kurumlar öğrencilerinin düzeylerine göre oluşturulmuş destekleyici kitaplar yayımlar. Genellikle hikaye ağırlıklı bu kitapların dışında bir de klasik olmuş eserler, öğrencilerin dil öğrenim düzeylerine göre uyarlanarak yayımlanır. Yabancılar Türkçe öğretimi sırasında öğrencilere tavsiye edilecek bu çeşit kitaplara ihtiyaç vardır. Bunu da ancak yabancılar Türkçe öğretimi içinde uzmanlaşmış kişiler yapabilir” (Barın, 2004: 29).

Hikâyenin özellikleri göz önüne alınınca: “Edebiyatın kaynak olarak kullanımı daha az akademik bir durumdur ve öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi açısından bilgilerin sınıflandırılmasından çok eğlendiren ve zevk veren bir tutumla sunulmaktadır”(Meletli, 2007: 63). Hikâyenin dil öğretimi süreci içerisinde bir malzeme olarak kullanılması ve okuma becerisi bağlamında faydalı olabileceği, yadsınamaz bir olgudur. Çünkü okuma becerisi aynı zamanda kültürel öğeleri de içinde barındırarak bir aktarım ve kelime öğretimi endişesi içinde olabilir. Bu yüzden ders süresi, öğretim imkânları, mekân ve malzemeler itibarıyla ekonomik bir kültürel aktarımın önemli yollarından biri de hikâye metinlerini kullanmaktır. “Kısa hikâye edebi türler içinde hikâye kabilinden kısa bir düzyazı şeklidir. Kısa hikâye romana kıyasla, daha özlü olma ve meseleyi daha çabuk ortaya koyma eğilimindedir. Kısa hikâyenin temelleri sözlü hikâye anlatma geleneğine dayanmaktadır. Çağdaş, kısa, öz ve ilginç olmasının yanında öğrencinin ilgisini çekebilecek modern, kültürel çevrenin bir portresini sunar ve öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dilin kültürüne dair önemli bir konuyla ilgilidir. Kısa oluşu önemlidir çünkü bir ders saati içerisinde sınıfın hikâyeye odaklanmasını sağlar. Hikâyenin hazırlık ve tartışma süreleri birkaç ders saatini kapsasa bile bu durum önemlidir. İyi bilinen bir edebi eserle ilgili yapılan etkinlikler, seri halinde uygulandığında daha etkili olur. Aynı etkiyi bölümlerden oluşan bir romanı incelerken yakalamak pek mümkün olmamaktadır (Povey, 1989). Hikâyeleri yeniden mi oluşturmak gerekir yoksa mevcut hikâyeleri seviyelendirerek öğrenci düzeylerine uyumlarını sağlamak mı gerekmektedir? Bu iki durum da aslında dil öğretimi açısından önem arz eder. A1 kurundan C1 kuruna kadar öğrencilerin öğrenmiş oldukları dil bilgisi yapıları ele alınarak kurmaca metinler yapılabilir. Bunun yanında özgün hikâyeler ele alınıp düzeyleri belirlenerek o kurlar için öğretim malzemesi halinde kullanılabilir. Tüm bunların ötesinde özgün metinler sadeleştirilerek bir öğretim malzemesi de ele edilebilir.

Hikayelerin yapay metinler olarak ele alınması durumunda hikayeler sadece dil bilgisi yapıları göz önüne alınarak kurgulanmamalı bunun yanında kültürel öğelerde bu kurguya dahil edilmelidir. Bu süreçte Türk kültürünün öğeleri ele alınmalı ve hikâyeler sezdirme ve özümsetme etkileri dikkate alınarak kurgulanmalıdır. Kaleme alınacak her hikâye olay örgüsü, kişiler, mekan ve zaman olarak yaşayan ve yaşatılan kültürel öğeler ile kurgulanmalıdır. Böylelikle öğrenciler okuma metinleri ile hem hikayenin oluşturmuş olduğu edebi zevki tadacaklar hem de bu hikayelerdeki örtük öğretim yöntemleri ile hikaye içerisindeki kültürel ve milli unsurları tanıyacaklardır. Oluşturulan hikâyeler misafirperverlik, yardımseverlik, mertlik ve cömertlik gibi kavramlarla Türk milletinin ulvi millet unsurları aktarılmış olacaktır. Bu aktarımda direkt anlatım yerine olay örgüsü içinde sezdirme ve hissettirme olanakları kullanılmalıdır. Almanların disiplini, Japonların çalışkanlığı gibi kanıksanmış özelliklerin okuma kültürü ile de dünyaya aksettirildiği bilinmektedir. Bugün dil öğretiminde okuma metinleri ile Türk milletini ve Türkiye’yi doğru anlatma ve zengin kültür zeminini dünyaya tanıtmaya fırsatı bu metinler sayesinde olabilecek bir durumdur.

Sonuç:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, zengin ve donanımlı bir hikâye geçmişi olan bu dil ile önemli okuma malzemeleri hazırlanabilir. Hazırlanacak hikâyelerde kültürel öğelere yer verilmelidir. Bu kültürel öğeler öğrenci demografisine göre bir ihtiyaç analizi ile belirlenmelidir. Belirlenecek öğeler:

Türkiye'nin gezilecek görülecek turistik yerleri,

Türk davranış ve ifade biçimleri,

Türk müzik yapısı ve ürünleri,

Türk yiyecek, içecek ve beslenme biçimi,

Somut olmayan kültürel miras öğeleri, başta olmak üzere kültürel her ögenin hikâyede birer temel unsur olarak yer alması sağlanmalıdır. Özellikle B1, B2 ve C1 kurlarında kısa hikâye metinleri bir ders saatinde okunacak uzunlukta ve kültürel değer ve yargıları barındıracak biçimde hikâye öğelerinin içerisinde sezdirilmelidir. Örnek olarak Orhan Kemal'in *Çikolata* hikâyesi kültürel öğeleri içermekle beraber öğrenci üzerinde duygusal bir etki bırakması açısından örneklendirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hikâye metinlerinin kullanımı:

- a) Öğrencinin hedef kültürün hafızasını görebilmesine
 - b) Okuma becerisini geliştirmesine
 - c) Kelime öğrenimini geliştirmesine
 - d) Örtük öğrenme ile her ortamda öğrenimi devam ettirebilmesine
 - e) Kültürel yapıları benzer metinlerde anlayabilmesi ve algılayabilmesi
- açısından önem arz etmektedir.

Hem seviyelendirme hem de yeniden hikâye oluşturma çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından önemli bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih boyunca hikâye ve olay örgüsü açısından zengin bir birikime sahip kadim Türkçe ile daha etkili dil öğretim malzemeleri hazırlanabilir. Bir hikâyenin temel öğeleri olan olay, mekân, kişi ve zaman unsurlarını kültürel yapılarla bezemek aktarımın bir tekniği olarak karşımıza çıkabilir. Örneğin bir hikâyenin kişileri arasında: Nasreddin, Mete, Süleyman ya da Mustafa, öğrencilerde tarihi çağrışımlarla bir şeyleri hatırlatabilir. Aynı ölçüde mekân olarak Karatay Meydanı, Dikili Taş Mevkii, Konyaaltı Sahili gibi mekânlar, öğrencilerde o bölgeleri merak etme dürtüsünü harekete geçirebilir. Sadece isim olarak kültürel yapılar değil aynı zamanda değer yargıları açısından da hikâyeler ile aktarım yapılabilir. Konular, temalar ve değer yargıları hikâyelerin ana metnini inşa edebileceği gibi bu metinler ile Türk milletinin kimlik yapısı, düşünce sistemi öğrencilere aktarılabilir.

Sonuç olarak hikâye metinleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için önemli malzemelerden biridir. Bu malzemenin hazırlanmasında kültürel aktarım unsurları da göz ardı edilmemelidir. Okunacak her edebi hikâye aslında birer kelime hazinesi ve kültür yumağıdır.

Bilinçli olmak ve İngilizce öğretiminde olduğu gibi seviyelendirilmiş hikaye kitapları yazılmalıdır. Bunun için öncelikle kültürel ihtiyaç analizi yapılmalı ve bu doğrultuda hedef kitleye yazılacak hikaye metinleri oluşturulmalıdır. Burada asıl olan millîlik ve kültürel mozağin korunmasıdır. Ayrıca aktarımın empoze ya da baskı unsuru olarak değil sezdirme ve sevdirmeye amacıyla sunulmasıdır. Burada millîlik ve kültürel olgular çekinilmeden verilmeli öğrencinin bu yapılar ile hedef dilin hedef kültürünü ve milletin algı yapısını, düşünce sistemini öğrenmesi hedeflenmelidir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2002). Türkçenin Söz Varlığı. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy H. (Editör). (2009). Hikâye Sanatı Üstüne Yazılar. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktunç, H. (1971). Aydınlar ve Hikâyemizin Doğuş Sorunları. Türkiye Defteri, 1. 8-12.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30.
- Çetin, N. (2005). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadarki Türk Hikâyesine Kısa ve Genel Bir Bakış. Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı içinde (s. 73-81). Ankara: Hece Yayınları. 2. baskı.
- Çetin, N. (2017). Türk Hikâyesi Tahlilleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Enginün, İ. (1992). Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri. Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin içinde, (s. 38-39). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Forster, E. M. (1982). Roman Sanatı. (Çev. Ünal Aytür). İstanbul: Adam Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). Kültürün Abc'si. 2.bs, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- İleri, S. (1975). Türk Öykücülüğünün Genel Çizgileri. Türk Dili Türk Öykücülüğü Özel Sayısı içinde (s. 2-29). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 3. baskı.
- Kahraman, A. (2015). Modern Türk Hikâyesi. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Kaplan, M. (2000). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları. 12. baskı.
- Kavruk, H. (1998). Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler. İstanbul: MEB Yayınları.
- Keskin, F. (2010). Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Meletli, F. (2007). Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zeka Kuramı ve Kısa Hikaye Kullanımı. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Mert, N. (2005). Modern Öykünün Serüveni: 1940'tan Günümüze. Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı içinde (s. 93-122). Ankara: Hece Yayınları. 2. baskı.

- Polat, T. (2006). Okur Odaklı Yaklaşımla Yazın Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 139. 18-23.
- Povey, J. , 1989, 'The Teaching of Literature in Advanced ESL Classes', M. Celce-Murcia ve L. McIntosh (ed.) içinde, s.162 USA: Newbury House Publishers Inc.
- Su, H. (2005). Öykümüzün Hikâyesi. Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı içinde (s. 6-17). Ankara: Hece Yayınları. 2. baskı.
- Tanpınar, A. H. (1997). 19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Tosun, N. (2011). Modern Öykü Kuramı. Ankara: Hece Yayınları.
- Tural, S. (2004). Edebiyat Bilimine Katkılar I. (2). Ankara: Yeni Avrasya Yayınları.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Türkçe Bilincini (Duyarlılığını) Belirlemeye Yönelik Betimsel Bir Çalışma

Hasan BAĞCI*

Dilek BAZ**

Özet

Dil toplum hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öyle ki bir millet devamlılığını ancak dil ile sağlayabilir. Bu nedenle toplumda yaşayan her bireyin diline sahip çıkması ve dil bilincine sahip olması gerekir. İşte bu noktada en fazla sorumluluk ana dili öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenler ana dili eğitimi verirken bu bilinci öğrencilere kazandıramadıkları takdirde ileride bu bilincin oluşması mümkün değildir. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin öğrencilere Türkçe Bilincini kazandırabilmesi için lisans eğitiminden itibaren kendilerinin de buna sahip olması ve bu bilinçle mezun olması beklenmektedir. Ancak bütün öğretmen adayları aynı bilince sahip değildir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türkçe Bilincini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile aynı üniversitenin bünyesinde açılan öğretmenlik formasyonu programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri, örneklemini ise Türkçe Öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği formasyonu programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ilgili bölümü ile formasyon programında 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarının açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama materyaline (anketine) verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Veri toplama materyalinde yer alan açık uçlu sorular, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş bulgular nicel olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Duyarlılığı, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Dil Duyarlılığı*

A Descriptive Study on Determining the Turkish Consciousness of Turkish and Turkish Language and Literature Teachers

Abstract

Language has an important place in community life. So that a nation can only provide continuity with language. For this reason, each individual living in the community must have the language and be aware of the language. At this point, the most responsibility falls to the mother tongue teachers. It is not possible to develop this consciousness in the future if the teachers do not provide this consciousness to the students while giving mother language education. Turkish and Turkish Language and Literature Teachers are expected to have the Turkish Conscience and to graduate with this awareness from their undergraduate education. However, not all teacher candidates have the same sensitivity. Therefore, this study aims to investigate Turkish Consciousness of Turkish and Turkish Language and Literature Teachers.

The population of the study is the students of Turkish Language and Literature Department, continuing the teaching formation program of the same university with Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Turkish Education Department. form. The research is limited to the answers of the prospective teachers studying in the 2017-2018 academic year fall semester to the data collection materials consisting of open-ended questions. The open-ended questions included in the data collection material were presented quantitatively using the descriptive analysis method.

Keywords: *Turkish Accuracy, Turkish Language Teaching, Turkish Language Literature Teaching, Language Accuracy*

* Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-posta: hbagci@mehmetakif.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

1.Giriş

Dil en önemli iletişim aracıdır. Alanyazın incelendiğinde dil ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Aksan’a göre (1998) “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğelerin, kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir.” Türk Dili ile ilgili çeşitli çalışmalar yapan Ergin’de (2013) Dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir, şeklinde tanımlamıştır. Sezer vd. (1991.s.4) de dili, insanların anlaşmalarını sağlayan, işaret ettikleri varlık ve kavramlarla doğrudan bir bağı olmayan nedensiz ses simgelerinin oluşturduğu bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Dil toplum hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Hatta bir milletin devamlılığı ancak dil ile sağlanabilir. Öyle ki bireyler dil aracılığıyla günlük hayatta iletişimlerini kurabilmekte yine dil aracılığıyla geçmişten gelen ve yenilenerek artan bilgileri geleceğe aktarabilmektedir. Dil toplum hayatında önemli olduğu kadar birey için de o kadar önemlidir. Dilin bireye yararını Özbay (2010) “Dil, bireye düşünce üretebilme, düşüncelerini dışa vurma, bilgi edinme, geçmişini hatırlama, geleceğine yön verme, kişiliğini kazanma, hayatını sürdürme gibi birçok açıdan yardımcı olmaktadır.” sözleriyle açıklamaktadır.

Öncelikle ailede ve yakın çevrede başlayan ana dili eğitimi daha sonra örgün eğitim kurumlarında belirli bir plan doğrultusunda devam etmektedir. Örgün eğitim aşamasında öğrencilerin ana dili eğitiminde başta sınıf öğretmenleri olmak üzere Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri sorumludur.

Anadili eğitimi çok özen gösterilmesi gereken bir süreçtir. Öyle ki dil öğretimi bilgidan çok beceri sağlama işidir. Beceri de mümkün olduğunca çok araç ve gereç kullanmakla sağlanabilir. Dilini doğru kullanan, dil sevgisi ve bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmede olabildiğince çok materyal kullanılmalı bu materyaldeki dil ve anlatımın da kusursuz olmasına özen gösterilmelidir (Özbay,2010).

Dil bilinci; dilin bir ulus için önemini kavrayıp dili bu önem doğrultusunda, kurallarına uygun kullanmak; ulusun kimliğine, varlığına zarar verecek kullanımlardan uzak durmak ve bu tür kullanımlara karşı duyarlı olmaktır (Karakaş vd., 2013). Anadili eğitimi alan öğrenciye eğitim verilirken sadece dil eğitimi değil aynı zamanda dil duyarlılığı da kazandırılması gerekmektedir. Çünkü Aksan’a (1998) göre ana dili, bir toplumu millet yapan öğelerin başında gelir. Dil bilincine sahip olmayan bir birey de dilin bu öneminin farkında değildir. Bu yüzden ana dili eğitimi verilirken öğrencilere Türkçe bilinci kazandırılmalıdır. Yukarıda da bahsedildiği gibi burada en büyük sorumluluk Türkçe Öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine düşmektedir. Sever(2002:193) bu durumu “Türkçe öğretiminde, öğretmenin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlikleriyle model oluşu da, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir” şeklinde belirtir. Ancak örgün öğretim içinde okullarımız öğrencilere yeterli bir Türkçe bilgisi bilinci verememekte, yaygın öğretim diyebileceğimiz yazılı, görsel, işitsel basın bu konuda insanlara yardımcı olamamaktadır (Hepçilingirler, 1998:1).

Araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının Türkçe bilincini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

İyi Türkçe sizin için ne anlama geliyor/ ne anlam ifade ediyor?

İyi Türkçe konuşanların genel özellik ve nitelikleri nelerdir?

İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?

Size göre iyi Türkçe ile yazmak ne anlama geliyor?

Size göre İyi Türkçe ile yazanların genel özellikleri ve nitelikleri nelerdir?

İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

2.Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Formasyon öğrencileri, örneklemi ise bu programlara devam eden Türkçe Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı Formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 73 öğretmen adayına uygulanan veri toplama aracındaki sorulara verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının Türkçe bilincini belirlemeyi amaçlayan bu ankette yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yöntemi kullanılarak (Bogdan ve Biklen, 1998) değerlendirilmiş, daha sonra bulgular nicel olarak sunulmuştur. Değerlendirme birimi olarak “cümle” ve “sözcükler” alınmıştır. Bu çerçevede öncelikle, anket formlarındaki yargı bildiren cümleler/sözcükler kodlanmış, elde edilen veriler frekans ve yüzdelere çizelgeler şeklinde sunulmuş, yer yer araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çarpıcı görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bağlı kalınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

Tablo 1) “İyi Türkçe sizin için ne anlama geliyor / ne anlam ifade ediyor?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe sizin için ne anlama geliyor / ne anlam ifade ediyor?	F	%
1.	Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve anlamlarına uygun kullanılması	41	20,93
2.	Yabancı kelimelerden arınmış Türkçe	34	17,34
3.	Bireyin kendini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi	32	16,32

4.	Etkili ve akıcı konuşmak	31	15,83
5.	Türkçenin Dil Bilgisi kuralları göz önünde bulundurularak kullanılması	23	11,73
6.	İstanbul Türkçesine uygun konuşmak	15	7,65
7.	Anlatım bozukluğu yapılmadan dilin kullanılması	10	5,10
8	Türkçenin yalın açık ve düzgün bir şekilde kullanılması	4	2,04
9.	Gereksiz sözcük kullanılmama	4	2,04
10.	Argo kelimelerin kullanılmaması	2	1,02
Toplam		196	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe sizin için ne anlama geliyor / ne anlam ifade ediyor?” sorusuna verdikleri cevapları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 20,93 oranında “Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve anlamlarına uygun kullanılması” , % 17,34 oranında “Yabancı kelimelerden arınmış Türkçe ”, % 16,32 oranında “Bireyin kendini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi”, % 15,83 oranında “Etkili ve akıcı konuşmak”, % 11,73 oranında “Türkçenin Dil Bilgisi kuralları göz önünde bulundurularak kullanılması ”, % 7,65 oranında “İstanbul Türkçesine uygun konuşmak”, % 5,10 oranında “Anlatım bozukluğu yapılmadan dilin kullanılması”, % 2,04 oranında “Türkçenin yalın açık ve düzgün bir şekilde kullanılması ”, % 2,04 oranında “Gereksiz sözcük kullanılmama”, % 1,02 oranında “Argo kelimelerin kullanılmaması”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 2) “İyi Türkçe konuşanların genel özellik ve nitelikleri nelerdir?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe konuşanların genel özellik ve nitelikleri nelerdir?	F	%
1.	Akıcı ve etkileyici konuşurlar	27	20
2.	Kelimeleri doğru telaffuz ederler	20	14,83

3.	Kitap okumayı severler	16	11,85
4.	Kendilerini ifade etme güçleri yüksektir	15	11,13
5.	Sözcükleri doğru ve yerinde kullanır	12	8,88
6.	Kelime hazineleri gelişmiştir	9	6,66
7.	Yabancı kelime kullanımından kaçınırlar	9	6,66
8	İkna kabiliyetleri yüksektir	7	5,19
9.	Türkçenin gramer kurallarına uyarlar	5	3,70
10.	İstanbul Türkçesini kullanırlar	5	3,70
11.	Türkçe ile ilgili eğitim almışlardır	5	3,70
12.	Jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanırlar	4	2,96
13.	Argo kelime kullanmazlar	1	0,74
Toplam		135	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe konuşanların genel özellik ve nitelikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 20 oranında “Akıcı ve etkileyici konuşurlar” , % 14,83 oranında “Kelimeleri doğru telaffuz ederler”, % 11,85 oranında “Kitap okumayı severler”, % 11,13 oranında “Kendilerini ifade etme güçleri yüksektir”, % 8,88 oranında “Sözcükleri doğru ve yerinde kullanır”, % 6,66 oranında “Kelime hazineleri gelişmiştir”, % 6,66 oranında “Yabancı kelime kullanımından kaçınırlar”, % 5,19 oranında “İkna kabiliyetleri yüksektir”, % 3,70 oranında “Türkçenin gramer kurallarına uyarlar”, % 3,70 oranında “İstanbul Türkçesini kullanırlar”, % 3,70 oranında “Türkçe ile ilgili eğitim almışlardır.”, % 2,96 oranında “Jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanırlar”, % 0,74 oranında “Argo kelime kullanmazlar ”,cevapları verilmiştir.

Tablo 3) “İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz?				Toplam
		Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve	f	35	38	73
Edebiyatı Öğretmenliği	%	47,94	52,06	100

Tablo 3’te de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına sorulan “İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna % 47,94 oranında evet, % 52,06 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının çoğunluğunun İyi Türkçe ile konuşmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.1)“İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?	F	%
1.	Etkili ve akıcı konuşuyorum	9	14,75
2	Çok kitap okuyorum	9	14,75
3.	Kullandığım kelimeleri doğru ve yerinde kullanıyorum	9	14,75
4.	Kelimeleri düzgün telaffuz ediyorum	7	11,47

5.	Sade açık ve anlaşılır konuşuyorum	7	11,50
6.	Türkçe üzerine eğitim aldım	6	9,84
7.	Dilin gramer kurallarını biliyorum ve uyguluyorum	6	9,84
8.	İstanbul ağzını kullanmaya çalışıyorum	5	8,19
9.	Kendimi ifade etme gücüm yüksek	3	4,91
Toplam		61	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna evet cevabını verenler görüşlerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 14,75 oranında “Etkili ve akıcı konuşuyorum” , % 14,75 oranında “Çok kitap okuyorum”, % 14,75 oranında “Kullandığım kelimeleri doğru ve yerinde kullanıyorum”, % 11,47 oranında “Kelimeleri düzgün telaffuz ediyorum”, % 11,50 oranında “Sade açık ve anlaşılır konuşuyorum”, % 9,84 oranında “Türkçe üzerine eğitim aldım”, % 9,84 oranında “Dilin gramer kurallarını biliyorum ve uyguluyorum ”, % 8,19 oranında “İstanbul ağzını kullanmaya çalışıyorum”, % 4,91 oranında “Kendimi ifade etme gücüm yüksek”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 3. 2) “İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna “Hayır Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?	F	%
1.	Yerel ağız kullanıyorum	16	31,38
2	Dili kullanırken çok özen göstermiyorum	8	15,68
3.	Kelimelerin telaffuzunu çok iyi yapamıyorum	7	13,74
4.	Çok fazla yabancı kelime kullanıyorum	6	11,76
5.	Sosyal medya kullandığım kelimeleri etkiliyor	3	5,88
6.	Hızlı konuşuyorum	3	5,88
7.	Kitap okumayı sevmiyorum bu yüzden iyi Türkçe konuştuğumu düşünmüyorum	3	5,88

8.	Anlatım bozukluğu yapıyorum	2	3,92
9.	Sözcük dağarcığım yetersiz	2	3,92
10	Etkileyici ve akıcı konuşmuyorum	1	1,96
Toplam		51	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe konuştuğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna hayır cevabını verenler görüşlerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 31,38 oranında “Yerel ağız kullanıyorum” , % 15,68 oranında “Dili kullanırken çok özen göstermiyorum” , % 13,74 oranında “Kelimelerin telaffuzunu çok iyi yapamıyorum”, % 11,76 oranında “Çok fazla yabancı kelime kullanıyorum”, % 5,88 oranında “Sosyal medya kullandığım kelimeleri etkiliyor”, % 5,88 oranında “Hızlı konuşuyorum”, % 5,88 oranında “Kitap okumayı sevmiyorum bu yüzden iyi Türkçe konuştuğumu düşünmüyorum”, % 3,92 oranında “Anlatım bozukluğu yapıyorum” , % 3,92 oranında “Sözcük dağarcığım yetersiz”, % 1,96 oranında “Etkileyici ve akıcı konuşmuyorum”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 4) “Size göre İyi Türkçe ile yazmak ne anlama geliyor?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Size göre İyi Türkçe ile yazmak ne anlama geliyor?	F	%
1.	Dil Bilgisi kurallarına uygun yazmak	39	30,46
2.	Yazarın kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesidir	20	15,62
3.	Akıcı ve etkileyici yazmaktır	18	14,06
4.	Sade bir dille yazmaktır	17	13,28
5.	Kelime dağarcığının gelişmiş olmasıdır	9	7,05
6.	Cümlelerin tutarlı ve bağlantılı olmasıdır	8	6,25
7.	Anlatım bozukluğu yapmamaktır	8	6,25
8	Yabancı sözcükleri kullanmadan yazmaktır	5	3,90

9.	Konuşma dili ile yazı dilini birbirinden ayırabilmektir	4	3,13
Toplam		128	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Size göre İyi Türkçe ile yazmak ne anlama geliyor?” sorusuna verdikleri cevapları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 30,46 oranında “Dil Bilgisi kurallarına uygun yazmak” , % 15,62 oranında “Yazarın kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesidir”, % 14,06 oranında “Akıcı ve etkileyici yazmaktır”, % 13,28 oranında “Sade bir dille yazmaktır”, % 7,05 oranında “Kelime dağarcığının gelişmiş olmasıdır”, % 6,25 oranında “Cümlelerin tutarlı ve bağlantılı olmasıdır”, % 6,25 oranında “Anlatım bozukluğu yapmamaktır”, % 3,90 oranında “Yabancı sözcükleri kullanmadan yazmaktır”, % 3,13 oranında “Konuşma dili ile yazı dilini birbirinden ayırabilmektir”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 5) “Size göre İyi Türkçe ile yazarların genel özellikleri ve nitelikleri nelerdir?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Size göre İyi Türkçe ile yazarların genel özellikleri ve nitelikleri nelerdir?	F	%
1.	Kitap okumayı severler	23	20,53
2.	Dilin gramer yapısında yetkindirler	23	20,53
3.	Yazı yazmayı severler	22	19,64
4.	Duygu ve düşüncelerini karşı tarafa etkili bir şekilde aktarır	15	13,40
5.	Eğitimli kişilerdir	13	11,60
6.	Gelişmiş kelime hazinesine sahiplerdir	9	8,05
7.	Yabancı kelime kullanımından kaçınırlar	7	6,25
Toplam		112	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen adayları “Size göre İyi Türkçe ile yazarların genel özellikleri ve nitelikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 20,53 oranında “Kitap okumayı severler” , % 20,53 oranında “Dilin gramer yapısında yetkindirler”, % 19,64 oranında “Yazı yazmayı severler”, % 13,40 oranında “Duygu ve düşüncelerini karşı tarafa etkili bir şekilde aktarırlar”, % 11,60 oranında “Eğitimli kişilerdir”, % 8,05 oranında “Gelişmiş kelime hazinesine sahiplerdir”, % 6,25 oranında “Yabancı kelime kullanımından kaçınırlar”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 6) “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden				Toplam
		Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve	f	40	33	73
Edebiyatı Öğretmenliği	%	54,79	45,21	100

Tablo 6’da da görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına sorulan “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden” sorusuna % 54,79 oranında evet, % 45,21 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının yarısından fazlasının yazılı metin oluştururken Türkçeyi iyi kullandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. 1) “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?	F	%
1.	Dil kullanımına özen gösteriyorum	17	29,84
2	Duygu ve düşüncelerimi etkili ifade ettiğimi düşünüyorum	11	19,29
3.	Türkçenin kurallarına hakim olduğumu düşünüyorum	9	15,78
4.	Yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanıyorum	9	15,78
5.	Serbest yazma etkinlikleri yapıyorum	7	12,28

6.	Yabancı kelime kullanmaktan kaçınıyorum	4	7,03
Toplam		57	100

Tablo 6.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna evet cevabını verenler görüşlerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 29,84 oranında “Dil kullanımına özen gösteriyorum” , % 19,29 oranında “Duygu ve düşüncelerimi etkili ifade ettiğimi düşünüyorum”, % 15,78 oranında “Türkçenin kurallarına hakim olduğumu düşünüyorum”, % 15,78 oranında “Yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanıyorum”, % 12,28 oranında “Serbest yazma etkinlikleri yapıyorum”, % 7,03 oranında “Yabancı kelime kullanmaktan kaçınıyorum”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 6. 2) “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” Sorusuna “Hayır Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?	F	%
1.	Yazı yazmayı sevmiyorum	18	46,15
2	Metin yazma konusunda kendimi yetersiz görüyorum	8	20,53
3.	Metin yazarken dilin kurallarına uymuyorum	7	17,94
4.	Yeterli kelime hazinesine sahip değilim	3	7,69
5.	Yabancı kelime kullanıyorum	3	7,69
Toplam		39	100

Tablo 6.2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “İyi Türkçe ile yazdığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna hayır cevabını verenler görüşlerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu cevaplar ve oranları şöyledir:

% 46,15 oranında “Yazı yazmayı sevmiyorum” , % 20,53 oranında “Metin yazma konusunda kendimi yetersiz görüyorum”, % 17,94 oranında “Metin yazarken dilin kurallarına uymuyorum”, % 7,69 oranında “Yeterli kelime hazinesine sahip değilim”, % 7,69 oranında “Yabancı kelime kullanıyorum”, *cevapları verilmiştir.*

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçe Bilincini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına göre İyi Türkçe, Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve anlamlarına uygun kullanılması, yabancı kelimelerden arınmış Türkçenin kullanılması ve Bireyin kendini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi gibi anlamları taşıdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar iyi Türkçe kavramı için kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ile yabancı kelimelerden arınmış berrak bir Türkçenin kullanımına işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda İyi Türkçe ile konuşanların genel özellikleri ve niteliklerini öğretmen adaylarının çoğunluğu akıcı ve etkileyici konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme ile kitap okumayı sevme cevaplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veriler iyi Türkçe ile konuşanların kitap okumayı seven, bu sayede kelime hazinesi gelişmiş, konuşurken kendini etkili ve akıcı bir şekilde ifade edebilen, konuşma esnasında kelimeleri doğru telaffuz ederek yabancı kelime kullanımından kaçınan bireyler oldukları sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen önemli bir diğer sonuçta öğretmen adaylarının kendilerinin iyi Türkçe ile konuşmadıklarını düşündükleridir. Ortaya çıkan bu sonuçlar oldukça düşündürücüdür. Öyle ki ana dili öğretmen adaylarının iyi Türkçe ile konuşmaması onların yetiştirecekleri öğrencilerinde iyi Türkçe ile konuşmaması demektir. Öğretmen adaylarının çoğu bu sonuçların nedenini yerel ağız kullanma ve dili özensiz kullanmaya bağlamıştır. Bu durum yerel ağız kullanımı ile özensiz dil kullanımının iyi Türkçe ile konuşmanın önünde bir engel olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından iyi Türkçe konuştuklarını düşünenler akıcı ve etkileyici konuşma, kitap okumayı sevme ve kelimelerin telaffuzuna dikkat etme gibi etmenlerin iyi Türkçe konuşma durumunu etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından biriside öğretmen adaylarının çoğuna göre iyi Türkçe ile yazmak Dil Bilgisi kurallarına uyarak yazarın kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesidir. Bu sonuç iyi Türkçe ile yazmak için Dil Bilgisi kurallarının önemini vurgulamaktadır. Öyle ki Dil Bilgisi kurallarına uyulmadan yazılan bir yazı anlam karışıklığına neden olduğu için iyi Türkçe ile yazılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka veride öğretmen adaylarının çoğunun İyi Türkçe ile yazanların genel özelliği ve niteliği kitap okumayı sevmek, dilin gramer yapısında yetkin olmak ve yazı yazmayı sevmek cevaplarında yoğunlaşmasıdır. Bu sonuçlar iyi Türkçe ile yazmak için dilin gramer yapısında yetkin olmak ve yazı yazmayı sevmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öyle ki dilin gramer yapısında yetkin olmayan ve yazı yazmayı sevmeyen bireyler yazma eyleminden uzak dururlar bu durum da iyi Türkçe ile yazmaya engel olur.

Yapılan araştırmaya göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun İyi Türkçe ile yazdıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sevindiricidir. Çünkü yazılı anlatım metinlerinde iyi Türkçe ile yazan öğretmenler gelecekte de iyi Türkçe ile yazı yazan öğrenciler yetiştirirler. İyi Türkçe ile yazmadığını belirten öğretmen adayları gerekçe olarak da metin yazmayı sevmeme ve kendilerini yazılı metin üretme konusunda yetersiz göremeye bağlamaktadır.

Öneriler

Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve anlamlarına uygun kullanılması etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Öğrencilerin kelime hazinesine yönelik geliştirme çalışması yapılırken öğrenciler yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanmaya özendirilmelidir.

İyi doğru ve anlaşılır Türkçe kullanma farkındalığı kazandırılmalıdır.

Farklı metin türlerinde kitap okuma etkinliği yaptırılmalıdır

Öğretmen adaylarına metin yazmaya yönelik yapılacak etkinliklerle yeterlilikleri arttırılırken iyi Türkçeyi kullanma da özendirilebilir.

Kaynakça

Aksan, D.(1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara,

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Allyn & Bacon, Boston.

Ergin, M. (2013). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınları. İstanbul.

Hepçilingirler, F. (1998). Türkçe off. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özbay, M.(2010). Türkçe Öğretimi Yazıları. Öncü Kitap, s.94-100. Ankara.

Karakaş, Ö.; Türkan, A.H.; Özdemir, Ş.(2013). Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dil Kirliliği Duyarlılığı Üzerine Bir Araştırma Afyonkarahisar Örneği. Directory of Open Access Journals.

Sezer, A.; Oğuzkan, F.; Özdemir, E.; Göğüş, B.(1991).Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sever, S. (2002). “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler. Kültür Bakanlığı Yayınları, s.185- 204. Ankara.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Yazma(Yazılı Anlatım) Beceri Durumları Üzerine Bir Çalışma

Hasan BAĞCI*

Dilek BAZ**

Özet

Dilin dört temel beceri alanı bulunmaktadır. Bu beceri alanlarından yazma becerisi iletişim için çok önemli olmakla birlikte, yazma diğer beceriler içinde sona bırakılan bir beceridir. Bu nedenle yazma becerisinde bireyler oldukça zorlanmakta kendilerini yazılı olarak ifade ederken çoğu noktaları eksik ya da yanlış ifade edebilmektedirler. Yazma becerisi ilkokuldan başlayarak öğretimin her kademesinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Burada en büyük sorumluluk Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine düşmektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerinin de yazma durumlarının gelişmiş olması gerekmektedir ki öğrencilere bu beceriyi kazandırabilsinler. Bu çalışmada gelecekte öğrencilere yazma becerisini kazandıracak olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının yazma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile aynı üniversitenin bünyesinde açılan öğretmenlik formasyonu programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri, örneklemini ise Türkçe Öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin formasyon programında 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama materyaline (anketine) verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: *Yazma, Yazma Durumu, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği,*

A Study on the Skills of Writing (Written Expression) of Turkish and Turkish Language Literature Teacher Candidates

Abstract

The language has four basic skill areas. Writing skills in these skill areas are a skill that is left to end in other skills, while being very important for communication. For this reason, in writing, individuals are very difficult to express themselves in writing, but most points are incomplete or inaccurate. Writing skills are being developed at every level of instruction from primary school. The biggest responsibility here falls to Turkish and Turkish Language Literature Teachers. However, the writing situation of the teachers themselves has to be improved so that the students can gain this skill. In this research, it is aimed to determine the writing situations of Turkish and Turkish Language Literature Teacher candidates who will be able to write to students in the future. Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, the Turkish Language and Literature Department students who continue to the program of the Teacher Training Program which is opened in the same university with the students, the sample is the third and fourth year students of the Department of Turkish Language Teaching and Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education it is limited to the answers given to the data collection material (questionnaire) consisting of open-ended questions for the teacher candidates who are studying in the fall semester of the 2017-2018 academic year in the formation program.

Key Words: *Writing, Writing Status, Turkish Language Teaching, Turkish Language Literature Teaching,*

* Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-posta: hbagci@mehmetakif.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Giriş

Dil bireyler arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Aksan’a göre (1979:51) “Dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğelere, kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir.”

Dilin dört temel beceri alanından birisi olan yazma becerisiyle ilgili alanyazına bakıldığında birçok tanımlamalar bulunmaktadır. Özdemir’e göre yazma, konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama, planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlikten oluşur (1991,s.121). Benzer bir tanım da Özbay (2006,121) tarafından duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde yapılmıştır.

Yazma becerisi bireylere ilk okuma-yazma dersleriyle birlikte kazandırılmaya başlanan ve günlük hayatta bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli olan bir beceridir. Bu beceri konuşma becerisiyle birlikte anlatma beceri alanındandır. Ancak bireylerin en fazla kullandığı anlatma becerisi ise konuşma becerisidir. Bireyler ancak konuşma becerisinin yetersiz ya da eksik olduğu yerlerde yazma becerisine yönelmekte ve buna paralel olarak yazma sona bırakılan bir beceri haline dönüşmektedir. Oysa ki yazma becerisi de en az konuşma becerisi kadar önemli bir beceri alanıdır.

Özdemir (1999) Yazma becerisinin önemini “Yazı insanların belleğidir, yazının düşünceyi bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır” şeklinde belirtir. Ağca’da (1999,s.61) yazmanın önemini; “yazı ve yazılı eser insanın kendisiyle, yakın uzak çevresiyle, kutsalları ile iletişimini sağlaması ve bunun zaman içinde denetlenmesine imkan vermesi yönünden büyük önem taşımaktadır.” sözleriyle anlatır.

Yazma becerisi her bireyin kendini ifade etmesi için oldukça önemli bir beceriyken gelecek nesilleri yetiştiren ve onlara yazma becerisini kazandıran ve öğrenenlerin yazma becerisini geliştiren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri için daha fazla önem taşımaktadır. Öyle ki kendi yazma becerisi gelişmemiş bir öğretmenin öğrencilerinin yazma becerisini geliştirebilmesi beklenemez. Bu durumu Brande (2006,s.13) “Bütün öğretmenler aynı zamanda deneyimli bir yazar olmadıkça bu konuları (yazarlık, yazma ve bu becerinin öğretimi) kendi sahalalarının dışında görmekte veya bu tür sıkıntısı olan öğrencilerin yazarlığa uygun bir aday olmadığı sonucuna varmaktadırlar.” sözleriyle vurgulamıştır.

Mesleğe başlamış ve mesleği sürdüren öğretmenlerin yazma beceri durumlarının değiştirilmesi sürece dayalı zor bir durumdur bu yüzden Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının yazma beceri durumlarının belirlenmesi ve ortaya çıkabilecek yetersizliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması eğitim-öğretim sürecinin planlaması açısından önemlidir. Öyle ki yapılan tespitler doğrultusunda süreç tekrar planlanabilir ve eğitim, öğretim süreci iyileştirilebilir.

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ve aynı üniversite bünyesine bağlı açılan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni adaylarının yazma beceri durumlarının araştırılması amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?

Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınızı sebepleriyle açıklayınız?

Yazmaya karşı tutumunuzu nasıl ifade edebilirsiniz?

Yazarken neler hissediyorsunuz?

Yazma sizce nasıl bir aktivitedir?

Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?

Süreç odaklı yazma modeli hakkında fikriniz var mı?

Dil ve Anlatım derslerinde yazma dersi nasıl işlenmeli ki daha verimli olsun?

2.Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Formasyon öğrencileri, örneklemi ise bu programlara devam eden Türkçe Öğretmenliği 3.4.sınıf öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı Formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 103 öğretmen adayına uygulanan veri toplama aracındaki sorulara verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının yazma beceri durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu ankette yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yöntemi kullanılarak (Bogdan ve Biklen, 1998) değerlendirilmiş, daha sonra bulgular nicel olarak sunulmuştur. Değerlendirme birimi olarak “cümle” ve “sözcükler” alınmıştır. Bu çerçevede öncelikle, anket formlarındaki yargı bildiren cümleler/sözcükler kodlanmış, elde edilen veriler frekans ve yüzdelere çizelgeler şeklinde sunulmuş, yer yer araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çarpıcı görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bağlı kalınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

Tablo 1) “Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?	Toplam

		Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve	f	85	18	103
Edebiyatı Öğretmenliği	%	82,53	17,47	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarına sorulan “Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz? ” sorusuna % 82,53 oranında evet, % 17,47 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yazma kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. 1)“Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musun? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?	F	%
1.	Yazılacak metnin beğenilmeme korkusu	18	15,12
2.	Yazılacak metnin oluşturulacağı konu hakkında bilgi eksikliği	17	14,28
3.	Dil bilgisi ve imla(yazım) hatası yapma korkusu	14	11,76
4.	Yanlış bilgi aktarma korkusu	14	11,76
5.	Metnin genelinde konu bütünlüğünü sağlayamamaktan kaygılanma	12	10,08
6.	Anlatılmak istenenin okuyucuya anlatılamama korkusu	11	9,24
7.	Metin yazarken konuya bağlı kalmak	7	5,88

8	Yazılı metni sonuca bağlayamamak korkusu	6	5,02
9.	Metin yazmanın zor olduğunu düşünmek	6	5,02
10.	Kitap okuma alışkanlığının yetersiz olması	5	4,20
11.	Kelime hazinesi yetersizliği	5	4,20
12.	Uygun cümle kuramamak korkusu	4	3,35
Toplam		119	100

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Metin oluştururken yazma kaygısı taşıyor musunuz? Neden, ne tür kaygılar taşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarda taşıdıkları kaygıları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu kaygının nedenleri ve oranları şöyledir:

% 15,12 oranında “ Yazılacak metnin beğenilmeme korkusu” , % 14,28 oranında “ Yazılacak metnin oluşturulacağı konu hakkında bilgi eksikliği”, % 11,76 oranında “Dil bilgisi ve imla(yazım) hatası yapma korkusu”, % 11,76 oranında “Yanlış bilgi aktarma korkusu”, % 10,08 oranında “Metnin genelinde konu bütünlüğünü sağlayamamaktan kaygılanma”, % 9,24 oranında “Anlatılmak istenenin okuyucuya anlatılamama korkusu.”, % 5,88 oranında “Metin yazarken konuya bağlı kalmak”, % 5,02 oranında “Yazılı metni sonuca bağlayamamak korkusu”, % 5,02 oranında “Metin yazmanın zor olduğunu düşünmek”, % 4,20 oranında “Kitap okuma alışkanlığının yetersiz olması”, %4,20 oranında “Kelime hazinesi yetersizliği.”, % 3,35 oranında “Uygun cümle kuramamak korkusu”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 2) “Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz ?				Toplam
		Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve	f	59	44	103
Edebiyatı Öğretmenliği	%	57,28	42,72	100

Tablo 2’ de de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk ve Dili Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan “Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz ?” sorusuna % 57,28 oranında evet, % 42,72 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının yazma alışkanlığı kazandığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. 1)“ Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?	F	%
1.	Yazı yazmayı seviyorum	24	40,67
2.	Düzenli olarak yazı yazarım	22	37,29
3.	Yazma alışkanlığının önemini biliyorum	7	11,88
4.	Yazı yazmak insanın kendini ifade etme biçimi	6	10,16
Toplam		59	100

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?” sorusuna verdikleri evet cevabının ve sebeplerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu sebepler ve oranları şöyledir:

% 40,67 oranında “Yazı yazmayı seviyorum” , % 37,29 oranında “Düzenli olarak yazı yazarım”, % 11,88 oranında “Yazma alışkanlığının önemini biliyorum”, % 10,16 oranında “Yazı yazmak insanın kendini ifade etme biçimi”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 2. 2)“ Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?” Sorusuna “Hayır Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?	F	%
1.	Kendimi yazma konusunda yetersiz hissediyorum	17	31,40
2.	Yazı yazmayı sevmiyorum	17	31,40
3.	Yazmayı zaman kaybı olarak görüyorum	10	18,10
4.	Okuma alışkanlığı ön planda tutulduğu için bu alışkanlığı geliştirmede yetersiz kaldım	4	7,40
5.	Yazma esnasında kendimi ifade edemiyorum	3	5,59
6.	Yazma derslerine gereken önemin verilmemesi	2	3,85
7.	Yazacak konu bulamıyorum	1	1,85
Toplam		54	100

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Yazma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz? Sebep?” sorusuna verdikleri hayır cevabının sebeplerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu sebepler ve oranları şöyledir:

% 31,40 oranında “Kendimi yazma konusunda yetersiz hissediyorum” , % 31,40 oranında “Yazı yazmayı sevmiyorum”, % 18,10 oranında “Yazmayı zaman kaybı olarak görüyorum”, % 7,40 oranında “Okuma alışkanlığı ön planda tutulduğu için bu alışkanlığı geliştirmede yetersiz

kaldım”, % 5,59 oranında “Yazma esnasında kendimi ifade edemiyorum” , % 3,85 oranında “Yazma derslerine gereken önemin verilmemesi”, % 1,85 oranında “Yazacak konu bulamıyorum”, *cevapları verilmiştir.*

Tablo 3) “Yazmaya karşı tutumunuzu nasıl ifade edebilirsiniz?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Yazmaya karşı tutumunuzu nasıl ifade edebilirsiniz?	F	%
1.	Kendimi daha kolay ifade etmemi sağlıyor	35	27,13
2.	Yazı yazmayı çok seviyorum	31	24,03
3.	Yazı yazmak insanı rahatlatıcı bir eylem	15	11,62
4.	Yazı yazmak insana mutluluk veriyor	12	9,30
5.	Yazma eylemini sevmiyorum	12	9,30
6.	Yazım kuralları ve imla hatası yapmaktan korktuğum için kaçındığım bir eylem	7	5,42
7.	Kalıcılığı sağlamak için önemli	6	4,65
8.	Yazı yazmak düşüncelerimizi geliştiriyor	6	4,65
9.	Yazı yazmak zaman kaybettirici bir eylem	5	3,90
Toplam		129	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adayları “Yazmaya karşı tutumunuzu nasıl ifade edebilirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplarda tutumlarını değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu tutumlar ve oranları şöyledir:

% 27,13 oranında “Kendimi daha kolay ifade etmemi sağlıyor” , % 24,03 oranında “Yazı yazmayı çok seviyorum”, % 11,62 oranında “Yazı yazmak insanı rahatlatıcı bir eylem”, % 9,30 oranında “Yazı yazmak insana mutluluk veriyor”, % 9,30 oranında “Yazma eylemini sevmiyorum”, % 5,42 oranında “Yazım kuralları ve imla hatası yapmaktan korktuğum için kaçındığım bir eylem.”, % 4,65 oranında “Kalıcılığı sağlamak için önemli”, % 4,65 oranında “Yazı yazmak düşüncelerimizi geliştiriyor”, % 3,90 oranında “Yazı yazmak zaman kaybettirici bir eylem”, cevapları verilmiştir.

Tablo 4) “Yazarken neler hissediyorsunuz?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Yazarken neler hissediyorsunuz?	F	%
1.	Mutlu ve özgür hissediyorum	36	30,25
2.	Kendimi daha rahatlamış hissediyorum	35	29,41
3.	Endişe ve korku hissediyorum	16	13,44
4.	Kendimi daha kolay ifade edebildiğimi hissediyorum	16	13,44
5.	Yazı yazarken sıkılıyorum ve çok zorlanıyorum	11	9,26
6.	Heyecanlanıyorum	5	4,20
Toplam		119	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adayları “Yazarken neler hissediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarda yazarken hissettikleri değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu hisler ve oranları şöyledir:

% 30,25 oranında “Mutlu ve özgür hissediyorum”, % 29,41 oranında “Kendimi daha rahatlamış hissediyorum”, % 13,44 oranında “Endişe ve korku hissediyorum”, % 13,44 oranında “Kendimi daha kolay ifade edebildiğimi hissediyorum”, % 9,26 oranında “Yazı yazarken sıkılıyorum ve çok zorlanıyorum”, % 4,20 oranında “Heyecanlanıyorum”, cevapları verilmiştir.

Tablo 5) “Yazma sizce nasıl bir aktivitedir?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Yazma sizce nasıl bir aktivitedir?	F	%
1.	Yararlı ve olumlu bir aktivitedir	33	25,58
2.	Rahatlatıcı ve güzel bir aktivitedir	28	21,70
3.	Bireylere kendini ifade etme gücü veren bir aktivitedir	21	16,29
4.	Mutluluk veren eğlenceli bir aktivitedir	12	9,30
5.	Duygu ve düşünceleri kalıcı hale getiren bir aktivitedir	12	9,30

6.	Sıkıcı ve zor bir aktivitedir	9	6,98
7.	İnsanlara farklı bakış açılarından baktıran bir aktivitedir	8	6,20
8.	Yaratıcı bir aktivitedir	4	3,10
9.	Kelime hazinesini geliştiren bir aktivitedir	2	1,55
Toplam		129	100

Tablo 5’te de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Yazma sizce nasıl bir aktivitedir?” sorusuna verdikleri cevaplarda aktiviteleri değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu aktiviteler ve oranları şöyledir:

% 25,58 oranında “Yararlı ve olumlu bir aktivitedir” , % 21,70 oranında “Rahatlatıcı ve güzel bir aktivitedir”, % 16,29 oranında “Bireylere kendini ifade etme gücü veren bir aktivitedir”, % 9,30 oranında “Mutluluk veren eğlenceli bir aktivitedir” , % 9,30 oranında “Duygu ve düşünceleri kalıcı hale getiren bir aktivitedir”, % 6,98 oranında “Sıkıcı ve zor bir aktivitedir”, % 6,20 oranında “İnsanlara farklı bakış açılarından baktıran bir aktivitedir” , % 3,10 oranında “Yaratıcı bir aktivitedir”, % 1,55 oranında “Kelime hazinesini geliştiren bir aktivitedir”, cevapları verilmiştir.

Tablo 6) “Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?			Toplam
	Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	f	f	f
	93	10	103
	% 90,29	9,71	100

Tablo 6’da da görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan “Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?” sorusuna % 90,29 oranında evet, % 9,71 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının metin yazarken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. 1)“ Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz? ” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?	F	%
1.	Giriş kısmında	59	53,11
2.	Gelişme kısmında	24	21,62
3.	Sonuç kısmında	20	18,03
4.	Genel olarak metnin tamamında	8	7,20
Toplam		111	100

Tablo 6.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Metin oluştururken zorlandığınızı düşünüyor musunuz? Metnin hangi bölümünde sıkıntı yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarda zorlanılan bölümleri değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu bölümler ve oranları şöyledir:

% 53,11 oranında “Giriş kısmında” , % 21,62 oranında “Gelişme kısmında”, % 18,03 oranında “Sonuç kısmında”,% 7,20 oranında “Genel olarak metnin tamamında”, cevapları verilmiştir.

Tablo 7) “Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı?			Toplam
	Evet	Hayır	
Türkçe ve Türk Dili ve	f		
	20	83	103
Edebiyatı Öğretmenliği	%		
	19,41	80,59	100

Tablo 7’de de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan “ Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı?” sorusuna % 19,41 oranında evet, % 80,59 oranında hayır cevapları verilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. 1) “Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı ?” Sorusuna “Evet Cevabını” Veren Öğretmen Adaylarının Verdikleri Süreç odaklı yazma ile ilgili verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı ?	F	%
1.	Yazma eylemini zamana yayarak, araştırarak, inceleyerek sürdürmek ve tamamlamaktır	12	60
2.	Metnin aşama aşama belli bir plana göre yazılmasıdır	8	40
Toplam		20	100

Tablo 7.1’ de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Süreç odaklı yazma modeli hakkında bilginiz var mı ?” sorusuna evet cevabını verenler Süreç odaklı yazma modeli ile ilgili bilgilerini değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu bilgiler ve oranları şöyledir:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 60’ı Süreç odaklı yazma modeli için “Yazma eylemini zamana yayarak, araştırarak, inceleyerek sürdürmek ve tamamlamaktır” , % 40’ ı da “Metnin aşama aşama belli bir plana göre yazılmasıdır”, cevabını vermiştir.

Tablo 8) “Dil ve Anlatım dersinde yazma dersi nasıl işlenmeli ki daha verimli olsun?” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

	Dil ve Anlatım dersinde yazma dersi nasıl işlenmeli ki daha verimli olsun?	F	%
1.	Öğrencilere bol bol yazma alıştırmaları yaptırılabilir	74	52,48
2.	Öğrencilere bol bol kitap okutturulmalı bu şekilde daha verimli yazma yapılabilir	17	12,05
3.	Dil ve anlatım dersinde imla kuralları daha eğlenceli öğretilmelidir	11	7,80
4.	Öğrencilere serbest yazma alışkanlığı kazandırılmalı	11	7,80

5.	Öğrenci dil ve anlatım dersinde aktif rol almalıdır	9	6,38
6.	Öğrencileri yazmaya teşvik ettirici etkinlikler yapılmalı	8	5,68
7.	Yazı yazmanın incelikleri görsellerle anlatılmalıdır	7	4,96
8.	Yazma konuları öğrencinin ilgisini çekmeli	4	2,85
Toplam		141	100

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğretmen adayları “Dil ve Anlatım dersinde yazma dersi nasıl işlenmeli ki daha verimli olsun?” sorusuna verdikleri cevaplardaki önerileri değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu öneri ve oranları şöyledir:

% 52,48 oranında “Öğrencilere bol bol yazma alıştırmaları yaptırılabilir ”, % 12,05 oranında “Öğrencilere bol bol kitap okutturulmalı bu şekilde daha verimli yazma yapılabilir”, % 7,80 oranında “Dil ve anlatım dersinde imla kuralları daha eğlenceli öğretilmelidir”, % 7,80 oranında “Öğrencilere serbest yazma alışkanlığı kazandırılmalı”, % 6,38 oranında “Öğrenci dil ve anlatım dersinde aktif rol almalıdır”, % 5,68 oranında “Öğrencileri yazmaya teşvik ettirici etkinlikler yapılmalı”, % 4,96 oranında “Yazı yazmanın incelikleri görsellerle anlatılmalıdır”, % 2,85 oranında “Yazma konuları öğrencinin ilgisini çekmeli”, *cevapları verilmiştir.*

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının yazma durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmadan elde edilen verilere göre Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının yazılı metin oluştururken yazma kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Taşıdıkları kaygıların genel olarak ;“Metnin beğenilmemesi korkusu”, “Metnin oluşturulacağı konu hakkında bilgi eksikliği”, “Dil bilgisi ve imla hatası yapma korkusu”, “Yanlış bilgi aktarma korkusu”, “Metnin genelinde konu bütünlüğünü sağlayamamaktan kaygılanma”, “Anlatılmak istenenin okuyucuya anlatılamama korkusu.”, “Metin yazarken konuya bağlı kalmak”, “Yazıyı sonuçlandıramama korkusu”, “Metin yazmanın zor olduğunu düşünmek”, “Kitap okuma alışkanlığının yetersiz olması”, “Kelime hazinesi yetersizliği.”, “Uygun cümle kuramamak korkusu”, olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinden anlaşıldığına göre yazılı metin oluştururken taşıdıkları kaygıların genellikle adayların özgüven eksikliği, alan yetersizlikleri ve metin yazım aşamasında hata yapma korkusu gibi nedenlerden kaynaklandığı gözlenmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir veriye göre ise Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (%57,28) yazma alışkanlığı kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma alışkanlığı kazandığını belirten adayların büyük çoğunluğu bu durumu yazı yazmayı sevmek ve yazı yazmanın önemini farkında olmak gibi ifadelerle duyuşsal nedenlere bağlamaktadır. Yazma alışkanlığını kazanmadığını belirten adaylarda kendini yazma konusunda yetersiz hissetme ve yazı yazmayı sevmeme gibi cevaplar vererek yine duyuşsal

nedenlere bağlamaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı kazanma aşamasında duyuşsal etmenlerin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir başka sonucu da öğretmen adaylarının yazmaya karşı tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğudur. Bu sevindirici sonuca rağmen araştırmada yazmaya karşı olumsuz tutum belirten öğretmen adaylarının çoğunluğu da metin yazmayı sevmediğini vurgulamıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarına lisans programlarında ki Dil ve Anlatım ile yazma derslerinde metin yazma eyleminin sevdirmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma verilerine dayanarak Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının yazma eylemini gerçekleştirirken çoğunluğu kendimi mutlu ve özgür hissediyorum ile kendimi rahatlamış hissediyorum cevaplarını verirken endişe ve korku hissediyorum diyenlerin sayısı da azımsanacak seviyede değildir. Ortaya konan bu ifadeler öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı kazanma durumunu önemli ölçüde etkileyeceğinden olumsuz hislerin olumlu hislere dönüştürülmesi gerekmektedir. Aksi halde yazma alışkanlığına olumsuz duygularla yaklaşan öğretmen adayları öğrencilerine yazma becerisini kazandırmayacağı gibi onların yazma alışkanlığına yönelik olumsuz duygulara kapılmasına da neden olabilir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yazma eylemini olumlu bir aktivite olarak tanımlamışlar ve yazmanın rahatlatıcı yönü ile iletişim aracı olarak kullanılıp bireylerin kendilerini daha kolay ifade edebilme özelliği üzerinde durmuşlardır. Bu durum öğretmen adaylarının yazma eyleminin bireylerin kendini ifade edebilmesindeki öneminin farkında olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir diğer sonuçta Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun metnin giriş kısmında zorlandıklarıdır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için yazma derslerinde metnin her bir bölümü için ayrı etkinlik yapılmayı ön planda tutan süreç odaklı yazma modellerine ağırlık verilmelidir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Süreç Odaklı Yazma Modelleriyle ilgili bilgisinin olmadığı da araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli ve dikkat çekici bir sonuçtur. Öyle ki Süreç Odaklı Yazma Modellerinin yazma becerisini geliştirilme aşamasında olumlu yönde etkisi varken öğretmen adaylarının bu konuda bilgisinin olmaması lisans programlarının eksikliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının Dil ve Anlatım dersine yönelik verdikleri öneriler arasında öğrencilere bol bol yazma alıştırmaları yaptırılmalıdır ifadesi dikkat çekicidir. Bu ifadende anlaşıldığı gibi adayların yazma becerisinin geliştirilmesi için yazılı metin üretme çalışmalarının sıklıkla yapılması gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır.

Öneriler

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik özgüvenlerini artırıcı ve yazmaya yönelik olumlu tutum oluşturan etkinlikler yapılabilir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarına yazma alışkanlığı kazandırılma aşamasında olumsuz duyuşsal durumların olumlu duyuşsal durumlara dönüşebilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretmen adayları yazma derslerinde Süreç Odaklı Yazma Modeliyle ilgili bilgilendirilmeli ve derslerde Süreç Odaklı Yazma Modeline göre yazma etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Dil ve Anlatım dersleri ile Yazma derslerinde öğretmen adaylarına bol bol yazma uygulamaları yaptırılmalıdır.

Ana Dili öğretmen adaylarına yazma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Ağca, H. (1999). Yazılı Anlatım. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Aksan, D. (1979). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara,

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1998), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Allyn & Bacon, Boston.

Brandes, D. (2006). Yazar olmak (Çev. Mustafa Yıldırım). İstanbul: Ötüken Yayınları. İstanbul

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Öncü Yayıncılık. Ankara.

Özdemir, E. (1991). *Yazma Öğretimi (ss.114-129), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık. Ankara:

Özdemir, E. (1999). Yazınsal Türler, Bilgi Yayınevi. Ankara.

Özdemir, E. (1991). *Yazma Öğretimi (ss.114-129), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (Ed.B.Özer). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.

Denkwürdigkeiten Von Asien Eserinde Türk İzleri

Hasan GÜNEŞ*

Özet

Denkwürdigkeiten von Asien isimli eser malumunuz üzere Heinrich Friedrich von Diez tarafından kaleme alınmış önemli bir tarihi vesikadır. Öncelikle bu eser Dede Korkut Dresden Nüshası olarak bilinen eserin ortaya çıkarılmasında ve dünyaya duyurulması hususunda önemli bir rol oynamıştır. Bunun yanı sıra söz konusu eserin yazarı Diez, Basatın Tepegözü öldürdüğü boyu Almancaya çevrilmek suretiyle birçok önde gelen dünya edebiyatçılara ilham kaynağı olmuştur. Bunların başında Goethe gelmektedir. Goethe Doğu Batı Divanında bir baladını bu eser doğrultusunda kaleme almış ve söz konusu eseri öne çıkarmıştır. Buna benzer daha nice konuları barındıran söz konusu eser ne yazık ki yeterince ilgi görmemiştir. Mahzun kalmıştır. Oysa Denkwürdigkeiten von Asien isimli eserin içeriğinde Türk kültürünü dünyaya duyuracak ve bu alanda örnek teşkil edecek sayısız örnekler bulunmaktadır. Bu bakımdan söz konusu bu nadide eser tüm yönleriyle incelemeyi hak ediyor.

Anahtar Kelimeler: *Denkwürdigkeiten Von Asien, Heinrich Friedrich von Diez, Dede Korkut, Gelenek, Türk Kültürü.*

Abstract

Marks of Turks in the Work “Denkwürdigkeiten Von Asien”

As it is known the work “Denkwürdigkeiten von Asien” is an important historical script written by Heinrich Friedrich von Diez. First of all, this due work has played an important role in finding out the work “The Dresden Sample of Dede Korkut” and announcing and introducing it to the whole world. Besides Diez; being the writer of the due work, has been the source of inspiration for many acknowledged writers of the global literature in translating the epic into German where Basat kills the Cyclop. Amongst all these writers Goethe comes as the first. In his “East West Divan” Goethe had written one of his ballads within the point of view of Diez’s work and thus put the due work forward. The due work containing subjects similar to this unfortunately hasn’t been the source of interest sufficiently. A sadness prevails on this issue. However, there are countless examples in the work “Denkwürdigkeiten von Asien” that would introduce the Turkish Culture to the whole world and would establish an example concerning this area. For this reason, this unique work by Diez deserves an investigation with all of its aspects.

Key Words: *Denkwürdigkeiten Von Asien Heinrich Friedrich von Diez, Dede Korkut, Tradition, Turkish culture.*

Giriş:

Kültürümüzün Temel kaynak eserlerden olan Dede Korkut’un Dresden ve Vatikan olmak üzere (şimdilik) iki nüshası bulunmaktadır. Dresden Nüshası bilim dünyasına tanıtılan ilk Nüshadır. Aslen Fleischer tarafından tespit edilen ve yine Fleischer tarafından kataloglanmıştır. Ancak üzerine ilk çalışmayı yapan ve dünyaya duyuran Heinrich Friedrich von Diez’dir.¹

* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Eskişehir/Türkiye, hasangunes32@hotmail.com

¹ HEINRICH FRİEDRICH VON DIEZ (1751 - 1817), Bernburger tekstil tüccarı Christian Friedrich Diez ve Magdeburg Maria Elisabeth Zollicoffer'in oğlu olarak 2 Eylül 1751 tarihinde Bernburg (Saale) de dünyaya gelmiştir. Hayatının ilk aylarını burada geçirmiş ve daha sonra ailesiyle birlikte Prusya'daki Magdeburg'a göç etmişlerdir. 1769'da Magdeburg'da ilk ve lise öğrenimini tamamladıktan sonra Halle Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne girmiştir. Hukuk Fakültesini tamamladıktan sonra Magdeburg'daki Prusya Adli Hizmetler Birimine [stajyer](#) avukat olarak atanmış ve kısa sürede yükselerek bölüm başkanı olmuştur. Ancak birkaç yıl sonra kanun adamı olmaktan sıkılmış ve 1784'te İstanbul'a diplomat olarak atabilmek için şahsen [Friedrich dem Großen](#)'e başvurmuştur.

İki yıllık başarılı bir diplomatlık hizmetten sonra kendisi 1786 tarihinde bu başarısından dolayı asiller sınıfına yükseltilmiştir. Ancak 1791 yılında Rus-Türk Savaşı patlak vermesiyle Gizli bir Legationsrats (Temsilcilik

Dresden Nüshası olarak bilinen Yazma, eski Prusya Krallık Kütüphanesinde, bugün Dresden Halk kütüphanesinde bulunduğu için bu adı almıştır. Diez başta bir makale ile söz konusu Nüshayı tanıtmış ve Denkwürdigkeiten Von Asien isimli çalışmasını birinci bölümünü 1811 yılında daha sonra 1815 yılında ikinci bölümünü yayımlamıştır. Diez'in dünyaya tanıttığı Dresden Nüshasının üzerinde “Kitab-ı Dede Korkut Âla Lisân-ı Tâife-i Oğuzan” yazmaktadır. Söz konusu başlıkta iki husus öne çıkmaktadır. Birincisi **Kitab-ı Dede Korkut**, ikincisi ise **Âla Lisân-ı Tâife-i Oğuzan**. Yani Âla Lisân-ı Tâife-i Oğuzan dendiğinde “Oğuz taifesi, Oğuz gurubu, Oğuz eşrafının lisanıyla, diliyle yazılmış olan Dedem Korkut Kitabı” anlamı ortaya çıkar. Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun Oğuz taifesi lisanıyla yazılmış olan Dedem Korkut Kitabı yazdığına göre acaba başka lisanlarda yazılmış başkaca Dede Korkut Kitabı da var mıdır? diye haklı bir soru yöneltmektedir.

Kitab-ı Dede Korkut Âla Lisân-ı Tâife-i Oğuzan bir diğer ifadeyle Dresden Nüshası içerisinde on iki boy bulunmaktadır.

İkinci Nüsha ise bugün Vatikan kütüphanesinde bulunan “Hikâyet-i Oğuznâme-i Kazan Beg ve Gayri” başlığını taşıyan Nüshadır. Yani Kazan Bey ve diğer arkadaşlarının Oğuznamesi şeklinde ifade edebileceğimiz bir başlık. Kısmen değiştirilmiştir. Bu Nüshada altı boy yer almaktadır.

Dede Korkut Kitabı müthiş bir keşiftir ve Türk milleti adına çok önemli bir kaynaktır. Türk edebiyat tarihinin en büyük ilim adamlarından biri olan rahmetli Prof. Dr. Fuat Köprülü “Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız, yine Dede Korkut ağır basar” der. Bu kadar önemli ve bu kadar içeriği dolu bir eserden bahsediyoruz. Prof. Dr. Metin Ekici de Dede Korkut Kitabını “Türk Dünyasının Ansiklopedisi” olarak tarif eder. Zira Ekici'ye göre “Dede Korkut'ta devlet var, Dede Korkut'ta insan var, Dede Korkut'ta kadın var, Dede Korkut'ta aile var, Dede Korkut'ta tabiat var, Dede Korkut'ta at var, Dede Korkut'ta dost var, Dede Korkut'ta düşman var, Dede Korkut'ta baba var, oğul var, ana var, kız var. Dede korkuta bu manada bakıldığında tematik olarak sınıflandıramayacağımız kadar” farklı özellikler barındırmaktadır” diyerek aslında Türk ruhunun bütün gizli kodlarının bu eserde gizli olduğunu ifade eder.

Prof. Dr. Öcal Oğuz da “Dede Korkut Kitabının 15. Yüzyılda yazıya geçirildiğini ancak bahsettiği hayatın 2500-3000 yıl öncesinin de izlerini taşıdığını işaret eder. Hocaların hocası Prof. Dr. Fikret Türkmen ise Dede Korkut Kitabının ne denli önemli olduğunu vurguladıktan sonra acaba Dede Korkut günümüzde buna layık bir incelemeye tabii tutuldu mu? diye de sorar ve bu soruya kendisi “maalesef orada üzüntülü bir cevap vermek zorunda kalacağım” der.

Heinrich Friedrich von Diez'in 1815 yılında Prof. Dr. Fikret Türkmen hocanın bu kaygılarını “Denkwürdigkeiten Von Asien” isimli çalışmasında “Bizden sonra **nadir de olsa bundan faydalanmak isteyecek...**” şeklinde bu kaygıyı dillendirmiştir.

Konseyi) kararıyla görevine son verilmiş, aynı yıl Kolberg'de Katedral Kardinali olarak atanmış ve 1807'de Kolberg'ün kuşatılmasına kadar da burada yaşamıştır.

Daha sonra Berlin yakınlarındaki Stralau'daki Spree kıyısındaki villasında Oryantalist bilim adamı, serbest düşünür ve kitap koleksiyoncusu olarak hayatını devam ettirmiştir.

Özellikle o dönem oryantalistik çalışmaları, o zamanın bilim dünyasının ilgisini çekmiş ve Goethe ve Gleim gibi kişiliklerin bulunduğu bir çevrenin de parçası olmuştur.

1814'ten beri Prusya Bilimler Akademisi'nin onursal üyesi ve 1816'dan beri Göttingen Bilimler Akademisinin dış üyesi olmuştur. [7. Nisan 1817](#) yılında [Berlin](#)'de vefat etmiştir. Ölümüyle birlikte önemli bir servet ve 17.000 cildi aşan değerli bir kütüphanesini [Prusya Eyalet Kütüphanesi'ne](#) bağışlamıştır.

Heinrich Friedrich von Diez Dede Korkut Kitabını “Denkwürdigkeiten Von Asien” isimli eseriyle tanıtmıştır. Türk milleti adına bu kadar öneme sahip, Türk Milletinin köklerine kadar inen, içerisinde sayısız örf, adet, anane barındıran bir çalışmayı tanıtan Heinrich Friedrich von Diez’in “Denkwürdigkeiten Von Asien” isimli çalışması nasıl olur da 1811 ve 1815 yılından bu yana yani yaklaşık 200 yıl boyunca kendi dilimize çevrilmemiş olur. Bu şahsım adına kendime yapmış olduğum bir özeleştirmedir. Dolayısıyla Heinrich Friedrich von Diez’in “Denkwürdigkeiten Von Asien” isimli çalışmasını 200 yıl sonra Türkçeye kazandırmış olmaktan onur duymaktayım. Ve ayrıca Diez “**Bizden sonra nadir de olsa bundan faydalanmak isteyecek ve bize teşekkür edecek kişilerin olması ihtimaliyle**” (Denkwürdigkeiten Von Asien, s. 418-419) biten sözleri ile âdete 200 yıl öncesinde bizlere mesaj göndermiştir. Söz konusu bu mesaj bizim için çok anlamlıdır. **Heinrich Friedrich von Diez, sana Milletim ve şahsım adına çok teşekkür ederim.**

DENKWÜRDIGKEITEN VON ASIEN ESERİNDE TÜRK İZLERİ

Dede Korkut Kitabı kendi öz kültürümüzü günümüze yansıtan en önemli kaynak eserlerden biridir. Söz konusu bu boyların günümüze şimdilik aktarılan iki Nüshası bulunmaktadır. Bunlardan biri Ettore Rossi’nin **Vatikan Nüshası** diğeri ise Heinrich *Friedrich von Diez*’in **Dresden Nüshasıdır**. Diez, söz konusu Nüshayı H.O. Fleischer’in Dresden Kraliyet Kütüphanesinde tespiti akabinde ilk ayrıntılı çalışmayı yapan, bu çalışmanın kopyasını Berlin kütüphanesine koyan ve Tepegözü Almancaya çeviren kişidir.

Diez, 1811 ve 1815 tarihlerinde adına folio dediği iki adet Denkwürdigkeiten Von Asien isimli kitap çıkarmıştır. Yaklaşık bin beş yüz sayfadan oluşan eserlerin ilkinde (1811) Türklerle ilgili beş adet başlık yer almaktadır. Aslında tüm eser Türklerle alakalı veya Asya kökenli halklarla alakalı. Ancak bizler yakın olduğunu veya kodlarımıza daha yakın hissettiğimiz, düşündüğümüz konuları ayıklayıp sunmayı daha uygun gördük

Dede Korkut zaten başlı başına Türk kültürünü barındıran çok muazzam bir eserdir. İlgili bu bildiriye hazırlarken Dede Korkutun içeriği ve muhtevası özümsemiş olduğu kabul edilerek detaya gidilmemiştir. Diez’in 1811 tarihlerinde Denkwürdigkeiten Von Asien I’ın “İçindekiler” sayfası, orijinalinde aşağıdaki şekliyle yer almaktadır.

Inhalts - Verzeichniss.

- I. Selbsterkenntniss der Muhammedaner.
- II. Vierhundert Sprüche der ersten vier Chalifen.
- III. Die Herrschaft der Liebe von Dschami.
- IV. Beschreibung eines geschriebenen türkischen
See - Atlases.
- V. Rühmliche Denkmäler der Jonier (Griechen).
- VI. Landesgebräuche.
- VII. Bibel - Erklärung. Pred. Salomo 11, 1.
- VIII. Kriegskunst.
- IX. Buch des Oghuz.

— XXVIII —

- X. Dynastie der Kainiten vor der Sündfluth.
- XI. Gesetzsfragen oder kurzer Inbegriff der muhammedi-
sehen Religion.
- XII. Selim I., als Dichter und Mann von Geist, als
Regent und Mensch.
- XIII. Stufen des menschlichen Alters.
- XIV. Was ist der Mensch! von Kjemal Pascha Zadé.

S. 206

S. 230

S. 239

S. 303

S. 308

Denkwürdigkeiten Von Asien I (1811) Eserinin;

IV. bölümün 33. sayfasında yer alan “Beschreibung eines geschriebenen türkischen See-Atlases”, “Kayıtlarla Türk Deniz Atlasının Açıklaması” şeklinde tercüme edebileceğimiz yazı yer almaktadır. Söz konusu çalışma 38 sayfadan ibaret olup 195 adet haritanın Türkçe yazılmış açıklaması yer almaktadır. İlgili haritalarda Suriye’den tutun Afrika’ya kadar ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır. İlgili bölümün 43 sayfasından itibaren adaların, sahilleri ve limanlarından ayrıntılı bilgileri yer almaktadır. 58. Sayfada ilgili çalışmanın Osmanlıcası ve 65. Sayfadan itibaren ise Rodos adasından bahsedilmektedir.

VI. bölümün 92. sayfasında yer alan “Landesgebreauche”, “Ülke Gelenekleri” şeklinde tercüme edebileceğimiz yazı yer almaktadır. İlgili çalışma 14 sayfadan ibaret olup, Türklerin yeme içme adabından, mütevazı yaşamlarından, imkânları olmasına rağmen altın veya gümüş kaşık yerine ağaçtan kaşık kullanmalarından, odaların yalın, halı ve sedirden ibaret olmasından bahseder. Ayrıca 95-97. sayfada Osmanlıca el yazısı ile envanter bilgileri yer almaktadır. İlgili envanterde 2900 adet savaş atından, 476 su değirmeninden, 600 gümüş işlemeli eyer gibi onlarca kayıttan bahsetmektedir. Ayrıca 101. sayfadan başlayan ikinci bir envanter çalışması yer almaktadır.

VIII. bölümün 116. sayfasında yer alan “Kriegskunst”, “Savaş Sanatları” şeklinde tercüme edebileceğimiz yazı yer almaktadır. Söz konusu çalışma 41 sayfadan ibaret olup ilk altı sayfasında genel bilgiler aktarılırken 122. sayfada tercümeler” başlığıyla verilen, 40 bölüm bulunmaktadır. İlgili bölümde savaş sanatları ve taktikleri dile getirilmektedir. Bu başlıklardan 11. Bölümde Savaş için üç önemli nokta bulunduğunu ve bunun hiçbir koşulda, katiyen bozulmaması gerektiği vurgulanır. Bu üç önemli noktanın birincisi; Sancak ve Sultanın bulunduğu orta kısımdır. İkinci önemli kısım ise Sultanın sağında bulunan ve sağ kanat diye adlandırılan kısım. Üçüncü önemli kısım ise sultanın solunda bulunan birliktir. Bu birlik sol tarafta yer almasından dolayı sol kanat olarak adlandırılmıştır. İlgili bölümde hiçbir surette savaş ve diğer koşullarda bu düzenin bozulamayacağı vurgusu yapılmıştır.

IX. bölümün 157. sayfasında yer alan “Buch des Oghuz”, “Oğuz’un Kitabı” şeklinde tercüme edebileceğimiz yazı yer almaktadır. Söz konusu çalışma 49 sayfadan ibaret olup ilk dokuz sayfasında bilgi aktarılırken kalan kısmında ise 200 Atasözü yer almaktadır.²

XII. bölüm 239. Sayfadan başlayıp 302. Sona ermektedir. Toplamda 63 sayfadan oluşan bölümde I. Selim’in yapısından, duruşundan ve şiirlerinden bahsedilmektedir

Diez’in 1815 tarihlerinde Denkwürdigkeiten Von Asien II’in “İçindekiler” sayfası, orijinalinde ise aşağıdaki şekliyle yer almaktadır.

² Ayrıntılı bilgi için bkz. Hasan Güneş “Atasözleri Kitabı Ataların Sözleri Olarak Tanınan Oğuzun Kitabı”, Milli Folklor, 2016 Ankara.

Inhalts-Verzeichniss.

1. Vom Tulpen- und Narcissenbau in der Türkey von Muhammed Lalézari . . .	8. 1 — 38
2. Das Buch der Glücklichen von Bûzri Dschumhur	— 39 — 71
3. Sprüche der vier ersten Chalifen . . .	— 71 — 100
4. Regierungs-Grundsätze des osmanschen Kaisers Murad I.	— 101 — 132
5. Spiegel der Länder oder Reisebeschrei- bung des Admirals Kjatibi Rumi zu Wasser und zu Lande	— 133 — 267
6. Lehren der Weisen	— 268 — 287
7. Buch des Oghuz von Dedé Korkud . . .	— 288 — 331
8. Ueber die Unwissenheit des Zeitalters von Feizi	— 332 — 337
9. Bibel-Erklärung. Pred. Salomo 10, 20 . .	— 338 — 346
10. Das Verhängniss von Haschemi . . .	— 347 — 354
11. Bajezid II. und Selim I. als Regenten und Menschen von Nischandschi Mu- stafa Pascha	— 355 — 371

— VIII —

12. Ortsbeschreibung von Konstantinopel von Zekjeria Efendi	8. 372 — 374
13. Grundsätze der morgenländischen Zeit- rechnungen von Hadschi Kalfa . . .	— 375 — 398
14. Der neuentdeckte oghuzische Cyklop verglichen mit dem Homerischen . . .	— 399 — 457
15. Sprüche Muhammeds und Sprüchwörter . .	— 458 — 463
16. Vermischte Nachrichten, Erfahrungen und Bemerkungen	— 464 — 480

Denkwürdigkeiten Von Asien II (1815) Eserinin;

4. bölümün 101. sayfasında yer alan “Regierung - Grundsätze des osmanischen Kaisers Murad I.”, “Osmanlı İmparatoru I. Murad Hükümeti ve İlkeleri” şeklinde tercüme edebileceğimiz yazı

yer almaktadır. Söz konusu çalışma 31 sayfadan ibaret olup I. Murad'ın yönetim biçiminden bahsetmektedir.

1815 yılında yayımlanan ikinci kitabında ise Dede Korkut ile bağdaştırabileceğimiz iki makale bulunmaktadır. Bunlardan ilki 7. bölümde 288-331. sayfalarında yer alan “Buch des Oghuz von Dede Korkut”, “Dede Korkut’un Oğuz Kitabı” şeklinde tercüme edebileceğimiz çalışma yer almaktadır. Söz konusu çalışma 43 sayfadan ibaret olup ilk altı sayfasında bilgi aktarılırken kalan kısmında ise 200 Atasözü daha yer almaktadır. Bu atasözler ilk 200 atasözünden daha okunaklı ve daha berrak durumdadır.

Yine aynı eserde 14. Bölümün 399- 457. sayfasında yer alan “Der Neuendeckte Oghuzische Cyklop Verglichen Mit Dem Homerischen”, “Yeni Tespit Edilen Oğuz Cyklop’unun Homer’in ki ile Karşılaştırılması” şeklinde tercüme edebileceğimiz eser yer almaktadır.

Çevirisini yapmış olduğumuz bu makalede iki önemli tespit yapılmaktadır. Diez, söz konusu çalışmasında Dede Korkut’un hangi dönemde yaşadığına dair ışık tutmakta, deliller öne sürmekte ve yine aynı çalışmasında Dede Korkut Kitabında yer alan Tepegöz ‘ün asıl ve orijin kaynak olduğunu, Yunanlı Cyklop’un ise bu eserden alıntılandırıldığını, dönemin tarihi kaynaklarından hareketle benzer ve ayrışan yönlerine işaret ederek ispatlamaktadır. Söz konusu çalışma bu bakımdan hem çok değerlidir hem de Türkçe’ye çevirilmesi Milletimiz adına oldukça önem arz etmektedir. Tarihi bir belge niteliğinde olan bu çalışma, Tepegöz’ün kendi öz kültürümüzden doğduğu, orijinal olduğu ve sahip çıkılması gerektiği hususunu da öne çıkarmaktadır

Diez, ilgili makalelerde atasözlerine ayrı bir özen göstermiştir. Zira sadece 400 atasözünü aktarırken bunları binlerce atasözü arasından seçtiğini yine aynı çalışmasında ifade etmektedir. Atasözü “Atanın Sözü” olarak kabul edilmesi gerektiği bir gerçektir. Dolayısıyla kesin surette dinlenilmesi gerektiği, hüküm niteliğinde olduğu, dinlenilmemesi durumunda ise kişinin en ağır yaptırımlara tabii tutulduğu da unutulmamalı ve bu perspektiften Atasözleri değerlendirilmelidir.

Gomme’ye göre de bir yerleşim yerinde ne kadar medeniyet gelmiş geçmiş olursa olsun onlara ait kültür varlıklarından hareketle, söz konusu döneme ait kültürün yeniden tespit edilebileceğini belirtir. Dolayısıyla yıllar öncesine dayanan ve atalarımızın izini taşıyan sözler, aslında ilgili döneme ışık tutmaktadır. Bu hassasiyetle Atasözlerinin ilgili toplumlarda bir birikim neticesinde, ciddi bir toplumsal uygulamaya dönüştüğü ve geçmişten günümüze önemli izler taşıdığını ifade etmek yanlış olmaz sanırım.

Çalışmamızın başında Diez’in atasözlerini yanlış çevirdiği yönünde kanaat hâsıl oldu. Ancak ilerledikçe Diez’i daha iyi anlama fırsatımız oldu. Zira Diez, atasözlerini çevirmek gibi bir refleksi olmamış, daha ziyade anlaşılması güç, kendi kültürüne yabancı olanı, anlaşılır kılma gibi bir çabası içerisine girmiştir. Zaman zaman atasözlerini açıklarken şayet Alman kültüründe söz konusu atasözüne karşılık bir atasöz var ise, var olanı aynen bu atasöz için kullanmıştır. Örnekte olduğu gibi:

50. Osmanlıca Atasözün Çevirisi:

Hanımla kıvançla söz söyleyenler kendi başına savaş getirir

* Diez’in Çevirisi: 50.

Heceyle ve kafiyeyle konuşan kavgaya çeker kendini.

TERCÜME OLARAK NE ALAKA DİYECEĞİZ BİR İFADE AMA AÇIKLAMASI DOĞRU YAPILMIŞTIR.

Ya da

171. Osmanlıca Atasözün Çevirisi:

Koz kokusuz olmaz

* Diez'in Çevirisi: 171.

Fındıklar kabuksuz olmaz.

Diez, Nüshada yer alan atasözlerin bir kısmını kendi kültüründeki atasözüyle anlamlı hale getirirken bir kısmını ise bire bir çeviri yerine atasözünü “anlatma” biçiminde tercüme etmiştir. Diez'in bu anlatma ve açıklamaları olmasa söz konusu atasözün ne anlama geldiğini, ne demek istediğini anlamamız oldukça zor olacaktı. Hatta öyle ifadeler var ki Osmanlıcasından bir anlam çıkartamazken Almancasından anlamlı hale gelebilmektedir. Örnekte olduğu gibi:

70. Osmanlıca Atasözün Çevirisi:

Hâdim ham bezden kaftanlar varken kebelerden göyneklerden geyincek bulunurken ağır atlaslar frengî kemenhâlar has bâý börkler giyeler şunun gibi fâhir libâsını beğenmeyip nolur bunlardan diyeler libasda erle avrat seçilmeye fil hortumu gibi yenler çıka siyek vaz'ında bez gibi sürü sürü müzevceler ve takıyyeler dürriyedir.

* Diez'in Çevirisi: 70.

Hizmetçiler kaba keten etekleri giyip ve keçe mantolar ve çuhalar kuşandığında dahi, zenginlerin atlas ve Frenk Şam kumaşları ipekler giyinen kıyafetleri olacaktır. Ancak bu kıymetli kıyafetleri kabul etmeyenler ise onlar hakkında: Bu nedir. Kıyafetin içindeki erkek mi kadın mı olduğu dahi belli olmayan, aynı fil hortumu gibi kollardan inen ve kızılıcık sopası ve kunduracı sopasına benzeyen şapka ve başlık uçlarına dolanan nedir? diyecektir.

Ya da

71. Osmanlıca Atasözün Çevirisi:

İmamlarla müezzinlerin ve dahi şeyhler birle müritlerin iken papucu başmakçı cevaba ideler mevlihâ ridâlar takınalar dar yelli sıkma tavırlı giysiler te'lif oluna erte göt gösterendiler biri birine bühthanlar ve iftiralar çok ideler bir yoldaş yoldaşına yüklese râzın dise ona yüz ol denli hâşiyeler katıp müft züft dellal olalar.

* Diez'in Çevirisi: 71.

İmamlar, müezzinler, şeyhler ve tekke görevlileri birbirine düştüklerinde, ayakkabı tamircileri ve terlikçiler konuşup vücudu saran garip etekler giyerek onlara başkalarına poposunu gösteren insanlar diye seslenirler; biri diğerine çamur atar ve suçlar; ama onlardan bir diğerine karşı suç işlerse, onun sırlarını açıklar, ona yüz kere daha çok uydurmalar yakıştırır ve o kötü konuşmaların simgesi olur.

Dolayısıyla Diez atasözlerini çevirmek için değil anlam vermek için anlamlı hale getirmek için caba harcamıştır diyebiliriz. Bazı yanlış anlaşılmalara var elbette ama deveye kulak misali.

Oğuz Tepegözü, Dresden Nüshasına Göre Dede Korkut Çalışmaları, isimli bu çalışmamızda bizler de bilmeden yanlış okuma, eksik anlama veya eksik çeviri yapmış olabiliriz.

Af ola...

SONUÇ

Heinrich *Friedrich Von Diez* Türk kültürü adına önemli işlevler yapmıştır. Bunun başında Dresden Nüshası olarak da bildiğimiz “Dede Korkutun 12 boyunu” ihtiva eden eseri dünyaya tanıtması gelmektedir. Diez “**Denkwürdigkeiten Von Asien**” isimli eserinde de yine önemli aktarımlarda bulunmuştur. Söz arasında aktarmış olduğu bir ifadeye göre “400 adet atasözünü binlercesi arasından seçtim.” Bu ifade bizim için çok önemlidir. Grimm kardeşler “A diyen B demek zorundadır” der. Dolayısıyla Diez’in aktarmış olduğu atasözlerinin devamını tespit etmek Türk milletini bu yönden tekrar kökleriyle buluşturmak gerek.

Diez Türklerle ilgili edindiği bilgi ve kültür birikimini ülkemizin menfaati doğrultusunda tanıtmış ve kamuoyuna duyurmuştur. Bu bakımdan “**Denkwürdigkeiten Von Asien**” isimli eser hayatı içinde barındırdığı için oldukça önemlidir.

Anlambilim Bulgularının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması

Hasan YILMAZ*

Erdoğan YÜCEL**

Özet

Dilbilim dili değişik açılardan inceleyen bir bilim dalıdır. Anlambilim de dilbiliminin bir alt koludur ve genel olarak dilsel unsurların anlamı ile ilgilenir. Dilin önemli bir parçası olan kelimeler de canlılar gibi doğarlar, bir dönem çok güçlü bir şekilde varlıklarını sürdürürler, zamanla değişime uğrarlar, anlamları genişler, daralır ve kötüleşir.

Hem anadilinde hem de yabancı dilde iletişimde anlam, iletişimin ön şartı olduğu için anlambilim bulguları da yabancı dil derslerinin önemli bir parçası olmalıdır. Bu çalışmada, Türkçede ve Almancada bazı kelimelerin anlamsal süreçleri gözler önüne serilecektir; bu tür bulguların öğrencilerle paylaşılmasının dilin gelişim sürecini somut olarak göstermesi açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve bellekte kalıcılığı artırıcı etkisi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Anlam, anlambilim, anadili, yabancı dil, iletişim.*

Abstract

Linguistics is a science that examines language for various [reasons](#). Semantics is a branch of linguistics as well and generally deals with the meaning of linguistic elements. Words which are important parts of a language are born like living things, they survive strongly in a period of time, they change over time, their meanings expand, they become narrower, they worsen.

While meaning is a prerequisite for communication in both native and foreign languages, semantics findings should be an important part of foreign language courses. In this study, semantic processes of some words in Turkish and German will be exposed; it will be emphasized that the sharing such kind of findings with the students will facilitate the learning and improve the permanence of memory in terms of demonstrating the concrete development process of language.

Key Words: *Meaning, semantics, native language, foreign language, communication*

Giriş

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve belirli bir kültürün birikimi olan, doğup büyüyen gelişen ve kullanılmazsa tarih sahnesinden silinip giden bir sistemler bütünüdür.

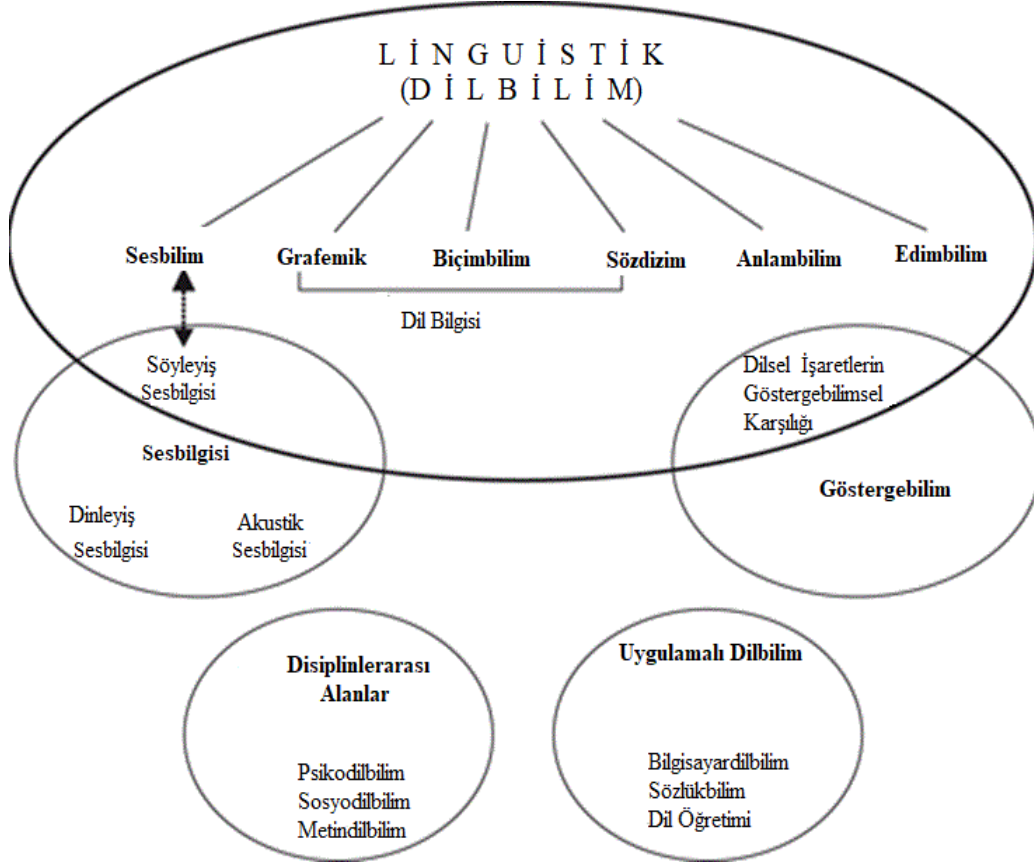
Dil ve düşünce birbirinden ayrılmaz. Düşüncedeki değişim zamanla dildeki değişimi beraberinde getirir veya bunun tam tersi olur ve dildeki değişim düşüncedeki değişimi beraberinde getirir (Bechmann, 2016, s.154).

Dili bütün alanlarıyla araştırma konusu edinen bilim dalına “lenguistik” veya “dilbilim” adı verilir. Dilbiliminin felsefe başta olmak üzere toplumbilim ve ruhbilim gibi diğer bilim dallarının çalışma sahasından kurtularak bağımsız bir bilim dalı olması fikri, genel dilbiliminin kurucusu olarak kabul edilen Ferdinand de Saussure’nin “Genel Dilbilim Dersleri” isimli çalışma notlarında dile getirilmiştir (Vardar, 2001, s.30).

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF

Dilleri genel anlamda aşağıdaki yönlerden mercek altına alan dilbilim günümüzde birçok yan disipline kazandırdığı bulgularla önemli bir rol oynamaktadır.



Şekil 1 Dilbilim

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere dilbilim genel olarak altı ana kola ayrılmaktadır. Bunlardan sesbilgisi ve sesbilim dillerdeki ses olaylarıyla ilgilenir. Ortak noktaları dillerdeki sesler olduğu için, bu iki dilbilim kolu birbirlerinin araştırma sahasına bazen müdahil olabilmektedir; dolayısıyla bu iki alt disiplinin asıl uğraşları üzerine birbiriyle karıştırılmaları sıklıkla meydana gelen bir durumdur. Yukarıdaki iki yönlü ok işareti de bu iki altbilim dalı arasındaki geçişkenliğe işaret etmektedir.

Sesbilim, münferit dillerden farklı olarak temel anlamda konuşma yetisinin nesnel niteliğini çalışma konusu edinmiştir. İnsanın hangi organları vasıtasıyla dilsel sesleri nasıl ürettiğini, bu seslerin nasıl oluştuğunu mercek altına alan sesbilgisi, her bir dilde seslerin oluşturulmasını ve anlamlama sürecindeki rollerini inceleyen sesbilimden ayrılmaktadır. Sesbilgisi, söyleyiş, dinleyiş ve akustik olmak üzere üç farklı bölümde araştırmalarını yürütmektedir. İnsana özgü konuşma seslerinin nasıl ortaya çıkarıldığı konusunu tüm yönleriyle inceleyen söyleyiş sesbilgisidir; seslerin insan beyninde algılanış süreçlerini inceleyen dinleyiş sesbilgisi ve sesin havada iken durumunun araştırılmasını konu edinen akustik sesbilgisi ise sesbilgisinin sesi değişik açılardan araştıran diğer iki dalıdır.

Genel itibarıyla yazı sistemlerini, yazım kurallarını, tarihi metinlerin çözülmesini çalışma sahası olarak gören grafemik, dilin anlam taşıyan en küçük birimi olan biçimbirimler başta olmak üzere kelimelerin oluşum şekillerini ve kelime türetim varyasyonlarını konu edinir. Cümle kurma şekil ve yöntemleri çalışma sahası olan sözdizimini, anlamı değişik yönleriyle

konu edinen anlambilim ve “gönderici-alıcı-dilsel gösterge” ilişkisinden hareketle neyin, nerede ve nasıl ifade edilmesi konusunu irdeleyen edimbilim takip etmektedir.

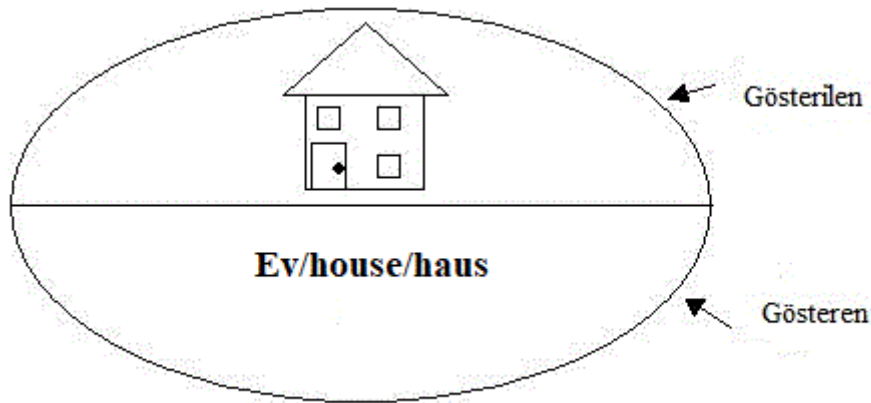
Farklı simge, işaret ve sembollerin anlamlandırılmasına bağlı olarak sembol-anlam ilişkisini araştıran göstergebilimin ardından disiplinlerarası alanların dilbilimle olan ilişkisi ve uygulamalı dilbilim çalışma alanları şekilde gösterilmiştir.

Anlambilim ise sözdizimle birlikte, çalışma bulguları dil öğretiminde en çok kullanılan dilbilim dallarından birisidir. Göstergebilimin bir çalışma sahası olarak kabul edilen anlambilim kelimenin, cümlelerin ve metnin anlamını incelemektedir; bu kelimenin kökeni ise Yunanca bir kelime olan ve “göstergeye ait” anlamına gelen “sēmantikós” kelimesine dayanmaktadır.

Anlambilimin ortaya çıkması 19. yüzyılın ilk dönemlerine rastlamaktadır. Fransız bir filolog olan Michel Jules Alfred Breal bugünkü anlambilimin kurucusu olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde birçok bilim adamı münferit kelimelerin veya cümlelerinin anlamlarının tarihin seyri içerisinde değişip değişmediği ve bu değişikliğin nasıl meydana geldiğisorusuna bir cevap bulmaya çalışıyorlardı; onlar bu çalışmalar neticesinde kelimelerin zaman içinde anlamsal olarak sürekli bir değişikliğe uğradığısonucuna vardılar (Löbner, 2013). Onlara göre bu değişiklik ilgili kelimelerin hem telaffuzuna hem de yazılışına ve anlamına yönelikti. Ayrıca anlambilimin bu dönemdeki öncüleri kelimelerin ve cümlelerin tarihin akışı içerisinde ölebildiği ve bir dilin kelime hazinesinden tamamen silinebildiği tespitine ulaşmışlardı (**Online 1**).

Ondokuzuncu yüzyılın ilk dönemlerinde dilbilimin alt dallarından biri olan anlambilim, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan yeni bir dilbilim sahası olan göstergebilimin önemli bir kolu haline gelmiştir(**Online II**).

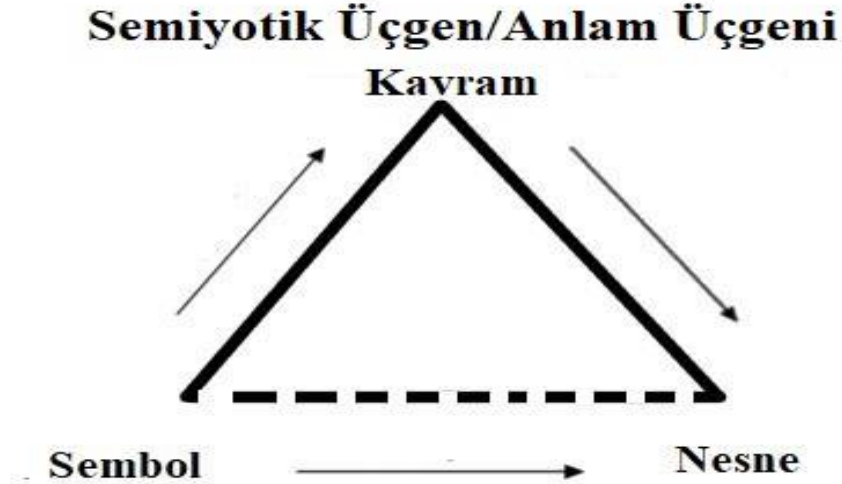
Anlambilim çalışmaları genel dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen Saussure’nin dile getirdiği üzere bir kâğıdın iki yüzünün olması gibi kelimelerin de iki yönlü olduğu ön kabulünden hareket etmiştir. Kâğıdın ön yüzü ile arka yüzünü birbirinden ayırmak nasıl imkânsızsa kelimeyi ve anlamını birbirinden ayırmak da imkânsızdır.



Yukarıdaki resimde de görüldüğü üzere hangi dilde olursa olsun bir kimse kendi dilinde aşağıdaki harflerden oluşan kelimeyi görünce kafasında ev şekli canlanır. Bireyin kafasında canlanan evin fiziksel görüntüsü bireyin sosyo ekonomik durumuyla doğru orantılı olsa da

herkesin kafasında canlanan nesne, dört duvarlı ve çatısı olan, içerisinde birilerinin barındığı bir ikametgâhtır.

Ogden ve Richards tarafından ise anlamın aslında iki boyutlu değil üç boyutlu olduğu fikri ileri sürülmüştür:



Şekil 2 Semiotik Üçgen

Şekle göre kelimelerle belirtilen nesne arasında üç aşamalı bir ilişki söz konusudur. Sembol yani kelime bireyin kafasında kavramı uyandırır; bu kavram (örneğin ev) nesne'ye (Genel anlamda ev resmi) yöneliktir. Dolayısıyla sembol, nesne için vardır, başka bir ifadeyle ilgili sembolün/kelimenin bireyin kafasında şekillendirdiği resim (bireyin zihnindeki ev görüntüsü) o nesnenin kendisidir.

Bir dildeki anlamın belirginleşmesi zamansal kullanıma bağlıdır. İnsanlığın sahip olduğu yeniliklerle birlikte değişim göstermesi de dilsel değişimin somut bir göstergesidir (Johannes,2008). Yabancı dil öğretiminde güdülenmeyi olumlu yönde etkileyen bir diğer konu da dillerin zaman içinde geçirdiği evrimi, anlamsal değişimleri örneklendirmektir. Almancada eskiden “at bakıcısı, seyis, kahya” anlamlarında kullanılan “Marschall” kelimesi bu anlamda ilginç bir örnektir. Günümüzde en yüksek askeri rütbenin bu kelimeyle (Mareşal) nitelendiği kendisine anlatılan öğrenci bu kelimenin anlam güzelleşmesine uğradığını görecektir. Aynı şekilde geçmiş dönemlerde sadece “boynuz” anlamında kullanılan “Horn” kelimesi günlük Almancada “Blasinstrument ve Trinkgefäß” (Üflemeli çalgı, ya da büyük bardak) anlamlarında kullanılmak suretiyle bir anlam genişlemesi örneği oluşturmuştur. Geçmiş dönemlerde “genç kız, genç hizmetçi kız” anlamlarına gelen “Dirne” kelimesi anlamın zaman içerisinde nasıl daralmaya ve kötüleşmeye uğradığını gösteren klasik bir örnektir. Kısacası zaman içerisinde sıklıkla kullanılan, teknolojik ve sosyolojik gelişmelerle doğru orantılı bir şekilde değişen veya artık unutulmaya yüz tutan ya da tamamen kullanımdan kalkan kelimeler dilin değişkenliğinin somut birer göstergeleridir (Cnyrim, 2017). Anadilimizde de dilin zamanla değişmeye uğradığını gösteren örnekler söz konusudur. Örneğin önceden “hırsız” anlamında kullanılan “yavuz” kelimesi günümüzde “yağız, güçlü, cevval” anlamlarına gelmektedir. Önceleri yalnızca güreş müsabakalarında kazanana verilen hediye anlamına gelen “ödül” kelimesi, günümüz Türkçesinde her türlü yarışmada verilen “mükâfat”, “karşılık”manalarına gelerek anlam genişlemesine güzel bir örnek teşkil etmiştir. Önceleri tüm meyveleri nitelemek için kullanılan “erik” kelimesi günümüzde yalnızca bir meyveyi adlandırmaktadır; bu anlamda ilgili

kelime anlam daralmasına uğramıştır. “Ukalâ” kelimesi ise “akıllılar” anlamında kullanılırken günümüzde “Haddini bilmeyen kişileri” betimleyen bir isim halinde kullanılmakta ve böylelikle anlam kötüleşmesine ilginç bir örnek oluşturmaktadır.

Anlamsal değişikliğe uğrayan bir diğer Almanca kelime de “albern” sıfatıdır. Günümüzde “çocukça ve saçma şey” anlamlarında bir durum betimlemek için kullanılan “albern” kelimesi ilk dönemlerde “iyi niyetli, dostane ve alicenap” manasına gelen “gütig” sıfatıyla eş anlamlı kullanılıyordu; aynı şekilde “Mordskerl” kelimesi de ilginç bir örnek teşkil etmektedir. Bu kelimenin ilk kısmını oluşturan “Mord” kelimesi geçmişten itibaren olumsuz bir anlam içermekte ve “cinayet” anlamında kullanılmaktadır; “Kerl” kelimesi ise hem olumlu anlamda “der tolle Kerl” (müthiş adam) veya olumsuz olarak tek başına “Herif” anlamına gelebilmektedir. Fakat bu iki kelimenin bir arada kullanılmasıyla oluşan birleşik bir kelime olan “Mordskerl” kelimesi “heybetli, cesur, dürüst adam” manasında kullanılmaktadır. Diğer bir örnek de “Fräulein” kelimesidir. Önceleri “evlenmemiş, soylu kadın, matmazel” anlamlarına gelen ve eski dönem edebi eserlerde sıklıkla kullanım bulan bu kelime günümüzde “Genç bayan” anlamında kullanılmakta ve her ne kadar henüz kaybolmasa da eskiye oranla çok daha az tercih edilmektedir(Online 3). Günümüzde “düğün” anlamında kullanılan “Hochzeit” kelimesi eskiden “Dini veya milli şölen” anlamında kullanıldığı için bir anlam daralmasına uğrayan kelimeler arasında yer almıştır. Bir yabancı dil öğrencisinin, kelimelerin hedef dildeki değişim evrelerini bilmesi, onun hedef kültürü tanınması ve buna göre doğru iletişimde bulunarak muhtemel hatalardan kaçınması açısından oldukça önemlidir.

Kelimelerin yan, gerçek ve mecazi anlamda kullanılmalarından dolayı bireyin kafasında farklı unsurların canlanmasının temel nedeni yukarıda bahsedilen üçlü anlam ilişkisinden doğan bir sonuçtur. Yabancı dil derslerinde bu tür anlam ilişkilerinden faydalanılması öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Kelimelerin belirli bir bağlam içerisinde yan, eş, zıt, terim anlam gibi karşılıklarının verilmesi, bireyin kelime hazinesinin artmasına ve bulunduğu ortama uygun bir şekilde kendisini ifade edebilme becerisine önemli katkılar sağlayacaktır. Şimdi bazı örneklerle durumu somut bir şekilde gözler önüne sermeye çalışalım:

- Türkçede eski ve yaşlı sıfatları birbirinden farklı iki sıfat iken, Almancada her iki sıfat da “alt” kelimesiyle ifade edilmektedir. Dolayısıyla hangi sıfatın kastedildiğini içinde bulunulan bağlam belirleyecektir:

- Meine alte Jacke: Eski (eskimiş) ceketim

- Die alten Römer: Eski (Önceki dönemlerde yaşamış olan) Romalılar

- Der alte Nachbar: Eski/Yaşlı komşu

Yabancı dil derslerinde önemle durulması gereken diğer bir konu da kelimelerin cümle içerisinde nasıl bir içerik yüklendiğine göre anlamın farklılaşabileceği gerçeğidir.

Bir kelime asıl anlamında kullanılacağı gibi yan anlamlarda da kullanılabilir ve bu kelimenin gerçek anlamını bağlam belirler. Örneğin Almancada “Schule” kelimesi ilk öğrenilen somut kelimelerden birisidir ve bilinen ilk temel anlamı “okul”dur. Şimdi bu kelimenin farklı cümleler içerisinde anlamının değişebileceğini görelim:

- Unserem Haus gegenüber wird eine Schule (bina) gebaut.

Evimizin karşısında bir okul yapılıyor.

- Man muss gegen die Gewalt in der Schule (kurum) verschiedene Massnahmen treffen.

Okuldaki şiddete karşı bazı tedbirler alınması zorunludur.

- Nach der Schule (dersten sonra) möchte das Kind ins Kino gehen.

- Çocuk okuldan sonra sinemaya gitmek istiyor.

- Diese Wissenschaftler haben zur Entwicklung der Kopenhagener Schule (ekol) viel beigetragen.

- Kopenhag ekolünün gelişmesine bu bilim adamlarının çok katkısı oldu.

- In dieser Baumschule (fideci) gibt es viele Arten von Pflanzen und kleinen Bäumen.

- Bu fidecide bir çok bitki ve küçük ağaç çeşidi var.

- In der Mitte der See konnte man eine Walschule (sürü) sehen.

- Denizin ortasında bir balina sürüsü görülebiliyordu.

- Nach der Schule (İlk ve orta dereceli okullar) begann er zu studieren.

- Okuldan sonra yükseköğrenime başladı.

Bu tür örnekler belirli bir bağlam içerisinde kullanılarak kelime-anlam ilişkisi kapsamında öğrenciye farklı kelimeler tanıtılabilir.

Eş ya da zıt anlam içeren kelimelerin öğretilmesi de bireylerin yabancı dil öğretiminde aktif kelime hazinesini ve duruma uygun dilbecerileri kullanma yetilerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu tür kelimeler dilin doğal bir varlığıdır ve ayrıca onun zenginliğinin göstergesidir (Bulitta ve Bulitta, 2001).

- Samstag ve Sonnabend: Cumartesi

- Cousin ve Vetter: Kuzen

- Handy ve Mobil telefon: Cep telefonu vs.

- faul-feissig: Tembel-Çalışkan

- alt-neu: Eski-Yeni

- alt-jung: Yaşlı-Genç

- nass- trocken: Islak-Kuru

Mecazi anlam içeren deyimisel kullanımların da her fırsatta öğrenciyle buluşturulması amaca uygun dil kullanımını, dilin zenginliğini ve çeşitliliğini ortaya koymak açısından son derece önemlidir.

- auf den Busch klopfen: ağzını yoklamak

- Nur Bahnhof verstehen: İlgili konu hakkında hiçbir fikrinin olmaması ya da fikir beyan etmek istememek.

Yabancı dil öğretimi sürecinde bu dilin ortama uygun bir şekilde kullanılması anlambilim ve edimbilimin bazı noktalardan kesiştiklerinin bir göstergesidir (Pohl, 2008). Öğrenilen kelime veya cümle ister yazılı isterse sözlü kullanılsın, bulunduğu ortama göre anlam kazandığı için anlambilim bulgularının edimbilim araştırmalarından bağımsız ele alınması düşünülemez. Yabancı dil derslerinde bir kontext içinde sunulan dil öğelerinin nerede ve nasıl kullanılacağına belirtilmesi ya da bazı kullanımların eski edebi metinlerde farklı anlamlarının olabileceği gerçeğinden hareketle bu tür materyallerin sınıf ortamına getirilip öğrenciyle paylaşılması gerekliliği kesinlikle göz ardı edilmemelidir.

Sonuç ve Öneriler

İlk dönemlerden itibaren insanlararası iletişimde kullanılan birincil araç dildir. Fakat canlı bir varlık olan ve kültürün önemli bir unsuru konumundaki dil de tarihin seyri içerisinde zamanla değişikliğe uğramaktadır; olumlu ya da olumsuz anlamlar kazanabilmektedir. İster anadili olsun, ister yabancı dil olsun dillerin zaman içerisinde uğradıkları anlamsal değişikliği ders ortamına taşımak ilgiyi ve başarılı bir ders için ön şart olan motivasyonu oldukça olumlu bir yönde etkileyecektir.

Anlambilim bulgularının ve tespitlerinin dil öğretiminde kullanılması bir zorunluluktur. Özellikle edimbilim ve anlambilim ilişkisi, dilbilimin birbirini destekleyen iki unsuru olarak dil öğretiminde önemli kolaylıklar sağlayacaktır çünkü neyin, nerede ve nasıl kullanılacağını bilmek için o kelimenin anlamını bilmek bir zorunluluktur.

Anlamsal değişikliğe uğrayan uygun kelimelerin belirli bir bağlam dâhilinde verilmesi derse olan ilgiyle doğru orantılı olarak öğrenmede kalıcılığı arttıracaktır. Bunun yanında kelimelerin asıl anlam, yananlam, mecaz anlam veya deyim anlam gibi kullanımlarının belirli bir bağlam içerisinde sunulması gerçek iletişim ortamlarında öğrencinin duyduğunu anlama yetisinin ve konuşma yetisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

Kelimelerin eş anlam, zıt anlam gibi farklı kullanımlarının verilmesi yabancı dilde öğrencinin aktif veya pasif kelime hazinesini geliştirecek ve onun duruma uygun bir şekilde kendisini ifade edebilmesini sağlayacaktır. Özellikle güncel kullanım bulan kelimelerin mukayeseli bir şekilde ders konusu yapılması yabancı dil öğretimi sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Yukarıda değinilen unsurların aktarımı esnasında görsel ve işitsel materyallerden de faydalanılması yabancı dil öğretim sürecini destekleyecek ve hedeflenen başarıyı yakalamayı kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

Bulitta, E. ve Bulitta, H. (2001). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Busse, D. (2012). *Frame – Semantik. Ein Kompendium*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Cnyrim, P. (2017). *Das Buch der fast vergessenen Wörter*, München: Riva Verlag.

Löbner, S. (2013). *Semantik. Eine Einführung*, 2. Basım. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Johannes, H. (2008). *Sprache. Die Bedeutungsdimension*, München: Steno Verlag.

Pohl, I. (2008). *Semantik und Pragmatik – Schnittstellen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual.

Şekil 1: Bechmann, S. (2016). *Sprachwandel – Bedeutungswandel*, Tübingen: A. Francke Verlag.

Şekil 2: http://www.giovanni-lanza.de/semantisches_dreieck.htm

Web Alıntıları:

Online 1: <http://titus.uni-frankfurt.de/personal/manana/allgem/all08.pdf>

Online 2: <https://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Semantik>

Online 3: http://www.linse.uni-due.de/kuntermund_loewenmaul/etymologie_html

</bereiche/bedeutungswandel/bed08.htm>

Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Hasan YILMAZ*

Erdoğan YÜCEL**

Özet

Yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze bazı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Her bir yöntemin temel hareket noktası da bir yabancı dili öğretirken bazı ilkelere göre hareket edilmesi gerektiği düşüncesidir. Her ne kadar farklı yöntemler kullanılsa da özellikle ülkemizde yabancı dil öğretiminde başarılı olunamadığı ortadadır. Bu başarısızlığın birçok nedeni vardır.

Başarısızlığın nedenlerinden birisi de yabancı dil öğretimi ve edinimi arasındaki ayrımın tam olarak yapılamamasıdır. Yabancı dilin ülkesinde öğrenilen dil genel anlamda edinim olarak kabul edilirken, yabancı bir ülkede ise ilgili dil öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Bu çalışmada iki kavram arasındaki farklara ve öğretimde istenen başarının yakalanamamasında bu kavramların karıştırılmasının yanında bazı temel sorunlara dikkat çekilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil, öğretim, edinim, kültür, dil becerileri.*

Abstract

Some language teaching methods have emerged from the past to the present in foreign language teaching. The basic point of motive for each method is that it should be acted out according to some principles when teaching a foreign language. Although different methods are used, it is clear that foreign language teaching is not successful in our country. There are many reasons for this failure.

One of the reasons for failure is the inability to make the distinction between foreign language teaching and acquisition. While the language learned in the country of the foreign language is generally considered as acquisition, but foreign languages are taught and learned if it happens in a foreign country. In this study, some basic problems will be pointed out besides the differences between the two concepts and mixing of these concepts in the failure to achieve the desired success in teaching.

Keywords: Foreign language, teaching, acquisition, culture, language skills.

Giriş

Dil, insanlar arası ve kültürlerarası iletişimin birincil unsurudur. İster anadili isterse yabancı dil olsun her bir dil kazanımının öncelikli amacı o dilde yazılı ya da sözlü olarak iletişim kurabilecek yeterliliğe ulaşmaktır.

Ülkemizde de farklı diller yabancı dil olarak öğretilirken altta yatan istek ve beklenti, her bir bireyin öğrenilen yabancı dilde, bulunulan ortama uygun bir şekilde ifade edebilecek seviyeye ulaşmasıdır.

Bu çalışmamızda ise, ülkemizde üniversitelerde bile yabancı dil öğretimi ile yabancı dil edinimi arasındaki farka uygun bir şekilde yabancı dil öğretimi yapılamamasından dolayı amaca ulaşamadığının altı çizilecek ve yabancı dil öğretiminde arzulanan hedefe ulaşabilmek için somut bazı önerilerde bulunulacaktır.

TDK' nın sözlüğünde ana dil tanımlanırken “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” tabiri kullanılmıştır (Online 1). Anadilini ise Aksan (1990, s.81) ilk başlarda bireyin

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF.

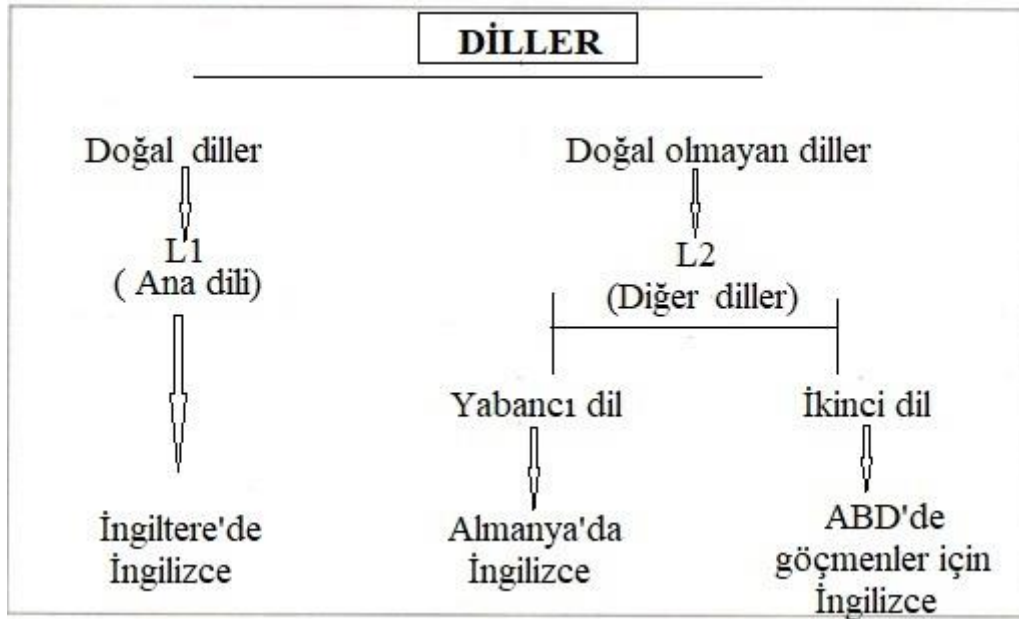
** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF.

annesinden ve aile çevresinden, ardından ise ilişki içerisinde bulunduğu çevrelerle kurulan iletişim ve etkileşim sonucunda bilinçaltında yer alan bir oluşum olarak niteler. Genel dil biliminin kurucusu olarak kabul edilen İsviçreli bilim adamı Ferdinand de Saussure ise dili bir olgu olarak değerlendirir ve onu bireyle toplum arasındaki “en güçlü bağ” olarak görür. Diğer bir tanım da anadili “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil”olarak tespit eder(TDK Türkçe Sözlük 2005: 93).Kısacası anadili bireyin ebeveyninden, sosyal çevresinden doğal yolla edindiği, hakim olduğu dolayısıyla en iyi kullandığı dildir. Bazı dilbilimciler ise anadili kavramının tartışmalı olduğunu dile getirmişler ve şu sorularla görüşlerini temellendirmişlerdir:

Temel anlamda “Anadili”tabiri ilk olarak katolik papazlar tarafından kullanılmıştır. Bu din adamları kürsüden vaaz ederken Latince yerine kullandıkları dili betimlemek için bu kelimeyi kullanmışlardır. Daha sonra bu tabir dilbilimciler Humboldt ve Herder tarafından kavramsallaştırılmış ve dilbilgisi vb. dersler yardımıyla öğrenilen diller dışındaki dilleri kastetmek için kullanılmıştır. Bu genel bilgilerden sonra şu iki soruya verilen cevap bu kavramın daha iyi anlaşılmasına hizmet etmektedir:

- Anadili bir kimsenin ilk öğrendiği dil midir? Yoksa,
- Bireyin kendisini ifade ederken daha rahat hissettiği dil midir?

Bu sorulara verilen yanıtı göre “anadili” tabirinin farklı anlamlara gelebileceğini savunan bilimadamları bunun için “anadili”kavramının ihtiyatlı kullanılması gerektiğini, “anadili” kullanımı yerine “ilk dil” nitelemesinin daha doğru olacağını söylerler (Apeltauer, 2001, s. 10-11).



Şekil 1. Edmondson ve House (2006, s. 8)

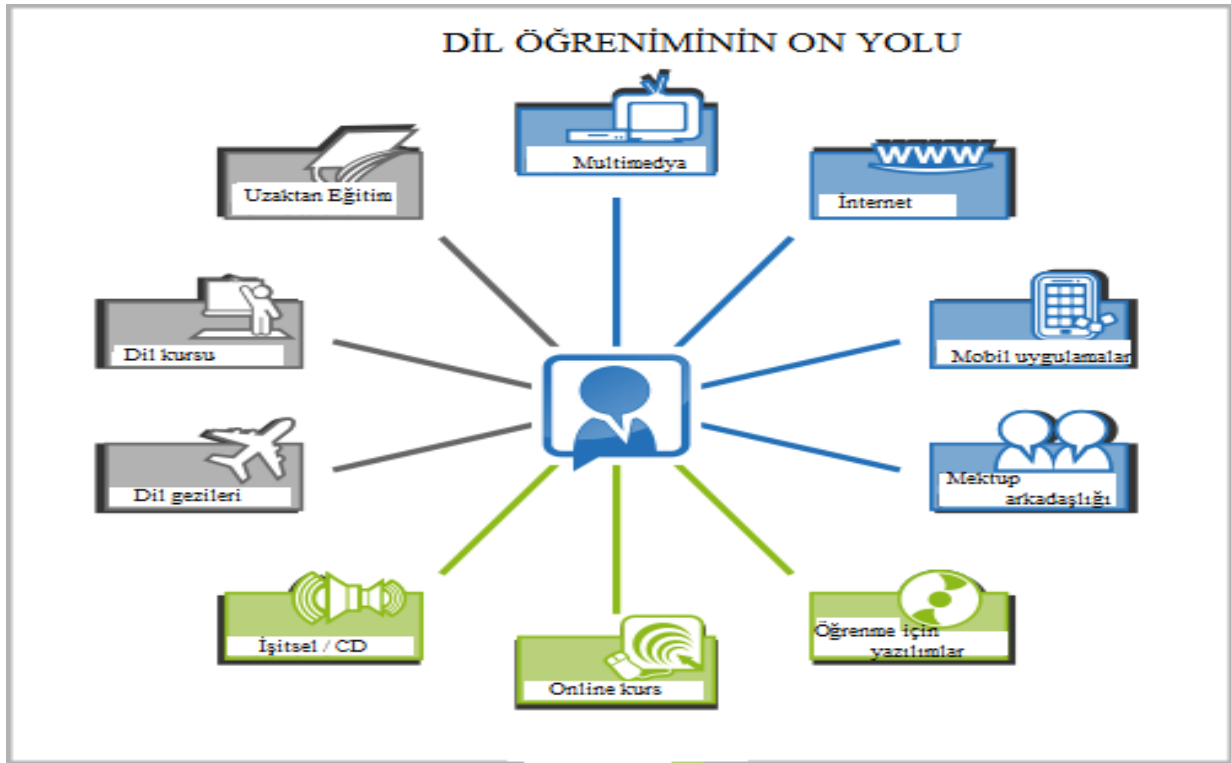
Yukarıdaki şekle göre diller, “doğal” ve “doğal olmayan” olmak üzere önce iki ana gruba ayrılmıştır. Ana dili “L1” ile gösterilirken, bu kategorinin dışındaki diller “L2” ile tanımlanmıştır. İngilizce İngiltere’de anadiliyken, Almanya’da “yabancı dil”, ABD’deki göçmenler için ise yaşamlarını sürdürebilmek ve yaşadıkları topluma uyum gösterebilmek için öğrenmek durumunda oldukları bir “ikinci dil”dir. Bu şekilden hareketle Almanya’da resmi dil

olan ve iletişim için kullanılan Almanca Almanlar için “anadili”yken, Almanya’da ikamet eden Türkler için “ikinci dil” statüsündedir; Türkiye’deki öğrenciler için ise aynı dil “yabancı dil”konumundadır.

Bir çocuğun doğal olarak edindiği dil her zaman annesinin dili olmayabilir. Örneğin bir anne kendi ilk(ana)dilini yöresel aksanla konuşurken, çocukları öğrendikleri ikinci dili diğer çocuklar gibi aksansız konuşabilmektedir. Örneğin Anadolu’daki kürt ailelerin durumu ise ikinci dil kazanımına, aynı zamanda iki dilliliğe bir örnektir:

- Ebeveynlerin Türkçesi, Kürtçenin fonetik özelliklerini taşıırken, onların çocukları tamamen Türkçenin fonetiğine uygun bir şekilde konuşabilmektedirler. Bu bireyler doğuştan itibaren iki dilde büyürler. Türkçeyi de tamamen aksansız konuşmalarının en önemli sebepleri arasında ise, bu kimselerin örgün eğitim kurumlarına devam etmeleri ve dışarıda, sokakta da bu dili ana dili olarak konuşan kimselerle hep iletişim halinde olmaları gösterilebilir. Bir başka güncel örnek de Almanya’daki gurbetçi Türklerin çocuklarının şu anki durumudur. Yirminci yüzyılın altmışlı yetmişli yıllarında misafir işçi olarak bu ülkeye gelmiş kişiler yöresel aksanla Türkçe konuşurken, ikinci ve üçüncü kuşak temsilcileri Türkçe olarak genelde ebeveynlerinin yöresel aksanını kullanmaktalar, Almancayı ise aksansız olarak konuşabilmektedirler; bu kuşakların Almanya’nın örgün eğitiminde okullara gitmeleri ve günlük hayatta da Almancayı iletişim dili olarak kullanmak zorunda olmaları bu durumun asıl nedeni olarak belirtilebilir.

Anadili ve ilk dil kullanımlarından sonra yabancı dil öğrenimi ve edinimi arasındaki ayrıma dikkat çekmeye çalışalım. Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi ile edinimi arasındaki farkın bilinmemesi ya da görmezden gelinmesi yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın önemli nedenleri arasında yer alır. Öğrenme genel olarak ders ortamlarında olur. Dili öğrenecek olan kişi bu ortamlarda bir öğretmen veya yardımcı kaynaklar vasıtasıyla yönlendirilir. Birey de bu sürecin bilincindedir; öğrenme aktivitesine zihinsel olarak ve yaşla doğru orantılı bir şekilde gelişen bilişsel becerilerini de dâhil ederek katılır. Edinim ise ders dışı ortamlarda söz konusudur ve birey çoğu kez bilinç dışı olarak dile vâkıf olur ve öğretmen ya da dil öğretim kitapları gibi bir veya birkaç dış kaynak tarafından yönlendirilme söz konusu değildir. Başka bir ifadeyle edinim, bilinç dışı dil kazanımıdır ve ilgili dil zorunlu bir iletişim aracıdır; öğrenme ise yabancı dilin iletişim aracı olarak kullanılmadığı yerlerde, günün birinde kullanılmak için öğrenilir (Hufeisen ve Riemer, s. 2010). Bu anlamda edinim, ikinci dil öğretimine çok daha yakındır denilebilir. Çünkü ikinci dil de ilgili dilin konuşulduğu, günlük iletişim dili olarak kullanıldığı yerlerde öğrenilir. Daha somut bir örnek vermek gerekirse yabancı dil olarak İngilizce ve Fransızca ülkemizde öğrenilirken, bu diller İngiltere ve Fransa’da “İkinci dil” kapsamında öğretilir. Ülkemizde de Türk vatandaşı olan ve farklı dilleri ilk dil olarak edinen bireyler için de Türkçe ikinci dil statüsündedir ve günlük hayata iştirak edebilmek, resmi ve gayri resmi ortamlarda iletişim kurabilmek için öğrenilmesi gereken mecburi bir sosyal sistemdir. Bundan dolayı da ikinci dil öğrencisinin motivasyonu doğal olarak çok daha yüksektir.



Şekil 2 Yabancı Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğretimi küçük yaşlarda başlarsa bu durum özellikle telaffuz açısından önemli avantajları da beraberinde getirir. İlerleyen yaşlarda ise dil öğretim sürecinde bilişsel yeteneklerin yaşla doğru orantılı olarak artmasıyla birlikte genel kültür ve ön bilginin harekete geçirilmesi yabancı dil öğretim sürecine olumlu katkı sunar (Huneke ve Steinig, 2013). Bireyin amaca uygun bir şekilde yabancı dil öğrenebilmesi, yazılı ve sözlü olarak kendisini ifade edebilecek yeterliliği kazanabilmesi için ne tür unsurların öncelikli olarak dikkate alınması gerektiğini gözler önüne sermesi açısından yukarıdaki şekil oldukça önemlidir. Artık sadece bir kaynaktan beslenerek ya da yalnızca kitaplardan dil öğrenmek neredeyse mümkün değildir. Canlı bir varlık olmasından dolayı dil, sürekli değişim ve dönüşüm içerisindedir. Yeni gelişmelere paralel olarak yeni kelimeler türetildiği gibi, bazı kelimeler de zamanla tıpkı eski paralar gibi tedavülden kalkar. Bunun için yukarıda belirtildiği üzere farklı unsurlar yardımıyla dilin güncelliğini yakalamak zorunludur.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminde istenilen hedefi yakalayabilmenin en önemli unsurlarından birisi de öğrenim ve edinim arasındaki ayrıma vâkıf olarak yabancı dil öğretiminin ikinci dil öğretimi anlamına gelmediğinin farkında olmaktır. Ulaşılmak istenen amaca yönelik olarak bu gerçeğe göre hareket etmek gerekmektedir. Bu gerçeğin farkında olan bir öğretici de ilgili yabancı dili o dilin ülkesinde edinerek ya da ikinci dil olarak öğrenerek gelen bir öğrenciden ve bu dili bir yabancı dil olarak öğrenen kimseden aynı şeyi bekleme yanlışlığına düşmeyecektir çünkü yabancı dil öğretimi neticesinde neredeyse hiçbir zaman ikinci dil öğrenimi ya da edinimi seviyesinin yakalanamayacağı açıktır.

Kısacası yabancı dil öğretimi, ikinci dil öğretimine göre doğal olarak bazı dezavantajlara sahip olduğu için bu süreçte derslerde özgün işitsel ve görsel malzemeler yardımıyla hedef kültür her

fırsatta öğrenciyle buluşturulmalıdır çünkü öğrencinin ders ortamı dışında hedef kültürün gerçek dünyasıyla bir araya gelme imkânının olmadığı bir gerçektir.

Günümüz bilgisayar ve internet teknolojisi, ders dışında da öğrenciler açısından özgün materyale ulaşma imkânı sunmaktadır. Özellikle telaffuz gelişimi ve güncel yazılı ya da dinleme metinlerine ulaşabilmek açısından öğrencilerin bu tür özgün dil kullanım ortamlarına yönlendirilmesi son derece önemlidir.

Ayrıca şurası göz ardı edilmemelidir ki her alanda söz konusu olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de başarıya ulaşabilmek için motivasyon oldukça önemlidir. Ortaokul, lise çağlarındaki bir öğrencinin bir yabancı dil için motive olması, bu dili geçilmesi gereken bir ders, aşılması gereken bir engel olarak görmemesi için gereken önlemler alınmalıdır. Kişinin hayalindeki mesleğini bir yabancı dil ile donatmasının onu diğer meslektaşlarından farklı kılacağı gerçeğinin bile sıklıkla tekrar edilmesi yabancı dil öğrencisinin güdülenmesini yolunda önemli bir adım olacaktır.

Motivasyonu olumsuz etkileyen diğer bir faktör de yükseköğretime geçiş sınavlarında dil bölümlerini tercih edenler haricindeki öğrencilere dil alanında sorular sorulmamasıdır. Bu gerçekten dolayı liselerin son sınıfındaki öğrenciler yabancı dil derslerini serbest soru çözme zamanı olarak kullanmaktadırlar. Bundan dolayı, staj için okullara gönderilen eğitim fakültesi yabancı diller bölümü son sınıf öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığının birçok örgün eğitim kurumlarında üniversite sınavına girecek olan son sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde uygulama bile yapamamaktadırlar.

Sadece örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerde değil tüm vatandaşlarda yabancı dile olan ilgi ve başarıya yönelik ön şart olan motivasyonu arttırmak için Bosna Hersek modelinin ülkemizde de uygulamaya sokulması gerekmektedir. Buna göre Türkiye’de öğretimi teşvik edilen dillerde çevrilen filmlerin ve dizilerin dublajı yapılmamalı, izleyici bunları orijinal dilinde izlemeli, bu tür filmlerin Türkçesi ise sadece alt yazı olarak verilmelidir. Bu durumda izleyici yabancı dilin tınısını duyacak, bazı kelime ve kullanımlarına sıkça rastlayacaktır. Dizi takipçileri ise bir sonraki bölümü merakla bekledikleri için her hafta o diziyi takip etmeye çalışacak ve farkında olmadan bile birçok yeni kelime kazanacaktır. Bu uygulamanın televizyonların özellikle en çok izlendiği saatlere göre düzenlenmesi durumunda etkisi daha da yüksek olacak ve böylece daha fazla izleyiciye ulaşılarak başarı oranı daha da artacaktır. Bunun sonucunda mesleği ne olursa olsun hemen hemen herkes en azından günlük iletişim kurabilecek kadar yabancı dil bilgisine sahip olabilecektir.

Kaynakça

Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1, Ankara: TDK Basımevi.

Apeltauer, E. (2001). Grundlagen Des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Fernstudieneinheit 15. Berlin/München: Langenscheidt.

Edmondson W. J. ve House J. (2011). Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hufeisen, B. ve Riemeier, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. Krumm H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. ve Riemeier, C. (Ed.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch içinde (s. 725-756). Berlin: Walter de Gruyter.

Huneke, H. W. / Steinig, W., (2013). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Türkçe Sözlük (2005) Ankara:TDK.

Online1:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5be84603ac55f6.16645672

Şekil 1: Edmondson, W. J. / House, J. (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. France.

Şekil 2: <http://stalkerreal.org/blog/die-10-methoden-des-sprachenlernens>

Aşk ve Güzellik Şairi: İbun'ı - Mu'tez

ابن المعتز شاعر الحب والجمال

Hazim Burhan MUSTAFA*

Serkut Mustafa DABBAGH**

لقد تأثرت القصائد الوصفية في العصر العباسي مثل بقية الأغراض الشعرية بالمؤثرات الخارجية لذا لابد من الإشارة ولو بشكل مختصر إلى الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي للعصر، سيما وأن العصر الذي عاش فيه الشاعر كان حافلاً بالأحداث السياسية والثقافية التي تفاعل معها، وتأثر بها، وأثر ذلك في حياته الاجتماعية والفكرية. فالحالة السياسية لم تكن مستقرة، وكانت في ثورة و حركة مستمرتين. والمنهج المتبع في البحث هو المنهج تحليلي، ويتكون البحث من مطلبين في المطلب الاول تم الإشارة الى حياة الشاعر والمؤثرات التي أثرت على شعره ومن ثم الحديث عن أسلوبه في حياته والشعر، ثم توضيح اللغة المستخدمة فيها في شعره مع الإشارة الى المحسنات اللفظية في شعر ابن المعتز. أما المطلب الثاني فقد تطرقنا الى حديث عن الحب والجمال وتعريفهما لغة واصطلاحاً، ومن ثم الإشارة الى معالجة الشاعر للجمال ومفهوم الحب مع الإشارة الى الصورة الشعرية عند ابن المعتز.

الكلمات الرئيسية: شعر، الحب والجمال، العصر العباسي، ابن المعتز، الوصف

Ibn-Mutaz: The Poet of Love and Beauty

Abstract

Descriptive poetry in Al – Abbacy age was affected by so many external effects. So, it is better to reveal the political, social and cultural aspects of the age itself, since the poet had lived in a complex society which suffered from a lot of problems such as political and cultural problems. At that time the political case or condition was not stable. It had the spirit of revolution. The paper consists of two sections with an introduction. Section one deals with the biography of the poet and the major influences on his poetry. In other words, the poetic diction of the poet as well as his language will be focused. Whereas, section two tackles with the concept of love and beauty as a term with its definition and references to his main poems which reveal the concept of love and beauty .The paper ends with a conclusion followed by works cited.

Keywords: Poetry, Love & Beauty, Abbasid Age, Ibn Mutaz, Description

1- المقدمة

بدأ الشعر العربي منذ اوائل قرن الثالث الهجري الاتجاه نحو التعبير عن واقع التحول الحضاري المطرد الذي اصاب المجتمع العربي في هذا العصر منتقلاً من بدوة الصحراء الى مدينة الحواضر، على نحو توالى معه محاولات تطوير ديباجة النص الشعري التي سلكت طريقاً جديداً في القرن الثالث الهجري، سيما وأن الأمة العربية كانت غنية برجالها من الشعراء والأدباء والعلماء ونوابغ الذين لعبوا دوراً رائعاً متميزاً في المسرح الحضاري وتطوره، وكانت مسيرتهم وما تزال ضوءاً يكشف للأجيال الطالعة عظمة هذه الامة التي انجبتهم.

* Dr., Sallahddin Üniversitesi Diller Fakültesi, Erbil- Irak

**Dr. Öğr. Üyesi Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Mütercim Tercümanlık Arapça.(smustafa@kmu.edu.tr)

وعبدالله بن المعتز بن المتوكل العباسي كان أحد كبار شعراء العصر العباسي في قرن الثالث الهجري، ويعد ابن المعتز في الطبقة الثالثة من المحدثين، وهي الطبقة التي خلفت ابا نواس وبشار بن برد. يقول ابن رشيق ليس في المولدين اشهر اسماً من ابي نواس ثم الحبيب والبحتري ثم تبعهم في الاشتهار ابن الرومي وابن المعتز، فطار اسم ابن المعتز حتى صار كأبي نواس في المحدثين وامرئ القيس في القدماء.

قبل ان يكون الشاعر خليفة المسلمين نشأ في دار الخلافة ودرس علوم اللغة والدين وشهدناه في شعره نبيل النفس ودقيق الحس، قوي الشعور بالحب والجمال. وان براعة الشاعر في شعر الحب والجمال براعة فائقة، ففي الحب يميلُ نفس العاشق نحو معشوقته، فلا يرى غيرها ولا يحس بوجود غيرها في الحياة. ومن انواع الحب (الحب البلاطي – الحب الصريح – الحب الرفيع – الحب العذري). واما شعره في الجمال وهي جمال الطبيعة والجمال الفني. ابن المعتز احب الطبيعة وتغزل بها تغزل المحب العاشق، وبث من خلال اوصافه وعواطفه الصادق واحاسيسه وشدة كلفه بالحياة. واخذت بجانب كبير من حياته اللهو والاستمتاع بالطبيعة وبجمال المرأة.

2- خصائص واسلوب الشعر عند عبد الله بن المعتز

ابن المعتز يعد من الشعراء البارزين في العصر العباسي يتسم ببعض الصفات النبيلة في شعره فهو نبيل النفس، دقيق الحس، قوي الشعور بالجمال، ولوعاً بالأدب والموسيقى وشارك في أكثر العلوم العقلية والعقلية، وانشغاله بالأدب والطرب واللعب عن دسائس القصر ومطامع الخلافة فهو أمير مشرق في ميادين من النور والبنفسج والنجس ومختار الالات (الزيات، 1979، صفحة 281). ابن المعتز من ابرز الشعراء الذين اسهموا في استواء الفن الشعري في العصر العباسي، سيما وانه كان شاعراً ناقداً، و آثاره النقدية تدل على انه استوعب فن سابقه، ووقف على عناصر الجودة والاختلاف في شعرهم ولا بد أن يكون للشعراء الذين سبقوا ابن المعتز لهم اثر كبير في تشكيل ذوقه وصفله 4ص(الدرويش، 1989، صفحة 280) ابن المعتز قضى جزءاً غير يسير من وقته في التفكير والتأليف في قرض الشعر وكذلك في مغازلة الحسان ومعاقرة الندمان والخلو الى الطبيعة والاستمتاع بجمالها الساحر وسماع الموسيقى والخروج الى الصيد وغير ذلك من ضروب اللهو والتسلية وعبر عن ذلك رغبته الصادقة في الاستمتاع بملذات الحياة (البصير، ط3/ 1970، صفحة 296)، كما نجد في ديوانه يقول في غفلة الدهر ويستخدم فيها اسلوب واضح ورقيق وسهل (طراد، 1995، صفحة 251):

قُمْ نَصْطَبِحْ فليالي الوصله مُعَمَّرَةً
وَأَلْدهر في غَفْلَةٍ نَامَتْ حَوادِثُهُ
كَأَنَّها باجتماع الشملِ أسْحار
وَنَبَّهَتْنا الى اللذاتِ أوتارُ
إِما ترى أربعا للهو قد جَمَعَتْهُ
جُنُكُ ، وعود وقانونٌ ومزمارٌ

استطاع ابن المعتز بابتعاده عن الحياة السياسية أن يضمن لنفسه الراحة والأطمئنان، وأن يفرغ الى هذه الحياة اللاهية العابثة، يفرغ فيها لذاته الفنية والجسمية والعقلية. يقول الدكتور الخفاجي: "ورث شيئاً من اللهو من أمه الرومية، وكان اللهو في القرن الثالث سمة النبيل ودليل الظرف والترف والذوق" (الطعمة، 1987، صفحة 130). وكان لهذه البيئة الخاصة والعامة أثر واضح في جنوح الشاعر الى اللهو وحياة المرح والسرور واللذة. وضاعف آثار البيئة من حبه لتذوق الحياة وأنسه، فاشتهر ابن المعتز بحب الصيد وبتذوق الغناء وتلحين الألحان و وصف مجالس الندامة وكل ما يتصل بها، كما تفوق في الإبداع في وصف عواطف الحب ولذاته مما يعده الناس لهواً ومجوناً . ونجد في ديوانه حول هذا الموضوع. يقول:-

بُكَاهُ عَلَى مَا فِي الضمير دَلِيلُ وَلَكِنْ مَوْلَاهُ عَلَيْهِ بَخِيلُ
وَلِي كَبْدُ أَمْسَى يُقَطِّعُهُ الْهُوَى وَدَمْعُ عَصَى الْأَجْفَانِ وَهُوَ يَسِيلُ
فِيَا عَاذِلِي لَا تُحْزِنِي بِفَادَتِي فَمَا ذَاكَ بَيْنَ الْعَاشِقِينَ جَمِيلُ

يعرف ابن المعتز بأسلوبه المتميز في قصائده فهو رقيق اللفظ، سلس العبارة، صافي الأسلوب، لطف وسهولة خلقه، وصفاء خاطره – وهو بليغ الاستعارة، رائع التشبيه، دقيق الوصف، لدقة حسه ولطف شعوره وامتلاء ذهنه بروائع الجمال وبدائع الخيال ورونق الحضارة، وكان يقول الشعر إرضاء لنفسه وتصويراً لحسه فيرى من كذب المدح ولوم الهجاء، وانصرف الى وصف الطبيعة ومجالس الانس. وله ولع بالبديع في حسن الصوغ وقلة التكلل (فروخ، 1981، صفحة 378). يقول ابن خلكان في كتابه وفیات الأعيان كان ابن المعتز أديباً بليغاً وشاعراً مبدعاً ونظم الشعر يرضى به عواطفه ويصور فيه مشاعره، وما تزخر به حياته من مظاهر الشرف والحضارة وشعره صورة لحياته الخاصة وللاتجاهات العليا في السياسية وهو فوق ذلك صورة صادقة للفن الخالص الذي يؤمن بالفن للفن (الطعمة، 1987، صفحة 131).

وينظر أنه قد تفوق في شتى فنون الشعر على الشعراء، وفي فن الوصف والوصف المادي على التحديد، ووصف الأشياء المادية الجميلة التي تلائم هواه وهو من أكثر الشعراء تشبيهاً ومن ابرعهم في هذا التشبيه، وإن كان في شعره شيء من التكلف والبحث والغوص، من كل ما تقدم عرفنا ابن المعتز شاعراً مطبوعاً مقتدراً. وشعره سهل اللفظ والعبارة، رشيق، جيد القريحة. يتميز في تشبيهاته واختراع المعاني البديعية. وقد احسن استخراج أوضاع مختلفة من التشبيه، فهو يكتفي بالصورة الواحدة للشيء يعرضها في اوضاع مختلفة. وهنا في هذا البيت يشير الى جمالية وابداع تفننه واصفاً فصل الربيع (طراد، 1995، صفحة 125).

الربيع بصوت البكر ورفاً على الجسر برد السحر
وجفت على المرء أثوابه إذا راح في حاجة أو بكر
ونقرت الأرض عن جوهر فمنتظم منه، أو منتشر

وقد اشار ابن رشيق في كتابه على ان ابن المعتز انتهى اليه التشبيه وسر صناعة (القيرواني، 1981، صفحة 19). هناك عدة آراء واقاويل حول قصائده خصوصاً فبرقصيدة الازهار في الليل وقد يرى ابن المنظور انه قد تكون نادراً يستخدم التشبيهات اللسلوكية، واما ابوفارس اكد في كتابه ان ابن المعتز اشعر الناس في الاوصاف والتشبيه. ابن المعتز حسن التشبيهاته بديعاً، تعنى تشبيه المبصرات بعضها ببعض وكل ما لا يوجد التشبيه فيه من طريق التناول كقوله (طراد، 1995، صفحة 177):

وأرى ثريا في السماء كأنها قدّم تبدت في ثياب حداد

وفي تشبيهات ابن المعتز لها قدرته الكبيرة في استنباط ما بين الأشياء من العلاقات الخفية التي لا تظهر إلا بعد إمعان النظر الى تلك القصائد التي نضمها حول خصوص استخدام المحسنات البديعية، وفي الصورة الاستعارية وهي سائدة في شعر الشباب والشيب لدى ابن المعتز كقوله:

أشمت بي حاسداً وزاداً ماذا يريد المشيب مني

3- التعبير واللغة عند ابن المعتز

تغلب الخفة والسهولة وجمال الموسيقى على لغة ابن المعتز، وهذا امر طبيعي فلغة المرء صورة من حياته، ولو أنَّ للغة أوضاعاً وتقاليد لا ينبغي لشاعر يحترم أسلوبه وفنه أن يتجاهلها، لكن ميل ابن المعتز الى اليسر والسهولة أشد وأعظم، وقد بين ذلك القاضي الجرجاني (الجرجاني، 1936، صفحة 19)، وعلى ذلك الأساس ان انتشار أفكار وعادات ونظم غريبة عن البيئة والمجتمع قد أدى بالضرورة إلى قيام لغة جديدة تختلف كثيراً عن لغة الشعر في العصور السابقة على العصر العباسي (الدرويش، 1989، صفحة 282).

اما اللغة الجديدة فتجمع بين رقة الحضارة ونعومتها، وبين المستوى العقلي والفكري للمستحدثين بها وتحمل خصائص الأسلوب المولد. وهو اسلوب يمتاز "بالرشاقة والعذوبة ووضوح المعنى وقرب الدلالة، ليس فيه إسفاق ولا ابتذال ولا توعر ولا تعقيد" (ضيف، 1969، صفحة 129). وقد مالت هذه اللغة في كثير من الاحيان الى البساطة والسهولة، وهذه كانت ظاهرة شائعة في شعر ابن المعتز كقوله (طراد، 1995، صفحة 232):

أسقني الرَّاحَ في شَبَابِ النَّهَارِ وَاَنْفِ هَمِّي بِالْخَنْدَرِيسِ الْعُقَارِ
ما ترى نِعْمَةَ السَّمَاءِ عَلَى الْارِ ضِ وشُكْرَ الرِّيَاضِ لِلْأَمْظَارِ

وينبغي أن نذكر دائماً أن هذا الأسلوب أكثر رواجاً عند الناس لخفته على السماع، وقربه من القلوب، وشبيه بذلك قوله متفكراً في خلق الله تعالى القدير (طراد، 1995، صفحة 347):

لِللّهِ مَا يَشَاءُ ، قَدْ سَبَقَ الْقَضَاءُ
لَيْسَ لَهُ بَقَاءُ مَعَ التَّرَابِ فِيَّ ،
تَأْكُلُهُ الرِّزَايَا ، وَالصُّبْحُ وَالْمَسَاءُ
ضَاقَ عَلَيْكَ لُثْمًا ، وَاتَّسَعَ الْقَضَاءُ

وقوله في الشيب، الذي بدأ يسحق فحوه بينما الشباب قد اخذ يولي هارباً منه وفي هذا السياق اخذ ينشد قصائد حول هذا الموضوع وأجاد وأبدع إبداعاً كبيراً من بين شعراء عصره ومن هنا يظهر جمال شعره بأسلوبه الرنان اذ يقول (طراد، 1995):

قُلْ لِمَشِيبِي إِذْ بَدَا ، وَابْيَضَ مِنِّي الْمَغْرَقُ
كَاسِقَةً لَا تَنْطِقُ نَاطِقَةً لِكَيْهَا ،
فَالرَّأْسُ مِنِّي أَبْلَقُ إِنَّ الشَّبَابَ خَانَنِي ،
أَطْرَتُهُ يَا عَقَّعَ أَيْنَ غُرَابِ أَسْوَدَ ؟

ونكشف من هنا أن ابن المعتز كان يرسل نفسه على السجية، فحياة الترف التي تحيطه وما فيها من زينة وزخرف قد أثرت في شخصه، ولذلك كان لها التأثير في فنه فكان الترف والزخرف أساساً في حياته. ويظهر أنه منذ النشأة مولعاً بالفن والجمال يقول أبو الفرج ((وكان ابن المعتز موسيقياً وشاعراً . فهو منذ نشأته كان ينزع الى الغناء والموسيقى، وقد ضاعف ذلك النزعة الحسية بالجمال، كما ضاعف هذا الحس ترفه ونعيمه.

هناك موضوعات ترتبط بالجمال الشعري عند ابن المعتز تعذب فيها لغته وهي التي تتصل بلذات الصبا من غزل وشرب وما اشبه ذلك، ومن موضوعات أخرى يقوى فيها اللفظ وتتماسك العبارة، وأهمها الفخر المختلط بالشكوى، شكوى الزمان

والناس وعتابهم . ولتفاوت لغته على هذا النحو، فإنه في الحال الاولى هادىء مطمئن يداعب اخواته ويسترضي شيطانه ولذا يرسل النفس على سجيبتها ويستخدم لغة الحوار والتخاطب السائدة في البيئات المشرقة ، اما في الحالة الثانية فهو الى الجد والثورة أقرب، وذلك يقتضي قوة العبارة ورصانتها ليتم اندماجه بين اللفظ والمعنى (الكفراوي، 1957، صفحة 164).

ابن المعتز اول ما صنف في صنعة الشعر لكتاب صغير فسماه ((البديع)) وذكر أن البديع اسم لفنون الشعر يذكرها الشعراء والنقاد المتأخرين . وهذا الكتاب من أهم مؤلفات ابن المعتز واذا كانت طباقاته تهتم بالادب العربي من الناحية التاريخية، فإن البديع يعنى به من الناحية النقدية. ذكرنا في موضوعات السابقة بأن ابن المعتز تظهر براعته في وصفه لأنه يستخدم كل المحسنات اللفظية مع جمال التشبيه والاستعارة والطباق وهنا قد نستنتج كل تلك الجمال في قصيدة يصف فيها الغيث (طراد، 1995، صفحة 20) .

جرى دمعها في حدود الثرى وسارية لا تملُّ البكاء
ببرق كهنديّة تنّضي سِرّتْ تَقْدُحُ الصبَحُ في ليلها
ع رَعْدًا أجشكجر الرحي فلما دنت جلجلت في السما
على الت؟راب واعتجار الربي ضمانً عليها ارتداع اليفاع
على الترب حتى اكتسى ما اكتسى ما زال مدمعها باكيًا
وجن النبات بها والتقى فأضحت سواء وجوه البلاد

4- نزعة الحب في قصائد ابن المعتز

الحب هو الميل النفسي للعاشق نحو المعشوق، فلا يرى غيره ولا يحس بوجود غيره في الحياة. وهو الشعور الوجداني المندفَع من عاطفة صادقة من طرف واحد أو من طرفين ، سواء كان المحبوب من جنسه أو مخالفاً لجنسه. والحبُّ بين الجنسين المخالفين أرفع وأكثر سموًا، إلا إذا كان حباً مثاليًا يشغفه تقدير والأعجاب.

والحب في التصوف هو الانسان يذكر الله وطاعته، والنظر الى عظمتة وجلاله ، ثم الإنتهاء الى الفناء في المحبوب الأول، سميت المحبة محبةً لأنها يكون من أعماق القلب ما يستوي المحبوب.

هناك أنواع من الحب قد يعبر الشعراء في قصائدهم بشكل عام وابن المعتز بشكل خاص ونجد له اسلوب مميز في تعبيره عن الحب ، وكلمة ((الحب)) ليس إسمًا علما دلالته جوهر فرد أو ماهية واحدة لا تتغير. ننير هذه الكلمة المجردة في الواقع الى أطياف من المشاعر والأحاسيس والإنفعالات المتقاربة المتشابهة والمترابطة ترابطاً عضوياً في النفس الإنسانية .

وهناك أنواع من الحب ، منها : حب الصريح ، حب الرفيع ، حب البلاطي وحب العذري ، وهذا النوع من الحب الصادق الذي كان يجري في البداية ويعتمد على الوفاء واليأس ، والأسى في الحب عندما لا يصل محبوب الى مراده . والحب العذري هو تمنى امرأة واحدة في حياة الشاعر ويتصف حبه بالشكوى ، ونوع آخر من الحب يظهر عند الشعراء حب الإلهي وتوجه الشعراء الى هذا النوع من الزاهدين والمتصوفين.

فإذا كان ابتكار تعريف مقبول وشامل لظاهرة الحب و يصعب على المرء تحديد مدى اخلاص كلا الطرفين لبعضهما لبعض، فإن ذلك لا يعني بالضرورة عن ذكر بعض خصائص لنبيين بشيئ من الوضوح نواحي الحب التي سنركز عليها، فابن المعتز من الشعراء الذين ابدعو في صنع صور الحب والتشبيهات اذهو برع براعة فائقة اذ نرى آثارها في كل مكان من ديوانه،

ومن الصعب أن نجعلها في جزء محدود من اعمالنا، ولكن الحب عند ابن المعتز لون معقد و بأسلوب وجيز ويستخرج منه أوضاعاً متضاربة يشيع فيها الحب والجمال والنظر الى قوله (طراد، 1995، صفحة 65) .

فزوبعة من بنات الرياح ثريك على الارض شداً عجب
نظم الطريد الى نحرها كظم المحب لمن قد احب

وصورة الحب رائعة لا بد لها من خيال فنان حتى يعرضها على انظار السامعين والى عناق غريب التي سيظهرها من خلال صورة حية الى حبيبته اذ يصور ذلك بأسلوب شيق وجميل اذ يقول (طراد، 1995، صفحة 159):

ورنا إلى القردان كما رنت زرقاء تنتظر من نقاب أسود

وذكر ابن المعتز لكثير من الأوضاع التي تظهر فيها صورة الحب و أوجه التشبيهات في شعره ويفرط فيها افراطاً شديداً حتى لتظهر في قصائده على هيئة صفوف متلاحقة في جانب الصورة او التشبيه وهي صور والتشبيهات، وابن المعتز يحدث بها طرافة في شعره فهو كل ما يقدمه للفن من زينة وجمال. لم يضع ابن المعتز همه في احداث تنويع واسع في زخرف شعره، فقد رفض الزخرف العقلي او بعبارة أدق لم يستطع ان يستخدمه وهو كذلك لم يستطع ان يستخدم جميع أوعية الزخرف الحسي ، فقد انحاز الى التشبيه، وذهب يطرز بها قصائده، ويوشى به أبياته ، وأظهر في ذلك براعة لم يتسنى لأي شاعر من قبله ولم يكن هناك ابرع مما وجدنا في شعره وتذكير كل تلك الجوانب اذ يشر كل ذلك في شعره مختار من ديوانه (طراد، 1995، صفحة 102) :

ريم يشبه بحسن صورته عبت الفتور يلحظ مقتلته
وكان عقرب لدغته وقفت لماً دنت من نار وجنته

ابن المعتز استعمل مكان الحب في قصائده جانباً من حياته بالحسنات أستأثرت محبوبة بجزء كبير من شعره الغزلي الذي بت فيه لوعته وصباه فيها (رشيد، 1989، صفحة 45)، وهو في الغالب لم ينفرد بشئ جديد في هذا الفن الذي اشتهر به الكثيرون في العصر العباسي مثل قوله :

وجبت عني ، فما أراها عصيت في شرٍ فما انساها
وقطنت أعين من ي كلاها وشغل العيون عني فاها
وطويت نفسي على جواها وغصة يذبني شجاها
فذاك من حالي وما أسلاها ليت ترى عن الهوى سواها

وصرح ابن المعتز كثيراً بحبه لحبيبته بحبه لها وولعه بها ومقارعة كؤسها مع صحبه وحبه لها وشغف بحبها في شعره وهو يدعو نديمه لقيام الليل على هديها (طراد، 1995، صفحة 24):

قد أظلم الليل ، يا نديمي فأقذح لنا النار بالمدام
كأننا والورى رُقود نَقَبِلُ الشَّمْسَ فِي الظَّلامِ

وابن المعتز كان شغوفاً باللهو ومفتوناً بجاريته ، وكان حياته مختلفة عن الآخرين وكان يعشق بالصوامع وله أخبار مع هذين الحبيبين مذكورة في الكتب ، والواضح من شعره انه كان يعشق الجمال دون الحب ، لانه لم يكن قادراً على الحب العاطفي مثل ما اشار في شعره لانه يعتبر ذلك شكوى جسدية تنتزین بزي العاطفة .

ولم تكن المرأة عنده إلا الانثى تسر القلب وترضي الحواس ولم تكن صنواً يتعشقه عشقاً فكرياً وروحياً وشعورياً ويعطيه السمة النورانية الروحية (عابدين، 1999، صفحة 270)، ولكننا لا نرى غزلاً نحس فيه لوعة الحب الصريح وحب الطاهر لقد اخذنا ذلك من ديوانه اذ يوضح حبه في هذا البيت بشكل واضح وصريح اذ يقول:

ولكنَّ مولاه عليه بخيلُ بُكاهُ على ما في الضمير دليلُ
ولي كبذُ أمسى يُقَطِّعه الهوى ودمعُ عصي الاجفان وهو يسيل
فيا عاذلي لا تحزني بفادتي فما ذاك بيت العاشقين جميلُ

ويربط ابن المعتز بين الشباب والحب فهو يؤمن ان الشباب هو المرحلة التي تفتن بها الفتيات وابن المعتز يكره المشيب ويبيغضه لأنه وصل الى سن الشيخوخة مبيناً أنَّ الشيب يبعد الفتيات الجميلات عنه ، و واضح أنَّ الشاعر عمد الى تقسيم والتقطيع الموسيقي خاصة في البيت الاول مما يدل على أنَّ نفسية الشاعر كانت غاضبة ثائرة ، ومتوترة فالشاعر لا يستطيع أن يسترسل في حديثه ونظمه في هذا المقطع سيما وأنَّه يعبر عن ذاته و مدى حبه للفتيات في فترة الشباب وقد أخذنا هذا المقطع من ديوانه (طراد، 1995، صفحة 94) :

تولَّى القَمَرُ وانقطع العتابُ ، ولاحَ الشيبُ ، وفنضَحَ الخصابُ
لقد ابغضتُ نفسي في مشيبي ، فكيف تحبُّني الخود الكعاب¹

هكذا نستطيع أن نقول كان الشاعر الأمير له المكان الرفيع بين أكابر الشعراء في عصره من الذين عاصروهم وعاش في نفس الظروف ونشأة تحت المؤثرات التي ساعدت على ظهور شعره بهذا الشكل.

5- نزعة الجمال عند ابن المعتز

هو شعور داخلي يتولد فينا أمام منظر من مناظر الطبيعة أو أثر فني من صنع الانسان. والواقع انَّ تحديد الجمال ليس بالامر الهين، لأنه لا يخضع للمعايير العقلية، وانما يخضع لانفعالات نفسية تختلف من شخص الى آخر في عدة عوامل منها البيئية والثقافية والذوقية، فمقياس جمال المرأة في العصور القديمة غير في عالمنا الحاضر، كما ان نظرة الغربي الى الجمال تختلف عن النظرة الشرقية. ولعل أبرز مواصفات الجمال هو التناسق العام بين العناصر المكونة لهذا الشيء الجميل، كانسجام الالوان والخطوط وتناسبها في الرسم وتناغم الاصوات في الموسيقى وتوافق المعاني وتناسب الاجزاء من حيث الإيجاز والأطناب في الشعر - وهكذا في سائر الفنون الشعرية.

ولقد اهتم العرب كثيراً بهذه المواصفات الجمالية في الادب وبينوا اسرارها البلاغية، واستنبطوا قواعدها البيانية ، ووضعوها في فصول علم البلاغة . ومن صفات الموضوعية للجمال صفة الوحدة في التنوع او تنوع داخل الوحدة. ويراد بها في الفن الربط المحكم بين الموضوع وأشكال التفصيلية كما يمكننا ان نلاحظ ذلك مثلاً في الأعمال المسرحية الكبرى تنتشعب الحادثة الى حوادث تفصيلية وتتطور في فصول ، وتتعد في أزما تدرجية ، وتعدد الشخصيات ويظل ذلك كله متسلسلاً منصهراً في وحدة بنائه.

الخود : فتاة الناعمة ، والكعاب : المرتفعة الثدي¹

وابن المعتز شاعر وصاف ومصور دقيق ، احب الطبيعة وتغزل بها تغزل المحب العاشق، وبحث من خلال اوصافه عواطفه وصدق احساسه وشدة تكلفه بالحياة. فوصفه للطبيعة (كثيرة ومتنوع بأنواع مختلفة لانه وصف كل ما يشعر انه جدير بالوصف، ولذلك كان شعره اشبه بمجموعة صور الشمسية تمثل الصامت والناطق والجامد والمتحرك والحسن والقيبح أحيانا) (البصير، ط3/ 1970، صفحة 308)، فقد تناولت صورته الفنية كل مظهر من مظاهر الحياة والطبيعة فوصف السماء لزرقاتها ونجومها وقمرها وانسياب امطارها ولمعان بريقتها، وعشق في الارض جمال وماتضمنه الرياض من ورد وزهر وطير خاصة ما كان يستخدمه منها في الصيد والطرْد (ضيف، 1969، صفحة 273). ومثال على ذلك في سباق الخيل اذ يقول :

خَرَجْتُ وَيَعْضُهُنَّ قَرِيبُ بَعْضٍ سَوَى قَوْتِ الْخَذَارِ أَوْ الْعَنَانِ
تَرَى ذَا السَّبَبِ وَالْمَسْبُوقِ مِنْهَا كَمَا بَسَطْتَ أُنَامِلَهَا الْيَدَانِ

الانسان عندما يفكر في القدرة على التصوير ، وهي لاتقف عند وصف الطبيعة والرياض حسب، بل تتعداها الى كل شيء عندما يلتقطه خيال وأفكار ابن المعتز عندما يقوم في نظم قصائده.

1.5- الجمال الطبيعي والجمال الفني

ينبغي ألا نخلط بين الجمال الطبيعي والجمال الفني، فالشاعر يستمد وسائل تعبيره من الطبيعة، كالألوان والخطوط والانغام والالفاظ . وهذا لا يعني انه تقليد اعمى ، وإنما ينتقل اليها الشعور العميق بها وذلك بإضافة عنصر الخلق أو الطرافة. ففي الجمال الطبيعي تتكرر الاشكال والألوان والخطوط دون تغيير إلا ما تحدثه يد الانسان ، أما الفن فقوامه التجديد، ومن هنا نجد تعاقب الثورات الفنية ، واستمرار والتطور وانتقال من مذهب الى آخر عبر العصور (الشعار، 1999، الصفحات 14-15). ان براعة الشاعر تظهر في الغزل والوصف والطرْد والخمر وهي الفنون التي رسم من خلالها صورة لحياته المشرقة المتحضرة التي اخذت بجانب كبير من حياة اللهو والاستمتاع بجمال المرأة والطبيعة ، ونستشهد بقوله لهذا الغرض (طراد، 1995، صفحة 251)

قُمْ نَصْطَبِحْ فَلْيَالِي مُقَمَّرَةً كَأَنَّهَا بِاجْتِمَاعِ الشَّمْلِ أُسْحَارُ
وَالدَّهْرُ فِي غَفْلَةٍ نَامَتْ حَوَادِثُهُ وَنَبَّهَتْنَا إِلَى اللَّذَاتِ أَوْتَارُ
إِمَّا تَرَى أَرْبَعًا لِلَّهِ قَدْ جُمِعَتْ جُنُكْ ، وَعُودُ وَقَانُونُ وَمَزْمَارُ
فَخَذُ بِحَظْمِنِ الدُّنْيَا فَلَذَّتْهَا تُفْنِي وَيَبْقَى رَوَايَاتُ وَأَخْبَارُ²

² الجنك وما بعده من آلات طرب

6- الخاتمة

- عبدالله بن المعتز بن المتوكل العباسي كان من أحد كبار شعراء العصر العباسي في قرن الثالث الهجري فحياة الترف التي تحيطه وما فيها من زينة وزخرف قد أثرت في شخصه وشعره، ولذلك كان لها التأثير في فنه فكان الترف والزخرف أساساً في حياته.
- ويظهر أنه منذ النشأة كان مولعاً بالفن والجمال ولتفاوت أغراضه الشعرية نجد لغته متفاوتة، فإنه في بعض الأحيان هادئ مطمئن يداعب اخواته ويسترضي شيطانه ولذا يرسل النفس على سجيته ويستخدم لغة الحوار والتخاطب السائدة في البيئات المشرقة ، أما في الحالات الأخرى فهو الى الجد والثورة أقرب، وذلك يقتضي قوة العبارة ورصانتها ليتم اندماجه بين اللفظ والمعنى.
- وتظهر صورة الحب و أوجه التشبيهات في شعره ويفرط فيها افراطاً شديداً حتى لتظهر في قصائده على هيئة صفوف متلاحقة في جانب الصورة او التشبيه وهي صور والتشبيهات حسنة سيما وابن المعتز كان شغوفاً باللهو ومفتوناً بجاريته ، حيث لم تكن المرأة عنده إلا الأنثى التي تسر القلب وترضي الحواس ولم تكن صنواً يتعشقها عشقاً فكرياً وروحياً وشعورياً ويعطيه السمة النورانية الروحية.
- هكذا من الممكن أن نقول أن الشاعر قد عاش حياة قد أثر على ابداعه الفني وأغنى شعره من الناحية الفنية والعاطفية سيما وأنه انفعّل مع الأحداث التي كانت تحيط به من الترف والمرح. وجاء شعره انعكاساً لهذه الظروف التي ساعدت على نشأة الشاعر ونمو شخصيته الفنية والأدبية.

-7

8- المصادر والمراجع

- البصير، م. م. ط. 3/ 1970. (في الادب العباسي . بغداد: مطبعة السعدي.
- الجرجاني، ع. ب. (1936). الوساطة . القاهرة: دار أحياء للكتب العربية.
- الدرويش، ا. ح. (1989). الشعراء المحدثون في العصر العباسي . القاهرة: مطابع جامعة عين الشمس.
- الزيات، أ. ح. (1979). تاريخ الادب العربي . القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
- الشعار، ف. (1999). الادب العربي . بيروت: دار الجيل للنشر والطباعة.
- الطعمة، س. ه. (1987). اعلام الشعراء العباسيين . بيروت: دار الآفاق.
- القيرواني، ا. ر. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه . بيروت: دار الجيل.
- الكفراوي، م. ع. (1957). عبدالله بن المعتز العباسي . القاهرة: نهضة مصر.
- رشيد، ن. (1989). الادب العربي في العصر العباسي . موصل: مطابع جامعة موصل.
- ضيف، ش. (1969). الفن ومذاهبه في الشعر العربي . القاهرة: دار المعارف.
- طراد، م. (1995). ديوان ابن المعتز . بيروت: دار الكتب.
- عابدين، ن. (1999). الغزل في الشعر العربي: ملامح وشعراء . دمشق: الأهالي للطباعة والنشر.
- فروخ، ع. (1981). تاريخ الادب العربي . بيروت: دار العلم للملايين.

Edimbilimin Önemli İnceleme Noktaları

Hülya AŞKIN BALCI*

Özet

Türkiye'deki dilbilim çalışmalarına bakıldığında "edimbilim" adında yeni bir alanın varlığı gittikçe önem kazanmaktadır. Bu inceleme alanı, bir dilbilim dalı olarak dilin belirli bir bağlam içinde nasıl oluştuğunu, tümcelerın kullarıldıkları bağlam ve durumları arasındaki bağlantılara göre sözcelerin açıklanması, konuşanların sözceleri nasıl kullanıp algıladığı, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiğı gibi durumları incelemektedir. Daha doğrusu, dilin konuşmacı ve konuşulanlarla olan bağlantısını araştırarak kim, neden, kiminle, nasıl, ne zaman konuşuyor düşünceleri sosyal ve dilsel bir olay olarak ele alınarak konuşan ve konuşulan kişi veya konu arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Böylece insanın doğasını anlamak, dilin insanın zihinsel işlemlerini nasıl yansıttığına veya düşüncenin akışını nasıl biçimlendirdiğine dair konular araştırma konusu edilmektedir. Bunlar yapılırken dil yardımıyla gerçekleştirilen hareketler ve eylemleri inceleyen **"sözeylem"**, iletişim esnasında açık olarak aktarılmayan dil malzemelerini metnin yüzeysel yapısında değil de derin yapısında da anlaşılması gerekliliğini açıklamaya çalışan **"çıkarmı, önvarsayım, sezdirim"**, dili söze dönüştürmeyi ifade eden **"gösterim"**, iletişim esnasında tümce ve tümce grupları arasındaki gönderme ilişkileri inceleyen **"yineleme"** gibi konular önemli inceleme noktalarını oluşturmaktadır.

Bu şekilde dilbilim çalışmalarında temel bir değişiklik ortaya çıkmış ve bu zamana kadar soyut gösterge sistemleriyle ilgilenen dilbilim, artık dilsel iletişim durumlarında neler olduğunu araştırmaya başlamıştır. Biz de bu bildirimizde bu konulara açıklık getirmeye çalışarak iletişim esnasındaki konuşma eylemlerinin doğasını ve mantığını betimlemek ve bildirmenin yanı sıra sözü kullanma ya da sözeylemde bulunma işlevini örneklerle açığa çıkarmayı düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Edimbilim, gösterim, yineleme, sözeylem, sezdirim.

Important Study Points of Pragmatics

Absract

When linguistic studies in Turkey are examined, the existence of a new field called "pragmatics" increasingly gains importance. This field of study examines situations such as how language forms as a linguistic science in a particular context, explaining utterances according to the context in which sentences are used and connections between their situations, how speakers use and perceive the sentences, and how sentence structures are influenced by the relationship between the speaker and the listener. More precisely, by examining the connection of language with the speaker and what is spoken and by approaching the thoughts of 'who, why, with whom, how, when he/she speaks' as a social and lingual case, the researcher tries to reveal the connections between the speaker and the person he/she talks to or the subject. Thus, the subjects concerning understanding human nature, how language reflects human mental processes, or how it shapes the flow of thought are researched. While doing these, subjects such as **"speech act"** that examines the movements and actions realized by the help of the language, **"inference, presupposition, implication"** that try to explain the need of understanding language materials, which are not clearly transferred during communication, not in the superficial structure of the text, but also in its deep structure, **"representation"** that signifies turning language into word, **"reiteration"** that examines the reference relations between sentences and sentence groups during communication constitute the major study points.

Thus, a fundamental change has occurred, and linguistics, which had been dealing with abstract indicator systems until this time, has now started to research what happens in lingual communication situations. We, in this message of ours, think to describe the nature and logic of speaking actions during communication by shedding some light on these subjects and to reveal with examples the function of using words or doing speech act as well as indicating.

Keywords: Pragmatics, impression, reiteration, speech act, presupposition.

Giriş

* İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa HAYEF Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Öğretim Üyesi.

Bilindiği gibi “dil”,bilimsel çalışmalarda herhangi bir dil bilgisini kapsayan genel ilke ve kısıtlamalardan oluşan bir yapı bütünü olarak gösterilmektedir. Bu bütün her tür vasıtayla örneğin jest-mimik, trafik işaretleri ve diğer bazı değerleri de içine alarak önemini bir kez daha ortaya koymaktadır ancak iletişim kurarken en yaygın bir şekilde “konuşma dilini” kullandığımız bir gerçektir.

Edimbilim de bir dilbilim dalı olarak tam bu konulara açıklık getirmek için devreye girerek dilin belirli bir bağlam içinde nasıl oluştuğunu, tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki bağlantıları inceleyerek sözcelerin açıklanması, konuşanların sözceleri nasıl kullanıp algıladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği üzerinde durmaktadır. Daha doğrusu, dilin konuşmacı ve konuşulanlarla olan bağlantısını araştırmaktadır. Kim, neden, kiminle, nasıl, ne zaman konuşuyor düşünceleri sosyal ve dilsel bir olay olarak incelenerek konuşan ve konuşulan kişi veya konu arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Genel olarak insanların ikna, istek ve niyetleri doğrultusunda konuşma durumlarının ifade edilerek diğer kişilere bu ikna, istek ve niyetlerin aktarılması sırasında hali hazırda oluşturulan yapıların hem düz anlamlarıyla hem de bağlama göre yan anlamlarıyla ilgilidir.

Leech (1983:76) “Pinciples of Pragmatics” adlı kitabında edimbilime ilişkin düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Dil, dil bilgisi ve edimbilimi (pragmatiği) kapsar. Dil bilgisi, mesajları üreten ve yorumlayan soyut bir sistemdir. Genel edimbilim ise dil bilgisi kullanımıyla iletişimde başarılı olmak için kullanılan bir dizi strateji ve ilkelerin bütünüdür. Dil bilgisi, işlevsel olarak edimbilim ilkelerinin işleyişini kolaylaştıran özelliklerin uyarlanma durumunu göstermektedir.”

Açıklamadan da anlaşıldığı gibi edimbilim ve dil bilgisi birbirini bütünleyen iki parçayı oluşturmaktadır. Dil bilgisi ele alınan dilin, en küçük birimini oluşturan seslerin ve en büyük birimini oluşturan tümcelerin tüm dilsel öğelerini incelerken edimbilim bu değerlendirmelerin ve kuralların iletişim sürecindeki özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. İşte böylece anlatım, söylem ya da biçim adı verilen kavramlarla ilgili dilin tümce, biçim ve ses kurallarının birleşmesiyle bir bütün şeklinde ortaya çıkmaktadır. Leibniz'in de ifade ettiği gibi “dil, insan zihninin aynasıdır” ve bu ayna ruhsal ve toplumsal davranış özelliğine göre insanların sözcüklerle veya beden diliyle anlattıkları gerçekliklerin, kullanılan dilin mantığı çerçevesinde anlamamıza ve çözmemize sebep olmaktadır. (Aşkın Balcı, 2017:557)

Edimbilimin gelişim serüveni içinde dil felsefecileri Paul H. Grice, John R. Austin, John L. Searl gibi bilim adamlarının çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu dilbilim dalında araştırmacılar;

- a) dili bir sistem olarak değil, kullanıma bağlı olarak,
- b) bağlama göre inceleme yaparak (bağlam, ilk bakışta çoğu araştırmacı için dil kullanıcılarının bilişselliğini kapsarken bazılarının göre mekân ve sosyallik boyutunu da içermektedir.)
- c) tümcenin ötesinde, söylem (konuşma veya metin) ve durum kullanımını göz önüne alarak,
- d) eylemlerin kullanımında yani sosyal gerçeklerin üretimi ve incelenmesi hedefleyerek,

e) dili, anlayış ve kişilerarası işbirliği aracı şeklinde düşünerek

araştırmalarına yön vermektedir. Böylece dilsel iletişim durumlarında neler olup bittiğinin araştırılmasıyla ortaya çıkan edimbilim, dilin belirli bir bağlam içerisinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanım ilkelerine odaklanmaktadır.

Son yıllarda bu düşüncelerin varlığı dilbilimsel eylemlerde dört belirleyicinin “edimbilim” kavramının merkezine yerleştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar fiziksel, zamansallık, sosyalleşme ve bilgisellik olarak sınıflandırılmaktadır.³

Fiziksel: Dilsel eylem, dillerde diğer modellerin koordinesiyle (özellikle göstergebilim, anlambilim vs.) bağlama göre çok yönlü gelişen hareketlerdir.

Zamansallık: Dilsel eylem, sıralı olarak organize edilir ve aynı zamanda diğer eylem kaynaklarıyla bağlantılıdır. Yeniden değerlendirme ve yansıtma, anlamın yer aldığı ana oluşumun yapısal boyutlarıdır.

Sosyalleşme: Dilsel eylemler kişilerarası (çok kişili) durumlarda gerçekleşir ve etkileşimde katılımcıların sosyal, çoğu kez kurumsal ve kültürel olarak şekillenen amaçlarına ve pozisyonlarına yöneliktir. Bu da sosyal ortamlarda aktif bir şekilde üretilir ve yeniden üretilir.

Bilgisellik: Dikkat koordinasyonunun pratik-sosyo-bilişsel süreçleri, perspektiflerin varsayımı ve niyet ilişkilendirmesi dilsel eylemin önkoşulu ve sonucudur.

Bu belirleyiciler açısından bir konuşmanın **fiziksel** temelini ve dilsel özelliklerinin ne kadar farklı olduğunu şu örnekte daha açık ifade etmeye çalışalım:

- İşte benim adam.
- Oraya gitmem lazım.
- Oraya doğru bakmam lazım.
- Yavaş yavaş hareket ettirerek.

Bu örneğe ilk baktığımızda bir kişinin bir tatil kataloğuna baktığı, gemiden bir adaya baktığı veya bir video oyunu oynadığı ve muhtemelen bir arkadaşına istekte bulunduğunu varsayabiliriz. Ancak bu bir sürücü kursu dersinin bir bölümü de olabilir. Sürüş eğitmeni öğrenciye belli bir trafik adasına yaklaşmasını söylediğinde kişinin buna karşı söylemlerini içerebilir. “Yavaş yavaş hareket ettirerek” tümcesiyle de öğrencinin kalkarken debriyajı ayarlaması gerçeğini ifade edebilir. Örnekten yola çıkarak trafik işaretleri, dönüş sinyalleri, ada gibi fiziksel nesneler yolun seyri, hareketli araba ve böylece aktörlerin temsil ettiği eylemlerin “bağlama” bağlı olarak farklı şekillerde dilbilimsel biçimlerin kendi anlamlarını ve işlevlerini oluşturduğu temelini göstermektedir. Dilbilimsel üretim, konuşmanın farklı yönleri ve bağlamı ile doğrulanmaktadır. Bu şekilde konuşmanın gücü, anlamı ve ilgisi yalnızca durumsal eylemdeki

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Depperman, 2015.

referans noktaları ile bağlantılı olarak fiziksel ve bedensel (jestler, yüz ifadeleri vs.) olarak bağlama göre ortaya çıkmaktadır. İlgili örnek sadece dilbilgi ve anlambilim kurallarına göre açıklanamayacağı ve tam olarak anlaşılamayacağı için sadece dilsel eylemlerin kapsamlı kullanım alanlarının ortaya çıkarılması ve öğretilmesi sayesinde açıklanabileceği düşüncesinden yola çıkarak edimbilim adlı bir dilbilim alanına gerek duyulmuştur. Bu nedenle, yalnızca dilsel eylemin konuşmacı ve dinleyici arasındaki bilgi transferine göre değil daha ziyade etkileşimli katılımcıların mekânsalve bağlamsal süreçlerde çok farklı koordinasyonu ile ilgilenme zamanı edimbilimin temelini oluşturmaktadır. Bunu yaparken fizikselliğin görünüşü, eşzamanlı boyut etrafında **zamansallık** anlayışımızı da derinleştirmektedir.

Aslında günümüze kadar edimsel yapılar statik (gelişme ilerleme göstermeyen) türler olarak kavramlaştırılmıştır. Sözeylemler, örtük yapılar vs. çoğu zaman bağlam olmadan tanımlanarak zamansal boyut göz ardı edilmiştir. Zamansallık her şeyden önce her eylemin konumlandığı süreç anlamına gelmektedir. Verilen eylemler, bilgi yapılarını gösteren çizelgeler anlamına gelmediği için eylemler belli durumlara karşı duyarlılık göstermektedir. Konuşmacı, edimlerini değişen içeriğe ve zamana göre uyarlayarak bilginin oluşumu için açık veya örtük belirleyici ayrıntılar oluşturmaktadır. Böylece konuşma eylemlerinin gerçekleşmesi için her defasında kullanılan birçok değişik ifade biçimleri bulunmaktadır. Duruma göre konuşmacı zamansal olarak bu ifade biçimlerinden uygun olanı seçerek dinleyicinin amacına ve tepkisine göre karar vermek zorunda kalır.

Edimbilimde ön plana çıkan bu inceleme alanı kişilerin açık olarak aktarmadıkları yapı ve oluşum içindeki dil malzemelerini sadece yüzeysel yapıda değil de derin yapıda da belirtilmesi, bilgilerin toplaması, sonuç çıkarılması ve anlatılması konusunu içermektedir. Çıkarım, sezdirim ve önvarsayım bu yapıların başında yer almaktadır. “Çıkarım geniş kapsamlı bir terimdir; tüm dengelim ve tümevarım bunun özel biçimleridir” (Karaağaç 2013, 247). Kişi bu şekilde verilmek isten mesajı, metnin anlamsal ve estetik kodunu çözerek anlayabilmektedir.

Çıkarımı, mantık bilgilerinden yararlanarak “doğrudan veya dolaylı çıkarım⁴” olarak sınıflandırmak mümkündür. **Doğrudan çıkarım**, bir genellemeden yola çıkarak, belirli bir kişi, nesne, eylem ya da olguya veya bunlardan oluşan bir gruba ait çıkarımda bulunmaktadır. Bu akılyürütmede daha önceki ifadelerin tamamının sonuç önermesini⁵ ortaya koyması beklenir. Bu koşula uygun olarak yapılan çıkarımlar geçerli çıkarımlardır.

- a) Ben, altı yıl önce meslek lisesini bitirdim. Liseyi bitirdikten sonra çeşitli işlere girip çıktım. Anahtarcıda, baharatçıda, elektrikçide çalıştım. Hatta bebek bakıcılığı bile yaptım. Artık yoruldum.

Verilen örnekte altı yıl içinde birbirinden bu kadar farklı ve çok sayıda mesleklerde çalışmış birinin, iş hayatında bir dikiş tutturamadığı ve hiç ifade edilmese de büyük olasılıkla üniversite eğitimi de almadığı **çıkarımları** doğrudan yapılabilir. Anlatıcının aynı zamanda yalnız ve mutsuz olduğu da “artık yoruldum” tümcesinden doğrudan çıkarılabilir.

Dolaylı çıkarım ise gözlem, deney ya da araştırma yolu ile toplanan veri, bilgi ve kanıtlara dayanarak bir kişi, nesne, eylem ya da olguya veya bunların meydana getirdiği bir gruba yönelik genelleme yapmaktır.

4 Mantık açısından bk. Özlem, 1999: 166-182.

5Önerme: Özne ve yüklem olmak üzere en az iki terimden ve bir bağ ile oluşturulan, bir yargıyı dile getiren ve doğrulukdeğerine sahip olan tümcelerdir.

Çok şey bilen diyor: “Gidecek her gelen nesil!

Ey sâde-dil! Bu bahsi hayatında böyle bil!

Hiç durmadan hayat öğütür devreden bu çark,

Ölmek sırayladır, sıralanmakta varsa fark!”

İlmin derin görüşleri, aklın hükümleri

Doldurmuyor, boşalmış olan hisli bir yeri.

Yahya Kemal Beyatlı (1974: 108-109)

Örnekte bilgili ve akıllı kişilerin ölüm hakkındaki görüşlerine yer verilmektedir. Ancak bu görüşlerin ölen kişinin arkasından söylenen boş laflar olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. Aslındakişiyi küçük düşürmek amacıyla söylenecek olan sözün, tam tersi olan bir sözle dokundurma yapmak suretiyle sistemli bir biçimde yinelenmesi söz konusudur.⁶

İletişim esnasında konuşucu ve dinleyici zihinlerinde çeşitli çıkarımlar kullanarak birer bilişsel model oluşturabilmektedir. Brown ve Levinson’a (1987, 8) göre konuşulanan anlaşılması için konuşucunun niyetinin dinleyicinin zihninde yeniden oluşturulması gerekmektedir. Konuşucu ve dinleyicinin aktarmak istedikleri bilişsel modellerin birbirine yakınlığı sayesinde iletişim o oranda başarıyla gerçekleşmektedir.

Örtülü anlatımın diğer bir türü **sezdirim**dir. Konuşma esnasında açıkça ifade etmediğimiz ancak vermek istediğimiz mesajı anlamsal ipuçlarıyla aktardığımız örtük konuşucu anlamıdır.

a) Ayşe: Alışverişe gidelim mi?

Turab: Çok işim var.

Bu örnekte konuşucu “hayır, çünkü işim var” tümcesi yerine kısaca, eksilteli yapıyı kullanarak “çok işim var” tümcesini kullanarak cevap vermiştir. Dinleyici, ifade edilmeyen “hayır” kısmını, konuşucunun tümcesi içindeki anlamsal ipuçlarından çıkararak algılayabilmektedir. Böylece açıkça dile getirilemeyen bir husus, tümce içinde belli bir biçimde kullanılması sonucu örtük bir şekilde anlaşılmaktadır. Konuşmacının niyetinin/amacının anlaşılması dinleyicinin belirli bir bağlam içinde varsayımlar oluşturmaya bağlıdır. İnsanın bu varsayımlarda bulunması iletişimin bağlama dayalı değişkenleriyle ortaya çıkan zihinsel sürecin bir işlevi olarak algılanmalıdır.

Etkili bir iletişimde olması gereken kimi kuralların konuşur tarafından en az çaba yasası gereği verilmemesi ile ortaya çıkan sezdirimin, dinleyen tarafından anlaşılması için dile getirilen ifadenin doğru yorumu çok önemlidir. Bu yorumlama sırasında ise hem dil bilgisini içeren dil-içi bağlam hem de konuşucu ve dinleyicinin bireysel özellikleri, varsayımları, beklentileri, dünya bilgisi, hayalleri, içinde bulunulan yer ve zamanın oluşturduğu etkin bir bağlam gibi hususları içeren dil-dışı bağlam da önemli rol oynamaktadır.

⁶Edebiyatta “ta’riz” sanatı olarak adlandırılmaktadır.

Grice sezdirimi, konuşmaya dayalı sezdirimler (conversational implicature) ve uzlaşmaya dayalı sezdirimler (conventional implicature) olarak iki biçimde sınıflandırmaktadır (1975, 41-58). Konuşmaya dayalı sezdirim, belli bir bağlam içinde ifade edilen örtük anlatımdır. Burada konuşucu anlamı “ifade edilen ve sezdirilen” olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İfade edilen, dille yansıtılan; sezdirilen ise dille yansıtılmayan yani dile getirilmeyen anlamları göstermektedir.

- a) “Ankara’nın su sorunu hakkında ne düşünüyorsun?” diye soran Toluhan’a, arkadaşı, “Allah’tan umut kesilmez” cevabını verdi.

- b) **Hanife:** Lahmacun ister misin?

Türkan: Kilo alıyorum.

- c) İğneleyici konuşmalardan sonra İdris ayağa kalkarak kapıya seğirtti. Çıkmadan Yakup Hoca’nın elini öptü,

“Vaktinde orada olacağım hocam siz keder etmeyin dedi ve çıktı odadan.”

“**Döveydin adamı bir de be, oğlum.**” dedi Selçuk alçak sesle homurdanarak.

Özer (2013:131)

Konuşmaya dayalı sezdirimi güzel ifade eden birinci örnekte konuşma esnasında Toluhan’ın arkadaşı soruya doğrudan bir yanıt vermeyerek sorunun bir çıkar yolunun olmadığını sezdirerek ifade etmeyi tercih etmiştir. İkinci örnekte karşılıklı konuşmadaki ifadelerin bağlamdan bağımsız olarak düşünüldüğünde birbirleriyle ilişkili olmadıkları anlaşılabılır. Ancak dinleyici/alıcı soruya karşılık istemediğini söylemek yerine bunu niye istemediğini ifade eden bir konuşmaya dayalı bir sezdirimde bulunmuştur. Üçüncü örnekte ise “döveydin adamı” ifadesiyle karşılıklı konuşma sırasında sert ve usulsüz konuşulduğu sezdirilmeye çalışılmıştır.

Grice’in ikinci sezdirim türü “uzlaşmaya dayalı sezdirimde (conventional implicature)” ise konuşucunun dilsel özellikler sayesinde ortaya çıkarmaya çalıştığı örtük anlam ön plandadır.

- a) Hakkı vardı babamın. Onu bulmuşken ben de ondan ayrılmak istemiyordum, **hele** de kafamdaki onlarca soruya yanıt almadan! **Üstelik** her geçen an, babamı ne kadar çok özlediğimi daha iyi anlıyordum.

Kulin (2013:130)

Bu metinde uzlaşmaya dayalı sezdirim “hele ve üstelik” sözcükleriyle ifade edilmeye çalışılmıştır. Konuşucu “hele” sözcüğüyle özellikle daha önceden de kafasını karıştıran bazı soruların olduğunu ve bunların çözülmesi gerektiğini sezdirmiştir. “Üstelik” sözcüğüyle de “özleminin” boyutunu sezdirmeye çalışmıştır.

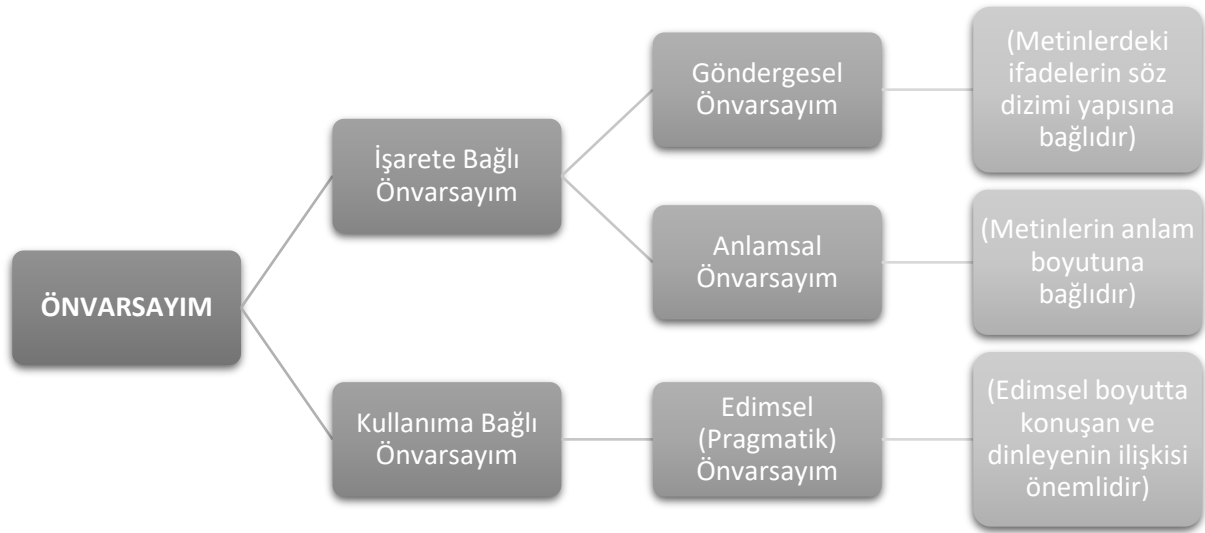
- b) Hayatımı kurtaracağımı bilsem **bile** o anda konuşamazdım. Ayakta, bir elim sandalyenin arkasında, bir elim göğsümde – boğuluyormuş **gibi** bir görüntüm vardı-**öylece** duruyor, ona bakıyordum.

Dickens (2009: 344)

Bu örnekte ise “bile” sözcüğüyle konuşucunun bazı şeyleri yapmasının mümkün olmadığı uzlaşmaya dayalı olarak sezdirilmiştir. “Gibi ve öylece” sözcükleriyle de içinde olduğu durumu daha iyi ifade etmek için bu dilsel sezdirimden yararlanılmıştır.

Örtük anlatımın üçüncü türü önvarsayımdır. Konuşucunun, iletişim sırasında dinleyicinin önceden bildiğini düşündüğü bir bilgiyi onunla ilgili ön bilgiye dayanarak çıkarımsal olarak düşünmesini sağlamaktır. Aslında metin bağdaşıklığını daha iyi açıklamak için kullanılan bir kavramdır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2013, 208) bu kavramı “önsayıltı” olarak adlandırarak *“bir sözcüde açık olarak dile getirilmeyen ancak konuşmacı tarafından var olduğu peşin olarak kabul edilen durum ya da durumlara ilişkin bütün arka plan bilgisi”* şeklinde tanımlamaktadır.

Linke, Nussbaumer ve Portmann’a (1996, 233) göre önvarsayımın iki türü vardır. İşarete bağlı önvarsayım ve kullanıma bağlı önvarsayım adını verdikleri bu kullanımları görsel düzeyde yorumlamışlardır.



Bu iki varsayım türünden **kullanıma bağlı önvarsayımı** açıklamak için şöyle bir örnek vermek yerinde olacaktır:

Hanife mutfaktayemek yapmak için acele ederken Hülya oturma odasında oturmuş açık mutfak kapısından Hanife ile sohbet etmeye başlamış. Bu konuşma sırasında Hanife’nin ifade ettiği şu tümce düşündürücü olacaktır:

a) Hanife: Mutfak kapısını kapatıyorum. Yemek taşı.

Bu tümceden Hülya şunları anlar:

Eğer yemek taşarsa çok kötü kokar,

Büyük bir ihtimalle bütün evin bu kokuyla dolması önlenmek isteniyor,

Bu yüzden Mutfak kapısı kapatıldı.

Bu tür dilsel yapılar bilgi birikimi ve günlük deneyimler sayesinde kullanıma bağlı önvarsayım olarak adlandırılmaktadır. Kullanıma bağlı önvarsayımda dilsel ifadelerin kullanımı söz konusudur. Bu yüzden bunların edimsel yapıya bağlı olduğu savunulmaktadır. Kullanıma bağlı

önvarsayımın tersine **işarete bağlı önvarsayım** ikiye ayrılmaktadır. Bunlar “göndergesel ve anlamsal önvarsayım”dır.

a) Anlamsal Önvarsayım

“Muammer, Sibel Can Konseri için bilet almayı başardı.”

b) Göndergesel Önvarsayım

- “Fransa Kralı keldir.”⁷

- “Paşa, tebaaya ve sultana rağmen vezirliği hakkıyla yerine getiren zeki ve kabiliyetli bir devlet adamıydı. İdarecilik yeteneği o zamanın dünya siyasetinde “olağanüstü” olarak niteleniyordu. Pasarofça Antlaşması’nın ardından ülkede bir sulh dönemi başlatmış, Osmanlı siyasetine tek başına yön verir olmuştu.”

Pala (2010:20)

Tek tek sözcüklerin veya ifadelerin anlamına bağlı olan **anlamsal önvarsayım**da direkt olarak söylenen değil, sözcüklerin hangi anlama geldiği önemlidir. Örnekte verilen tümcedeki “başardı” eylemiyle kastedilen direkt “başarmak” değil “uğrunda çaba harcamaktır”. **Göndergesel önvarsayım**da ise dilsel ifadelerin biçimi önemlidir. Diğer örnekte gördüğümüz gibi “Fransa Kralı keldir” tümcesinden konuşma esnasında Fransa’nın bir kralı olduğu düşünülmektedir. Son örnekte ise “Paşa” olarak zikredilen kişi hakkında verilen göndergesel bilgilere bakıldığında bu kişinin “Damat İbrahim Paşa” olduğu anlaşılacaktır. Çünkü biraz tarihsel bilgiye sahip olan bir kişi, göndergelere bakarak bu Paşa’nın yoğun teşebbüsleri sayesinde sadrazam olarak Pasarofça antlaşmasını imzalayarak tarihe geçmiş önemli bir şahsiyet olduğunu bilerek önvarsayımında bulunacaktır.

Zaten Austin, edimselliği “Örtük⁸” ve “Belirtik⁹” edimseller olarak ayırır. “Böyle davranma!” emir tümcesinin “niyetlenen edimsöz gücü ” örtük bir şekilde ifade edilmiştir. Burada konuşan kişinin bunu ifade ederken zihnindeki oluşumlar belirgin bir biçimde belirtilmemiştir. Örtük olarak verilen “böyle davranma”, konuşucu ve dinleyici arasındaki güç ya da toplum içindeki durumuna bağlı olarak, bir emir, bir uyarı, tavsiye ya da rica olabilir. Konuşan kişinin “edimsöz gücü”nü daha belirgin hale getirmesi için konuşmasına daha önce “edimsel fiil” eklemesi gerekmektedir. “Seni böyle davranmaman konusunda uyarıyorum”, “Böyle davranmanı istemiyorum” gibi örnekler konuşucunun sözüyle sözün içerdiği eylemi daha açık belirtmeyi sağlayacaktır.

Eylemlerin ve onların anlamlarının sıralı görünüşü zaman dönüşlerinin hem bağlamsal yönü hem de bağlamı tekrar oluşturduğunu görüyoruz. Örneklerde zamansal bileşenler, geçmişe atıf, mevcut eylem ve gelecek eylemler için temel niteliğinde sistematik katkılar sağlamaktadır. Bu şekilde birçok eylem, önceki veya sonraki eylemlere atıfta bulunarak eylem türü olarak belirlenmektedir. Örneğin itirazlar, gerekçeler, cevaplar ve onaylar gibi geçmişe yönelik eylemler önceki eylemlere yanıt olarak belirlenirken sorular, istekler, talimatlar ve duyurular gibi eylemler belirli bir takip eyleminin beklentisiyle belirlenir. Bunun yanı sıra geriye dönük ve ileriye dönük faaliyetler, talep ve ısrar eylemleri gibi önceki eylemlere atıfta bulunur ve ayrıca belirli bir tepkiyi de içerebilmektedir. Dolayısıyla eylemler, sosyal dünyanın karmaşık

⁷Ayrıntılı bilgi için bk. Angelika Linke, Markus Nussbaumer ve Paul R. Portmann, 1996:232.

⁸Alm. implizit, İng. Implicit.

⁹Alm. [explizite](#), İng. Explicit.

yapılarının inşa edildiği bağlamda zamansız kopuk yapıları içermez. Bu yüzden Merleau-Ponty'in de (1966: 475) ifade ettiği gibi "aslında şimdiki zaman kendiliğinden bir sonraki geçmişe ve geleceğe geçerek hem geçmişe hem de geleceğe dokunmaktadır." tümcesiyle kullanım esnasındaki zaman kavramının önemine dikkat çekmektedir.

Etkileşime dâhil olan konuşmacı ve dinleyiciler yukarıda açıklamaya çalıştığımız fiziksel ve zamansal belirleyicilerin yanı sıra eylemin **toplumsallığını** da hesaba katmak zorundadırlar çünkü eylemler, sosyal olarak kendi kendine yeterli bir etkinlik olarak ortaya çıkar. Dilsel ifadelerin çeşitliliği ile sosyal yapılar arasındaki bağlantının aydınlatılmasının bir değişken olarak toplumla ilgili olduğu aşikârdır. Farklı diller, farklı gruplar, farklı veya benzer topluluklar içindeki dil kullanımları direkt toplumla ilgili olduğu için **sosyal yapılardaki eylemlerin anlamı ve etkileşimdeki ortaklık** sosyalleşmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Eylemler, etkileşim ortakları tarafından kullanılmak üzere tasarlandığı için yapılandırılmış sosyal gerçekleri içermektedir. Bu yüzden eylem anlamları, eylemin üretildiği anda konuşmacı tarafından veya dinleyicinin zihinsel yorumu tarafından yalnızca yerinde ve zamanında ortaya çıkar. Eylemler, toplumsal tepkiye ve ortak bir etkileşim amacına yöneliktir ve bulunarak anlam kazanmanın yanı sıra sosyal talebi ve beklenti yapılarını yansıtır. Kaba, nazik veya başka şekillerde eylemler dile getirilerek edimsel yapı ortaya çıkarılmaya çalışılır.

- a) Bir Ruşeymli verir misiniz?
- b) Bir Ruşeymli.
- c) Bir Ruşeymli ver!
- d) Bir Ruşeymli versene!

Bu verilen örneklerde toplumsal yapıya göre tümcelerin anlaşılması gerekmektedir. Eğer kişi, müşteri olarak bir fırında ise bağlamsal çıkarım sayesinde bu sözceyi kullanıyorsa bağlam içinde ruşeymli ekmek istediği anlaşılacaktır. Örnekler ışığında konuşmacı niyetinin/amacının anlaşılması dinleyicinin belirli bir bağlam içinde nazik, eksilteli bir yapıyla, emir ya da samimi olarak iletişim durumunun değişkenleriyle ortaya çıkan sürecin bir işlevine göre algılama ve etkileşim oluşmaktadır.

Edimsel çalışmaların en önemli aşamasını oluşturan dördüncü belirleyici **bilgiselliktir**. Bilindiği gibi eylem tasarımının temel görevi alıcı tasarımından oluşur. Bu, belirli bir hedef üzerinde etkileşim ortaklarının değerlendirmelerine dayanarak dönüşlerin düzenlenmesine hizmet eden tüm uygulamalara işaret etmektedir. Etkileşim esnasında katılımcılarının birlikte yaşadıkları ve bu nedenle paylaştıkları bilgileri paylaşma isteği çok önemlidir. Ortak zemin oluşumu, hem sözdizimsel hem de anlamsal olarak bilgilerin anlaşılmasına yön vermektedir. Bilgi aktarımı sözel olarak açık bir talimat gerektirir. Hareketler başlangıçta sözel anlatımı desteklemek ve tanımlamayı daha kolay gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. Aslında bu sayılan dört belirleyici, dilsel eylemlerin anlaşılması açısından belirleyici roller üstlenmektedir.

Edimbilim açısından verilen bu dört belirleyiciyi bağlama göre Mcmanis, Stollenwerk ve Sheng(2004: 197) ¹⁰ yine dört alt başlıkta ancak farklı kavramlarla açıklamaya çalışmıştır.

¹⁰Ayrıca bk.İşisağ, 2008.

1. Fiziksel bağlam: Konuşmanın geçtiği yer, hangi nesneler bulunuyor ve ne tür eylemler yer almaktadır.

2. Artalan bağlam: Konuşucunun dünya bilgisi ve konuşucuyla dinleyici arasında paylaşılan artalan bilgi.

3. Dilsel bağlam: Sözcüde anlatılmak istenen.

4. Toplumsal bağlam: Konuşucuyla dinleyici arasındaki toplumsal ilişki ve ortam.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bu dört alan birbiriyle sıkı ilişki içindedir. Çünkü belli bir amaçla bir nokta dile getirilecekse, kullandığımız dilin sözdizimi, sözcükbilim, anlambilim ve sesbilim özelliklerini bilir ve buna göre kullanırız. Burada dikkat edilmesi gereken kullanılan ifadelerin tutarlı ve mantıklı bir çerçevede verilmesidir.

Daha önce de bahsedildiği gibi tümceler, çeşitli sözdizimsel ve anlamsal ölçütlerle açıklanabilmektedir. Edimbilim ise anlamlarının alternatif bir sınıflandırmasını, 1960’larda ve 1970’lerde gündelik dil felsefesinin bir parçası olarak geliştirmiştir. Dilin çeşitli eylemleri gerçekleştirmek ve etkilere ulaşmak için kullanılabileceği gerçeği, Austin ve Searle gibi filozofların fikirleri dilbilim alanına girmesiyle değişmiştir.

Austin ve Searle’in eserlerinde çoğunlukla söylem kuramından bahsetmişlerdir Sözeylem kavramını ortaya çıkaran John Austin eserinde söylemleri düzsöz, edimsöz ve etkisöz olarak sınıflandırmıştır. Düzsözde kesin bir anlam taşıyan sözce (yani sözceğin içeriği), edimsözde bir tümceyi söyleyerek onunla çağrıştıran bağıntılı düz ifade, etkisözde ise bir tümceyi söyleyerek dinleyici üzerinde bırakılan etki ortaya çıkarılmaktadır (levinson, 1992: 236.)

Örneğin: a) Düzsöz: “Bu köpek çok saldırgan.”

b)Edimsöz: Yukarıdaki tümce bir “uyarı” niteliğindedir.

c) Etkisöz: Dinleyici bu tümceye göre daha dikkatli davranır.

Verilen bu örneği Searle’ye¹¹ göre şu tabloda daha açık ifade edebiliriz:

SÖZEYLEM (J. R. Searle’ye göre)				
EYLEM	İFADE	DÜZSÖZ	EDİMSÖZ	ETKİSÖZ
AÇIKLAMA	İFADE	ÖNERME (Seslendirme, dillendirme, anlamlandırma)	EDİM	ETKİ

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bk. Linke, Nussbaumer ve Portmann, 1996: 189.

ÖRNEK	Bu köpek çok saldırgan.	Bu köpek çok saldırgan.	Uyarı, bildirme, Tavsiye, saptama.	Kişi bu tümceye göre dikkatli davranır.

Görüldüğü gibi söylem iletişimde kullanılan dil sayesinde gerçekleştirilen hareketleri ve eylemleri açıklamaya çalışmaktadır. Yukarıdaki örnekte düzsöz, seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan üç katlı bir edimi ifade ederken edimsöz, düzsöz ediminde bulunan kişinin bu edimde bulunurken karşıdaki kişiyi “uyarma, bildirme veya saptama” şeklinde bilgi vermesini, etkisözle de, düzsöz ediminde bulunup belli bir edimsözünü yerine getiren kişinin, isteyerek ya da istemeyerek kendisini dinleyen kişinin duyuları, düşünceleri, eylemleri üzerinde bir takım sonuçlar yaratmasını sağlamaktadır.

Austin’den(1972) sonra Amerikalı felsefeci Searle söylemi daha da genişletmiş ve sistematik hale getirmiştir. Searle (1976: 1-23) bu türleri;

- a) simgeleme işlevi olan söylem
örneğin; tespit ve kestirmek için gerekli olan eylemler,
- b) direktif, buyruk veren söylem
örneğin; emir, rica, nasihat vs.
- c) yükleyici söylem
örneğin; söz vermek, tehdit etmek, bahis vs.
- d) anlatımsal söylem
örneğin; teşekkür, özür vs.
- e) bildirici söylem
örneğin; mahkumiyet, çıkarma, tayin, evlenme vs.

Searle’nin bu sınıflandırmasında “simgeleme işlevi olan söylem” olayları göstermek, “anlatımsal söylem” konuşmacının olaya karşı tutumunu, diğer söylemlerle ise konuşmacı yeni olaylar yaratmak veya olanı değiştirmek için uğraşmaktadır. Edimsöz amaçlarına göre belli etkiler yaratılmaktadır. Bu etkiler sayesinde edimsöz türleri daha açık ortaya çıkarılmaktadır.¹²

Söylem kuramı insan söylemini konuşmacının niyeti, dinleyici üzerindeki etki ve başarılı bir söylem için olması gerekli koşullar cinsinden tanımlamaktadır. Bir söylem belli başlı yedi sınıftan birine girmektedir (Woolridge, 2000:31). Konuşmacıyı bir önermenin doğruluğundan sorumlu kılan “savsözseller (assertive)”dir. Bu sınıfta en çok kullanılan eylem bilgilendirmektir. Örnek olarak “pencere kapalı” bilgilendirmesi verilebilir (tümcenin tam şekli

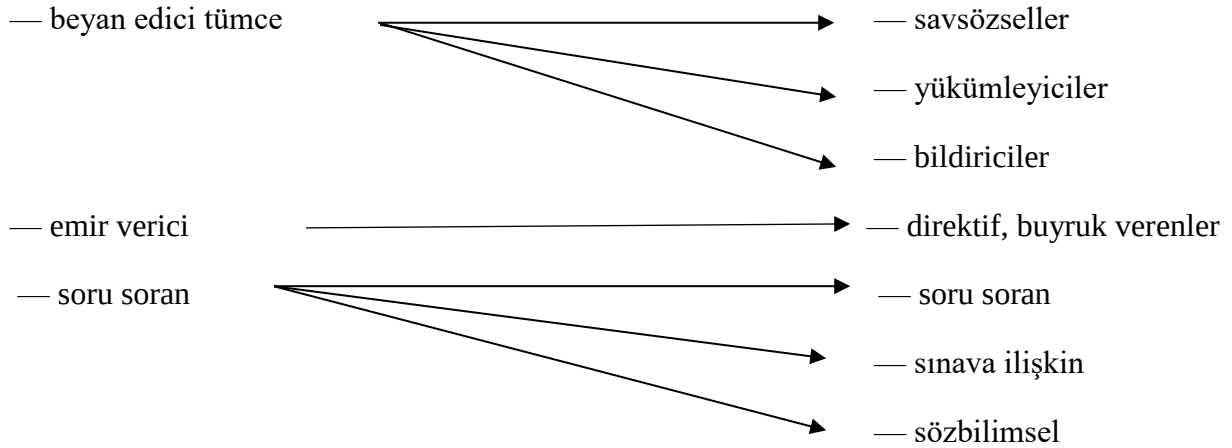
¹² Ayrıntılı bilgi için bk. Sven Staffeldt, 2007.

“Pencerenin kapalı olduğu hakkında sizi bilgilendiriyorum” şeklinde olmalıdır). Dinleyicinin bir şey yapmasını sağlamaya çalışan buyruk vericilerde (direktive) ise tanımlayıcı eylem rica etmektir. Örnek olarak “pencereyi kapatın” emri verilebilir. Konuşmacının bir eyleme odaklanmasını sağlayan yükleyicilerde (commissives) tanımlayıcı eylem söz vermektir. Örnek olarak “Pencereyi kapatacağım” tümcesi verilebilir. Dinleyiciye bir şey yapması için gerekli izni veren müsaadeedicilerde (permissives) tanımlayıcı eylem izin vermektir. Örnek olarak “Pencereyi kapatabilirsiniz” izin tümcesi verilebilir. Dinleyiciyi bir şeyi yapmaktan meneden yasaklayıcılarda (prohibitives) eylem yasaklamaktır. Örnek olarak “Pencereyi kapatamazsınız” tümcesi verilebilir. Yeni bir durumun söz konusu olduğunu bildiren bildiricilerin (declaratives) eylemi ise beyan etmektir. Örnek olarak “Bugünden itibaren III. Dünya Savaşı başlamıştır” bildirici tümcesi verilebilir. Psikolojik bir durumu belirten anlatımsallarda (expressive) genel bir eylem bulunmamakla birlikte teşekkür etmek, dilekte bulunmak bu sınıf içindedir. Örnek olarak “Pencereyi kapattığınız için teşekkür ederim” tümcesi verilebilir. Yukarıda belirtilen sınıflar aslında söz eylem kuramında daha genel bir yapı olan edimsöz eylemler grubuna girer. Bir edimsöz eylem konuşmacının sadece telaffuz etmekle edimde bulunduğu söyleyemdir. “Şu anda senden pencereyi kapatmanı rica ediyorum.” tümcesindeki “rica etmek” bir edimsöz eylemdir; çünkü konuşmacı bu tümceyi söylemekle rica ettiğini belirtmektedir. Başka bir söyleyem grubu ise düzsöz eylemlerdir. Düzsöz eylem yalın olarak bir şey söyleme eylemi olarak tanımlanır (örnek: “Lütfen pencereyi kapat”). Üçüncü ve son olarak, etkisöz eylemler konuşmacının bilerek ya da bilmeden yerine getirdiği, dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkileyen söyleyemlerdir. İkna etmek, korkutmak, vb. eylemler bu grubun içine girmektedir.¹³

Woolridge’nin (2000: 9-31) bu sınıflandırmasının yanı sıra Krallmann ve Stickel (1981:55)¹⁴ bu sınıflandırmayı savsözseller, yükümleyiciler, bildiriciler, direktif, buyruk verenler, soru soran, sınava ilişkin ve son olarak sözbilimsel şeklinde göstermektedir. Bu kavramları ise tümce çeşitleri ve edimsöz türlerine göre şu şekilde biçimlendirmektedir:

Tümce Çeşidi

Edimsöz Türleri



Görüldüğü gibi dil yardımıyla gerçekleştirilen hareketler ve eylemler söyleyem olarak adlandırılmaktadır. Böylece belli bir konuşucunun belirli bir durumda söz ya da sözce üretmesi olarak tanımlanmaktadır.

¹³ Ayrıntılı bilgi için bk. Seylan, 2006.

¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. Krallmann ve Stickel, 1981: 55.

Sözeylem teorisi temelde insanların dille ne yaptığı ve dilin işlevleri ile ilgilendiği için edimbilimin ya da söylem çözümlemesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Böylece, “*ortada biri konuşan öteki dinleyen olmak üzere iki kişinin bulunduğu (ya da bulunduğu varsayıldığı), konuşan kişinin ne söylüyorsa onu anlatmaya çalıştığı, ciddi ve olağan bir iletişim ortamını dikkate alarak konuşan kişinin dilsel davranışının çözümlendiği* (Ulaş, 2002, 12-13)” bir ortam edimbilimin inceleme alanına girmektedir. Açıklamadan da anlaşılacağı gibi sözeylem teorisi dilin iş yapmak için kullanıldığı temel inanışından hareketle geliştirilmiş ve günlük hayatta kullanılan dildeki ifadelerin ve iletişim esnasındaki konuşma eylemlerinin doğasını ve mantığını inceleyerek dili betimlemek ve bildirmenin yanı sıra sözü kullanıma sokmak ya da sözeylemde bulunma işlevini açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Ancak bu sunuma anlamı da katmak gerekir çünkü anlam, bağlamdan bağımsız bir özellik içermez.

Yaradan

Tabip bilir **yaradan**

Derdimi kimse bilmez.

Ancak bilir **Yaradan**.

Çaresiz derde düştüm,

Kurtar beni **yaradan**.

Sevdiğime insaf ver,

Yeri göğü **Yaradan**.

Yetiş tabibim yetiş,

Ölüyorum **yaradan**

(Anonim)

Böylece her dil, bireyin tümce oluşturmaları ve dinleyenin söylenen tümceleri anlamaları ve algılamaları sağlayan bir dilbilgisi ve kullanımına sahiptir. Kişiler mensubu oldukları kültürün dilini sezgisel bir şekilde sosyal ortamda öğrenerek edimsel olarak iletişim kurmaktadır. Edim sayesinde birey yetisini eyleme dönüştürerek dili üretme ve yorumlayabilme yeteneğine ulaşmaktadır.

Kısaca anlam konusunun edimsel yönü ilgi çekicidir. Bir şey söylemenin bir edim gerçekleştirmekle eşdeğer olduğu ve karşılıklı konuşmalarda bağlama göre katılan tarafların bireysel özelliklerinin iletişim esnasında göz önünde bulundurulması gerekliliği bir kez daha önem kazanmaktadır. Kullanılan gündelik dilin alışılmış yapılarının dışında farklı yapıların varlığı ve bunların edimsel olarak anlaşılması gerekmektedir.

Sonuç

Anlamaların ve yapıların alternatif sınıflandırılması 1960’lı ve 1970’li yıllarda gündelik dil felsefesinin bir parçası haline gelerek konuşmacının ne anlatmak istediğiyle ilgili çalışmalar edimbilimin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Böylece edimbilim çalışmaları dilin ve kullanıcıların bakış açısını, özellikle de seçtikleri seçimlerin, dilin sosyal etkileşimde

kullanılmasında karşılaştıkları kısıtlamaları ve dil kullanımının diğer kişiler üzerindeki etkisinin araştırılmasını içermektedir. Hem kültürel hem de kültürlerarası iletişimde sosyokültürel bir bağlam çalışması olarak kabul edilebilecek bir bilgi alanı olması, konuşmacıların, dilbilgisi yapısı ve sözcük bilgisi doğruluğu, konuşma uygunluğu ve farklı kültürel konulardaki odakları etkileşimlerde göstermek ve incelemekle ilgilenmektedir. Sadece konuşmacıların dilsel yetkinliğe sahip olması etkileşimi düzenlememektedir. Bunun yanı sıra kullanım sırasında nezaket, uygunluk ve konuşma biçimleri de etkileşime yön vermektedir. Bu nedenle dil-kültür ilişkini ve farklı kültür ve dilleri iyi anlayabilmek için edimsel özelliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Özellikle “Yabancılar Türkçe Öğretimi” konusunda dilsel yetkinliklerin tespitiyle farklı ortamlardaki etkileşim özelliklerinin gösterilmesi ve sözcük ve tümcelerle ifade ettiklerimizi nasıl oluşturduğumuzu göstermek gerekmektedir. Söylemlerde hangi belirleyici ön planda olursa olsun (fiziksel, zamansal, sosyalleşme, bilgisel) önemli olan etkileşim esnasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve konuşmacı ve dinleyicilerin dilsel yetkinlikleri algılayabilmesidir.

Kaynakça

- Austin, John Langshaw (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart:Reclam.
- Aşkın Balcı, Hülya (2017). “Edimbilim ve Gramer İlişkisi”. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5/4, s. 556-566.
- Beyatlı, Yahya Kemal (1974). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayını.
- Bilgegil, M. Kaya (1980). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Deppermann, Arnulf (2015): *Pragmatik revisited*. Eichinger, Ludwig M. (editör.): *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*. s. 323-352. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Dickens, Charles (2009). *Büyük Umutlar* (çev. Ayşe Esra İyidoğan). İstanbul: Antik Batı Klasikleri.
- İmer, Kamile; Kocaman, Ahmet; Özsoy, A. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İşısağ, Korkut (2008). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 4, No.1.
- John R., Searle, (1976). *A Classification of Illocutionary Acts*. *Language and Society* 5/1.
- Karaağaç, Günay (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krallmann, Dieter; Stickel, Gerhard (1981). *Zur Theorie der Frage: Vorträge des Bad Homburger Kolloquiums*. 13-15 Kasım 1978. *Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache* 52. (ed.) Dieter Krallmann, Gerhard Stickel. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kulin, Ayşe (2013). *Dönüş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Levinson, C. Stephan (1992). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles Of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1996). *Studien Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Mcmanis, Carolyn; Stollenwerk, Deborah; Sheng, Zhang Zheng (2004). Language Files Materials for an Introduction to Language. Ohio: Advocate Publish Group.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.

Özer, Candan (2013). Kader. Ankara: Panama.

Özlem,Doğan (1999). Mantık, Klasik/Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Pala, İskender(2010). Katre-i Matem. İstanbul: Kapı Yayınları.

Seylan, İnanç (2006). Etmen İletişimi Açısından Web Uyumlu Bir İçerik Dili Tasarımı. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Staffeldt, Sven (2007). Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen'. Frankfurt a.M.: Lang.

Ulaş, Sarp Erk (2002). Felsefe Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Woolridge, Michael (2000). Semantic issues in the verification of Agent communication Languages. Journal Autonomous Agent and Multi-Agent Systems 3/1.USA: Kluwer Academic Publishers Hingham

Labov'un Sözlü Anlatı Çözümlemesi Üzerine Türkçe Dersi İçin Geliştirilmiş Örnek Bir Okuma Etkinliği

Hülya AŞKIN BALCI*
Şenay YILDIRIM**

Özet

Toplumdilbilim ile ilgili çalışmalar son yıllarda önem kazanmıştır. Alan ile ilgili çeşitli kuramların olduğu tespit edilmiş, bu kuramlardan hareketle ana dil eğitiminin ihtiyaçları karşılanabileceği düşünülmüştür. Bu çalışma toplumdilbilimi alanının öncüsü sayılan Labov'un söylem çözümlemesi üzerine geliştirdiği kuramdan hareketle oluşturulan bir etkinliği konu edinmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunmasında öğrencide anlam kurma boyutu ele alınacaktır. Çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. Sınıflara okutulan MEB yayınları Türkçe ders kitabı materyal olarak kullanılmıştır. Örnek metin olarak 5. Temada yer alan "Bir Sıcak Çorbada Anadolu" adlı metin kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, metinleri anlayıp yorumlama becerisini geliştirmek amacıyla örnek bir etkinlik tasarlanmıştır. Bu bağlamda W. Labov'un geliştirdiği sözlü anlatı çözümleme kuramının başlıklarından hareketle metnin çözümlemesi yapılmıştır. Benzer bir anlam kurma sürecini Türkçe ders kitaplarındaki metinlere uyarlanabilmesi için örnek bir etkinlik tasarlanmıştır. Örnek etkinliğin her aşaması açıklanmakta ve her bir başlığın metnin bağlamına olan katkısı ortaya konmaktadır. Bu etkinlikte ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu sayede aynı zamanda bir kültür aktarım aracı olan metinlerin içerdiği kültürel unsurlar da ortaya çıkarılmaktadır. Etkinliği uygulayan öğrencilerin metnin yapısına ait cümle kuruluşlarının, dilbilgisi yapılarının, kalıp ifadelerin anlama olan katkısını fark edebileceği düşünülmekte aynı zamanda zihin olarak aktif bir okuma sürecinden geçmeleri çalışılmaktadır. Bu bağlamda etkinlik, bir örnek teşkil etmekle beraber alternatif uygulamaların yapılabileceği de çalışmada belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Toplumdilbilim, Türkçe eğitimi, okuma eğitimi, dilbilgisi.*

A Sample Reading Activity Developed for the Turkish Lesson on Labov's Verbal Narrative Analysis

Abstract

Studies on sociolinguistics have gained importance in recent years. It has been determined that there are various theories related to the field and it is thought that these theories can meet the needs of mother tongue education. This study focuses on the effectiveness of Labov, a pioneer in the field of social science, based on the theory of discourse analysis. Reading the texts in Turkish textbooks will focus on the meaning of meaning in the student. In the study, the text titled "Anatolia in a Hot Soup" was used in the MEB Publications Turkish Lesson Book which was taught to the 5th grade in 2017-2018 academic year. The aim of the work is to design a sample event to improve the ability to understand and interpret texts. In this context, the analysis of the text was carried out from the headings of the oral narrative analysis theory developed by W. Labov. An exemplary activity is designed to adapt the process of establishing a similar meaning to texts in the Turkish textbooks. Each stage of the sample activity is explained and the contribution of each title to the context of the text is revealed. This activity is expected to contribute to the correct understanding of the texts in the Turkish textbooks taught in middle schools. At the same time, the cultural elements contained in the texts, which are a means of transferring culture, are also revealed. It is thought that the students who perform the activity may notice the contribution of the sentence structures of the structure of the text, the grammatical structures, the meaning of the mold expressions, and at the same time try to pass through an active reading process in the mind. In this context, efficiency is an example, but it is stated in the study that alternative applications can be made.

Keywords: *Sociolinguistics, Turkish education, reading education, grammar, Turkish textbooks*

* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa HAYEF Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

** İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi.

1.0 GİRİŞ

Dil, toplumsal bir varlıktır, söz gibi bireysel değildir. Tek bir kişinin kendine özgü dili yoktur. Dili kullanan birey, toplumsal olan dili kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullanmaktadır. Gerçekte tek bir birey kendi sözünü oluşturabileceği gibi bireylerden oluşmuş bir grup da kendi dilini oluşturacaktır. Oluşturulan bu **sözde** birey ya da grubun kendi dünya görüşü ve kimliği bulunabilmektedir. Dilin birey tarafından kullanımı sözü, toplumların kullanımı ise dili ifade etmektedir. İnsan çevresindeki dili edinirken o dilin mantığını da öğrenmiş olur, o mantığı kabullenir (Günay,1995). Vardar'a göre (2001), dildeki anlamlı birimler temel özelliklerinin birçoğunu toplumsallıklarından almaktadırlar. Bu birimler, işlevlerini toplum içinde yerine getirmektedirler. Her dil belli bir toplum içinde, kendine özgü bir kültür çerçevesinde biçimlenmekte, işlevini yerine getirmektedir. Bu nedenle, her dilin belli bir toplumu yansıttığı söylenebilir. Veith'in (2005) belirttiğine göre, "İnsan olmadan dil olmayacağına ve dil olmadan da toplum olamayacağına göre, toplumdilbilim, dil temasını, insan, dil ve toplum kavramlarında birleştirmektedir. Buna göre, toplumdilbilimde, toplumsal bağıntılarda gerçekleşen dilsel eylemler tanımlanmaktadır."

Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, toplumdilbilimi "dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal" olarak tanımlamaktadır (Güz, Huber, Senemoğlu, & Öztokat, 2007: 196). Toplumların değişen özellikleri, farklı yapıları gereği toplumdilbilim çalışmaları da her toplumda farklı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Alan yazında kavrama ilişkin farklı tanımların olduğu görülmektedir. Dilbilimden ayrılıp yeni bir disiplin olarak karşımıza çıkması günümüze yakındır. Toplumdilbilimi, dil sosyolojisinden ayrı bir disiplin olarak ortaya atan kişi William Labov'dur (Kıran, 2001). Basil Bernstein'in, 1958 yılında ortaya koyduğu, eksiklik kuramı bu alanın gelişiminde önemli bir çıkış noktası oluşturmaktadır. Basil Bernstein, bu hipotezini ortaya koyarken dilbilimsel bir kaygı taşımamıştır. Çalışmasında bir sosyalizasyon kuramı amaçlayan Bernstein, kuramında dilbilim ve toplumdilbilimin içeriğini yapılandırmayı hedeflemiştir. Yaptığı çalışmada özellikle ruh dilbilim, sosyalizasyon ve akıl araştırmalarına ağırlık vermiştir (Lange, 1991). Bernstein'in bu çalışmaları bu alanda kendisinden sonraki çalışmalar için önyak olmuş ve daha sonra "ayrılık kuramının" oluşmasına zemin hazırlamıştır. Basil Bernstein'in eksiklik kuramını eleştiren bilim insanları arasında W. Labov da yer almaktadır. Bu eleştirilerini eksiklik kuramına karşı ortaya attığı ayrıklık kuramı ile dile getirmiştir. Labov'un ortaya attığı ayrıklık kuramı, dil değişkenliğinin dilbilim bakımından açıklamasını kapsamakta, dilsel dizgelerin nasıl ve hangi işlevlere ayrıldığı inceleme konusu edilmektedir. Bununla ilgili olarak bir dilsel toplulukta konuşulan dil içinde ölçünlü tür / türler yanında bölgesel, toplumsal ve işlevsel türlere de yer vermektedir. Ölçünlü tür dışındaki dil türleri çoğunlukla ölçünlü türün saygınlığına uygun olarak onun altında göstermektedir. **Ölçünlü dil**, bir dilsel toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen ve kurumlaşan dil türü olarak tanımlanabilir. Garvin, yaptığı inceleme sonucunda bir dil içinde ölçünlü dil olma ölçütlerinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelemeye göre temelde ölçünlü dil varlıkları çok sayıda iç etkenin birleşiminden oluşmaktadır. **Bölgesel türler** ise; genellikle bölgesel kullanımlar olarak incelenmektedir ve belirli yerleşim alanlarında oluşmuşlardır. Bölgesel kullanımların bazen ölçünlü dile yükseldiği bazen de yok olduğu tespit edilmektedir. Ölçünlü dile yükselmelerinde siyasal ve kültürel etkenlerin önemi olduğu vurgulanmaktadır. Bir diğer tür olan **toplumsal türler**, sosyolektler olarak da adlandırılmaktadır. Bu tür, toplumsal kullanım biçiminde tanımlanabilir, meslek dilleri ya da başka toplumsal kullanımlar da örnek olarak gösterilebilir. Bir hekimin ya da hukukçunun dili öteki meslek grubundan olanlar için farklıdır. Dittmar, ölçünlü türün bir dilsel toplulukta "sosyolekt" olabileceğini öne sürmektedir. Yeni kurulmuş Afrika ülkelerinin bunun için örnek verilebileceğini belirtmektedir. Bu ülkeler

ölçünlü dil olarak belli bir türü ilan etmişlerdir, ancak daha az saygın olduğu için ölçünlü dili resmi olarak konuşmamaktadırlar. **İşlevsel türler**, öteki dil türlerinden ayrı olarak ölçünlü dilin, toplumsal ve bölgesel kullanımların boyutları içinde kullanılmaktadır. Konuşanlar, öğrendikleri dil türlerini işlevsel olarak yeri geldikçe ya da duruma göre kullanabilmektedirler.¹

Çalışma alanı yukarıda verildiği gibi olan toplumdilbilimin özetle toplumun dili kullanım biçimlerini incelediği söylenebilir. Yeni nesillere kullanılan dilin özelliklerini, kullanım alanlarını ve taşıdığı kültürel aktarımları verebilmek için bu alanın kuramlarından faydalanmak gerekmektedir. Dilin, toplumdan ayrı düşünülmeceği yapılan tanımlarla ortaya konulmuştur. Ana dil öğretiminde de bu ilkedan yola çıkılarak cümle kuruluşları, cümle yapıları, ifade ettikleri anlamları ortaya koyabilmek için dildeki toplumsal unsurların açığa çıkarılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece dil öğretiminde öğrencileri ezber bilgi yığından kurtarılabilceği düşünülmektedir. Öğrencinin bilgiyi içselleştirme ve üst düzey düşünme becerilerini aktif hale getirebilme fırsatı bulabileceği bir ortam yaratılmış olacaktır. Anadil öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde toplumdilbilimin kuramlarından faydalanmak, öğrencilerin bir anlatıyı doğru anlayıp yorumlaması için uygun bir ortam sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçe dersinin ana materyali olan metinlerin çözümlenirken metni oluşturan unsurların anlama olan katkısını incelemek, metni bir bütün olarak nasıl ortaya koyduğunu öğrenciye sezdirmek, bu dersin temel amaçlarındandır. Öğrencinin anadilinde dört temel dil becerisini geliştirmek amacıyla son yıllarda Türkçe Öğretim Programlarında köklü değişikliklere gidilmektedir. Dil bilgisi ise sadece 2005 (6,7-8. sınıflar) programında ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. 2005 (1-5. sınıflar) ve 2015 (1-8. sınıflar) Türkçe öğretim programında ayrı bir öğrenme alanı ya da başlık olarak yer almamaktadır. 2015 programında dil bilgisi öğretiminin öğrenme alanları içinde ve sınıf düzeyine göre yeri geldikçe kazandırılması benimsenmektedir (İşeri, Baştuğ,2016:26). Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan 2016 Türkçe öğretim programı da dilbilgisi öğretiminin sezdirme yoluyla yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik bir etkinlik üzerinde durulacağından okuma becerisine ve alandaki çalışmalara değinmek gerekmektedir.

Okuma becerisi, bireyin okul ortamında formal bir süreçle edindiği bir beceridir. Bu beceri için alanyazında çeşitli tanımlar mevcuttur. Razon, (1982)’a göre ise “okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Şu halde okumak, basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Tüm organizma derken, okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel yeteneklerini faaliyete geçtiğini biliyoruz, bunlar da bize okumanın ne kadar karmaşık, bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır.”(Akt. Göktaş, 2010:15) Alman yazar Goethe okumanın farklı boyutları olduğundan bahsetmiştir. Bunu: “Okumayı öğrenmek sanatların en güç olanıdır. Ben bu işe hayatımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem.” sözüyle vurgulamıştır. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini bütünleyen önemli süreçlerdir. “İki ayrı çaba gibi görünen ‘okuma ve anlama’nın aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır.” (Demirel, 1999: 56). Türkçe dersinde öğretmenlerin programda ifade edilen kazanımlara öğrencileri ulaştırabilmesi için metni doğru bir şekilde kullanabilmelidir. Öğretmen, metnin içinden bilgiyi çıkarabildiği, öğretici, işlevsel ve ilgi çekici etkinliklere dönüştürebildiği zaman etkinlikler amacına ulaşacaktır. Ortaokul basamağında Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinin amacı, öğrencileri okuduğunu anlama konusunda bilinçli okuyucular olarak hazırlamayı sağlamaktadır. Okuldaki öğrenmeler, büyük

¹ Ayrıntılı bilgi için Kamile İmer (1990) Dil ve Toplum, Gündoğan Yayınları: İstanbul

ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır (Tekin, 1980). Öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarısı da büyük ölçüde okuduğunu anlama becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Bloom vd. (1979:49) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile dil edebiyat testindeki okuduğunu anlama becerileri arasında 0.70 gibi yüksek ve olumlu bir ilişkisi olduğuna değinmektedir. Egelioglu'nun (1989) çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerine olumlu katkısı olduğuna vurgu yapmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıya olan katkısı üzerinde yapılan bu çalışmalar, okuduğunu anlama becerisinin diğer dersler için de temel oluşturduğu sonucuna bizi götürecektir (Karatay, 2011).

Okuduğunu anlamamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirilmelidir. Alanyazında tespit edilen çalışmalarda, birçok okuduğunu anlama stratejisinin geliştirildiğı sonucuna varılmıştır. Pressley ve diğerlerinin (1992) yaptıkları çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi üzerinde durulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin metin üzerinde çalışmasına yönelik okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, karşılıklı yanıt gerektiren bir yaklaşımda gerçekleşmiştir. Açıkgoz'un aktardığına göre (1996), Raphael ve Pearson (1982) araştırmalarında, çalışmaya katılan 4. 5. ve 8. sınıf öğrencileri, yanıtları açıkça parçada bulunan ve parçadan çıkarım yapılarak yanıtlanması gereken sorular arasında ayırım yapacak biçimde yetiştirilmişlerdir. Araştırmacılar, yetiştirilen öğrencilerin soruların türünü değerlendirmede diğerlerinden daha iyi olduğunu ve böylece farkındalığın ve kavramanın geliştiğini belirtmektedirler. Kiroğlu (1995), araştırmasında, anlamlı öğrenme stratejilerinden tarama-soru-okuma-kendi ifadeleriyle aktarma-gözden geçirme (TSOKG) stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelediğı deneysel çalışmasında deney grubundaki erişinin kontrol grubundaki erişiden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. TSOKG stratejisinin uygulandığı grubun hatırlama düzeyi, stratejinin uygulanmadığı gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bir başka çalışma Ezell ve Kohler'in (1992) Soru-Yanıt İlişkisi stratejilerine yönelik aktardığı bir diğer araştırmada Raphael ve Wonnacott (1985), 4. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama sorularını yanıtlamada sorunları olan öğrencilerin, Soru Yanıt İlişkisi stratejisinin kullanımına yönelik, yetiştirme programını aldıktan sonra daha başarılı olduklarını bulmuştur. Çalışmalardan yola çıkarak okuma sürecinde strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Cooter ve Flynt (1996) okuduğunu anlamayı; açık metin düzeyi, örtülü metin düzeyi ve şema temelli düzey olarak üç aşamada sınıflamıştır. Bunlar metnin okunmasının ardından okura yöneltilecek üç tip soruya verilen yanıtlar ile belirlenebilir. Bu soru tipleri şu şekilde tanımlanmaktadır: (Akt: Ayçin, 2009: 32)

a) Açık metin düzeyi olarak adlandırılan düzeyin belirlenmesi için sorulacak sorular metinde geçen bir cümleyi, önermeyi hatırlamayı ya da doğrudan bulmayı gerektirmelidir. Burada metinden bilgi düzeyinde öğrenme söz konusudur. Ancak öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında metin okuma amacı olarak açık metin düzeyinin kullanılması önerilmemektedir.

b) Örtülü metin düzeyi olarak adlandırılan bu düzeyde sorulacak sorular, ilkinden farklı olarak, okurun metinde sunulan bilgiyi çevirmesini ve yorumlamasını gerektirmelidir. Okurdan yazarın sözlerinden bir çıkarsama yapması istenmelidir ancak sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken metinde var olan bilgiye dayandırılmış olmasına dikkat edilmelidir.

c) Son olarak şema temelli düzey olarak adlandırılan düzeyde sorulacak soruların okurun metinden edindiğı bilgiyi var olan kendi bilgileri ile karşılaştırarak ya da eşleştirerek bir yargıda

bulunmasını gerektirmelidir. Sorulara verilecek yanıtlar okurların deneyimlerine, algısına ve değerlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu çalışmada Cooter ve Flynt'in okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bu sınıflandırmasından hareketle yukarıda belirtilen üç aşamadan oluşan okuma-anlama soruları hazırlanmıştır. Öğrenciler, Labov'un sözlü anlatı çözümlemesi yoluyla irdelediği metne ilişkin bu soruları cevaplayarak anlama sürecinde daha aktif olmaları sağlanmaya çalışılacaktır. Çünkü Türkçe dersinde verilecek bilgileri anlayabilmek için okunan metnin doğru anlaşılması önemlidir. Labov'un bir anlatıyı çözümlerken kullandığı şemadan hareketle metnin oluşturulduğu cümlelerin yapısı, anlamı, dilbilgisi özellikleri sistemli bir biçimde ortaya çıkarılabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada tasarlanacak olan okuma etkinliğinde Labov'un sözlü anlatı çözümlemesi kullanılmaktadır. Yemenici'nin (1995) aktardığına göre, Labov sözlü anlatıların başlıca altı temel öğeden oluştuğunu vurgulamaktadır:

1. Özet: Yazar, anlatısına olayların kısa bir özetini vererek başlar. "Özet" öyküyü temel çizgileriyle tanıtır. Genellikle anlatının hemen başında yer alır.

2. Tanıtım: Yazar, zaman, uzam, öyküsünde yer alan kişiler ve olaylara ilişkin tanıtıcı bilgiler vermektedir.

3. Karmaşık Olaylar Dizisi: Yazar, olayları zaman sırasına göre aktarmaya başlamaktadır.

4. Değerlendirme: Yazar, anlatısının kendisi için neden anlatılmaya değer olduğunu vurgulamak ister. Öykünün can alıcı noktasını belirtmek, olayların anlatıcının yaşamında oynadığı rolü ve anlatıcının olaylar karşısındaki duygularını yansıtmak amacıyla bir dizi yola başvurur.

a. Dış Değerlendirme: Anlatı sırasında akış kesilerek okuyana o öyküyü neden anlatmakta olduğunu söyleyebilir.

b. İçer yerleşik Değerlendirme: Anlatıcı olay anındaki duygularını, düşüncelerini dile getirmektedir.

c. Eylem Aktarımı Yoluyla Değerlendirme: Anlatıcı olay esnasında yer alan kişilerin ne söylediklerini değil ne yaptıklarını aktarmaktadır.

d. Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme: Yazar, öykülemeyi kesip o esnadaki duygularına dikkat çekebilir.

I. Güçlendiriciler: Bir anlatıcı iletisinin anlamını güçlendirmek için vurgudan, nicelik bildiren sözcüklerden yinelemelerden, kültürel anlam taşıyan sözcüklerden ve ünlemlerden yararlanabilir.

II. Karşılaştırmalar: Anlatıda kullanılan zaman kullanımları, olumsuzluk eklerini, koşul tümceciklerinin kullanımı anlatıcının belli bir amaç güttüğünü vurguladığını belirtmektedir.

III. Bağntılayıcılar: Bağntılayıcı yapılar, olmuş iki olayın bir arada aktarılmasını sağlar.

IV. Açımlyıcılar: Anlatıcı duygu ve düşünceleri açıklamak amacıyla tümleyici bağlaçlar ve ilgi tümcecikleri kullanabileceğini ifade eder.

5. Çözüm: Anlatıcı sonuçta ne olduğunu aktarır.

6. Sonuç: Anlatıcı genellikle bağımsız cümlelerle anlatısının sona erdirmektedir.

Bu çalışmada Labov'un (1972) sözlü anlatı çözümleme yöntemi çerçevesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Bir Sıcak Çorbada Anadolu” adlı metin incelenecektir. Bu bağlamda öğrencinin anlatıyı kurgularken yazarın duygularını ve olayın üstünde yarattığı etkiyi anlatısının içine yerleştirmesi ve okuyanı etkileyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Labov'un kullandığı bu yöntem, bu çözümlemenin temelini oluşturmaktadır. Bundan hareketle W. Labov'un sözlü anlatı çözümlemesinden bahsetmek gerekmektedir. Labov sözlü anlatıyı "yalnızca geçmiş deneyimlerin değiştirilmeksizin söze dökülerek aktarımı" olarak tanımlar (1972: 359-360). Olaylar belli bir zaman sırasına göre aktarılmaktadır. Eğer zamanı belirten tümceciklerin yerinde bir değişme olursa olayların sıralaması da değişir.²

2.0 YÖNTEM

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Meta-sentez, içerik analizine dâhil edilen çalışmaların nitel bulgularını, ifadelerini gruplayarak genel bir bulgu elde etmeyi amaçlayan içerik analizi yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Dinçer, 2016: 337). Bu çalışmada da Labov'un kuramına ilişkin nitel bulgular tespit edilip gruplanmaktadır. Çalışma, oluşturulan gruplamalardan hareketle genel bir bulguya ulaşmayı hedeflemektedir.

3.0 METNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren yeni Türkçe Öğretim Programına yönelik hazırlanan Türkçe 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki “Bir Sıcak Çorbada Anadolu” adlı metin materyal olarak kullanılmıştır. Bu metin, kısa ve öz olması nedeniyle çalışmaya konu edilmiştir. Labov'un sözlü anlatı çözümlemesi ile incelenecek olması nedeniyle öykü türünün daha uygun olacağı düşünüldüğünden bu kısa öykü üzerinden etkinlikler oluşturulmuştur. Metnin sözlü anlatı çözümlemesi yapıldığında anlatının içerdiği dilbilgisel kalıpların metnin bağlamı içerisinde anlamı nasıl etkilediğine dair yorumlar yapılabilecektir. Bu değerlendirme süreci, bireyi üst düzey bir okur seviyesine çıkaracağı düşünülmektedir. Metin üzerinden yapılan yorumlar ve çıkarımlara ilişkin anlama soruları ise Cooter ve Flynt'in okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin sınıflandırması na yönelik hazırlanmıştır. Bu sayede toplumdilbilimcisi olan W. Labov'un bu kuramı ile Türkçe dersinde materyal olarak kullanılan metinlerin anlama, kavrama sürecine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3. 1. Labov'un Sözlü Anlatı Çözümlemesi

Etkinlikte 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan “Bir Sıcak Çorbada Anadolu” adlı metin kullanılmıştır. Metin, kültürel unsurları taşıması nedeniyle, dilbilgisi konuları açısından zengin olması nedeniyle bilinçli olarak seçilmiştir. Ayrıca metnin kısa olması, öğrenci dikkatini zorlamadan, etkinliğin esnasında zaman kaybedilmeden uygulanması nedeniyle kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

Özet: Bu metinde özete yer verilmemesi Türk toplumunda bir olay anlatımına başlarken konunun kısa bir özetine yer verilmediği çıkarımına öğrenciyi ulaştırabilir.

² A. Yemenici (1995) Labov'un Anlatı Çözümlemesi Yöntemi ve Bir Uygulama, Dilbilim Araştırmaları, Ankara Üniversitesi.

Tanıtım:

(1)Osmanlı Padişahı Yavuz Sultan Selim, bir ramazan ayını Edirne'de geçirir. (2)Bilirsiniz, ramazan ayında herkes evine konuk davet eder, iftar açmak için. (3) Bu gelenek Edirne'de de vardır.

Metnin ilk satırlarında olaya dair yer, zaman, kişi kadrosu unsurlarının tanıtımını içeren cümleler olduğu fark edilmektedir. Bu bağlamda bir anlatı esnasında olayın tanıtımından ziyade yer, zaman ve kişi unsurlarına önem verildiği çıkarımı yapılabilir.

Karmaşık olaylar dizisi:

(4) Bir gün Yavuz Sultan Selim, yanından hiç ayırmadığı yakın dostu Hasan Can'la kıyafet değiştirir; birlikte Edirne'yi gezmeye çıkarlar. (5)İftara yakın saatlerde sokak sokak dolaşırlar. (8)Her evin önünde ev sahibi ya da o evden bir genç kapısını açmış; konuk beklemektedir. (9)Yavuz Sultan Selim'i ve Hasan Can'ı kimse tanımamakta fakat herkes evine çağırmaktadır. (10)Bu sırada İftar topu atılır. (11) Yavuz Sultan selim ve Hasan Can o anda tek katlı kerpiç bir evin kapısı önündedirler. (12) Ev sahibi, hiç görmediği bu konukları içeriye buyur eder. (17)Sofraya otururlar. (19)Bir ara Yavuz Sultan Selim, konuşmaya başlar. (22)Padişahın sofrasında olduğunu anlar. (23) Ne var ki fazla bir şey ikram edemeyeceği için üzgündür.

Öğrenci, bu basamakta olay anlatımı esnasında ne gibi kalıplar kullanıldığına fark edebilir. Olaylar anlatılırken kullanılan sözcüklerle kendi toplumunun dil kullanım özelliklerine dikkat etmesine olanak sağlayacaktır. Öğrenci, olay anlatımı esnasında kullanılan kısa cümlelerin, betimleme içeren cümlelerin sayıca fazla olması dinleyen ya da okuyanın olay akışını kolaylıkla takip edebilmesini sağladığını fark edecektir. “Kapısını açmak”, “buyur etmek”, bir gün”, “ne var ki” gibi ifadelerin nerelerde kullanıldığını, ne ifade ettiğini bu basamakta kavrayacaktır.

Değerlendirme

İçe Yerleşik Değerlendirme: Anlatı esnasında anlatıcı olay akışı içerisinde değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu değerlendirme türünün seçimi, ilahi bakış açısı ile anlatılıyor olmasıdır. Anlatıcı, bu konumda olaylara adeta yukardan bakıyormuş ve kahramanların zihnindekileri biliyor olduğundan yer yer akış içerisinde kahramanların olaylara dair yorumları verilmektedir.

(22)Padişahın sofrasında olduğunu anlar. (23) Ne var ki fazla bir şey ikram edemeyeceği için üzgündür. (24)Padişah onun üzüntüsünü gidermek için:

Olayların anlatımı sırasında anlatıcı öznel yargılarını, değerlendirmelerini belirtebilir. Bu duruma en çok sözlü anlatılarda yer verildiğini çözümlemenin bu basamağında fark edecektir. Değerlendirmenin nasıl yapıldığının metnin türüne göre değişkenlik gösterebileceği de bu basamakta fark edilmesi gereken durumlardan biridir. Olaya bağlı bir anlatıda daha çok içe yerleşik değerlendirmeler yapılırken, düşünce aktarımı yapılan anlatılarda değerlendirme genelde bir bölümde toplanmaktadır. İşlenen metnin olaya dayalı bir tür olduğu gerekçesiyle değerlendirmenin metnin akışı esnasında yapıldığı öğrenci tarafından fark edilecektir.

a. Güçlendiriciler:

Yineleme: (5)İftara yakın saatlerde sokak sokak dolaşırlar. (15)Kenarında sıcak sıcak pideler... (14)Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (25)Bu akşamki kismetimiz ne güzel, ne lezzetli çorba bu, diye iltifat eder.

Yinelemelerin sayıca fazla olması olay anlatımı sırasında anlatımı zenginleştiren unsurlar olduğu söylenebilir. Öğrencilere yinelemelerin çıkarılmasıyla ortaya çıkan anlam boşluklarını fark etmeleri de sağlanabilir.

Nicelik Sözcükleri: (1)Osmanlı Padişahı Yavuz Sultan Selim, bir ramazan ayını Edirne'de geçirir. (8)Her evin önünde ev sahibi ya da o evden bir genç kapısını açmış; konuk beklemektedir. (11) Yavuz Sultan Selim ve Hasan Can o anda tek katlı kerpiç bir evin kapısı önündedirler. (14)Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba...

Nicelik ifade eden sözcüklerin betimlemelerin içinde yer alması olay anlatısını somutlaştırdığı yorumu yapılabilir.

Kültürel Anlambirimler: Bir toplumun kullandığı dilin o toplumun dünyaya bakışını ve kimliğini ortaya koyduğunu belirtmiştik. Bireyin kullandığı dil de topluma dair izler taşımaktadır. Kültürel anlambirimlerin bir metinde incelenmesi bu yüzden önemlidir. Kültürel anlambirimler, atasözü, deyim, mani, bilmece, türkü, kalıp sözler olarak anlatıda yer verilmiş olabilir. Öğrenci, bu sayede dildeki kültürel etkileri fark edecek, yaşadığı toplumun zihniyetini yakından tanıma fırsatı bulacaktır. Bu yüzden kültürel anlambirimlerin incelenmesi sırasında öğretmen açıklayıcı bir rol üstlenebilir.

(2)Bilirsiniz, ramazan ayında herkes evine konuk davet eder, iftar açmak için. (3) Bu gelenek Edirne'de de vardır. (5)İftara yakın saatlerde sokak sokak dolaşırlar. (8)Her evin önünde ev sahibi ya da o evden bir genç kapısını açmış; konuk beklemektedir. (9)Yavuz Sultan Selim'i ve Hasan Can'ı kimse tanımamakta fakat herkes evine çağırmaktadır. (10)Bu sırada İftar topu atılır. (12) Ev sahibi, hiç görmediği bu konukları içeriye buyur eder. (25)Bu akşamki kısmetimiz ne güzel, ne lezzetli çorba bu, diye iltifat eder. (27)Dar hane çorbasıdır, kusura bakmayın Sultanım, der.

Bu metinde Ramazan ayına dair kültürel öğelerden bahsedilmektedir. Öğrenci, iftar, ramazan, misafirlik, paylaşmak gibi değerler hakkında fikir sahibi olabilmektedir. Bu unsurlara ait dil kullanımları öğrenciye bu yolla sezdirilebilir.

b. Karşılaştırmacılar:

Kiplikler: Metinde, genel olarak geniş zaman çekimi kullanılmaktadır. Nadir olarak da istek kipi kullanıldığı tespit edilmiştir. Metinde her ne kadar geniş zaman çekimi kullanılmış olsa da zaman kayması gözlemlenmiştir. Anlatıcı aslında geçmiş zamanda olan bir olayı anlatırken geniş zaman kipine yer vermiştir. Bu bağlamda “zaman kayması” kavramının anlaşılması için metinden yararlanılabilir. Böylece anlatıcının hangi durumlarda zaman kaymasına başvurduğunu öğrencinin anlaması sağlanabilir. Öğrenci, yüklemelerde kullanılan zamanın anlatı türüne göre değişebileceğinin de ayırdına varabilir.

c. Bağınılayıcılar:

Çift Niteleyici Sözcükler:

(5)İftara yakın saatlerde sokak sokak dolaşırlar. (7) Bak Hasan, iftar topu atılır atılmaz; hangi evin önündeysek o eve konuk olalım, iftarı o evde açalım. (8)Her evin önünde ev sahibi ya da o evden bir genç kapısını açmış; konuk beklemektedir.

(11) Yavuz Sultan Selim ve Hasan Can o anda tek katlı kerpiç bir evin kapısı . (12) Ev sahibi, hiç görmediği bu konukları içeriye buyur eder. (14) Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (23) Ne var ki fazla bir şey ikram edemeyeceği için üzgündür. (25) Bu akşamki kışmetimiz ne güzel, ne lezzetli çorba bu, diye iltifat eder.

Türkçe dilbilgisi öğretiminde “sıfatlar” olarak ifade edilen bu tür yapıların bu metinde sıkça yer alması, betimleme yapmanın bir gereği olduğu vurgulanmalıdır. Bu sayede öğrencinin, dilbilgisini anlamdan koparmadan metindeki hangi anlam kurma sürecine hizmet ettiğini kavramasını sağlayacaktır. Türkçe öğretim programında uygulanmak istenen dilbilgisinin sezdirilme yoluyla verilmesine hizmet etmesi açısından önemlidir. Dilbilgisini, metin içindeki cümleden koparmadan, bağlam içinde sunmak dilbilgisi kurallarını ezberletmek yerine kavramasına yardımcı olacaktır.

Sol Niteleyici Ortaç: (4) Bir gün Yavuz Sultan Selim, yanından hiç ayırmadığı yakın dostu Hasan Can'la kıyafet değiştirir; birlikte Edirne'yi gezmeye çıkarlar. (12) Ev sahibi, hiç görmediği bu konukları içeriye buyur eder. (14) Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (30) Bugün "tarhana" dediğimiz çorba...

Ulaçlar: (9) Yavuz Sultan Selim'i ve Hasan Can'ı kimse tanımamakta fakat herkes evine çağırmaktadır. (14) Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (26) Ev sahibi elinden bu kadar geldiğini anlatmak için:

Türkçe dilbilgisinde “sıfat-fiil” olarak adlandırılan bu yapıların metinde bir kişiyi, durumu, yeri daha iyi betimlemek, somutlaştırmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

ç. Açıklayıcılar:

Niteleyici Basit Cümle: (10) Bu sırada iftar topu atılır. (25) Bu akşamki kışmetimiz ne güzel, ne lezzetli çorba bu, diye iltifat eder.

Basit cümlelerin olay akışını kolaylıkla anlatabilmek için seçildiği yorumu yapılabilir.

Niteleyici Karmaşık Cümle: (7) Bak Hasan, iftar topu atılır atılmaz; hangi evin önündeysen o eve konuk olalım, iftarı o evde açalım. (14) Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (18) Ev sahibi sevinçlidir, önce tuzla iftarı açar, sonra çorbaya başlarlar.

Nedensel Karmaşık Cümle: (9) Yavuz Sultan Selim'i ve Hasan Can'ı kimse tanımamakta fakat herkes evine çağırmaktadır. (23) Ne var ki fazla bir şey ikram edemeyeceği için üzgündür. (28) Yani fakirhane çorbası demek ister.

Niteleyici cümlelerin daha çok tercih edilmesi, olay örgüsünü anlatırken akışı kolaylıkla verebilmek açısından tercih edildiği söylenebilir. Nedensel cümlelerin sayıca daha az olmasının sebebi bu metnin bir düşünce yazısı olmamasından kaynaklanmaktadır. Nedensel cümleler genellikle bir tezin savunulduğu, düşüncenin kanıtlanmaya çalışıldığı tartışma metinlerinde rastlanabileceği öğrenciye kavratılabilir.

Çözüm: (26) Ev sahibi elinden bu kadar geldiğini anlatmak için: (27) Dar hane çorbasıdır, kusura bakmayın Sultanım, der. (28) Yani fakirhane çorbası demek ister. (29) O günden sonra bu çorbanın adı "darhane çorbası" olarak kalır. (30) Bugün "tarhana" dediğimiz çorba...

Cümleleriyle anlatıcı, anlatısının nasıl sonuçlandığını dinleyiciye iletmektedir. Hikâyenin bu bölümü, dinleyeni bir çıkarım yapmaya götürmektedir.

Sonuç: Metnin sonuna gelindiğinde anlatının amacı anlaşılmaktadır. Öğrenci, bu metni neden okuduğunun cevabını almaktadır.

(27)Dar hane çorbasıdır, kusura bakmayın Sultanım, der. (28)Yani fakirhane çorbası demek ister. (29) O günden sonra bu çorbanın adı "darhane çorbası" olarak kalır. (30) Bugün "tarhana" dediğimiz çorba...

Sonuç ve çözüm bölümleri olayın bittiği, bir sonuca bağlandığı bölümlerdir. Öğrenci bu basamakta olayların nasıl sonuçlandığını, metne dair genel bir yargı üretebileceği basamaktır. Olay anlatısı sırasında olayın hangi cümlelerle, ifadelerle sona bağlandığını fark edecektir.

Metnin, Labov'un sözlü anlatı çözümlemesine göre incelendiği zaman, hem metnin genel bir akış şeması hem de dilbilgisel yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, metni daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç olan her bilgiyi edinmemizi sağlamaktadır. Bundan sonraki aşamada, öğrencilerin bu çözümlemeyi Türkçe dersinde nasıl yapabileceğine dair örnek okuma etkinliği oluşturulacaktır. Sorular hazırlanırken Cooter ve Flynt'in (1996) okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin sınıflandırması dikkate alınacaktır. Açık metin düzeyine ilişkin sorulacak sorular metinde geçen bir cümleyi, önermeyi hatırlamayı ya da doğrudan bulmayı içermektedir. Örtülü metin düzeyine ilişkin sorulacak sorular, okurun metinde sunulan bilgiyi çevirmesini ve yorumlamasını gerektirmektedir. Şema temelli düzeye ilişkin sorulacak soruların okurun metinden edindiği bilgiyi var olan kendi bilgileri ile karşılaştırarak ya da eşleştirerek bir yargıda bulunmasını kapsamaktadır.

Bu çalışmada, çözümleme esnasında güçlendiriciler, açımlayıcılar, bağıntılayıcılar, karşılaştırmacılar tespit edilirken açık metin düzeyine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Özet, tanıtım, karmaşık olaylar dizisi unsurları tespit edilirken örtülü metin düzeyine yönelik sorular sorulmuştur. Şema temelli düzeye ilişkin sorular ise değerlendirme, çözüm ve sonuç bölümlerine yöneliktir.

Görsel 1: Okuma etkinliği çalışma yaprağı (1. Sayfa)

BİR SICAK ÇORBADA ANADOLU

(1)Osmanlı Padişahı Yavuz Sultan Selim, bir ramazan ayını Edirne'de geçirir. (2)Bilirsiniz, ramazan ayında herkes evine konuk davet eder, iftar açmak için.(3) Bu gelenek Edirne'de de vardır.

(4) Bir gün Yavuz Sultan Selim, yanından hiç ayırmadığı yakın dostu Hasan Can'la kıyafet değiştirir; birlikte Edirne'yi gezmeye çıkarlar. (5)İftara yakın saatlerde sokak sokak dolaşırlar.(6) Yavuz Sultan Seli Hasan Can'a şöyle der:

—(7) Bak Hasan, iftar topu atılır atılmaz; hangi evin önündeysen o eve konuk olalım, iftarı o evde açalım.

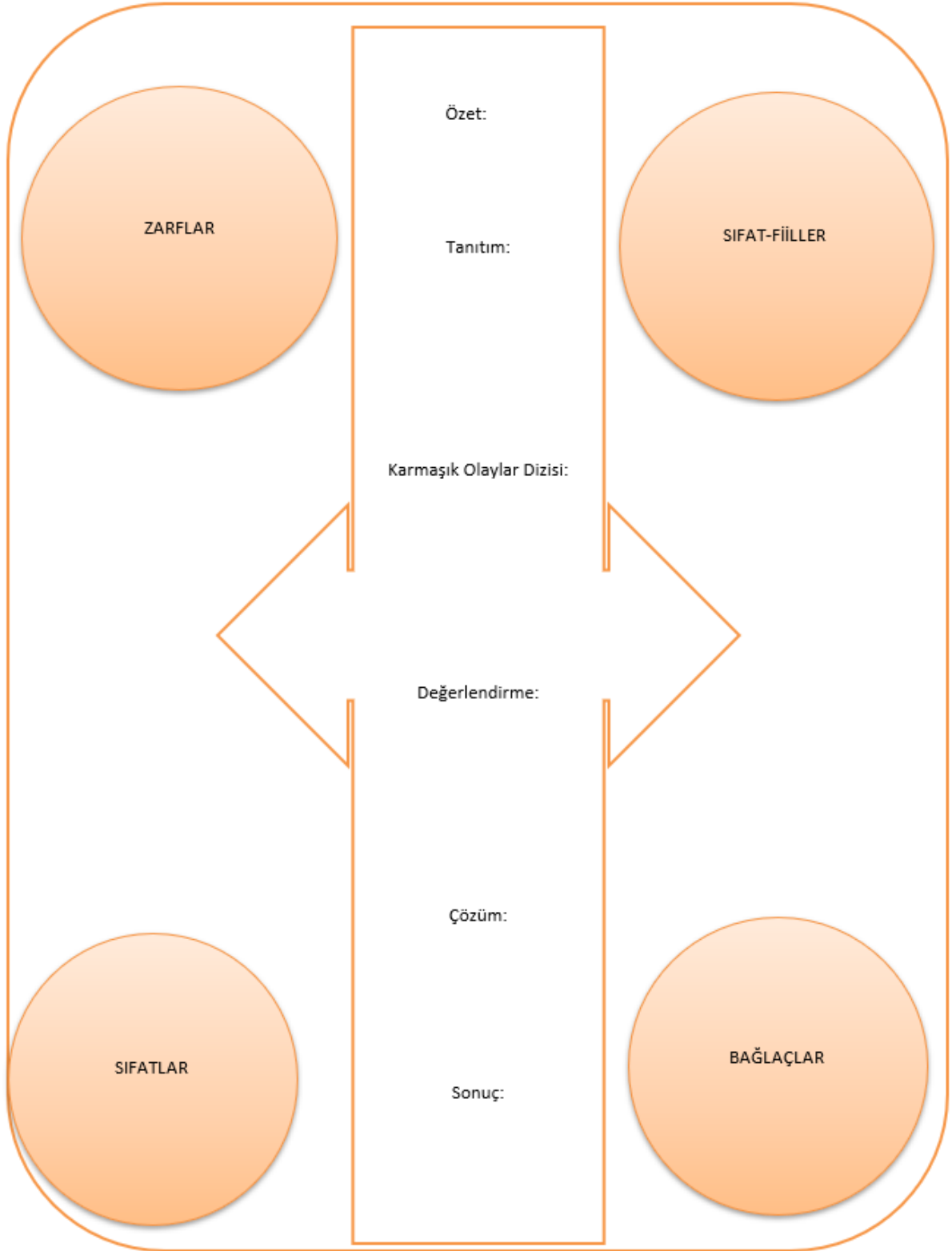
(8)Her evin önünde ev sahibi ya da o evden bir genç kapısını açmış; konuk beklemektedir. (9)Yavuz Sultan Selim'i ve Hasan Can'ı kimse tanımamakta fakat herkes evine çağırılmaktadır. (10)Bu sırada İftar topu atılır.(11) Yavuz Sultan selim ve Hasan Can o anda tek katlı kerpiç bir evin kapısı önündedirler.(12) Ev sahibi, hiç görmediği bu konukları içeriye buyur eder.(13) Girerler. (14)Ortada bir tahta sini, üzerinde buram buram tüten, tüttükçe iştah açan bir kase çorba... (15)Kenarında sıcak sıcak pideler... (16)Tüm yiyecek bu. (17)Sofraya otururlar.(18) Ev sahibi sevinçlidir, önce tuzla iftarı açar, sonra çorbaya başlarlar. (19)Bir ara Yavuz Sultan Selim, konuşmaya başlar.(20) Hasan Can da dalgınlıkla ve dil alışkanlığı ile:

— (21)Evet Sultanım, öyledir Hünkârım, deyince ev sahibi şaşırır. (22)Padişahın sofrasında olduğunu anlar.(23) Ne var ki fazla bir şey ikram edemeyeceği için üzgündür. (24)Padişah onun üzüntüsünü gidermek için:

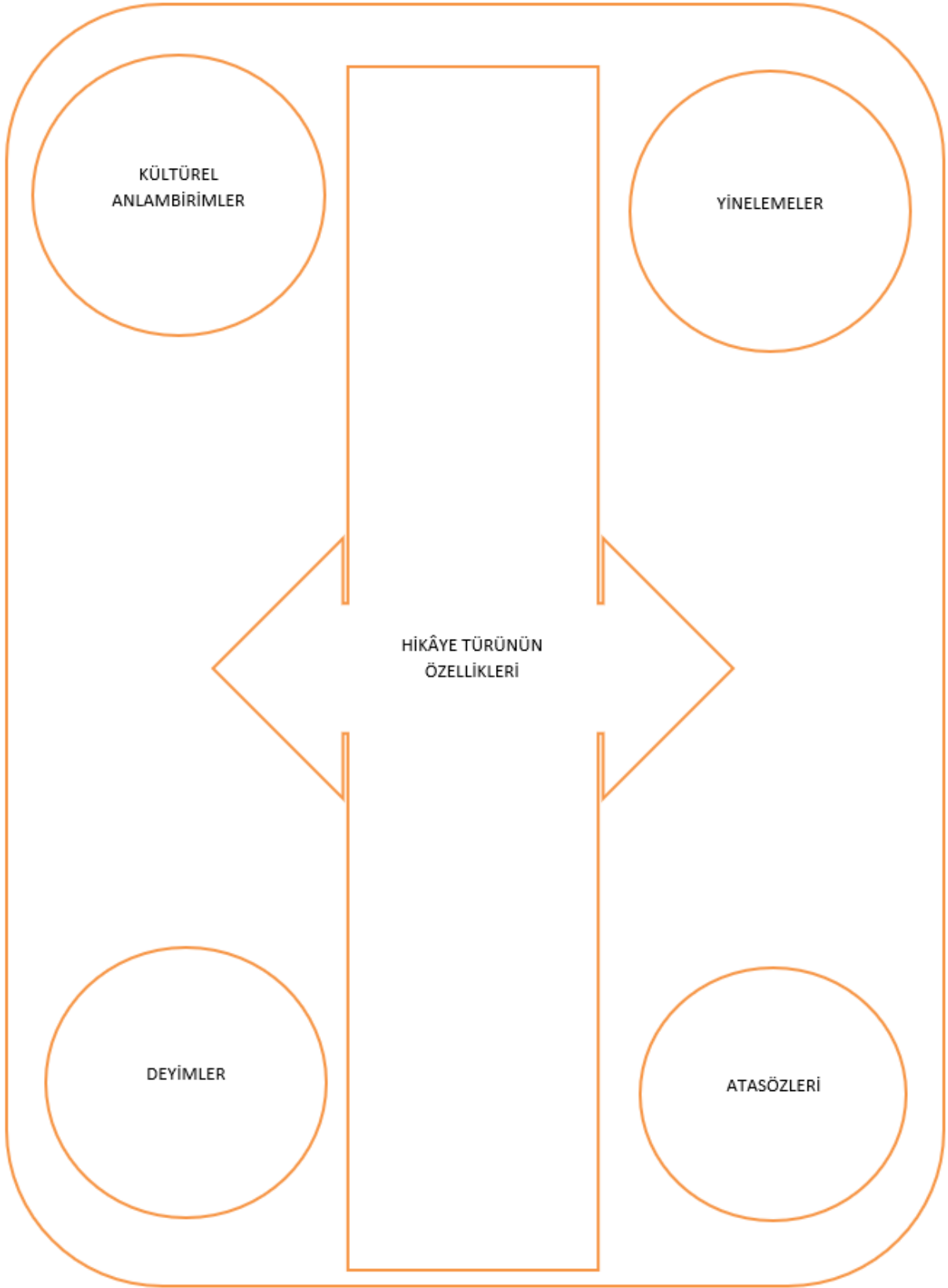
— (25)Bu akşamki kismetimiz ne güzel, ne lezzetli çorba bu, diye iltifat eder. (26)Ev sahibi elinden bu kadar geldiğini anlatmak için:

— (27)Dar hane çorbasıdır, kusura bakmayın Sultanım, der. (28)Yani fakirhane çorbası demek ister.(29) O günden sonra bu çorbanın adı "darhane çorbası" olarak kalır.(30) Bugün "tarhana" dediğimiz çorba...

Görsel 2: Okuma etkinliği çalışma yaprağı (2. Yaprak)



Görsel 3: Okuma etkinliği çalışma yaprağı (3. Yaprak)



3.2. Etkinliğin Uygulama Basamakları

Etkinlik görselleri yukarıda verilmektedir. Buna göre öğrencilerden yukarıda verilen çözümlemeye göre cümlelere numara vermeleri istenecektir. Cümlelerdeki sıfat, zarf, bağlaç, sıfat-fiillerin olduğu bölümlere cümle numaraları yazmaları istenecektir. Sayfanın orta bölümdeki çözümleme kısmında da aynı şekilde cümle numaraları özet, tanıtım, karmaşık olaylar dizisi, çözüm ve sonuç bölümlerini belirten cümle numaraları yazmaları istenecektir. Böylece öğrenci çözümleme yaparken metnin akışını takip etmeyi, seçerek okuma stratejisini de örtük olarak öğreneceği düşünülmektedir. Cümleleri tek tek yazmak yerine numaraları yazması istenerek zamandan kazanılacağı ve etkinliğin tek düzelikten kurtarılacağı düşünülmektedir. .

Etkinliğin ikinci bölümünde metindeki deyim, atasözü, yinelemeler, kültürel anlambirimlerin tespit edilmesiyle metnin kültürel boyutu incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğrencinin, bir metnin aynı zamanda oluşturulduğu kültürün izlerini taşıdığının bilincine varması istenmektedir. Metindeki kültürel unsurların söz varlıklarıyla nasıl karşılandığını tespit etmek öğrencinin sözcük dağarcığını geliştireceği düşünülmektedir. Metne bağlı olarak tasarlanan etkinlikte, metinde en çok yer aldığı tespit edilen dilbilgisi yapılarına yer verilmiştir. Böylece bağlamdan hareketle dilbilgisi kuralları kavratılması amaçlanmaktadır. Etkinlik boyunca öğrencinin metinden elde ettiği bilgilere dayanarak metnin türünün tanımına kendisinin varması istenmektedir. Böylece öğrenci hangi metinde olay örgüsü hangisinde düşünce akışı olduğunu kendi başına karar verecektir. Metin türüne bağlı olarak hangi dilbilgisi yapılarının hangi türde daha çok yer aldığının da çıkarımını yapabilecektir. Burada öğrencinin çıkarım yapmasını sağlayacak bir çaba göstermesi beklenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Bir Çorbada Anadolu” metninin sözlü anlatı çözümlemesinin bir okuma etkinliği olarak tasarlandığı bu etkinlikle metnin doğru anlaşılması amaçlanmıştır. Dilbilgisini anlamadan koparmadan bütünleşik bir halde sunulması, cümle yapılarının anlama katkısı ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin verilen metindeki cümleleri sırayla numaralandırması istenerek etkinliğin uygulanışı bir sisteme oturtulmak istenmiştir. Öğrencilerin, ilk çalışma yaprağında öncelikle Labov’un altı basamaktan oluşan çözümlemesini başlıklar halinde gruplandırmaları istenecektir. Bu aşamada hangi dilbilgisi yapılarının daha baskın olduğunu fark etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin tespit ettikleri dilbilgisi yapıları sayfa köşelerindeki başlıkların altında gruplandırmaları istenecektir. Öğrenciler istenen dilbilgisi yapılarının içerdiği cümle numaralarını bu başlıkların altına yazmaları sağlanacaktır. İkinci çalışma yaprağında metinde kullanılan söz varlıklarını bularak metnin kültür boyutunu inceleme fırsatı bulacaktır. Orta sütündeki boşluğa Labov’un çözümlemesinden yola çıkarak hikâye türünün özelliklerini kendi cümleleriyle belirlemeleri istenecektir. Aynı zamanda bir kültür aktarım aracı olan metinlerdeki dil kullanımının toplumun kültürüyle olan bağına ortaya koyduğu öğrenci tarafından keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Dil kullanımının ve dilbilgisi yapılarının hikâye türü ile olan bağlantısını öğrencinin kurması beklenmektedir. Farklı başlıklara ayrılmış olan bu etkinliğin uygulanış açısından sarmal bir yapıda olduğu söylenebilir. Cooter ve Flynt (1996) ‘in oluşturduğu üç basamaklı okuduğunu anlama sorularına yer verilmesiyle öğrenciler basitten zora, kolaydan karmaşığa doğru zihinsel bir süreç girmektedirler. Bu sayede okuma etkinliklerinin işlevselliğinin arttırılacağı beklenmektedir. Metni oluşturan her yapının anlama nasıl hizmet ettiğini sezdirmek ve metinden çıkarımlar yapılabilmesi için uygun bir ortam yaratması açısından etkinliğin Türkçe öğretiminde bir eksiği giderebileceği söylenebilir. Etkinlik, metinle beraber bir örnek teşkil etmekle beraber farklı şekillerde uygulanabileceğini belirtmek gerekir. Öğretmenin işlenecek metni dersten önce

inceleyip metinde en çok kullanılan dilbilgisi yapılarını bulması ve verilen boşlukları metnine göre yeniden düzenleyebilir. Bu çözümleme her ne kadar sözlü anlatı çözümlemesi olarak literatürde kullanılsa da Türkçe dersinde işlenecek her türlü metne göre yeniden düzenlenebilir. Etkinliğin Türkçe derslerinde okuma metinleri için ayrılan zamandan tasarruf ettirebileceği ve öğrenciyi okuma süresince aktif hale getireceği beklenmektedir. Öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan yeni Türkçe Öğretimi Programı yetkinliklerine uygun, süreç boyunca üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiren bu etkinlikle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir etkinlik hazırlanması hedeflenmiştir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü.(1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akaydın, Ş.; ÇEÇEN M.A. (2015). Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 178(40) , 186.

Ayçin, A.(2009). İsteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: D.A.Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Dağabakan ,F.Ö.(2012). Toplumdilbilimsel Bir Kavram Olarak Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Dinçer, S.(2016). Bilimsel Araştırmalarda Meta-Analiz, Meta-Sentez ve Betimsel Taramalar, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15(1) 97-107.

Egelioğlu, F.V. (1989). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. PAÜ: Eğitim Fak. Dergisi, 6.

Ezell, H.K.; Kohler, F.W. (1992). Use of peer-assisted procedures to teach QAR reading comprehension strategies to third-grade children, Education and Treatment of Children, 15 (3) 205.

Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi , İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Günay, V. Doğan (1995). "Roman Çözümlemesine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım" Dil Dergisi/Language Journal, Sayı: 35, 5-24.

Güz, N.; Huber , E.; Senemoğlu, O.; Öztokat, E. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* . İstanbul: Multilingual.

İmer, Kâmile (1990). *Dil ve Toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayıncılık.

Kıroğlu, M.K. (1995). Anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Labov, William (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. Language in the inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Meb (2016). *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, MEB Yayınları.

Pressley, M. ve diğerleri (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies, Elementary School Journal, 95(5) 513-55.

Razon, Norma (1982). *Okuma Güçlükleri. Eğitim ve Bilim.*(39), (11-18). <http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.html> (Erişim Tarihi: 12.02.2010).

Tekin, Halil (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Veith, W. (2005). Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Türkçe Dil İlişkilerinin Ağızlardaki Görünümü: Karaman Ağızları Örneği

İdris Nebi UYSAL*

Özet

Toplumlar, tarih boyunca birbirleriyle türlü ilişkiler içine girmiştir. Ticaret, savaş, göç, din gibi yollarla kurulan bu temaslar, kültürel etkileşimi de beraberinde getirmiştir. Dil, toplumun aynasıdır. Bir dilin söz varlığından uluslararası etkileşimin yönü ve boyutları kolaylıkla anlaşılır. Türkçe, tarih boyunca konuşurlarının diğer uluslarla girdiği ilişkilere bağlı olarak birçok dille etkileşim hâlinde olmuştur. Türkçenin komşu dillerle (Çince, Moğolca, Sanskritçe vb.) başlayan ilişkisi, Türklerin yaşadığı sosyokültürel değişmelere bağlı olarak önce İranî diller ve Arapçayla ardından Rumca, İtalyanca, Fransızca vb. Batı dilleriyle sürmüştür. XX. yüzyılda ilişkilerin yönü siyasi ve ekonomik nedenlerle Rusça ve İngilizceye kaymıştır.

Ağızlar kısaca “belli yerleşim bölgelerine veya sınıflara özgü konuşma dilleri” olarak tanımlanır ve genellikle yaşlı, eğitim düzeyi düşük, ölçünlü dilin etkisinden uzak kalmış kişilerce konuşulur. Ağızlar dilbilimciler tarafından dilin doğal ve canlı tanıkları olarak görülür. Dilin geçirdiği aşamaları, başka dillerle kurduğu ilişkileri ağızlar üzerinden izlemek mümkündür. Ağızlar, konuşanlarının temel niteliklerinden dolayı yazı diline göre dış etkilere daha uzak olsa da araştırmacılara dilin başka dillerle kurduğu ilişkileri görme imkânı da sunar. Bu çalışmada Türkçenin diğer dillerle olan ilişkisi, Karaman ağızları aracılığıyla izah edilmiştir. Bunun için yöre ağızları üzerine hazırlanan çalışmalardan (tez, kitap, makale vb.) yararlanılmıştır. Çalışmanın, Türkçe dil ilişkilerine yerel bir varyant üzerinden projeksiyon tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe, Dil İlişkileri, Ağızlar, Karaman.*

Appearance Of Turkic Language Contacts on Dialects: Karaman Dialects Sample

Abstract

All societies in the world have been involved in various kinds of relationships throughout history. These contacts, which are established by means of trade, war, migration, religion, have brought about cultural interactions. Language is the same as society. The directions and dimensions of international interaction are easily understood from a language's vocabulary. Throughout history, Turkic has been interacting with many languages, depending on what their talker has entered into other nations. The relationship between the Turkic people and their neighbors (Chinese, Mongolian, Sanskrit, etc.) begins with Arabic and Iranian languages, followed by Greek, Italian, French etc., depending on the sociocultural changes experienced by the Turks. In the 20th century, the direction of relations shifted to Russian and English for political and economic reasons.

The dialects are briefly described as "dialects spoken to specific settlement areas or classes" and are usually spoken to those who are old, poorly educated, and who are not influenced by standard language. The dialects are seen by linguists as natural and living witnesses of language. It is possible to trace the stages of the language, the relationships established with other languages, through the dialects. The dialects provide the opportunity for researchers to see relationships established in other languages, even though they are far from external influences according to their written language because of their basic qualities. In this study, the relationship between Turkic and other languages was explained through Karaman dialects. For this purpose, studies (thesis, books, articles etc.) prepared on local dialects have been taken. It is considered that this study will project on Turkic language relations by a local variant.

Keywords: *Turkic, Language Contacts, Dialects, Karaman.*

* Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, e-posta: uysal.idrisnebi@gmail.com

Giriş

Dil ilişkileri, art zamanlı dil biliminin ilgilendiği konuların başında gelir. Kaynaklarda “temas” kelimesiyle de geçen bu terim, muhtelif nedenlerle karşılaşan dillerin birbirlerine olan etkisini anlatır. Herhangi bir şekilde karşı karşıya gelen dillerin birbirini etkilemesi kaçınılmazdır. Temas sonunda nelerin değişebileceği, etkilenmenin hangi düzey ve boyutta olabileceği, dil ilişkilerini konu edinen çalışmaların ortaya koyduğu verilerdendir. Bir dilde yaşanan değişimleri izleme ve anlama imkânı sunan bu temaslar, sonuçlarıyla tarih, psikoloji, sosyoloji gibi birçok disipline de hizmet eder.

Toplumlar, tarih boyunca birbirleriyle türlü ilişkiler içine girmiştir. Ticaret, seyahat, savaş, göç, din gibi yollarla kurulan bu temasların, kültür ve dile yansımalarının olması muhakkaktır. Toplumsal ilişkiler, araştırmacıların da ifade ettiği gibi, aslında birer dil ilişkisidir. Sosyal, siyasal ve kültürel değişimlerin en açık görüldüğü alanların başında dil vardır. Bir dilin söz varlığındaki kelimelerden, dilin ses dizgesine, yapısına, söz dizimine yansıyan kimi unsurlardan değişim hakkında çok şey öğrenilebilir.

Türkçenin diğer dillerle olan ilişkisi hayli geriye gitmesine rağmen Türklük biliminde dil ilişkileri üzerine yapılan çalışmaların yeterli sayı ve olgunluğa eriştiğini söylemek zordur. Bu alan, Demir’in de (2014: 7) belirttiği gibi, hâlen yerli bilim adamlarından ziyade yabancı Türkologların çokça emek verdiği bir disiplin durumundadır. Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki çalışma ise meselenin daha çok sözcük alışverişi olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Eldeki araştırma ve incelemelerin çoğu, Türkçenin diğer dillerden aldığı kelimeler üzerinedir. Oysa çok çeşitli dil ilişkilerine ait örneklerin görülebildiği Türkiye Türkolojisi, bu alana çok yönlü katkı yapabilecek malzemeye sahiptir.

Türkçenin Diğer Dillerle İlişkisi

Dil ilişkilerinin temelinde, yukarıda belirtildiği üzere, toplumların birbiriyle olan teması vardır. Yaşayan hemen her dilde başka dillerden alınma kelimeler veya yapılar bulunur. Başka uluslarla teması sağlayan göç, ticaret, savaş gibi hâllerin, toplumların diline söz varlığı veya dil bilgisel yapılar bakımından yansımaları olmuştur. Temas sürecinde yakınlık, akrabalık gibi niteliklerin diller açısından önem taşımadığı da görülmektedir.

Tarih boyunca muhtelif neden ve gayelere bağlı olarak gerçekleştirdiği büyük kitlesel göçlerle adından sıkça söz ettiren Türkler, tarihin gördüğü en hareketli toplumlardan biri olarak kabul edilir. Türk kavimleri, göçlerle Orta Avrupa’dan Çin’e, İran’ın güneyinden Kuzey Buz Denizi’ne kadar yayılmış, bu geniş coğrafyada farklı topluluklarla karşılaşmıştır. Bu hareketlilik, Türkçenin konuşulduğu bölgelerin sınırlarını devamlı değiştirmiş; Türk dili ana yurttan kuzeye, güneye, batıya yapılan yoğun göçlerle çok geniş bir sahaya ulaşmış, dilin konuşurları da başka uluslarla, kendi diline hiç benzemeyen dillerle yüz yüze gelmiştir.

Yayılma ve konuşulma alanı bakımından dünyanın sayılı dilleri arasında yer alan Türkçe, tarihi çok eskiye dayanan bir dildir. Gülsevin (2013: 754), dünyada bugün yaşayan diller arasında tarihi en eskiye giden dilin Türkçe olduğunu söyler. Tuna’nın (1997) Türkçe-Sümerce, Erdal’ın (2004) Türkçe-Hurric, Ercilasun’un (2006) Türkçe-Dravitçe ilişkisini ele aldığı çalışmalar, Türk dilinin yaşı hakkında bilgiler verdiği gibi başka dillerle olan ilişkisine dair çok kıymetli malzemeler de içerir. Türk halklarının köklü dinî ve kültürel değişimler geçirmesi, bugüne değin 13 farklı alfabe kullanmış olması Türkçenin diğer dillerle ilişkisinin mahiyetini kolaylıkla anlama imkânı verir.

Dil ilişkilerinin diller açısından iki yönü vardır: alış, veriş. Bu sürecin en yaygın sonucu kelime alışveriştir. Diller “ihtiyaç, özenti” (Karaağaç 1997) gibi ana nedenlerin dışında “sosyal hayattaki köklü değişiklikler, din ve medeniyet dairesi değişiklikleri, tercüme faaliyetleri, alfabe değişikliği, geri kalmışlık, dil bilinci eksikliği, yabancı dilde eğitim” (Buran 2001) gibi sebeplerle başka dillerden kelime alırlar. “Yeni bir varlıkla tanışma, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, politik ve ekonomik olaylar” da (Sarı 2008: 26) yabancı dillerden kelime alınmasında etkili olan hususlardır.

Ülkemizde Türkçe dil ilişkilerinin “alıntılama” odaklı olduğuna dair yaygın bir kanaat vardır. Geçmişte İran dilleri ile Arapçadan, Tanzimat’a kadar olan sürede Rumca ve İtalyancadan, Tanzimat’tan sonra Fransızcadan, yakın tarihte ise İngilizceden fazlaca kelime alınmış olması ve yapılan birçok çalışmanın bu alan üzerine yoğunlaşması, kanaat sahiplerinin haklı olduğunu düşündürmektedir. Ancak söz konusu ilişkinin bütünüyle Türkçe aleyhine geliştiğini düşünmek ve iddia etmek, Türkçe için büyük haksızlık olacaktır. Nitekim son yıllarda ortaya konan bazı çalışmalar, ilişkinin sadece “alma” yönünde gelişmediğini, Türkçenin komşu olduğu milletlerin dili başta olmak üzere birçok dile hatırı sayılır miktarda kelime verdiğini, bazı dillere sözcüğün yanı sıra gramer unsurları da kazandırdığını göstermektedir (Ayrıntılı bilgi için bk. Karaağaç 2004 ve 2008).

Türkçedeki “alıntı”¹ sözcüklerin seyrini, ilk yazılı metinler durumundaki *Köktürk Yazıtları*’ndan itibaren takip etmek mümkündür. Yapılan çalışmalara bakıldığında Aksan (1977), Dankoff (1995), Ölmez (1997), Tekin (1983, 1997), Tezcan (1997) başta olmak üzere birçok araştırmacının, Eski Türkçe döneminden başlamak üzere Türkçedeki alıntı sözcüklere üzerine emek verdiği görülür. Çalışmalar sözü edilen dönemle sınırlı kalmamış, farklı isimler tarafından Türkçenin diğer devir ve sahalarını da içine alacak şekilde yapılmıştır (Ayrıntılı bilgi için bk. Levent 1961, Sarı 2008).

Dil İlişkisi Bakımından Ağızlar

Gramer kitaplarında, sözlüklerde, ağız monografilerinde ve ansiklopedilerde türlü şekillerde ifadesini bulan *ağız*, kısaca “bölgelere, mesleklere yahut sınıflara özgü konuşma dili” olarak tanımlanır² ve genellikle yaşlı, eğitim düzeyi düşük, ölçünlü dilin etkisinden uzak kalmış kişilerin konuşma dilini anlatır. Bugün birçok kaynakta ve pek çok kişinin söz dağarcığında “şive” şeklinde yer alan bu sözcük, dilin varyantlarından biri olan ve insandan insana, bölgeden bölgeye değişen, standart (ölçünlü) dil için seçilen ağız dışında yazılı gelenek oluşturamamış söyleyiş şekillerini ifade eder. Günlük hayatta ilk kez karşılaşan kişilerin birbirine yönelttikleri “Falan yerli misiniz?”, “Konuşmanız şurayı andırıyor.” gibi sözler de aynı kavramı anlatır. Ağızların yazıya geçirilmesi/kayıt altına alınması ise “belgelenme” veya “dokümantasyon” sözcükleriyle ifade edilir.

Ağızlar, alan araştırmacıları tarafından “bir dilin canlı tanıkları” (Gemalmaz 1999: 6) olarak görülür. Hâlen her dilde varlığını sürdürme mücadelesi veren bu yerel varyantlar, dil

¹Günümüzde yabancı dillerden Türkçeye sözcük girişi için değişik terimler (alıntılama, ödünçleme, kopyalama vb.) kullanılmaktadır. Eldeki çalışmada, yaygınlığı dikkate alınarak, sözcük girişi için “alıntılama”, bu yolla giren kelimeler için de “alıntı” terimleri tercih edilmiştir.

² Ülkemizde, *ağız* terimi üzerine yapılan en kapsamlı çalışma, Demir’e (2002) aittir. Demir, yazısında mevcut kaynaklardaki tanım ve açıklamaları verdikten sonra dil bilimsel ölçütler çerçevesinde bir tanım önerisinde bulunur. Buna göre *ağız*; aynı kökenden geldiği üst sistem durumundaki bir standart dile bağlı olup doğal olarak ortaya çıkmış; daha çok aile ve dost çevresinde, iş yerlerinde kullanılan; resmî ortamlarda kullanılmamasından kaçınılan, yazılı bir gelenek oluşturamamış, bağlı olduğu üst dile göre birtakım farklılıklar gösteren yerel konuşma biçimleridir. Diğer tanımlar için bk. Aksan 2000: 142, Gemalmaz 1999: 4, TDK 2011: 44, Vardar 2007: 14, 188.

bilginlerine bir dilin geçirdiği evrimlerin anlaşılmasına imkân tanıyacak çok kıymetli malzemeler sunar. Ağızların dil bilginlerine ve alan uzmanlarına sunduğu imkânlar bunlarla sınırlı değildir. Ağız verileri, eş zamanlı ve art zamanlı dil incelemelerinin yapılabilmesi, toplumlar arası etkileşimin sonucu olan dil ilişkilerinin açığa çıkarılması içinde yararlanılabilecek başlıca kaynaklardandır (Demir 2013: 31). Ağızların belgelenmesiyle bugünkü dil durumu, standart dilin yerel varyantlar üzerindeki etkisi, dil-tarih ilişkisi, dilin tarihte geçirmiş olduğu değişimleri kavramak mümkündür.

Türkiye Türkçesi ağızları, Türkolojide dil ilişkileri bağlamında yeterince ele alınmayan bir alandır. Bu konuya, ağız monografilerinde genellikle yöre ağızlarının oluşumu bahsinde yer verilir. Ağız çalışmalarının inceleme ve sözlük bölümleri ise daha çok bu ilişkilerin “sözcük alıntılama” yönü üzerinde durmaktadır. İnceleme bölümünde alıntı sözcüklerin söylenişinde yaşanan ses hadiseleri verilirken sözlük bölümlerinde ise bunların Türkçeye hangi dilden geldiği belirtilmektedir.

Türkiye Türkçesi ağızlarındaki alıntı sözcükler üzerine, yerli yabancı araştırmacıların birtakım incelemeleri de olmuştur. Ahmet Caferoğlu, Andreas Tietze ve Hasan Eren’in³ çalışmaları, bu konuda başvurulabilecek ilk kaynaklar arasındadır. Araştırmacıların, Anadolu Türkçesindeki Moğolca, Rumca, Arapça, Slavca, Yunanca kelimeleri esas alan yayımları, Türkçe dil ilişkilerini ağızlar ölçeğinde ele alan başlıca eserlerdir.

Bu çalışma, Türkçe dil ilişkilerinin Karaman ağızlarına yansıyan yönlerini görmek amacıyla yapılmıştır. Bunun için yöre ağızları üzerine hazırlanan bir doktora teziyle (Uysal 2011), dört yüksek lisans tezinden (Koraş1992, Türedi 2002, Yıldırım 2007, Coşkon 2017), yerel araştırmacılarca kaleme alınan dört kitaptan (Mısırlıoğlu 2006, Güngör 2007, Ülkümen 2012, Duru 2016), yöreyle ilgili 2 makaleden (Caferoğlu 1972, Yavuz 1979) ve *Derleme Sözlüğü*’nden (TDK 2009) yararlanılmıştır. Çalışmanın, Türkçe dil ilişkilerine yerel bir varyant üzerinden projeksiyon tutması hedeflenmiştir.

Türkçe Dil İlişkilerinin Karaman İli Ağızlarına Yansımaları

Ses Bilgisi

Karaman ağızlarında dil ilişkilerine dair tespit edilen ses bilgisel malzemeler, bazı alıntı sözcüklerde korunan uzun ünlülerle bazı alıntı sözcüklerde duyulan ünsüzlerdir.

Türkçede ünlüler, “i” dışında normal uzunluğa sahiptir. Türkçenin bu özelliği, alınma kelimeleri de etkileyerek bu kelimelerdeki ünlülerin sürekliliğini sınırlamıştır (Karahana 1996: 2). Bu durum, Doğu ve Kuzeydoğu Grubu ağızları için karakteristiktir. Karaman ağızlarının da yer aldığı diğer Anadolu ağızlarında ise kopyalanmış kimi sözcüklerde uzun ünlülere tesadüf edilmektedir. *Âyet*, *mâşallah*, *nâzik* (Uysal 2011: 31), *âmâda* “amade”, *vâd* “vaat”, *îsân* “insan” (Caferoğlu 1972) gibi sözcükler, uzun ünlülerin korunduğu örneklerdir.

Arapçaya özgü sesler olan *ayın* ve *ha*, Karaman ağızlarında hiç duyulmayan ünsüzlerdir.

Türkçeye yabancı olan *j* ünsüzü, yöre ağızlarında genellikle *c*’ye dönmüştür. Ancak Uysal’ın (2011: 629) tespit ettiği iki sözcükte ön seste *j* ile karşılaşılmıştır: İtalyanca *jandarma* sözcüğü

³Çalışmaların künyesi için bk. Gülensoy ve Alkaya 2011: 73, 101, 197-198. Ağızlardaki alıntı unsurlar, son yıllarda yapılan lisansüstü tezlerle de konu olmuştur. Birol İpek’in 1997’de bitirdiği *Anadolu Ağızlarında Yabancı Kelimeler*, LelaButsashvili’nin 2015’te tamamladığı *Geçmişten Günümüze Türkçe-Gürcüce Dil İlişkileri* başlıklı yüksek lisans tezleri bunun örnekleridir.

ile ön seste *c>j* değişikliğine uğramış *jamı*. *Jandarma*, Uysal'ın (2011: 468) metinlerinde on üç kez *c* ile dir. Uysal'da (2011: 468, 470) “*candarma*”dan başka *Caponya*, *cet*, *cib*; Koraş'ta (1992: 74) ise *cava*, *cib* örnekleri de vardır.

Şekil Bilgisi

Karaman ili ağızlarındaki şekil bilgisel örnekler, görevli sözcüklerle Arapça ve Farsçaya ait bazı eklerdir. Görevli sözcükler cümlede zarf, edat, bağlaç işlevi yüklenen yapılardır. Ekler ise ön veya son ek biçimindeki şekillerdir.

Görevli sözcükler, Arapça ve Farsçadan alınma yapılardır. Bunlar cümlede zarf, edat, bağlaç, ünlem işleviyle yer almıştır. Karşılaşılan örnekler Arapça ve Farsçaya ait sözcüklerdir. Yöre ağızlarında Batı dillerinden alınma görevli bir yapıya tesadüf edilmemiştir. Örneklerden bir kısmı şöyledir: *Âmennâ* “doğru, inandık” (Arapça, ünlem: Duru vd. 2016: 4), *barabar* “beraber” (Farsça, zarf: Uysal 2011: 430), *bilâre* “bilahare” (Arapça, zarf: Duru vd. 2016: 12), *bârekallah* (Arapça, ünlem: Uysal 2011: 431), *emmê* “amma” (Arapça, bağlaç: Uysal 2011: 529), *hesap* “gibi” (Arapça, edat: Uysal 2011: 610), *keşke* (Farsça, ünlem: Uysal 2011: 635), *vallâ* “vallahî” (Arapça, ünlem: Uysal 2011: 752), *yahû* “yahu” (Arapça, ünlem: Uysal 2011: 762), *zâr* “zahir, her hâlde” (Arapça, zarf: 791), *zâti* “zaten” (Arapça, zarf: Güngör 2007: 198), *zayten* “zaten” (Arapça, zarf: Koraş 1992: 124).

Yöre ağızlarında tespit edilen alıntı ekler ve örnekleri şunlardır: *Gelişatlı* “gelişmiş, gelişmeye elverişli” (Güngör 2007: 89), *gidişat*⁴ “ileriye dönük durum, davranış” (Güngör 2007: 95, Uysal 2011: 576) sözcüklerinde Arapça çokluk eki +*âtîle* karşılaşılmıştır. Bugün yazı dilinde *bestekâr*, *fedakâr*, *sanatkâr* gibi sözcüklerde görülen Farsça +*kâr* eki, Karaman ağızlarında *alım-kâr* “almaya niyetli, istekli”, *satım-kâr* “satmaya niyetli, istekli” (Güngör 2007: 28, 154), *verim-kâr*⁵ “vermeye niyetli, istekli” (Uysal 2011: 808, Duru vd. 2016: 148) sözcüklerinde görülmüştür. Farsçanın olumsuzluk yapan ön ekleri *bî-* ve *nâ-*, yöre ağızlarında belli örneklerde vardır. Tespit edilen örneklerin hepsi, Farsça sözcüklerdir. *Bînamaz*⁶ (Uysal 2011: 448), *naçar* “düşkün ve çaresiz” (Duru vd. 2016: 108). Arapça +*ıyyeteki*, Türkçe *ayrı* ve *var* isimlerine getirilerek yeni kelime teşkilinde kullanılmıştır. *Ayriyeten* “ayrıca” (Koraş 1992: 124), *variyet* “varlık, zenginlik” (Uysal 2011: 755), *variyetli* “varlıklı, zengin” (Güngör 2007: 183, Uysal 2011: 808).

Söz Varlığı

Türkçe, tarihte konuşurlarının içinden geçtiği dinî, siyasi, sosyal, kültürel ve ticari olaylara bağlı olarak bünyesine birçok yabancı asıllı sözcük dâhil etmiştir. Köktürkçede hayli az olan alıntı sözcük sayısı, Uygurların sosyal ve kültürel hayatta geçirdiği köklü değişime bağlı olarak Uygur Türkçesinde büyük artış göstermiştir. İslamiyet'in Türklerce benimsenmesi söz varlığındaki yabancılaşmanın yönünü İran ve Arap dünyasına çevirmiştir. Türkçenin Farsça ile Eski Türkçe devrinden önce başlayan ilişkisi (Eker 2010: 197), İslam dininin kabulüyle daha geniş bir alana yayılmış, Farsçanın yanında birçok Arapça sözcük dile yerleşmeye başlamıştır.

Daha evvel belirli alanlarda Rumca, İtalyanca gibi Batı dilleriyle tanışmış olan Türkçenin Batı dilleriyle yoğun teması, Tanzimat'tan sonra yaşanmıştır. Tanzimat'ın ilanı ile başlayan, Cumhuriyet'le birlikte daha sistemli hâle gelen Batılılaşma hareketleri, dilin etkilenme yönünü

⁴*Gidişat* yazı diline ait sözlüklerde de vardır (bk. TDK 2011: 945).

⁵*Derleme Sözlüğü*'nde (TDK 2009) geçmeyen bu sözcük, yazı dilinde “verimli” anlamıyla kayıtlıdır (TDK 2011: 2480).

⁶Kelime, yörede *beynamaz* şeklinde de söylenmektedir.

Batı'ya kaydırmıştır. Türkçe bu dönemde önce Fransızcanın etkisi altında kalmıştır. Fransızcanın Türkçe üzerindeki tesiri, 20. yüzyılın ortalarına kadar sürmüştür. O tarihten itibaren Amerika'nın dünya siyasetindeki etkinliğinin artmasına bağlı olarak Türkçeye çok sayıda İngilizce sözcük girmeye başlamıştır

Karaman ili ağızlarında karşılaşılan alıntı sözcükler; Arap, Fars, Moğol, Rum, Ermeni, İtalyan, Fransız, İngiliz, Bulgar, İspanyol, Macar, Bulgar, Sırp ve Luwi dillerine aittir.

Yöre ağızlarındaki Arapça ve Farsça sözcükler, daha önce kültür ve medeniyetimize yerleşmiş sözcüklerdir. Bunların hemen hepsi, günümüz sözlüklerinde vardır. Bu sözcüklerin yazı dilindeki şekillerden farkı söylenişleridir. Bunlar yöre ağızlarında ses düşmesi veya türemesi, ses değişmesi gibi olayların örneği olacak şekilde telaffuz edilmektedir: *Asbab* (<Ar. esvâb), *balcan* (<Ar. bâdincan: patlıcan), *bilâder* (<Far. birâder), *ediraf* (<Ar. etrâf), *gıymat* (<Ar. kıymet), *irezil* (<Ar. rezil), *kâkil* (<Far. kâkül), *kevgir* “kefgîr” (Ülkümen 2012: 349), *müseir* (<Ar. müsâfir), *müzde* (<Far. müjde), *nısf* (<Ar. nısf: yarı, yarım), *poşu* (<Far. pôşî), *peşkir* (<Far. pişgîr), Bu dillere ait kimi sözcüklerin yöre ağızlarındaki söylenişleriyle yazı dilindeki biçimlerinin aynı olduğu görülmektedir: *camuz*, *canavar*, *horanta*, *sini*, *tahra* gibi. Kimi sözcükler ise yazı dilinden farklı olarak asıllarına uygun telaffuz edilmektedir: *bekere* “Arapça, makara”, *çille* “Farsça, çile” gibi⁷.

Karaman ağızlarında Bulgarcadan *gumpül*, *gumpür* “kumpir” (Koraş 1992: 309, Uysal 2011: 592) ve *kocuk* (TDK 2009: 2893); Sırpçadan *kral* (Uysal 2011: 642); Macarcadan *palaska* (Uysal 2011: 691), *zoba* “soba” (Ülkümen 2012: 376); İspanyolcadan *câra*, *ciara* “sigara” (Duru vd. 2016: 17, Uysal 2011: 592) ve *papıl* “papel” (TDK 2009: 4637); Ermeniceden *anzavır* “aznavur” (Uysal 2011: 411), *işmar*, *madımak* (TDK 2009: 2566, 3102); Yunancadan *april* (Güngör 2007: 29) ve *andaval* (TDK 2009: 258); Moğolcadan *cidav* “omuzbaşı, kürek kemiğinin üstü” (TDK 2009: 961) sözcükleri derlenmiştir. *Kumpir* sözcüğü, Sarıveliler’de yer adı teşkilinde de kullanılmıştır: *Kumpirli Yalak* (Coşkon 2017: 182). Sarıveliler ilçesinde tespit edilen yer adlarından üçü, daha önce Dağlık Kilikya bölgesinde yaşamış Luwilerin diline ait sözcükler içermektedir: *Enevre Deresi*, *Enevre Mevkii*, *Muzvadı* (Coşkon 2017: 182).

Türkçenin Batı dilleriyle ilişkisinde Fransızcanın öncelikli bir yeri vardır. *Elektrik*, *hoparlör*, *telefon*, *televizyon*, *tren* gibi pek çok sözcük, söyleyiş ve/ya anlam bakımından yerlileştirilmek suretiyle Türkçenin söz varlığına girmiştir. Yöre ağızlarında görülen Fransızca sözcüklerden bir kısmı şunlardır: *alettirik* “elektrik” (Uysal 2011: 405), *biskevit*, *piskevit*, *püsküvü*, *püskevit* “bisküvi” (Mısırlıoğlu 2008: 77, Uysal 2011: 452), *betun* “beton” (Duru vd. 2016: 12), *depboy* “depo” (Koraş 1992: 306, Güngör 2007: 63), *foturaf* “fotoğraf” (Duru vd. 2016: 45, Uysal 2011: 541), *lapur* “rapor” (Güngör 2007: 125), *lapurd* “rapor” (Yavuz 1979: 458), *şüfer* “şoför” (Yavuz 1979: 458), *velesvit* “velespit, bisiklet” (Koraş 1992: 316).

Karaman ağızlarında İngilizce sözcüklerle de karşılaşılmiştir. Bunlar genellikle Türkçeye yakın zamanda giren sözcüklerdir: *baypas* “by-pass” (Uysal 2011: 435), *cet* “jet” (Uysal 2011: 470), *istop* “taş ve sopa ile oynanan bir çocuk oyunu, stop” (Güngör 2007: 116), *mipser* “mikser” (Uysal 2011: 653), *miting* (Uysal 2011: 654), *vinç* (Uysal 2011: 758).

Türkçeye daha önce yerleşmiş bazı İtalyanca sözcükler, yöre ağızlarında aynen yahut ağızlara özgü birtakım söyleyiş biçimleriyle tespit edilmiştir. *Banka* (*panga*), *banyo*, *fabrika* (*faplika*), *gazete* (*gaste*), *jandarma* (*candarma*, *candırma*), *madalya*, *makarna* (*makanna*), *makine*, *moda*,

⁷ Örnekler, Uysal (2011) ile Duru vd.’den (2016) alınmıştır.

*parola (parlo), pompa (pompu), salata, salça, salta, urba (uruba), soda*⁸. İtalyanca *natura* “insanın yaratılış özelliği” sözcüğü, yöre ağızlarında hem tek başına hem de deyim oluşturacak şekilde kullanılmaktadır: *natıra* “ruhsal yapı, huy ve davranış”, *natırası bozuk* “karaktersiz” (Güngör 2007: 135).

Karaman ağızlarında Rumca sözcükler de önemli bir yer tutmaktadır: *angar* “angarya” (Türedi 2007: 205), *beze* (Uysal 2011: 441), *fıstan* “tek parça kadın giysisi” (Uysal 2011: 541), *gora* “büyük anahtar” (Uysal 2011: 583), *gupa* “kupa: bardak, çay bardağı” (Ülkümen 2012: 340), *ıstar* “halı, kilim dokunan tezgâh” (Uysal 2011: 614), *ilistir* “süzgeç” (Uysal 2011: 802), *köfün* “küfe” (Uysal 2011: 640), *kundak* “tüfek” (Uysal 2011: 804), *külüstür* “yıpranmış, eski, bakımsız” (Uysal 2011: 804), *mitil* “yorgan” (Ülkümen 2012: 354), *musandıra* “yükçük” (Mısırlıoğlu 2008: 75, Uysal 2011: 655), *nadas* (Uysal 2011: 657), *papara* “peynir ya da kıymayı et suyunda kaynatıp doğranmış ekmeklerin üzerine dökülerek yapılan yemek” (Güngör 2007: 148), *patik* (Güngör 2007: 149, Türedi 2007: 94, Uysal 2011: 806), *pınar* “pınal” (Uysal, 2011: 694). Bir kısmı “halk ağzı” notuyla *Türkçe Sözlük*’te (TDK 2011) de temsil edilen bu sözcükler, ağızların yerel ve komşu dillerle ilişkisinin anlaşılabilmesi bakımından fikir vermektedir. Coşkun’un (2017: 182) hazırladığı yüksek lisans çalışmasında Sarıveliler ve Başyayla yöresinde 18 yer adının Rumca sözcük (*herek, kilise, semer* vb.) içerdiği belirtilmiştir.

Yöre ağızlarında alıntı sözcüklerden bir kısmı anlam değişikliğine uğramıştır: *Ankebit* (<Ar. Ankebût: örümcek) “korkulu rüya, kâbus” (Güngör 2007: 29), *cürm* (<Ar. suç) “sınır, hudut; miktar, tutar” (Güngör 2007: 51), *çirk* (<Far. İrin; pislik, kir: Kanar 2008: 544) “gübre” (TDK 2009: 1236), *isbirte* (<İt. İspirto) “kibrit” (Yavuz 1979: 502).

Söz Dizimi

Karaman ili ağızları, söz dizimi bakımından Türkçenin temel özelliklerinin görüldüğü bir dil ortamıdır. Konuşma dilinin genel karakterine uygun olarak yer yer devrik yapı ve cümleler görülmekle birlikte karşılaşılan örnekler, yörede söz dizimi yönüyle Türkçe kuralların yerleşik olduğu bir dil ortamının olduğunu göstermektedir. Yöre ağızlarında soru cümlesi vurguyla değil soru ekleri ve kelimeleriyle yapılmaktadır. Soru cümlelerinin vurguyla kurulması, Doğu Grubu ağızlarında vardır (Karahana 1996: 52). Bu hadise, Doğu ağızlarının Farsçayla olan temasının etki düzeyini göstermektedir.

Sonuç

Türkçe, bugün dünyada yaşayan diller arasında dil ilişkilerinin türlü şekil ve etkilerinin fazlaca görüldüğü dillerden biridir. Bu dil, konuşurlarının hayli geniş bir alana yayılması neticesinde çok farklı ilişkiler içine girmiştir. Temeli Anadolu’yu yurt tutan Oğuz boylarının ağız farklılıklarına dayanan Anadolu ağızlarının oluşumunda, bu coğrafyaya gelen Oğuz dışı Türk unsurlarının yanı sıra yabancı (yerel) unsurların da önemli katkıları vardır (Karahana 1996: 1). Ağızlar, yer adlarından başka, Türkçe dil ilişkilerine ait örneklerin yerel varyantlar üzerinden görülebileceği ortamlardan biridir.

Türkçe dil ilişkilerinin Karaman ağızlarına ses düzeyindeki yansımaları oldukça sınırlıdır. Yöre ağızları Arapça ve Farsçadan alınma bazı sözcüklerdeki uzun ünlüleri korumuştur. Ancak bu dillerin karakteristiklerinden olan *ayın* ve *ha* sesleri, bölge ağızlarına girememiştir. Birçok örnekte yerini *c*’ye bırakan *j* de yörede çok az duyulan bir sestir.

⁸ Örnekler Uysal’dan (2011) alınmıştır.

Dil ilişkilerinin yaygın sonucu sözcük alışverişleridir. Bu durum, Karaman ağızları için de söz konusudur. Sözcüklere bakıldığında temel söz varlığı unsurlarının değil, kültürel söz varlığı unsurlarının alındığı görülmektedir. Dış etkinin sayı, organ, akrabalık adları gibi dilin temel (çekirdek) söz varlığına giremediği görülmektedir. Johanson'un (2014: 133) da belirttiği gibi, Karaman ağızlarında tesadüf edilen alıntıların çoğu isim ve sıfattır. İsimler, ilk defa karşılaşılan eşya, bitki, yiyecek adları gibi somut adlardır. Bu sözcükler, bölgeye yerleşen Türk insanının kendi dünyasında olmayan varlık ve kavramlarla tanışmasına vesile olmuştur. Alıntı sözcükler içinde anlamlı olanlar çok, görevli olanlar hayli azdır. Yöre ağızlarında diğer dillerden alınmış görevli sözcükler arasında zamirle karşılaşılmamıştır. Örnekler zarf, edat ve bağlaçlardan oluşmaktadır.

Yöre ağızlarında Arapça ve Farsçadan yapılan alıntılar sayıca diğerlerinden fazladır. Bunları Fransızca, Rumca, Ermenice ve İtalyancanın izlediği görülmektedir. Son yıllarda ise yazı dilindeki gelişmeye koşut olarak İngilizcenin etkili olduğu gözlenmiştir. İspanyolca, Bulgarca, Sırpça, Moğolca gibi dillerin etkisi hayli sınırlı kalmıştır⁹. Arapça, Farsça, Fransızca, İtalyanca ve İngilizce kelimeler yazı dilindekilerle hemen aynıdır. Rumca sözcüklerin bir kısmının *Türkçe Sözlük*'e (TDK 2011) *halk ağzı* kaydıyla girdiği görülürken ağızlarda kalan ve henüz yazı dili sözlüklerine girmeyen Rumca örnekler de vardır. Sözcükler içinde Rumca ve Ermenice alıntılarının fazlaca olması, yöre ağızlarının yerel unsurlardan bir hayli etkilendiğini göstermektedir. Ermenice sözcük sayısının yazı dilinden fazla olduğu görülmüştür¹⁰. Bu durum, ağızların Anadolu'da Türk olmayan (yerli) unsurlarla olan ilişkisinin düzeyini örneklendirmesi bakımından önemlidir.

Karaman ağızlarında ek düzeyinde görülen alıntılar, Arapçanın +*ât*, +*iyyet* ekleri ile Farsçanın +*kâr* ekidir. Farsçaya ait *bî-*, *nâ-* olumsuzluk edatları da belirli kelimelerde görülmüştür. Bu yapılar günümüzde yazı dilinde de işlektir. Burada yöre ağızlarının tercihiyle yazı dilinin tercihinin aynı istikamette olduğu anlaşılmaktadır. +*kâr* ekinin; *alım*, *satım* ve *verim* kelimeleriyle; yazı dilinde birçok örneği olan +*iyyet* ekinin ise *ayrı* ve *var* sözcükleriyle sınırlandırıldığı görülmektedir.

Kısaltmalar ve Kaynakça

Ar.	Arapça
bk.	Bakınız
Far.	Farsça
İKEV	İstanbul Karamanlılar Eğitim Vakfı
İt.	İtalyanca
S	Sayı
s	sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
TDAY	Türk Dili Araştırmaları Yıllığı

⁹ Bu sıralamanın bir benzeri Sarıveliler ve Başyayla ilçeleri yer adlarında da görülmüştür. Ayrıntılı bilgi için bk. Coşkon 2017: 549.

¹⁰ Bugün *Türkçe Sözlük*'te (TDK 2011: 2674) kökeni Ermenice kaydıyla yer alan sözcük sayısı 24'tür.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan (1977), “Köktürkçeden Bugüne, Türkçede Ödünçlemeler Üzerine Bir Sözlük İstatistiği”, *Türk Dili*, S 313, s. 344-347.
- Aksan, Doğan (2000), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 3. Cilt, 2. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Buran, Ahmet (2001), “Yabancı Diller Karşısında Türkçe”, *Türk Yurdu*, S 162-163, s. 79-82.
- Caferoğlu, Ahmet (1972), “Konya İlinin Ermenek Ağzı”, *TDAY-Belleten*, s. 1-16.
- Coşkon, Hasan (2017), *Sarıveliler ve Başyayla (Karaman) İlçeleri Yer Adları*, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dankoff, Robert (1995), *Armenian Loan words in Turkish*, HarrassowitzVerlag, Wiesbaden.
- Demir, Nurettin (2002), “Ağız Terimi Üzerine”, *Türkbilig*, S 4,s. 105-116.
- Demir, Nurettin (2013), *Ankara Örneğinde Ağızların Belgelenmesi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Duru, Talat ve diğerleri (2016), *Karaman'ın Söz Varlıkları*, Karaman: Karamanın Sesi Matbaası Yayınları.
- Eker, Süer (2010), “Türkçe-Farsça Dil İlişkilerinde Anlam Kopyaları Üzerine Notlar”, *Sosyoloji Yazıları I*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet B. (2006), “Türkçenin En Eski Komşuları”, *Makaleler*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdal, Marcel (2004), “Türkçenin Hurriceyle Paylaştığı Ayrıntılar”, *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, Ankara: TDK Yayınları.
- Gemalmaz, Efrasiyap (1999), “Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler”, *Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*, Ankara: TDK Yayınları, s. 4-15.
- Gülensoy, Tuncer ve Alkaya, Ercan (2011), *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*, 3. bs., Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, Gürer (2013), “Türk Dilinin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri ve Önemi”, *Yeni Türkiye*, S 55, s. 753-758
- Güngör, İbrahim Hulusi (2007), *Türkçe'nin Karaman Ağzı*, İstanbul: İKEV Yayınları.
- Johanson, Lars (2014), *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*, Çev.: Nurettin Demir, 2. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Kanar, Mehmet (2008), *Kanar Farsça Türkçe Sözlük*, İstanbul: Say Yayınları.
- Karaağaç, Günay (1997), “Alıntı Kelimeler Üzerine Düşünceler”, *Türk Dili*, S 552, s. 499-510.
- Karaağaç, Günay (2004), *Türkçenin Dünya Dillerine Etkisi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

- Karaağaç, Günay (2008), *Türkçe Verintiler Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karahan, Leylâ (1996), *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Ankara: TDK Yayınları.
- Koraş, Hikmet (1992), *Karaman ve Yöresi Ağızları*, Erciyes Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Levend, Agah Sırrı (1949), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Safhaları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mısırlıoğlu, Ahmet (2006), *Karaman Tarihi ve Kültürü-Bir Zamanlar Karaman*, Karaman.
- Ölmez, Mehmet (1997), “Eski Türk Yazıtlarında Yabancı Ögeler II”, *Türk Dilleri Araştırmaları* 7, s. 175-186.
- Sarı, Mustafa (2008), *Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, Talat (1983), “Türkçedeki En Eski Ödünç Sözler”, *Türk Dili*, S 384, s. 526-529.
- Tekin, Talat (1997), “Notes on Some Chinese Loanwords in Old Turkic”, *Türk Dilleri Araştırmaları* 7, s. 167-173.
- Tezcan, Semih (1997), “Additional Iranian Loan-words in Early Turkic Languages”, *Türk Dilleri Araştırmaları* 7, s. 157-164.
- Tuna, Osman Nedim (1997), *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihî İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Türedi, Kerim (2002), *Karaman İli Sarıveliler ve Başyayla İlçeleri Ağzı*, Sakarya Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Dil Kurumu (2009), *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI*, 3. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, 11. bs., Ankara: TDK Yayınları.
- Uysal, İdris Nebi (2011), *Karaman İli Ağızları ve Anadolu Ağızları Arasındaki Yeri*, Karaman: Karaman Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Ülkümen, Osman (2012), *Karaman ve Çevresi Türkmenleri Tarihi-Kültürü*, Karaman: Türkmenler Kültür Yardımlaşma ve Dayanışma Yayınları.
- Vardar, Berke (2007), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, 2. bs., İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Yavuz, Kemal (1979), “Ermenek Kazasının Başdere Köyleri Ağzı I”, *Ahmet Caferoğlu Özel Sayısı*, Ankara: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları s.451-505.
- Yıldırım, Ünal (2007), *Ayrancı (Karaman) Yöresi Ağızları*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

“Kitab-ı Dedem Korkud”taki Terkibi Fiillere Bir Bakış

İlhame BABANLI*

“Kitab-i Dedem Korkud”taki bileşik fiilleri incelemeden önce şunu söylemek isteriz, terkibi fiiller birçok bilim adamları tarafından bileşik fiiller olarak adlandırılmıştır. Fakat biz dilbilimde T. Hacıyev`in ve E. Ezizov`un fikirlerini destekleyerek "bileşik fiil" terimini kabul etmiyoruz. Sadece terim olarak değil, genel olarak, Türk lehçelerinde “bileşik fiil” kavramına karşıyız. Çünkü herhangi bir sözcük biriminin “bileşik” adlanması için o sözcük birimin içerdiği sözler bir yerde birleşik yazılmalı, bir vurgu altında söylenmelidir. Türk dillerinde ise şöyle fiiller yoktur. Bu yüzden uzun yıllardır birçok dilbilimci tarafından bileşik fiil olarak kabul edilen leksik birimleri biz de burada bileşik fiil olarak adlandıracğız.

Türkoloji`de birçok seçkin âlimler terkibi fiiller hakkında fikir söylemişler. V. A. Gordlevski, Türk dillerinde terkibi fiillerin mastar+yardımcı fiil biçiminde yapıldığını söylemektedir. V.A. Gordlevski, Türk dillerinde terkibi fiillerin oluşumunda şu fiillerin rol oynadığına dikkat çeker: *etmek, eylemek, kılmak, olmak*. (1,28).

R. Rüstemov ise Azerbaycan dili ve şivelerinde kullanılan terkibi fiilleri içeriğinin bileşenlerine göre iki gruba bölmüştür: 1. Her iki bileşeni fiil olan terkibi fiiller; 2. Birinci bileşeni isim, ikinci bileşeni fiil olan terkibi fiiller (2,151). Örneğin., Su sulamak, ekin ekmek. Bu tip bileşik fiiller KDK`ta da kullanılıyor. V.A. Gordlevsky, terkibi fiillerin **mastar+yardımcı fiil** modelinde yapılması gerçeğine dayandığını söylemektedir. Bilim adamı, Türk dillerinde terkibi fiillerin oluşumunda önemli bir rol oynayan yardımcı fiillere şunları ait etmektedir: **etmek, eylemek, kılmak, olmak** (1, 43).

Terkibi fiillerin oluşumu ve gelişimi tarihsel gerekliliğin sonucudur. Fiil köklerinden, gelişmekte olan dünyanın tayfa ve kabilenin ihtiyaçlarını karşılamak için dilin iç olanakları nedeniyle terkibi fiiller oluşturulmaya başlandı. Daha sonra ise Türklerin İslamiyet`i kabul etmesi ile ilgili bir takım Arap sözleri dile girdi. Fars dilinin şiir, sanat dili olması, bu dilden çevriler yapılması, Farsça ve Arapçadan tamlamaların, bileşik fiillerin kopya ile çevrili Türk dillerinde **isim+yardımcı fiil** türlü birleşik fiillerin oluşumuna sebep oldu. Türkoloji`de bileşik fiil tartışmalı bir meseledir. Y. Seyidov, genellikle, dilde bileşik fiilin varlığını kabul etmiyor (3,108).

Bugün birçoklarının bileşik fiil dedikleri bizim ise terkibi fiil olarak kabul ettiğimiz ifadeler, görüşümüze göre, terkibi fiillerin bünyesindeki alınma kelimelerin dilimizin agglutinatif yapısına uymamasıdır. T. Hacıyev yazıyor ki, alınma kelimelerde fiil yapma sürecinde agglutinasyon (ekleme) çok zayıf yer alıyor. Arap ve Fars dillerinden alınma kelimelerden fiil oluşturmak için "etmek" ve "olmak" (tarihsel “kılmak”) yardımcı fiilleri çok kullanılır. Bu yardımcı fiillerin aracılığıyla neredeyse tüm Arap ve Fars sözlerini fiil yapma mümkündür. "*Alınma söz + olmak / etmek = fiil*" biçimi çağdaş edebi ve konuşma dilimizde geniş işleme dairesine sahiptir. Klasik edebi dilde, bu form daha işlevseldir. Bu gün için arkaik sayılan Arap-Fars sözlerinden de söz konusu yardımcı fiillerin yardımıyla bileşik fiil yapılmıştır "(4,39). Dilbilimcinin bu sözleri büyük bir gerçektir. "Kitab-ı Dede Korkut" taki terkibi fiillerin de büyük çoğunluğunun 1. bileşeni Arap-Fars alınmalarıdır. Fiillerin oluşumunda daima bireşim agglutinativizm sıkıştırıyor. Tabii ki, bu yabancı müdahalenin sonucudur. Bu açıkça ortaçağ yapıların dilinde görünür. "Bilindiği gibi, fiil yapımına hizmet eden üretken eklerin isimlere

* Dr., Bakı Dövlət Universiteti.

eklenmesi tarihsel olarak da günümüze kadar devam etmiştir. Örneğin, "Dede Korkut Kitabı"nın dilindeki *ün ünlemek, söz söylemek, boy boylamak, kuş kuşlamak* gibi bu tür örnekleri hatırlamak gerekir "(4,41).

Arapça-Farsça kelimeler Azerbaycan dilinde tam olarak kullanışlı hale geldikten sonra, agglutinativlik biraz zayıfladı. "İlginçtir ki, alınma sözlü bileşik fiillerin birçok kısmının agglutinatif -sintetik karşılığı da var. Ancak fiil yapımına analitizm öyle nüfuz etmiştir ki, bu enlemlerde analitik perifrastik seçenek daha fazla kullanışlıdır "(4,42).

Azerbaycan dilindeki analitik yolla oluşan fiil biçimleri hakkında F. Zeynalov da araştırma yapmıştır. Bilim adamının araştırması, Oğuz-Selçuklu anıtlarını kapsamıştır (5,3-15). Alim yazıyor: "Türk sistemli dillerde tarihsel olarak daha çok analitiklik kendini belirgin biçimde gösteriyor. Dolayısıyla, bugün Türk dillerinde egemen olan sentetiklik yavaş yavaş basit tamlamaların gramerleşmesi yoluyla gerçekleşmiştir. Her iki tarafı bağımsız anlamlı sözlerden oluşan bu bileşiklerin zamanla ikinci bileşeni kısmen bağımsızlığını kaybediyor, soyutluk oluşturuyor "(5, 3-15). F. Zeynalov belirtiyor ki, analitik biçimli fiilleri koşulsuz bileşik fiil adlandırıyorlar. F. Zeynalov ise analitik yolla oluşan tüm fiil biçimlerinin bileşik fiil olmadığını kaydeder. F. Zeynalov yazıyor: "... şartlı olarak Türk dillerinin bileşik fiillerinden bahsedilebilir. Biz şartlı sözünü rastgele kullanmadık, çünkü aşağıda belirtilen "bileşik fiillere" bileşik söz öğretisi açısından biraz ciddi ele alınırsa, onların da tamamen bileşik olmadığı fikrine varabiliriz. İşte tam bu yüzdendir ki, dünya dillerinin çoğunda bileşik fiillerden bahsetmekten vaz geçiyor, onların varlığına bir tür şüphe ile yaklaşıyor "(5,11).

"... dilbilimde bileşik söz sorununu teorik olarak aşılmış sayabiliriz: bileşik kelime fonetik, leksik ve gramer yönünden biçimlendirilmeli ve bu formasyon onun bileşenlerinin bileşik yazılmasına dayanmalıdır. Fonetik açıdan formasyon bileşik kelimenin bir hece vurgusu ile telaffuz edilmesi demektir. Her sözde bir hece vurgusu oluyor. Bileşik sözcükte kaç kelime olursa olsun, yine de bir kelimedir. Leksik birim olmak açısından bileşik sözle basit ve türemiş söz arasında fark yoktur: söz bir vurgulu oluyor " (3, 86). Azerbaycan dilinde ise bu mümkün değil. Dilimizdeki farklı kelimeler birleşerek fonetik açıdan bir sözcüksel birim olarak algılanması olanaksızdır. Demek ki, biz sadece birleşik yazılan, bir vurgu altında söylenen sözlere bileşik söz diyoruz. O zaman bazı bileşik fiil dediğimiz sözcük birimler nasıl olsun? Y. Seyidov şöyle yazıyor: "Azerbaycan dilinde bileşik fiil yoktur. 1978, 1987, 1998 yıllarında yayınlanan Azerbaycan dili ders kitaplarında da Azerbaycan dilinde fiillerin yalnız basit ve türemiş olduğu bahsetmektedir "(6, 3-10). Y. Seyidov'un bu fikirlerine T. Hacıyev ve E. Ezizov da katılmışlar ve bu bilim adamları aynı fikirde olmuşlar. Azerbaycan dilbilimciler **etmek** veya **olmak** fiilinden oluşan kombinasyonları bileşik fiil olarak kabul etmiyorlar. A. Elekberov (7.6) ve A. Recebov (8,259), bunları terkibi fiil, F.P.Zeynalov'u (5, 29-30) **et**, **ele** ile oluşanları terkibi fiil, **ol** fiili ile oluşan kombinasyonları perifrastik biçim olarak görüyor. T. Hacıyev ve E. Ezizov isimlerle fiillerin birleşmesinden oluşan fiilleri bileşik fiil olarak görmüyor. Bilim adamları yazıyorlar: "Aslında biraz sert desek, tüm isimlere **etmek** ve **olmak** fiillerini eklemekle "bileşik fiil " oluşturursak, o zaman" tüm isimler çarp ikiye eşittir bileşik fiil " alınıyor. Niçin sözcük birim tek dilde bu kadar isteğe bağlı olsun, o zaman belli bir sabitlik, niceleyici sınırlama olmasın? Bileşik fiilin dilde bu şekilde tezahürü doğal görünmüyor ve bileşik kelimenin taleplerine cevap vermiyor "(10,5). Bu akademisyenlerin fikrine tamamen katılıyoruz. XI yüzyıl anıtı olan M. Kaşgarlı "Divan"ında da terkibi fiillere rastlanır. Örneğin, *kakıldı-sokuldu; el bol "barıştı", boş kıl "burahtı, azat etti", bönk et "ses çıkardı", kızıl er "kızardı", avladı, kuş kuşlattı* ve b.(11,255-256). Halkımızın muhteşem abidesi olan "Kitab-ı Dede Korkut" ta da terkibi fiiller çokluk oluşturur. K. Abdullah "Kitabı -Dede Korkut" un dili hakkında yazıyor: "'Kitabı -Dede Korkut" un metni tarihsellik açısından tekdüze değil. Onun yapısında hem başlangıç, ilkel, bize aşina olmayan veya az tanıdık olan bedii-şiiirsel elementler ve olanaklar,

hem de bunun yanı sıra, daha modern, daha edebi-bedii şuurumuza tanık olan klasik şiirsel örnekler kendini gösteriyor "(12,78).

Anıtta birkaç terkibi fiil tipleri kullanılmıştır. Özellikle, *ıp + yardımcı fiil* (*ıp, ıb, + ber, bar vb.*) Ve **isim + yardımcı fiil** tipli terkibi fiillerinin oluşturulması geleneği "Kitabi- Dede Korkut" ta da aktif olmuştur. G. Bağirov yazıyor: "... böyle kelime türetme (terkip yoluyla) yönteminden geniş biçimde kullanılmıştır" (13,141). G. Bağirov "Kitabi- Dede Korkut" destanından getirdiği terkibi fiilleri iki kısma ayırıyor: 1. **İsim + yardımcı fiil**. Mesela, , *ad koysun, hesed elediler, kurban kes, koç kırdırdı, fikir elemek, otağa kondurun (tikmek, oturtmak), otak kurdurmuştu (tikdirmişdi)*. 2. **Fiil + fiil**. İki bağımsız fiilden türeyenler. Örneğin, *uru durdu, durusun getsin ,giyu verdi, üstüne sürdü geldi, şahid ol, kılınç çal, din aç, kulak ur, dinle yığar durur, salır geder, ad çekmez, erin sözün kulağına koymaz (eşitmez), harab olmak*. Böyle bileşikler arasında sözdizimsel ilişki zayıf olduğundan bileşenler arasına birleşenin fiil bölümünü netleştiren sözler de dahil olabiliyor. Örneğin, *Dirsehan kalkıban yerinden uru durdu*(14,17). *Oğuz beylerle tamaşaya bakdı. Gelib meydan ortasında koyu verdiler. Buğa oğlanın üstüne sürü geldi. Buğa oğlanı sürdü geri geldi*(14,21). *Dedem Korkud gelir oldu, ceng etmişdir. Babasının kırk yigidin anmaz oldu, ol kırk yigid hesed elediler. Oğlun bizim sözümüzü almaz (dinlemez)*(14,22). *İki dadusunun arasında urub çakdı, yıkdı*(14,14). Çağdaş Azerbaycan dilinde kullanılan bazı terkibi fiillerin tarihi, etimolojisi "Kitabi- Dede Korkut" destanlarına dayanmaktadır. Böyle terkibi fiillerden biri "**su sulamak**" fiilidir. G. Bağirov "Kitabi- Dede Korkut" ta 193 terkibi fiilin olduğunu kaydeder (13,27). A. Memmedova "Kitabi- Dede Korkut" üzerinde yaptığı araştırma sonucunda şöyle fikre gelmiştir ki, Azerbaycan dilinde bileşik fiil yok, terkibi fiil var (15,55). A. Memmedova KDK`ta kullanılmış terkibi fiilleri iki bölümde tasnif eder. 1. **Et, -eyle, -kıl, -ol, -var** yardımcı fiilleri ile türeyen terkibi fiiller (1-ci bileşeni genelde isimlerden oluşur). Örneğin, *dul eylemek, kırğın eylemek, şiven koparmak, kerem eylemek, yoldaş etmek ve b.* (15,156).

2. Birinci bileşeni fiil ile ifade edilen terkibi fiiller. Örneğin, *gelmek-çıkmak, varmak-getmek, yaşarib-gögermek, vara bilmek* ve b.(15,157).

Ama biz bu fikirlere karşıyız ve A. Memmedova gibi, onların terkibi fiil olduğunu düşünüyoruz.

"Kitabi- Dede Korkut" ta alınma kelimeler üzerinde araştırma yapan, S. Aliyeva destanda terkibi fiillerden, onların leksik-semantik, yapısal özellikleri hakkında da konuşmuştur. Bizim "terkibi fiil" terimi ile adlandırdığımız fiilleri S. Aliyeva "bileşik fiil" olarak adlandırır. Elbette, S. Aliyeva'nın fikirlerine katılmıyoruz. Fakat bir makale hacminde dilbilimci ile polemige de girmek istemezdik. "Bileşik fiil" adı altında S. Aliyeva terkibi fiillerden bahsetmiştir. Araştırmacı yazıyor ki, "Mukaddime" de *ilham etmek, tamam etmek, kabul etmek, teleb etmek, namaz kılmak, şehid olmak, kaza gelmek* bileşik fiilleri, "Dirse Han oğlu Boğaç Han boyu" nda ise *kesd elemek, hazır olmak, zerb elemek, meded irmek, helak kılmak, teferrüç etmek, söhbet etmek, fikir eylemek, kezab eylemek* bileşik fiilleri kullanılmıştır. S. Aliyeva'ya göre, her iki parçada kullanılan alınma bileşenli fiiller arasında farsça bileşenin yer aldığı terkibi fiiller azın oluşturuyor (16,57). Araştırma yaparken tanık olduk ki, "Kitab-ı Dede Korkut" destanındaki terkibi fiillerin büyük kısmının I bileşeni Arap-Fars kökenli sözcük birimlerdir. S. Eliyeva bildirir ki, KDK`ta "helak" kelimesinin *etmek, kılmak, olmak* fiilleri ile birleşmiş biçimlerine rastlanır. Örnekler: *Diledi ki, oğlanı helak kılaydı*(14,36), *Atub elli-altmış adam helak eledi*(14,99). Çağdaş Azerbaycan dili için *helak kılmak* ifadesi arkaikleştiği halde *helak etmek / helak elemek* fiilleri kendi işlevselliğini korumaktadır. KDK`ta kendi işlevselliğini koruyan fiillerden biri de "razı olmak" fiilidir. Örneğin, *Bunlar dahii razı oldı* (14,93), *Razı oldı. Ezrayıl hatunun can almağa geldi*(14,93). "KDK destanlarının dilinde yer alan Arap alınma terkibi fiiller arasında İslam dini ile sıkı bağlı olan *şehid olmak, behişt olmak, dua etmek, abdest almak*

vb. gibi ifadeler de özel bir yere sahiptir ". *İki kardaşı oka düşdi, şehid oldu* (14,38); *Ağ birçeklü anan yeri behişt olun!* (14,51).; **Tövbe etmək**- S. Eliyeva bu bileşik fiilin anlam yükünü "Kur'an-ı Kerim" deki anlam yüküyle karşılaştırır. **Kur'an**: Örneğin, Adem, Rabbinden (birtakım) kelimeler öğrenip (Havva ile birlikte o kelimeler ile) tövbe etti. Şüphesiz O (Allah) tövbesini kabul edendir, merhametlidir. (Bakara Suresi, 37. ayet). **KDK**-Günahını tövbe eyledi. Dede Korkut dua eyledi. Delinin eli hek emrile sapasağ oldu (16,113); **Şükr etmek** - Mesela, *Tenriye şükrler kıldılar. Kalenin kelisain yığub, yerine mescid yapıdılar* (14,97); **Kar eylemek**- Mere oğlan, al şol barmağımdaki yüzüğü, parmağına yak, sana ok ve kılıc kar eylesün (14, 101). ; **Teferrüc ederdi**.(14,36). Mesela, *Bayandır han Kalın Oğuz beyleri ile tamaşaya bakar, eylenirdi*(14,134).; **Kerem eylemek**- Mesela, *Babası ağladı, aydır: "Oğul, ocağımyı issüz koma, kerem eyle, varma!-dedi* (14,101). "KDK destanlarının dilinde öyle arkaik fiiller vardır ki onların ayrı ayrı bileşenleri yazı dilimizde tam olarak kullanıldığı halde, anıt metninde verilmiş birleşim biçimi ise bugün kullanılmasını tamamen kaybetmiştir. Yani burada sözlerin dilin aktif sözlük fonunda kullanılmasına rağmen onların birleşmesinden türeyen bileşik fiil veya fiili deyimsel birleşmelerde tam arkaik yapı izlenir "(16,138). S. Eliyeva bu gibi fiillere "hoş kalmak, aşkı gelmek, vasil olmak" fiillerini göstermektedir (16,70). Örneğin, *eteklerin kıvardı Babasının –anasının elini öpdi, hellallaşdı. "hoş kalun"-dedi* (14,151). *"Ol gün baka-baka Qazan oğlu Uruzın eşki geldi"* (14,71). *Beyrek padşahlar padşahı hakka vasil oldu, bellü bilsün!-dedi* (**İbret almak**- Mesela, *Çoban bu yığnağı görüb ibret aldı. Geri döndü. Sapan tasına tutdı; Zebun olmak*- zayıflamak, güçten düşmek, cansızlaşmak, düşkünleşmek anlamları veriyor. Örneğin, *Oğul, Depegöz, Oğuz elinde zebun oldu, bunaldı. Oğul, Oğuz yurdu Tepegöz elinde esir olub viran kaldı*(14,197). Bazı fiiller Çağdaş Azerbaycan dili için artık arkaik olmuştur. S. Eliyeva böyle fiiller içerisinde "zirü zeber etmek" deyim birleşmesini göstermektedir. Örnek: *Eyle kalkdı kim, günbed zirü zeher oldu* (14,102). *"Zirü zeber etmek"* çağdaş dilimizde "alt-üst etmek" anlamını verir. ; Ceng etmek- "savaş yapmak, savaşmak" anlamlarında kullanılmıştır. Örneğin, Bayındır hanın ağ meydanında bu oğlan ceng etmiştir (14,36); Geceyedekin ceng edeydik, Ağca tozlu katı yaylar tartışaydık; **Seht olmak**- "KDK destanlarında yer alan ve 18 kez farklı birleşim ve söz-form çerçevesinde rutin **seht** fars alınması ile olmak Türk kökenli yardımcı fiilinin birleşmesinden oluşan fiili deyimsel birim de çağdaş Azerbaycan dili için tamamen arkaikleşmiştir" (16,160). Örneğin, *Bayındır han katı seht oldu.* (14,59).; **Revan olmak**- *Oğlan böyle digec bildir-bildir gözünün yaşı revan oldu* (14,47);. **Hoş gelmek (hoş gelmemek)**- *Hek telay Domrulun sözi hoş gelmedi*(14,79).

"Kitabi- Dede Korkut"taki terkihi fiil örneklerini inceledikten sonra, E. Ezizovun ve T. Hacıyevin geldiği sonuca vardık. "... çeşitli araştırmalarda bileşik fiil adı ile sunulan bileşikler yerine göre gramer formlardan, rengarenk sözdizimsel birimlerden, sabit ve dengesiz bileşiklerden başka bir şey değildir" (10,9). Araştırmamızdan şu sonuca vardık ki, KDK'taki terkihi fiiller çağdaş Türk dillerindeki terkihi fiillerin yapısı, anlamı, anlam türleri açısından genel kuralların dışına çıkmıyor.

KAYNAKÇA

Гордлевский В А Грамматика турецкого языка.Издание Московского Института Востоковедения имени Н.Н.Нариманова При Цик Сссп Москва 1928 г.

Rüstemov R. Azerbaycan dili dialekt ve şivelerinde *fiil*. Bakü – 1965, s. 151

Seyidov Y. Eserleri, 15 ciltte, IX cilt, Bakü Üniversitsinin Basımı, Bakü, 2010. s.108.

- Hacıyev T. Azərbaycan dilinin analitik yolla söz yaradıcılığında yad dil tesiri. Say. 39-47//Dilçilik coğrafiyası. Tarihi dialektologiya ve türk dillərinin tarixi problemləri (Elmi əsərlərin tematik məcmuəsi), Bakü, 1982, ADU-nun basımı. Say. 39
- Zeynalov F. Türk dillərində mürəkkəb fiil problemi// Türk dillərinin kuruluşu və tarixi. Bakü, 1983, ADU basımı. s. 3-15,
- Azərbaycan dilinin tarixi ləksikasına dair tədqiklər.ADU,1988.S.3-10.
- Алекперов А. Сложные глаголы в современном азербайджанском языке. АКД,Баку, 1961, с.
- Recebov E. .Göytürk dilinin morfolojiyası. Bakü-2002, s.25
- Zeynalov F. Türk dillərinin mükayisəli grammatikası. II, ADU, basımı, Bakü, 1975, s. 29-3
- Hacıyev T.İ.,Ezizov E.İ. Azərbaycan dilində mürəkkəb fiil məsələsinə dair/Azərbaycan dilinin tarixi ləksikasına dair tədqiklər (Elmi əsərlərin tematik məcmuəsi). Bakü: 1988
- Esger R. Mahmud Kaşğari və onun “Divani Lüğət-it- türk” əsəri. Bakü-2008.
- Abdulla K. Dede Korkut dilinin poetikası, Bakü: 2017.
- Bağırov G. Azərbaycan dilində fiillərin ləksik semantik inkişafı. Maarif, Bakü: 1971
- Kitabi-Dede Korkut (tərtib, transkripsiya, sadələşmiş mətn variantı və mükəddimə S. Elizadə və F. Zeynalov) Bakü:Yazıçı, 1988, 265 s
- Memmedova A Kitabi-Dede Korkutun ləksikası. Bakü: Nurlan, 2009
- Eliveva S.“ Kitabi Dede Korkut” un söz yaradıcılığında alınmalar. Bakü: Elm və təhsil. 201
- Eliyeva S. “Kitabi-Dede Korkut”un mürəkkəb filləri.Bakü: Elm və təhsil, 2017.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği

İsmail Alperen BİÇER*

Özet

Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin amacı, hedef dilin kurallarını ve yapısını öğrenmekle birlikte öğrendikleri dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmektir. Hedef dilin yazılı ve sözlü iletişimde bir araç olarak kullanılabilmesi için sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmek ve sınıf içi sınırlı ders sürelerinde alıştırma yapmak yeterli olmayabilir. Dilin işlevsel bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için öğrenenlerin sınıf/ders ortamının yanında hedef dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmalarına ve öğrendiklerini sınıf/ders dışı birtakım etkinliklerle pekiştirmelerine imkân sağlanmalıdır. Söz konusu etkinliklerin öğretici rehberliğinde, dil öğretim programına uygun ve plânlı yapılması gerekir. Bunu sağlamanın önemli yollarından biri ise öğrencilerin dil becerilerini destekleyen kulüp faaliyetleri düzenlemektir.

Bu çalışmanın amacı, hedef dilin doğru ve akıcı bir biçimde kullanılmasına katkı sunan kulüp etkinliklerinin önemine ve gerekliliğine dikkat çekmektir. Ayrıca bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları*” adlı kitaplar hem bütün yönleriyle ele alınarak biçim ve içerik açısından incelenecek hem de kitapların Türkçe öğretimine katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, iletişim, dil becerileri, kulüp etkinlikleri.*

Abstract

The aim of the individuals who want to learn a foreign language is to be able to use them as a language tool of communication, learning the rules and structure of the target language. In order to be able to use the target language as a tool in written and verbal communication, it may not be enough to learn only rules of language knowledge and to practice in limited class periods. In order for the language to be used as a functional communication medium, it should be possible for learners to be present in the classroom/lecture environment as well as in the target language spoken environment and to reinforce what they learn in class/extra curricular activities. These activities need to be conducted in accordance with the language teaching program and in a planned manner. One important way to achieve this is to organize club activities that support students' language skills.

The aim of this study is to draw attention to the importance and necessity of club activities that contribute to the proper and fluent use of target language. In addition, book titled "Speaking and Writing Club Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language" prepared by Eskişehir Osmangazi University Turkish Language Teaching, Application and Research Center will be examined in terms of form and content and their contributions to Turkish teaching of the books will be evaluated.

Keywords: *Turkish teaching, communication, language skills, club activities.*

Giriş

Kültürlerarası iletişimin yoğun ve etkili bir biçimde yaşandığı yirmi birinci yüzyılda yabancı dil bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin bireysel farklılıklara göre değişen pek çok sebebi vardır. Yabancı dil öğrenmek isteyen insanların amaçları ve ihtiyaçları hakkında yapılan çalışmalar, onların daha çok “*eğitim, iş/meslek, ticaret, evlilik, tatil, bireysel ilgiler vb.*” (Koçer, 2013: 165; Çalışkan ve Çangal, 2013: 318) gibi birtakım sebeplerle yabancı dil öğrenmek istediklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu bu sebeplerin yahut amaçların temelinde ise bireylerin çevreleriyle ve dünya ile iletişim kurma arzusu yer almaktadır. Yabancı

*Öğr. Gör., ESOGÜ Türkçe Öğretimi, Araştırma ve Uygulama Merkezi, iabicer@ogu.edu.tr

dil öğrenen bireylerin arzu ettikleri iletişimi doğru ve akıcı bir biçimde sağlayabilmeleri için *okuma, dinleme, konuşma ve yazma* becerilerinde başarılı olmaları gerekmektedir.

Bütünlüklü ve sistematik bir öğrenme için örgün öğretim kurumuna devam etmenin payı büyüktür. Ancak günümüzde yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin tek amacı hedef dilin yapısını ve kurallarını öğrenmek olmadığı için sınıf/ders ortamında yapılan çalışmalar ve etkinlikler yeterli olmayabilir. Bu bağlamda onların hedef dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmalarına ve öğrendiklerini sınıf/ders dışı birtakım etkinliklerle pekiştirmelerine imkân sağlanmalıdır. Sözünü ettiğimiz sınıf/ders dışı etkinlikleri ise şöyle sıralayabiliriz:

- Ülkeyi ve o ülkenin insanlarını yakından tanıtmak maksadıyla kültür gezileri yapmak
- Kazanımlarla büyük oranda örtüşen filmler ve diziler izlemek
- Hedef dilde kaleme alınmış kitaplar okumak ve tartışmak
- Duvar gazetesi hazırlamak
- Müzik ve şiir dinletileri düzenlemek
- Çeşitli alanlarda yarışmalar ve münazaralar düzenlemek vb.

Destekleyici (Scaffolding) eğitimin bir parçası olarak kabul edebileceğimiz ve öğrenenlerin dört temel dil becerisinde istenen başarıya ulaşmalarına katkı sunan bu etkinliklerin öğretici rehberliğinde, dil öğretim programına uygun ve plânlı yapılması gerekir. Amaca yönelik bir çabanın ürünü olan bu etkinlikler, bireylere öğrendiklerini uygulayabilme hazzını yaşatmaları bakımından önemlidir ve bu durum, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen motivasyonun sağlanmasına da yardımcı olmaktadır. Sözü edilen bu etkinliklerin amaca ve kazanımlara en uygun biçimde yapılabilmesinin önemli yollarından biri kulüp faaliyetleridir. Öğrenenlerin dil öğrenme amaçlarına ve ihtiyaçlarına göre şekillenerek onlara motivasyon desteği ve yoğun bir deneyim imkânı sunan kulüp faaliyetleri, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Kulüp çalışmalarının önemine ve gerekliliğine dikkat çekmeyi amaçlayan bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları(B2-C1)* adlı kitaplar hem biçim ve içerik açısından incelenecek hem de kitapların Türkçe öğretimine katkıları değerlendirilecektir.

Kulüp Çalışmaları

Öğrenci kulüpleri genel anlamda, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda birtakım kurallara uygun olarak kurulan ve sonrasında üye edinme yoluyla faaliyetlerini sürdüren topluluklardır. Bu topluluklar, öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve kişisel gelişimlerine katkı sunmanın yanı sıra onlara hayat tecrübesi ve iletişim becerisi de kazandırmaktadır. Çalışmamızın konusunu teşkil eden yabancı dil öğretimindeki kulüp çalışmaları ise yukarıda sözünü ettiğimiz öğrenci topluluklarından hem biçim hem de içerik yönüyle farklıdır.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan kulüp çalışmaları da öğrenenlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda şekillenir. Ancak burada dil öğretimi daima birinci plândadır. Okuma kulübü, dinleme kulübü, konuşma kulübü ve yazma kulübü gibi dört temel dil

becerisinin adıyla anılması mümkün olan bu kulüpler, genel olarak ‘*öğrenme kulüpleri*’ (Casey, 2008: 284) olarak görülebilir.

Yabancı dil öğretiminde okuma kulüpleri, öğreticinin rehberliğinde ve katılımcıların desteğiyle konu yahut kitap hakkında fikir alışverişi yapmaya imkân tanırken öğrenenlerin “*deneyim eksikliği*” de nispeten gidermektedir. Ayrıca okuma kulüpleri öğrenenlerin “*kişisel kelime servetine*” katkı sunarak hedef dilde yazılmış metinleri anlamalarını sağlamaktadır (Kreuger, E. ve Townshend, N., 1997: 122). “*Konuşmanın yarısı*” kabul edebileceğimiz dinleme ise sadece kelimeleri ve cümle kalıplarını duymaktan ibaret değildir. Bu anlamda yabancı dil öğrenen bireylerden, duyduklarını anlamlandırmaları beklenir ve bu da şüphesiz dinleme becerisindeki gelişimle ilgilidir (Schwartz, A. M., 1998: 23-24). Nitekim video, film, müzik vb. gibi çeşitli materyallerle zenginleştirilen dinleme kulüplerinin öğrenenlerin dinleme becerisini geliştireceğini söylemek mümkündür.

Kulüp çalışmaları, öğretim programı boyunca takip edilen müfredata bağlı kalmak zorunda değildir. Ancak derste öğrenilen dil yapılarının ve kelimelerin kulüp çalışmalarında pekiştirilmesi öğrencilerin derse olan ilgisine ve motivasyonuna önemli bir katkıdır. Bu anlamda kulüp çalışmalarının içeriği öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verirken dil becerilerini desteklemeyi ihmal etmemelidir. Kulüp çalışmaları öğrencilere sunduğu geniş metin yelpazesi ve içerik alanlarıyla onların yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmelidir. Kulüp çalışmalarının öğrenciyi merkeze alan bir tavırla yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Öğrencinin merkezde olması, onların öğrenme hazzını ve görev başarısını yaşamalarına fırsat verirken kişilerarası iletişim ve organizasyon yeteneklerinin gelişimini de desteklemektedir. Kulüp çalışmalarında öğretici ise öğrenenlerin çalışmalarına yön veren ve onların uygun materyallere erişimini sağlayan yol gösterici bir rehberdir.

Yabancı dil öğretiminde maliyet ve zaman probleminin aşamadığı durumlarda bazı etkinlikler gerçekleştirilememektedir. Yaşayan dili ve sosyal çevreyi sınıf ortamına taşımayı amaçlayan kulüp çalışmaları sayesinde öğrenenler, sosyal hayatın bir simülasyonunu sınıf/ders ortamında yaşama imkânı bulurlar. Böylece hedef dilin canlı bir biçimde konuşulduğu ortamı benzetim yoluyla da olsa tanıyan bireyler, yoğun bir deneyim ile öğrendiklerini pekiştirebilirler.

Üniversitelere bağlı Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) öncülük ettiği kulüp çalışmaları düzenlenmektedir. Bu çalışmalar, dört temel dil becerisinden konuşma ve yazma becerilerine yöneliktir. Henüz yeni hayata geçirilen bu kulüp çalışmalarının programı ve plânı kurumların kendilerine bırakılmıştır. Ancak kulüp çalışmalarında bir bütünlüğün sağlanabilmesi adına kullanılması tavsiye edilen bir ders materyali hazırlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları

1- Kitapların Biçim Özellikleri

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESOGÜ TÖMER) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları adlı kitaplar, B2 ve C1 düzeylerine yöneliktir ve 2018 yılının mayıs ayında YadeKitap tarafından yayımlanmıştır. Konuşma ve yazma bölümleri tek bir cilt hâlinde tasarlanan kitapların B2cildi 96, C1 cildi ise 92 sayfadan oluşmaktadır. Kitapların başında yer alan takdim yazısında kulüp çalışmalarına yönelik hazırlanan bu kitapların A1, A2 ve B1

düzeyleri içinde hazırlanacağı dile getirilmektedir. Takdim yazısının ardından kulüp çalışmalarının mahiyetinden ve öneminden bahseden Giriş başlıklı bir yazı yer almaktadır.

2- Kitapların İçerik Özellikleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları adlı kitaplar, sekiz ünite konuşma ve sekiz ünite yazma olmak üzere toplam on altı ünitelik kulüp etkinliğinden oluşmaktadır. Temel bir konudan hareketle konuşma ve yazma becerilerinin kazanımlarını ölçen ünitelerin başlıkları “İçindekiler” kısmında sıralanmış ve sayfa numaraları gösterilmiştir. B2 ve C1 ciltlerinde ele alınan başlıca konular şunlardır: Aile, spor, gezi, sosyal medya, seyahat, eğitim, iletişim, meslekler, sempozyum, kitap...

3- Kitapların Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları adlı kitaplar, Türkçe öğrenen bireylerin konuşma ve yazma becerilerini desteklemek ve ifade kabiliyetlerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış ders materyalleridir. Hazırlanma amaçlarını dikkate alarak adı geçen kitapların Türkçe öğretimine katkılarını muhtelif başlıklar hâlinde incelemek mümkündür. Buna göre kitapların yöntem bakımından öne çıkan özellikleri şöyledir:

a) Dil Becerileri

Yabancı dil öğretimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin gelişimi üzerine inşa edilir. Ders materyali olarak kullanılan Türkçe öğretim kitaplarında sözü edilen becerilerin tamamına yönelik etkinlikler vardır ve öğrenenler, öğrenme süreçlerinin sonunda bu dört dil becerisinin tamamından ölçme-değerlendirmeye tabii tutulurlar. Ancak sınıf içi sınırlı ders sürelerinde yapılan çalışmalar ve etkinlikler dil öğretimi için yeterli olmayabilir. Nitekim sınıf ortamında kontrol mekanizmasının daha az işlediği konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi konusunda öğrenenler, ilave birtakım çalışmalara ve etkinliklere ihtiyaç duyabilirler. Kulüp çalışmaları, bu ihtiyaca cevap veren etkinlikleri kapsamı bakımından önemlidir.

Bu çalışmada ele aldığımız kitaplar, konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanmıştır ve diğer dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Ancak kitaplarda yer alan okuma parçalarını ve edebî metinleri okuma becerisine; kare kod uygulamasıyla erişilebilen videoları ise dinleme becerisine yönelik etkinlikler olarak kabul edebiliriz. Konuşma kulübüne yönelik etkinliklerde öğrenenlerin sözlü anlatım becerilerinin gelişimi desteklenirken yazma kulübüne yönelik etkinliklerde ise öğrenenlerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Ayrıca yazma kulübündeki yazılı anlatıma yönelik çalışmalar, konuları ve yönergeleri itibarıyla öğrenenlerin akademik yazma becerilerine de katkı niteliğindedir. Söz gelimi B2 düzeyi için hazırlanan kitapta bir problem durum verilmiş ve öğrenenlerden bu problemi ilgili kuruma bildiren bir dilekçe yazmaları istenmiştir (s. 77). C1 düzeyi için hazırlanan kitapta ise öğrenenlerin hedef dilde kaleme alınmış bir edebiyat eserini okumaları ve söz konusu eseri hem biçim hem de içerik yönünden incelemeleri istenmiştir (s. 82).

b) İletişimsel Yaklaşımla Dil Öğretimi

İletişimsel yöntemin en belirgin özellikleri, öğrenenlerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerine ağırlık vermek ve onların hedef dili etkili ve işlevsel bir biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır (Demirel, 1993: 46). Çalışmamıza konu olan kitapların iletişimsel yaklaşımın ilkelerine göre hazırlandığını söylemek mümkündür. Zira adı geçen kitaplarda öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ağırlık verilmiş ve onların hedef dili etkili ve işlevsel bir şekilde kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Hedef dilin yapısı ve kuralları ikinci plâna alınarak öğrenenler, hedef dildeki bağlam içerikleriyle buluşturulmuştur. Temel bir konuya dair belirlenen anahtar sözcükler ile öğrenenlerin anlamlı metinler üretmelerine ve konuşmalarına imkân sağlanmıştır. Konuşma ve yazma çalışmaları için seçilen konuların güncel ve sosyal hayatta karşılığının olmasına dikkat edilmiştir. Söz gelimi C1 düzeyi için hazırlanan kitabın ikinci ünitesi eğitim ile ilgilidir ve bu üniteye öğrenenlerin “aile, öğrenci, öğretmen, okul, yabancı dil (s. 9)” gibi anahtar sözcükleri kullanarak eğitimin önemi hakkında konuşmaları istenmiştir. Ayrıca “bilgili, anlayışlı, çalışkan, idealist, samimi, zeki, sabırlı, rehber, lider, tecrübeli(s. 11)” kelimelerini kullanarak bir öğretmen portresi çizmeleri istenmiştir. Yine aynı üniteye öğrenenlerin iki grup hâlinde ayrılmasını ve “ezbere” yahut “uygulamaya dayalı eğitim (s. 10)” hakkında tartışmalarını amaçlayan bir etkinliğe yer verilmiştir.

c) Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılan pek çok teknik vardır ve bu teknikleri kullanmanın amacı bireylerin anlamlı öğrenmeler oluşturmalarını sağlamak ve öğrendiklerini pekiştirmektir. Çalışmamıza konu olan kitaplardaki etkinlikler yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan soru-cevap, grup, benzetim ve eğitsel oyun teknikleri ile hazırlanmıştır. Bu tekniklerin kitaplardaki yansımalarını örneklerle incelemek mümkündür:

i. *Soru-Cevap*: Öğrenenlere düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırması bakımından önem arz eden soru-cevap tekniği hemen her derste sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Karşılıklı konuşma esasına dayanan ve öğrenenlerin kişilerarası iletişim becerilerini geliştiren soru-cevap tekniği, çalışmamıza konu olan kitapların konuşma bölümlerinde yer alan etkinliklerde kullanılmıştır. “5N1K” başlıklı bu etkinlikler, öğrenenlerin soru kelimelerini kullanmalarını ve muhatapların da bu sorulara cevap vermelerini amaçlamaktadır.

ii. *Grup Çalışmaları*: En az iki, en fazla sekiz kişiden oluşan grupların bir araya gelerek belirlenen bir konu hakkında diyalog ve soru-cevap yoluyla konuştukları ve tartıştıkları dil öğretim tekniğidir. İncelemeye tabii tuttuğumuz kitapların hem B2 hem de C1 ciltlerinde yer alan “Fikirler Karşı Karşıya” başlıklı etkinliklerinde öğrenenlerin grup hâlinde çalışmalarını amaçlanmaktadır. Şöyle ki söz konusu etkinliklerde öğrenenlerin iki gruba ayrılmaları ve verilen iki görüşten birini rakip gruba karşı savunmaları istenmektedir. Bu etkinlikler için seçilen başlıca konular ise şöyledir: Nükleer enerjinin olumlu/olumsuz yönleri, sporun faydaları/zararları, ezbere/uygulamaya dayalı eğitim, meslekte bilginin/tecrübenin önemi vb.

iii. *Benzetim*: Türkçe sözlükte “taklit etme, benzerini yapma, simülasyon (TDK, 2018)” olarak açıklanan benzetim, bir öğretim tekniği olarak sınıf içinde öğrenenlerin herhangi bir olayı gerçekmiş gibi ele almalarına ve bu olay hakkında çalışmalar yapmalarına imkân tanır. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımını ve motivasyonunu destekleyen benzetim tekniği, öğrenmeyi soyutluktan kurtararak öğrenenlere deneyim imkânı sunmaktadır (Demirel, 1993: 64). Kulüp çalışmalarına yönelik hazırlanan kitapların bazı etkinliklerinde benzetim tekniği kullanılmıştır ve bu etkinlikler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin günlük hayatta karşılaşmaları mümkün olan olaylar/durumlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Söz gelimi bu

etkinliklerin birinde öğrencilere yeni ev alan bir kimseye neler söyleyebilecekleri sorulmuş; alınan evin olumlu ve olumsuz yönlerini anlatmak için verilen sıfatları kullanmaları istenmiştir (B2, s. 18). Bir başka etkinlikte ise öğrenenlerin evlendiklerini ve çocuk sahibi olduklarını hayal etmeleri ve bu durumda nasıl bir ruh hâline sahip olacaklarını dile getirmeleri istenmiştir (C1, s. 34).

iv. *Eğitsel Oyun*: Dil öğretiminde oyun, diğer etkinliklerde olduğu gibi öğrenenlerin iletişim becerisini destekler ve onların derse olan ilgisini artırır. Çalışmamıza konu olan kitaplarda eğitsel oyun, diğer etkinliklere nazaran daha az kullanılmıştır. Eğitsel oyun tekniğinin kullanıldığı bu etkinliklerde dil öğretimi birinci plânda tutulmuş ve daha çok sözcük öğretimi ile ilgili oyunlara yer verilmiştir. Bazı etkinliklerde ise öğrenenlerin çeşitli duygu ifadelerini canlandırmaları istenmiştir.

d) *Görsel ve İşitsel Araçların Kullanımı*

Sınıf/ders ortamında kullanılan öğretim materyalleri, şüphesiz öğrenmeyi somutlaştırır ve dersin daha verimli olmasına katkı sunar. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre şekillenen öğretim materyalleri, öğrenmenin kalıcı olmasını da sağlar. Ele aldığımız kitapların görsel ve işitsel araçlar bakımından zengin olduklarını söyleyebiliriz.

i. *İllüstrasyon/İkon/Figür*: B2 ve C1 düzeyleri için hazırlanan kitapların her ikisinde de en yoğun bir biçimde kullanılan görsel aracın illüstrasyon/ikon/figür olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili bu görsel araçların, öğrenenlerin zihninde konuya dair bir çağrışım yapabilme özelliğine sahip olduğunu da ayrıca belirtmeliyiz.

ii. *Fotoğraf/Karikatür/Resim*: Kitaplarda fotoğraf, resim ve karikatür gibi görsel araçlar da kullanılmıştır. Bu görsel araçlara daha çok sözcük öğretiminin yapıldığı etkinliklerde yer verilmiştir. Ayrıca kitapların yazma bölümlerinde öğrenenlerin karikatürlerde anlatılmak istenenleri yazmaları istenmiş; böylece öğrenenlerin görsel bir öğretim materyalini yazı ile ifade edebilmeleri amaçlanmıştır.

iii. *Video/Film*: Kitaplarda yer verilen diğer görsel materyaller ise videolar ve filmlerdir. Bu video ve filmlere kare kod uygulamasıyla erişilmektedir. Daha çok kitapların konuşma bölümlerinde yer alan bu görsel araçlar, öğrenenlerin dinleme becerilerinin gelişimine de katkı sunması bakımından önemlidir.

e) *Kültür Aktarımı*

Milletler geçmişten tevarüs ettikleri bütün maddî ve manevî değerleri dil vasıtasıyla bugüne aktarırlar ve bu yönüyle dil, kültürün taşıyıcısı olarak kabul edilir. Yabancı dil öğrenen bireyler, hedef dilin kurallarının ve o dile ait kelimelerin yanı sıra kültürü de tanıma fırsatı bulurlar. Yabancı “dil derslerinde dille birlikte kültürün de tanıtılması” ve öğrenenlerin kültürün en güzel örnekleriyle buluşturulması bu derslerin amaçları ve görevleri arasındadır (Güzel ve Barın, 2016: 260). Biçim ve içerik bakımında incelemeye çalıştığımız kitaplarda kültür aktarımı ülke bilgisi, deyim-atasözleri, edebî metinler ve şahsiyetler üzerinden yapılmıştır. Kitaplarda yer verilen kültüre ait unsurlar şöyledir:

i. *Ülke Tanıtımı*: C1 düzeyi için hazırlanan kitabın yazma bölümündeki ikinci ünite “Ülke Tanıtımı” başlığını taşımaktadır ve bu bölümde öğrenenlerin ülkelerini tanıtan bir metin yazmaları istenmektedir. Ünitenin hazırlık çalışmalarında ise Türkiye’yi tanıtmaya yönelik birtakım fotoğraflara yer verilmiştir. Öğrenenler için başlangıç noktası oluşturmayı amaçlayan bu etkinliklerde bayrak, başkent, para birimi gibi bilgilerin yanında çeşitli müzik aletlerinin ve yemeklerin fotoğrafları da paylaşılmıştır. Adı geçen kitaplarda ülke tanıtımının sadece bu üniteye yapıldığını söylemek yanlış olur. Zira kitaplar bir bütün olarak incelendiğinde konuların, metinlerin, fotoğrafların, şahsiyetlerin kültürü tanıtmaya yönelik bir dikkatle seçildiği görülmektedir.

ii. *Deyim/Atasözü/Söz Varlığı*: Belli durumlarda söylenen “Allah korusun. Geçmiş olsun.” gibi kalıp ifadelerle kitaplarda yer verilmiş; öğrenenlerin bu cümleleri bir bağlam içinde kullanmaları istenmiştir. Ayrıca kitaplarda öğrenenlerden bazı deyim ve atasözlerinin anlamlarını açıklamaları istenmiş ve kendi dillerinde benzer söz varlıklarının olup olmadığı sorulmuştur.

iii. *Edebî Metinler/Şahsiyetler*: Edebî metinler, kültürün kayda geçirilmiş hâlleridir ve kaleme alındıkları dilin inceliklerini bünyelerinde barındırırlar. Kulüp çalışmaları için hazırlanan kitaplarda edebî metinler ve şahsiyetler üzerinden de kültür aktarımı yapılmıştır. Bu anlamda Refik Halit Karay, Halide Edip Adıvar, Ömer Seyfettin, Sait Faik Abasıyanık, Tarık Buğra, Mehmet Âkif Ersoy Âşık Veysel, Ceyhun Atuf Kansu, Bekir Sıtkı Erdoğan gibi edebî şahsiyetlerin isimlerine kitaplarda tesadüf etmek mümkündür. Şiir ve hikâye örneklerinin de kitaplarda yer aldığını ayrıca belirtmeliyiz.

Sonuç

Yabancı dil derslerinde Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapların yanı sıra öğrenenleri pekiştirmek için pek çok yazılı, görsel ve işitsel materyalden de istifade edilmektedir. Sınıf içi sınırlı ders sürelerinde yapılan çalışmalar ve etkinlikler öğrenenlerin dört temel dil becerisinde istenen başarıya ulaşması için yeterli olmayabilir. Bu anlamda onların okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini desteklemek amacıyla kulüp faaliyetleri yapılmalıdır. Dört temel dil becerisinin gelişimi için kulüp faaliyetleri yapılabilir. Ancak yabancı dil öğrenen bireylerin dili işlevsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmeleri için konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmelidir. Konuşma ve yazma kulüp çalışmaları, öğrenenlerin aktif katılımı ile onlara yoğun bir deneyim imkânı sunması ve öğrenmeyi somutlaştırması bakımından son derece mühim çalışmalardır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları (B2-C1) adlı kitaplar, Türkçe öğrenen bireylerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış ders materyalleridir. Kitapların konuşma ve yazma bölümlerinde yer alan konular, etkinlikler ve alıştırmalar derste öğrenenleri pekiştirecek niteliktedir. Genel olarak iletişimsel yaklaşımın ilkelerine göre hazırlanan kitaplarda soru-cevap, grup, benzetim ve eğitsel oyun gibi dil öğretim teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca iletişimsel yaklaşımın fırsat verdiği ölçüde kültür aktarımının yapıldığı kitapların görsel ve işitsel araçların varlığı bakımından da zengin olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Casey, H. K. (2008). EngagingTheDisengaged: Using Learning Clubs To Motivate Struggling Adolescent Readers And Writers. *Journal Of Adolescent&AdultLiteracy*, 52(4), 284-294.
- Çalışkan, N., Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelik, H., Biçer, İ. A. (2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları B2*. E. Karademir-A. Koç (Ed.), Ankara: Yade Kitap.
- Demirel, Ö., (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem.
- Güzel, A., Barın, E., (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Kreuger, E.,&Townshend, N. (1997). Reading ClubsBoost Second-Language First Graders' Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 51(2), 122-127.
- Schwartz, A. M. (1998). *ListeningIn A Foreign Language*. Center ForAppliedLinguistics: Washington, DC.
- Türk Dil Kurumu, 10.07.2018
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b45ac0f2a0f19.34024260

Modernist Mimari ve Huzursuzlukları: J. G. Ballard'ın *High-Rise* (Gökdelen) Romanı

İsmail Serdar ALTAÇ*

James Graham Ballard, 20.yy İngiliz bilimkurgu edebiyatının önemli figürlerinden birisi olarak bilinmekle beraber bilimkurguya yaklaşımı itibarıyla bu edebi türün alışlagelmiş ve kalıplaşmış özelliklerinden oldukça uzak bir yaklaşım geliştirmiştir. H. G. Wells, Isaac Asimov ve Robert Heinlein gibi yazarın aksine, Ballard kendi çevresinde bizzat gözlemlediği teknolojik ve buna bağlı sosyolojik ve psikolojik gelişmeleri eserlerinin odak noktasına koymuştur. Yazarın bilimkurgu tarzının özgünlüğü isminin sıfatlaştırılarak Collins İngilizce Sözlüğü'ne girmesini sağlamıştır. Sözlükte "Ballardian" kelimesinin anlamı "özellikle distopik modernite, iç karartan insan yapımı manzaralar ve teknolojik, toplumsal, çevresel gelişmelerin psikolojik etkilerini konu edinen Ballard romanlarını ve hikâyelerini hatırlatan"¹ olarak verilmektedir. 1960'larda başladığı yazarlık kariyerine 1970'lerde kentsel romanlarıyla devam eden Ballard, bu dönemde kentlerin zengin banliyöleri ve otoyollarına odaklanarak inşa edilmiş çevrenin muhtemel psikolojik sonuçlarını ele alan romanlar yazmıştır. Bu çalışmanın amacı yazarın kentsel romanlarından birisi olarak kabul edilen *High-Rise* (Gökdelen) eserinde inşa edilmiş çevreyi psikolojik ve sosyolojik yönleriyle ele almak ve eseri modernist kent anlayışının bir eleştirisi olarak okumaktır.

Roman Londra'nın doğusunda, toplumun yüksek gelirli kesimine hitap eden bir gökdelende geçmektedir. Gökdelen, içinde barındırdığı banka, süpermarket, kuaför, havuz gibi kolaylıklar sayesinde sakinlerin bina dışına çıkmadan tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Yapısal olarak anlatıcı, binadaki üç karakter üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan birincisi binanın alt kat sakinlerinden televizyoncu Richard Wilder; ikincisi binanın orta kat sakinlerinden doktor Robert Laing ve üçüncüsü de binanın en üst katında oturan ve aynı zamanda binanın mimarı olan Anthony Royal'dır. *High-Rise* da dahil olmak üzere Ballard'ın romanları genellikle fikirler üzerinde tartışma içeren eserlerdir. Bu bağlamda, romanda uzun bir neden-sonuç zinciri içinde takip edilecek bir olay örgüsünden bahsetmek zordur. Ancak kısa bir şekilde ifade etmek gerekirse, romanın başında görülen gürültülü partiler, su ve elektrik kesintileri, asansörlerin kullanımını hakkındaki anlaşmazlıklar gibi küçük sorunlar, bina sakinlerinin kademeli olarak şiddete ve ilkelliğe eğilim göstermesine neden olur. Romanın sonuna gelindiğinde bina vandallıktan, cinayete, tecavüzden, insan kaçırmaya kadar birçok suçun yaşandığı ve hatta daha da önemlisi kanıksandığı bir yer haline gelir. Bu şiddet ortamında yaşananlar, okura her ne kadar abartılı bir senaryo gibi gelse de binadaki toplumsal düzenin çöküşünde belirli bir mantık vardır ve bu çalışma da bu mantığı açıklamayı amaçlamaktadır.

Tarihçi Roy Porter'ın aktardığına göre 1964 ve 1974 yılları arasında Londra'da 384 adet gökdelen dikilmiştir (2000: 353). Söz konusu tarih aralığı dikkate alındığında İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra Şangay'dan Londra'ya gelen Ballard'ın kentsel peyzajda meydana gelen bu değişimi başından sonuna kadar gözlemlemiş olduğu anlaşılabacaktır. Savaş sonrasında Britanya'da ortaya çıkan evsizlik problemine bir çözüm olarak sunulan gökdelenler, ilk başlarda genellikle toplumun düşük gelirli kesimini ev sahibi yapmaya yönelik olarak tasarlanmışsa da daha sonradan Ballard'ın romanında gösterdiği örnekte olduğu gibi orta ve üst sınıfın ikameti için inşa edilen gökdelenler de inşa edilmeye başlanmıştır.

*Araştırma Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, serdaraltac@nevsehir.edu.tr

1 <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ballardian>. Arama Tarihi: 28.09.2018

Gökdelen, ilk zamanlarından itibaren ütopyaçı bir yaklaşımla ortaya atılmış mimari bir form olarak görülebilir. Bu mimarının 20.yy'daki önde gelen savunucularından modernist Le Corbusier, bozulan toplumsal düzenin yeniden inşası için makine çağının gereksinimlerine uygun, verimlilik esasına dayalı ve keskin geometrik bir anlayışın olduğu kentlerin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Le Corbusier bu çerçevede “ev, içinde yaşanılan bir makinedir”, der (1986: 95). Gökdelen tipi yapılar da Le Corbusier'in kent planlama anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Bu binaların asgari alanda azami sayıda kişiyi barındırabilmesi Le Corbusier'in verimlilik ilkesine hitap etmektedir. Ancak bundan daha da önemlisi gökdelenlerin sunduğu yüksek ve tanrısal bakış açısının modernist mimarının bakış açısına son derece uyumlu olmasıdır. Çünkü modernist mimarının eğilimlerinden birisi, ele aldığı alanda geleneksel ve tarihsel olarak var olanı yok saymak ve bağdaşık bir düzen yaratmaya yönelik toplumsal mühendislik hedeflerini gerçekleştirmektir. Fransız sosyolog Michel de Certeau'nun, New York'taki Dünya Ticaret Merkezi'nde yken aktardığı izlenimler bu bağlamda açıklayıcı olabilir:

Dünya Ticaret Merkezi'nin zirvesine çıkmak kentin sizi sıkıca kavrayışından da çıkmaktır. Kişinin bedeni artık, kendisini bilinmeyen bir yasaya göre oradan oraya çekiştiren caddelerden koparılmıştır. [...] [Bu yükseliş] kişiyi belirli bir mesafeye koyar. Daha öncesinde kişiye ‘sahip olan’ büyüleyici dünyayı kişinin gözlerinin önünde bir metin haline getirir. (1984: 92)

Modernist bir bakış açısında bu metin sadece okunacak bir metin değil aynı zamanda silinebilen ve yeniden yazılabilen bir metin olarak düşünülmelidir. Çünkü geçmişten radikal bir biçimde kopuşu esas alan modernizm, bu doğrultuda hem mimaride hem de kent planlamasında *boş levha* anlayışını benimser ve ütopik bir dünya yaratma adına geçmişten gelen izleri yok saymakta bir sakınca görmez. *High-Rise* romanındaki binanın da tamamen boş olmayan bir alana inşa edilmiş olması bu eğilimi doğrulamaktadır. Romanda da ifade edildiği üzere gökdelen, Londra'nın birkaç kilometre doğusunda Thames nehrinin kavis çizdiği bir noktadaki terk edilmiş bir dok alanında kurulmuştur (3). Bu konum üç açıdan önemlidir. Birincisi, binanın Büyük Britanya'nın imparatorluk geçmişini hatırlatan dok alanı üzerine kurulması modernist mimarının geçmiş ile olan karşıtlığını vurgulamaktadır. İkincisi ise binanın, 19. ve 20. yüzyıllarda suç oranlarının yüksek olduğu Londra'nın doğusunda kurulmuş olmasıdır. Bu durum, modernist kent anlayışının reformcu olma iddiası ile paralellik içindedir. Üçüncüsü ise binanın kentin dışına doğru kurulmuş olmasıdır. Ballard'ın gökdeleni, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında genişleyen kentlerde hızla çoğalan zengin banliyö yerleşimlerine örnek teşkil etmektedir. Bu yerleşimlerin çoğalmasının altında yatan nedenlerden birisi kentlerin karmaşık yapısının bireye bir tehdit oluşturduğu algısı ve bireyin daha geniş toplumsal yapıdan kopma isteğidir. Bu anlamda anlatıcının Robert Laing ile ilgili aktardıkları oldukça önemlidir. Bunlardan birinde şu ifade edilmektedir:

Altı ay önce Chelsea'deki evini satıp gökdelenin güvenli ortamına taşındığında, [Laing] zamanda elli yıl ileri seyahat etmiş, kalabalık caddelerden, trafik tıkanıklıklarından ve eski tip okulunun ortak ofisindeki öğrenci gözlemlerine katılmak için çekilen metro keşmekeşinden uzaklaşmıştı. (4)

Romanda ifade edilmemiş olsa da romanın yazıldığı 1970'lerin Büyük Britanya'da çeşitli terör saldırılarının gerçekleştiği ve göçmen probleminin yaşandığı bir dönem olduğu unutulmamalıdır. Hatta bu saldırılar arasında 1974 yılında, romanda Laing'in daha önce oturduğu ifade edilen Chelsea bölgesinde IRA tarafından düzenlenen bombalı bir saldırı da bulunmaktadır. Bu durum, Ballard'ın gökdeleninin özellikle Batı toplumlarında sıklıkla görülmekte olan “kapılı topluluklar” a bir örnek teşkil ettiğini göstermektedir. Modernist mimarının bağdaşık düzen yaratma amaçlarıyla uyumlu olarak kapılı topluluklar belirli bir zümreden insanların ikametleri için inşa edilen yapılardır. John G. Bruhn'a göre “alansal

kontrolün fiziksel ve toplumsal yolla sağlanması eğiliminin bir parçasıdır” (144). Kapılı toplulukları “güçlendirilmiş kapalı alanlar” olarak ifade eden Teresa Caldeira ise daha ayrıntılı bir tanımlama yapar:

Güçlendirilmiş kapalı alanlar, ikamet, tüketim, boş zaman ve çalışma gibi amaçlar için özelleştirilmiş, kuşatılmış ve güvenlik açısından izlenen uzamlardır. En temel meşrulaştırılma nedenleri şiddet korkusudur. Kapılı topluluklar, caddenin geleneksel kamusal alanını fakirlere, “sıra dışı” kişilere ve evsizlere bırakan kişilere hitap etmektedir. Güçlendirilmiş kapalı alanlar ile parçalanmış kentlerde, modern kentlerin en önemli düzenleyici değerlerinden açıklık ve serbest dolaşım ilkelerini sürdürmek güçtür. Sonuç olarak ise, kamusal uzam ve vatandaşların kamusal yaşama katılımı bir değişimden geçer. (1996: 303)

Caldeira’nın tanımından yola çıkılacak olursa kapılı toplulukların ütopya bir yaklaşımın ürünü olduğu iddia edilebilir. İmgesel olarak bakıldığında, bu toplulukları barındıran yerleşimlerin ada imgesini çağrıştırdığı fark edilecektir. William Shakespeare (*The Tempest*’teki ada ve *The Merchant of Venice*’teki Belmont adası), Thomas More (*Utopia* eserindeki ada) ve Aldous Huxley (*Island* romanındaki Pala Adası) gibi yazarlarda ada imgesinin ütopyanın bir önkoşulu gibi davranıldığı görülmektedir. Bozulmuş toplumsal düzenden kopmak sadece o toplumu idare eden sistemlerin değiştirilmesi ile değil, aynı zamanda coğrafi anlamda da bir kopukluğu gerektirmektedir. Ne var ki Ballard, ütopya fikrine son derece kuşkulu yaklaşan bir yazardır. 2003 yılında vermiş olduğu bir röportajda şunları belirtir:

Üzülerek belirtiyorum ki ütopya fikri 20. yüzyılın bir safhasında bitmiştir- iki büyük ütopya projesi olan Sovyet Rusya ve Nazi Almanyası, insan ırkının bugüne kadar yaşadığı en büyük kâbusa dönüşmüş ve haliyle şu anda insanlar ütopyanın geleceğini sorgular hale gelmiştir. Şu anda hala [21. yüzyılda] çok tehlikeli bir yüzyılın hemen sonrasında yaşıyoruz. İnsanlar, haklı olarak dünyada bir cennet kurma düşüncelerine şüpheli yaklaşıyorlar. Şu anda yaşıyor ve bilinçaltımızda gelecek hakkında huzursuzluk besliyoruz. (2012[2003]: 393)

Bu bilinç ile hareket eden Ballard, *High-Rise* romanındaki ütopya ihtimallerini distopyaya çevirmeyi tercih eder. Kapılı topluluk, dışarı kapalı olması nedeniyle her ne kadar güvenlik sağlıyor gibi görünse de bizzat bu özelliği nedeniyle daha geniş toplumsal bir yapı olan devletin otoritesinin sorunlu bir yer halinde geldiği bir uzam olarak düşünülebilir. Binadakilerin ilkelliğe doğru evrilmesinde tetikleyici olaylardan birisi son katta oturan kuyumcunun şüpheli ölümüdür. Kuyumcu, evinden aşağı düşerek öldükten sonra olay yerine ne polisin gelmesi ne de bina sakinleri tarafından polis çağırılma gereksinimi duyulmaması, gökdelenin sadece coğrafi anlamda değil aynı zamanda da yasal anlamda da kentten koparıldığını göstermektedir. Bina içindeki şiddetin zirveye ulaştığı ilerleyen bölümlerde bir polis aracının binaya yaklaştığı görülür ancak bu sahnede yaşananları anlatıcı şu şekilde aktarır: “Genellikle dışardan gelen kimseye cevap dahi vermezlerdi ancak bu defa iki polis memurunun etrafında bir grup oluşturmuşlardı [...] Açık bir şekilde, polisi her şeyin yolunda gittiğine ikna edip yatıştırmaya çalışıyorlardı” (185). Bu noktada dikkat çeken polisin sadece beyanlara dayanarak binanın içini kontrol etme gereksinimi duymamasıdır. Bu durum, kapılı toplulukların altını çizdiği özel mülkiyet bilincinin, devletin otoritesinin dahi ötesinde konumlandırıldığını ima etmektedir. Bu iddia, John Bruhn’un şu ifadeleriyle de desteklenebilir: “Yeni gelişmeler, komşularla ve daha geniş siyasi sistem ile bağı pek fazla olmayan özel bir dünya yaratmaktadır. [...] Vatandaşlar, kendilerini bağdaşık ve bağımsız hücrelere böldükçe, vatandaşlık ve topluluk olma ilkelerini paylaşma arzuları da giderek sönükleşir” (2011: 145). Romandaki toplumsal düzenin yıkılmasında kentin geri kalanı ile olan kopukluğun büyük bir payı vardır. Çünkü kentin temsil ettiği kamusal alan, tarihsel olarak akılcılık tarafından oluşturulmuş ve akılcı yaklaşımı

desteklemiş bir alandır (Habermas 1991; Sennett: 2002). Bu denklem üzerinden düşünüldüğünde kent ile bağı kalmayan gökdelen sakinlerinin akılcı yaklaşımdan da uzaklaştıkları görülmektedir.

Gökdelenin içinde kamusal olduğu iddia edilebilecek süpermarket veya havuz gibi alanlar bulunmaktadır. Ancak bu alanların akılcı yaklaşımı mümkün kılacak bireyler arası iletişime izin verdiği söylenemez. Süpermarket örneği daha ziyade tüketim kültürünün güçlendirildiği bir yer olarak okurun karşısına çıkmaktadır. Gökdeleni üç parçaya bölen 10'uncu ve 35'inci kattaki iki havuz ise çocuklu aileler ve diğer sakinler arasında kullanımı bir tartışma konusuna dönüşen yerlere dönüşmüşlerdir. Örneğin, bir sahnede 17. katta oturan bir muhasebecinin, 2. katta oturan Richard Wilder'ın çocuklarının havuzu kirletmelerinden şikâyet ettiği görülmektedir (18). Bu gerilimlerin altında yatan nedenlerden birisi yerleşim düzeninde sıkı bir şekilde takip edilen hiyerarşik yapıdır. Bina sakinlerinin zenginlik oranlarına göre yerleşmiş olması ve bu yerleşim çerçevesi içinde yapılan ihlaller çatışma ortamını hazırlayan unsurlar olarak görülebilir. Bu nedenle binanın mimarı Anthony Royal'ın bağdaşık bir toplumsal yapı ile toplumsal düzeni sağlama düşüncesi en başından itibaren problemlili bir yaklaşımdır. Örneğin, Anthony Royal'ın terasta çocukların kullanması için tasarladığı heykel bahçesi hiçbir zaman çocuklar tarafından kullanılamaz. Çünkü çocuksuz üst kat sakinleri, bir düşman olarak gördükleri alt kat sakinlerinin çocuklarının buraya girmemesi için “kapıları kilitlemişlerdi ve gelen çocukları da derhal oradan uzaklaştırıyorlardı” (46). Romanda gözlemlendiği kadarıyla gökdelenin dikey formunun bizzat kendisi ütopyik bir düzenin sağlanmasını engellemektedir. Çünkü dikeysellik hiyerarşinin ve eşitsizliğin mimari anlamda somutlaşmış bir ifadesi olarak görülebilir. 20. yüzyılın başlangıcında bilimkurgu türünde eserler yazmış olan H. G. Wells'in *The Time Machine* (1895) ve *The Sleeper Awakes* (1910) gibi eserlerinde de benzer bir şekilde toplumsal eşitsizlikler dikey bir mimari yoluyla ifade bulmuş ve ayrıcalıklı kesim binaların yüksek katlarında konumlandırılırken ezilen toplumsal gruplar yer altına hapsedilmiştir. Ballard'ın romanında en saldırgan tavırları sergileyen Richard Wilder'ın bu tutumunda da bu eşitsizliklerin payı büyüktür. Anlatıcının da ifade ettiği üzere:

Binadaki yaşamda Wilder'ı en çok sinirlendiren şey, görünürde yüksek gelirli profesyonel insanlardan oluşan homojen birliğin üç farklı ve düşman gruba bölünmesiydi. Güç, sermaye ve kişisel çıkara dayalı eski toplumsal bölünmeler başka birçok yerde olduğu gibi burada da gücünü hissettirmektedir. (69)

Toplumsal sınıfların katlara göre bölünmesinin yabancıların bir istisna olmaktan çıkıp sıradan hale geldiği kentlerde önemli bir işlevi bulunmaktadır. Lyn H. Lofland, nüfusu artan kentlerde tarihsel süreç içerisinde kişileri tanımlamak için iki yola başvurulduğunu düşünür. Bu görüşe göre, sanayi öncesi toplumlar (örneğin Elizabeth dönemi Londrası'nda) kentin karmaşık yapısında kişiler arasında *görüntüsel düzenleme* vardı. Bu düzenleme kişiler arasındaki ayrımın kılık kıyafet üzerinden yapılmasını esas alıyordu. Ancak kıyafetin seri üretime girmesi ile birlikte bu düzenleme ayrıştırıcı özelliğini kaybetti (1973: 80) ve yerini *uzamsal düzenlemeye* bıraktı: “Sanayi öncesi toplumda insan giydiği şeydi. Modern kentte ise insan durduğu yerdir” (1973: 82). Lofland'ın bu noktada semiyolojik bir yaklaşım geliştirdiği ve romandaki huzursuzlukların nedenlerinden birisinin de sakinlerin gösterge açısından yaşadıkları karmaşa olduğu iddia edilebilir. Örneğin, yüksekliğin güç ile doğru orantılı olarak algılandığı gökdelende “[en alt kattaki hosteslerin] özellikle kendi katının üzerinde yoğun bir şekilde sosyalleşmeleri sırasındaki gizemli hareketleri, sanki binanın doğal düzenine müdahale ediyorlarmış gibi [Laing'in kardeşi] Alice'in huzurunu kaçırıyordu” (11). Sanayi öncesi dönemde İngiltere'deki *görüntüsel düzenlemenin* ihlali nasıl ki bir takım yasalarla

engellenmeye çalışılmışsa² modern kentteki bu uzamsal ihlal de bina sakinleri tarafından bir suç gibi algılanmaktadır. Kısacası, modern mimari tarafından düzenin sağlanmasına yönelik atılan adımlar, ironik bir şekilde, düzenin yıkılmasına neden olan unsurlara dönüşmektedir.

Bu anlamda romanı Sigmund Freud'un *Civilization and Its Discontents* eserindeki tezleri ışığında da okumak mümkündür. Çünkü modern mimarinin düzen yaratma iddiaları ile medeniyetin psikanalitik bakış açısından işlevleri arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Ballard vermiş olduğu bir röportajda, “insan doğasını kabullenmemek bir hatadır, çünkü [bu doğa] ortaya çıkmak için daha farklı, muhtemelen de daha tehlikeli yollar bulacaktır” demektedir (Verniere 2012[1988]: 239). Freud'un medeniyet kavramı ile ilgili en temel tezlerinden birisi de şudur: “Kişinin, toplumun kendisine kültürel idealler uğruna dayattığı gerilimi kaldıramadığı için nevrotik bir hale geldiği keşfedilmiş; bu anlamda da toplumun taleplerinin azalması ya da kaldırılması durumunda mutluluk ihtimallerinin ortaya çıkabileceği sonucuna varılmıştır” (1962: 39). Binadaki üç parçalı yapılanma, Ballard'ın açık bir şekilde Freud'un üç parçalı psişe modelinden etkilendiğini göstermektedir. Alt katların temsilcisi olan Richard Wilder, şiddete eğilimi ve dürtülerini dizginleyemeyen karakteri ile *idi* temsil etmektedir. Romanın sonlarına doğru, artık hiçbir toplumsal kuralın tanınmamaya başladığı bölümlerde, Wilder'ın konuşabilme yetisini kaybedip anlamsız sesler çıkarmaya başlaması da bu görüşü desteklemektedir. 25'inci katta oturan Robert Laing ise *egonun* kendini koruma eğiliminin bir sonucu olarak, binadaki olaylar başladığında dairesine çekilerek hayatta kalmaya çalışır ve yine *egoya* benzer bir şekilde *idi* temsil eden Wilder ve *süper egoyu* temsil eden mimar Anthony Royal ile diyalog içindedir. Royal, gökdelenin mimarı olarak toplumsal yapılanmanın tesisinden sorumludur. Anlatıcının Royal'a tanrısal özellikler atfetmesi de (31) ve Royal'ın bir hayvanat bahçesi bakıcısına benzetilmesi (90) bu iddiayı desteklemektedir. Ancak daha önce belirtildiği gibi medeniyeti güçlendirmeye yönelik adımlar, aynı zamanda medeniyeti tehlikeye sokan unsurlardır. Royal gökdeleni tasarlayarak Freud'un ifade ettiği gibi medeniyetin en asli uğraşlarından birisi olan geniş toplulukların bir arada yaşamasını mümkün kılmaktadır (1962: 58). Ancak 2000 kişinin kısıtlı bir alandaki birlikteliğinin beraberinde getirdiği sorunlara dikkat etmek gerekmektedir. Eserde de ifade edildiği üzere, “sakinler arasındaki gerilim oldukça güçlü olsa da bu gerilim biraz binanın medeni havası biraz da bu apartman bloğundaki yaşamın başarılı gibi gösterilmesi gereksinimi ile bastırılıyordu” (17). Binada baş gösteren şiddetin psikanalitik nedeni tam olarak bu gerçeklikte gizlidir. Çünkü topluluk halinde yaşamın en yoğun biçimde hissedildiği ve dolayısıyla bireyin medeni kalabilmek adına daha yoğun kültürel bir dayatmaya maruz kaldığı bir yer olması nedeniyle gökdelen yaşamı, bireyde bastırılanın patolojik bir şekilde geri dönmesini hızlandırmaktadır. Freud'a göre komşu potansiyel bir yardımcı olduğu kadar aynı zamanda üzerinde şiddet eğilimlerinin uygulanabileceği potansiyel bir hedeftir (1962: 69). Örneğin, Wilder, birkaç günlük yokluğunun ardından gökdeleni döndüğünde eşi Helen'i binadaki arbededen korunmak için eve kapanmış halde bulur. Helen, olanlarla ilgili “Çok fazla düşmanlık var. Aslında hep vardı ama şimdi görünür hale geldi”, yorumunu yapar (59). Bu örnek, insanın çevresine karşı şiddete hâlihazırda eğilimli olduğuna, ancak inşa edilmiş ortamın bu eğilimi bastırmada veya açığa çıkarmada etkili olduğunu ima etmektedir.

Anthony Royal, her ne kadar modernist mimarlar ile ilişkilendirilebilse de roman boyunca şiddete ile ilgili tutunduğu tavır nedeniyle hakkında kesin bir yargıya kolaylıkla varılabilecek bir karakter değildir. Royal düzenin kurucusu olduğu kadar bu düzene dâhil bina sakinleri arasındaki ilişkileri toplumsal bir deney yapıyormuş gibi gözlemlemektedir. Örneğin, Laing ile duvar tenisi oynamak için randevulaştığında Royal buluşmaya gelmek yerine gökdelenin

2 John A. Wagner, *The Voices of Shakespeare's England*'da “sumptuary laws” olarak bilinen bu yasaların ihlalinin, ihlal aracına el konulmasından para cezasına kadar çeşitli yaptırımlara tabi olduğunu belirtir. (2010: 16)

tepesine gelen Laing ile o sırada orada verilen kokteylde bulunanlar arasındaki etkileşimi ve gerginliği uzaktan izlemeyi tercih eder (31). Royal'ın çelişkili karakteri aklındaki başka bir mimari proje dikkate alındığında daha da fazla gün yüzüne çıkmaktadır.

Royal, içinde yarım düzine gelişmiş kedi ve daha da önemlisi içinde her çeşit kuşun olduğu devasa bir kafes olan bir hayvanat bahçesine hep sahip olmak istemişti. Yıllar boyunca [...] içinde kuşların özgürce uçacağı hayvanat bahçesi tasarımları çizip durdu; birisi de ironik bir şekilde gökdelen yapısına sahipti. Hayvanat bahçeleri ve devasa yapıların mimarisi, her zaman Royal'ın özel ilgi alanı olmuştu. (111)

Bu ifadeler ile Ballard insanın ilkel yönüne vurgu yapmaktadır ve inşa ettiği gökdelenle Royal'ın hem kesin geometrik özellikleriyle modernist mimari prensiplerine uygun hem de illikliğe hitap eden bir yapının mimarı olduğunu ifade etmek istemektedir. Roman boyunca gökdelenin çoğu kez bir “hayvanat bahçesi” (90) (143) (179) (191) (196) (202) olarak nitelendirilmesinin nedeni budur.

Son olarak, binanın üslubunun brütalist olmasının da romandaki medeniyet ve illiklik tartışmaları çerçevesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, brütalist mimarinin ilk bakışta ön plana çıkan özelliği tüm süslemelerden arındırılmış beton bir dış cepheye sahip olmasıdır. Brütalist mimari örneği olan gökdelen, kültürel ifade olarak görülebilecek cephe süslemelerinden arındırılmış, betondan ibaret çıplak bir yapıdır. Bu yönüyle, binanın yapısal unsurlarını gizleme ihtiyacı duymaz. Ballard, bina sakinlerine yaklaşırken brütalist mimarinin dürüstlük ilkesini benimseyerek, insanın medeniyet ile maskelenmiş hayvani yönünü açığa çıkarmaya çalışır. Binadaki çatışmalar başladıktan sonra üst kat sakinlerinin bir araya geldikleri bir sahne bu bağlamda dikkate değerdir:

Odada mum ışığında oturan beyin cerrahları, kıdemli akademisyenler ve borsacılar, sanayide, ticarete ve üniversite yaşamında geçirdikleri yıllar sayesinde kazandıkları entrika ve hayatta kalma yeteneklerini gösteriyorlardı. Bütün o gündemlere ve raporlara, önerilen ve desteklenen tekliflere, yüzlerce komite toplantısının getirisi o sözel donanımına rağmen, bu toplantıların hepsi aslında kabile toplantılarıydı. Burada yemek ve kadın elde etmek ve üst katları yağmacılardan korumak için en güncel kurnazlıkları tartışıyorlardı. (193).

Ballard, bu alıntıda bir bakıma yapısalcı bir anlayış ile medeni toplumların günlük yaşamının üstü örtülü bir şiddet içerdiğini ve medeni olmayan eski topluluklar ile aynı dizimsel (*syntagmatic*) özelliklere sahip olduğunu, farkın sadece dizesel (*paradigmatic*) anlamda daha medeni gibi görünen örnekler ile yaratıldığını iddia etmektedir.

Sonuç olarak J. G. Ballard'ın *High-Rise* romanını modernist mimarinin, bozulan toplumsal düzeni yeniden kurma iddialarına karşı bir eleştiri olarak okumak mümkündür. Freud'un insanın medeniyet yoluyla kendisine mutsuzluk getirdiği iddiasına benzer bir şekilde, Anthony Royal ölümüne neden olacak olan binayı inşa etmiştir. Benzer bir şekilde bina sakinleri de kentin geri kalanı yerine daha medeni olduğunu düşündükleri gökdelenle taşınarak kendilerini güvene alacakları yanılgısına kapılmışlardır.

KAYNAKÇA

Ballard, James G. *Extreme Metaphors: Interviews with J. G. Ballard*. Ed: Simon Sellars ve Dan O'Hara. Londra: Fourth Estate Publishers, 2012

Bruhn, John G. *The Sociology of Community Connections*. New York: Springer, 2011.

Caldeira, Teresa P. R. "Fortified Enclaves: The New Urban Segregation". *Public Culture*. Vol:8 1996, sf. 303- 328

Freud, Sigmund. *Civilization and Its Discontents*. Çev: James Starchey. New York: W. W. Norton, 1962

Habermas, Jürgen. *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Çev: Thomas Burger. Massachusetts, 1991

Le Corbusier. *Towards A New Architecture*. Mineola: Dover Publications, 1986

Lofland, Lyn. *A World of Strangers: Order and Action in Urban Public Space*. New York: Basic Books, 1973

Porter, Roy. *London: A Social History*. Londra: Penguin, 2000

Sennett, Richard. *The Fall of Public Man*. Londra: Penguin, 2002

Wagner, John A. *Voices of Shakespeare's England: Contemporary Accounts of Elizabethan Daily Life*. Santa Barbara: Greenwood, 2010.

Farsça Bir İhtisas Sözlüğüne Göre Klâsik Fars Şiirinde Türkçe Alıntılar

İsrafil BABACAN*

Özet

Türk ve Fars şiirleri bilhassa, İslâm edebiyatlarının klâsik çağı kabul edilen XIII ila XVIII. yüzyıllar arasında kuvvetli bir etkileşim içinde olmuşlardır. Bu dönemde, İslâm edebiyatlarının kurucu unsuru olan Arapça merkezde bulunmak kaydıyla Türkçe ve Farsça çoğu kez iç içe adeta bir kültürün iki yarısı gibi gelişim göstermişlerdir. Ancak Klâsik Türk Şiiri üzerine çalışan araştırmacılar, Farsçanın Türkçe üzerindeki etkisi konusuna geniş bir ilgi göstermelerine rağmen, Türkçenin Klâsik Fars Şiiri içindeki yeri ve etkisi konusuna maalesef yeterince temas etmemişlerdir.

İşte bizim bu çalışmamıza konu olan *Ferheng-i İbârethâ-yı Arabî Der-Şi'r-i Fârsî* adlı modern bir edebiyat sözlüğünde, sadece Farsçadaki Arapça alıntılara değil, başta Türkçe ve Yunanca olmak üzere kimi dillerden Farsçaya bir çeşit mülemma biçiminde geçen ibare ve iktibaslara da yer verilmiştir. Eserde, Arap alfabesine göre 27 harfte 296 madde halinde, İslâm sonrası Fars şiirinde Molla Câmî dönemine kadarki zamanda (XII. asırdan XV. asrın ortasına kadar olan süre) görülen *Türkçe ibare, mısra ve beyitlere ait bir bölüm yer almaktadır*. Türkçe alıntılarının hangi şair ve eserden yapıldığı da gösterildiğinden bu çalışmamız sayesinde, Klâsik Fars Şiiri'nde ana dili Türkçe olan şairleri, bu şairlerin yoğun olarak yer aldığı yüzyılları, Türkçe unsurların sıklıkla geçtiği eserleri ve ne tür Türkçe dil unsurlarının Fars şiirinde yoğunlukla yer aldığını tespit etmek de mümkün olacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Klâsik Türk Şiiri, Klâsik Fars Şiiri, Karşılaştırmalı Edebiyat, Doğu Dilleri, Dil İlişkileri*

Turkish Quotations at Classical Persian Poetry According to a Persian Specialisation Dictionary

Abstract

Turkish and Persian poetry, had a strong interactive relationship especially between the XIII. and XVIII. centuries which is considered the classical age of Islamic literature. In this period, Turkish and Persian have often developed as two halves of a culture, as the Arabic found establishing element of Islamic literature in the centre. Although the researchers who studies on Classical Turkish Poetry had a wide interest in the influence of the elements of Persian language on Turkish, they have not contacted enough in terms of the place and effect of Turkic in Classical Persian poetry unfortunately.

In the modern literary dictionary, which is the subject of our study, which is the subject of our study named *Farhang-e İbaratha-ye Arabi Dar-Shi'r-e Farsi*, not only Arabic quotations in Farsi but also some kind of mixed phrases and quotations from Turkish, Greek and some other languages were also included. There area section belonging to Turkish phrases, verses and couplets seen in the Islamic Persian poetry until the time of Molla Cami (from the XII. century to the middle of the XV. century) as 295 items in 27 letters according to the Arabic alphabet. By way of that study, it is going to be possible to determine the poets whose main language is Turkish, the centuries that these poets took place intensely, the frequent passages of Turkish elements and what kind of Turkish language elements take place in the Classical Persian poetry, because of the poems and works made in the Turkish quotations.

Keywords: *Classical Turkish Poetry, Classical Persian Poetry, Comparative Literature, Eastern Languages, Language Relations*

* Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi. ibabacan76@gmail.com

Giriş

Türk ve Fars edebiyatları, İslamiyet'ten sonra, aynı medeniyet dairesine mensup olmak bakımından pek çok müşterek noktaya sahiptir ve ortak bir çizgide gelişimini sürdürmüşlerdir. Örnek aldıkları Arap-İslam edebiyatını kendi mecralarında geliştirmekle birlikte birbirlerinden de önemli ölçüde etkilenmişlerdir.

İslamiyet'ten sonra Fârsî-i Derî adını alan klasik Farsçanın Enverî, Hakanî, Muizzî, Nizamî gibi pek çok şairinin Türk kökenli olmaları bir tarafa, Türkçe ile sıkı bir ilişkiye giren bu edebiyatta birçok kelime, deyim, atasözü ve söyleyiş özelliği Türkçe tesiri altında vücuda gelmiştir. Ancak Klasik Türk Edebiyatı çalışmalarında maalesef meselenin bu tarafı göz ardı edilerek, sürekli biçimde Fars edebiyatının Türk edebiyatı üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Buna karşılık Türk edebiyatının mukabil tesiri hakkında ciddî akademik çalışmalar yapılmamıştır.

Türkçenin, İslam sonrası yeni Farsçadan aldığı kelimeler -hatta Farsça aracılığıyla aldığı Arapça ve diğer bazı dillere ait kelimeler- ziyadesiyle öne sürüldüğü halde, sayısının çokluğu ve çeşitliliğine rağmen Farsçadaki Türkçe kelimeler ya görmezden gelinmiş ya da bilhassa Fars kökenli araştırmacılar tarafından ilmî olmayan izahlarla Farsça gösterilmeye çalışılmıştır. Bu konuda ülkemizde ve İran'da yapılan çalışmalara baktığımızda konunun ehemmiyeti açıkça görülmektedir.

Yeni Farsçanın (Fârsî-i Derî) ilk dönemlerinde Türkçe lakap ve unvanlar, askerî ve millî teşkilatlar ile ilgili terimlerden birçoğu Farsçaya geçmiştir. Farsça ve Türkçenin kelime alış-verişi milattan önceki asırlara kadar uzanır. Berthels, Mânî dini ile ilgili Farsça ve Türkçe metinlerde bu durumun çok açık olarak görüldüğünü, Farsça bir dua metnindeki “Tanrı” ve “tegin” (henüz anlamında) kelimeleriyle örnekendirerek izah eder (Karaismailoğlu, 2001, s. 25-26). Türkçeden Farsçaya geçen kelimeler hakkında ilk akademik çalışma Fuat Köprülü'nün kaleme aldığı “*Yeni Farisî'de Türk Unsurları*” adlı makaledir (Köprülü, 1942). Kısa ve genel olan bu çalışmada, sadece konunun önemi vurgulanarak 280 kelime sıralanmıştır. Bu çalışmadan yaklaşık yirmi beş yıl sonra Gerhard Doerfer tarafından yazılan “*Yeni Farsçada Türkçe ve Moğolca Unsurlar*” (Doerfer, 1963-1975) adlı eserde, 2545 adet Türkçe ve Moğolca söz yer almaktadır. Kaldı ki, Doerfer'in bu çalışmasının oldukça eksik ve yanlışlarla dolu olduğu da tespit edilmiştir¹. Modern Farsçadaki Türkçe unsurlar, konuşma dili ve metinler olmak üzere iki yönlü ele alındığında, yukarıdaki sayının kat kat artacağı kesindir.

Farsçadaki Türkçe sözcükler hakkında en geniş çalışma, İran Türklerinden Âdil İrşâdîferd'in yazdığı “*Ferhengnâme-i Vâjegân-ı Türkî Der-Zebân ve Edebiyât-ı Fârsî*” (Fars Dil ve Edebiyatı'nda Türkçe Kelimeler Sözlüğü) adlı kitaptır (İrşâdîferd, 1379/2000). Burada, sadece klasik Farsçadaki Türkçe kelimeler değil, “Atatürk maddesi” gibi modern Farsça metinlerde geçen bazı Türkçe kelimeler de gösterilmiştir. Sözlüğün ilk kısmında, Farsçada geçen Türkçe yer adları oldukça yoğun bir yer tutar: “*Akordu, Akaltın, Akçakend, Ovacık, Üçhaça, Baykal*” vs. gibi. Sözlükte daha çok Oğuz Türkçesinden Farsçaya geçen kelimelere yer alıyorsa da bazen

¹ Günay Karaağaç'a göre bu kabarık sayıya bakarak Farsçadaki Türkçe unsurların belirlenmesinin sona erdiği düşünülmemelidir. Çünkü bugün Farsçada kullanılan ve Türkçe oldukları açık olan pek çok söz bu eserde yer almamaktadır. Ayrıca emek mahsülü olmasına rağmen bu eserin iki önemli zaafı vardır. Birincisi: Türkçe olduğu kesin olan pek çok kelime hakkında tereddüt taşıması hatta onları başka dillere ait göstermesidir. Örneğin Türkçe alev kelimesi ki diğer Altay ve Ural dillerinde alap (alışmak, tutuşmak), yalap (alev), yalabı (alevlenmek) ve benzeri şekillerde geçmesine rağmen Farsça gösterilir. İkincisi, bugün Farsçada yer alan pek çok Türkçe kelimenin eserde yer almamasıdır. Öyle görünüyor ki bu yolda bilhassa konuşma dilini kaynak alacak çalışmalar, Farsçadaki Türkçe unsurların sayısını daha da artıracaktır (Günay Karaağaç, “Türkçenin Dünya Dillerine Etkisi” <http://turkoloji.cu.edu.tr>, 6-7. (erişim 19.01. 2015).

yazarın yapabildiği tespitler ölçüsünde, “*uruk, öna, ime, tömbek, kaşkayı, kutas, kıcı, kümaç*” gibi Doğu Türkçesine ait kelimelere de yer verilmiştir. İrşâdîferd, farklı Türkçe sözlüklerden tespit ettiği Farsçaya yerleşmiş Türkçe birleşik kelimeler ve tamlamaları da madde başı yapmıştır. Örnek vermek gerekirse: “*At kuyruğu, acı çay, uzun burun, öküz gözü, ilkbahar çiçeği, burnu uzun balgı, carcı başı, çeperci başı karakulak*” vs. Bu sözlükte yeni ve eski Farsçada yer alan iki bin kadar sözcük ve ibareye yer verilir.

I. Farsça Bir İhtisas Sözlüğü

Öncelikle “*ihtisas sözlüğü*” kavramından maksadımızın, *bir edebiyatın ya da şiir geleneğinin özel bir/birkaç vechesi üzerine hazırlanmış sözlük* olduğunu belirtmeliyiz. Ülkemizde sık rastlanmayan ya da son zamanlarda yapılmaya başlanan bu tür lügatler, İran’da çok sayıdadır. Bunlar, *Hafız, Saib, Hakanî* gibi şairlerin divanları üzerine hazırlanan *kişisel ihtisas sözlükleri* olabileceği gibi, *telmih, kinâye, ihâm sözlüklerindeki* gibi belirli bir edebî sanatın, farklı şairlerce verilen örneklerini bir araya getirebilmektedir. Ya da *Ferheng-i İşârât* (Şemîsâ, 1377/1997) misalinde olduğu gibi, geleneksel şiirdeki kültür, ilim, inanç, itikat ve ilmî unsurları toplamaktadır. Bu tür sözlüklerin, *yıldız ilmi* (ilm-i nücûm) ve *tasavvuf ilmî* (ıstılâhât-ı irfânî) benzeri, şiirden bağımsız ilimlerin metinde zikredilen tabirlerini sıralayan türlerine de rastlanır. Bizde ise, *Mazmûnlar/Divan Şiiri Sözlüğü* (Onay, 2013), *Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler* (Tanyeri, 1999), *Kültürümüzde Ayet ve Hadisler* (Yılmaz, 2013), *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü* (Pala, 2002), *Osmanlı Şiiri Kılavuzu* (Şentürk, 2016) ve *Divan Edebiyatı Kişiler-Kişilikler Sözlüğü* (Zavotçu, 2006) gibi kitaplar, bu doğrultudaki çalışmalarındandır.

Bizim bu makalemizde söz konusu ettiğimiz sözlük, “*Ferheng-i İbârethâ-yı Arabî Der-Şi’r-i Fârsî (Tâ-Câmî-Hemrâh Bâ-İbârethâ-yı Türkî ve Yunanî)*” (Farsça Şiirde Arapça İbareler-Câmî’ye Kadar-Türkçe ve Yunanca İbarelerle Birlikte) adlı iki ciltlik bir eserdir. Yazarı, *Muhammed Rıza Âdil* olup 1375/1996 yılında Tahran’da yayımlanmıştır. Sözlüğün yazımından asıl maksat, İslamiyet sonrası İran şiirinde Molla Câmî’ye kadar (d. 1414-ö. 1492) olan dönemde vücuda gelen klâsik Farsça şiirdeki Arapça alıntılarını ortaya koymaktır. Yani eser, yaklaşık üç yüz yıllık bir dönemi kapsar. Dolayısıyla XIX. yüzyıl sonuna kadar varlığını devam ettiren klâsik Farsça şiir dikkate alındığında, nispeten kısa bir süreyi içerir. Ancak yazar, sadece Arapça alıntılarla yetinmemiş; çalışmasında, küçük birer bölüm olsa da, Türkçe ve Yunanca alıntılar da açmıştır.

Muhammed Rıza Âdil, eserinin Arapçaya ayırdığı asıl kısmında, ayet, hadis, atasözü, kelâm-ı kibâr ve şiir gibi alıntılara yer vermiş ve bunları Farsçaya tercüme etmenin yanında, irablandırarak kaynaklarını da göstermiştir. Çalışmasının sonuna eklediği kısaltmalar, sure, ayet-hadisler, arif ve şeyh sözleri, Arapça şair ve şiir, atasözü ve deyimler, sözlükte zikredilen şair ve eser adı gibi unsurlara dair fihristler, onu oldukça kullanışlı bir hale getirmiştir. Bu açıdan eser, Divan edebiyatı çalışmalarında da kullanılabilecek bir niteliğe sahiptir.

II. Sözlükteki Türkçe İbareler Kısmı:

İncelediğimiz sözlükte Türkçe ibareler, “*Bahş-ı Devvom: İbârethâ-yı Türkî Der-Şi’r-i Fârsî (İkinci Bölüm: Fars Şiirinde Türkçe İbareler)*” başlığı altında yer alır (İrşâdîferd, C. II, s. 1781-1888). Bu kısımda, 296 adet Türkçe ibare, Arap alfabesine göre harf sırasıyla verilmiştir. Eserdeki Türkçe alıntılar genel anlamda üç grupta tasnif edilebilir: *Beyitler, mısralar ve ibare seviyesinde* alıntılar.

Türkçe alıntılarının tespit edildiği şairleri ve bunların eserlerini şöyle sıralayabiliriz: 1. *Sultân Veled* (ö. 1312), *Rebâbnâme* 2. *Sultân Veled*, *Velednâme* 3. *Sultân Veled*, *Dîvân-ı Veled*

4. *Bedr-i Şîrvânî* (ö. 1506?), *Dîvân-ı Bedr-i Şîrvânî* 5. *Kâsım Envâr* (ö. 1433?), *Külliyât-ı Kâsım Envâr* 6. *Şems* (ö. 1247?) veya *Mevlânâ Celâleddîn* (ö. 1273), *Dîvân-ı Kebîr* 7. *Ubeyd-i Zâkânî* (ö. 1370'ten önce), *Külliyât Hem-râh bâ-Letâ'if* 8. *Şâh Ni'metullâh Velî* (ö. 1431), *Dîvân-ı Ni'metullâh Velî* 9. *Reşîdüddîn Vatvat* (ö. 1177), *Dîvân-ı Vatvat* 10. *Nizâmeddîn Mahmûd Kamer-i İsfahanî* (12. yüzyıl), *Dîvân-ı Nizâm* 11. *Hakîm Sûzenî-i Semerkandî* (ö. 1173), *Dîvân-ı Sûzenî*, 12. *Esîr* (?), (kısaltmalarda ve eser fihristinde kim olduğu ve hangi eserinden faydalandığına dair bilgi yoktur).

Görüldüğü üzere sözlükte, Arapça kısmında olduğu gibi, üç asırlık bir dönemi kapsayan son derece sınırlı sayıda şair ve esere yer verilmiştir. X. asırdan XIX. asra kadar süren Klâsik Fars Edebiyatı'nın birçok eserinde Türkçe ibarelerin varlığı bilindiğinden, yukarıdaki şair-eser listesinin ne kadar küçük olduğu ve tespit edilen Türkçe ibarelerin, bu sözlüktekinin çok üzerinde olduğu hemen anlaşılır. Buna rağmen, aşağıda görüleceği üzere, incelediğimiz eserde önemli veriler mevcuttur. Ancak bu çalışmanın en önemli çıkması, Türkçe ibarelerdeki imla yanlışlıklarıdır. Bu durum, sözlük yazarın Türkçeyi iyi bilmemesinden, İran sahası Türkçe metinlerdeki imla farklılığından veya bazen alıntılanan Doğu sahası Türkçesinin imla özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Örneğin bazen kelimelerdeki sesliler, Anadolu sahası Türkçe imlasından farklı olarak yazılır: المدى (olmadı), قما (kamuya), ياوز (yavuz), الر (olur) örneklerinde olduğu gibi. Bazen nazal “ne” bir nokta ve kef ile gösterilir: كشيننك (kişinin), مانكا (manga) kelimelerinde olduğu gibi. Bazı sesler de Doğu Türkçesi ve İran sahası etkisiyle Anadolu imlasından farklıdır: التـر (öltür-öldür), دالو (delü), كورا (göre), ناكم (ne kim), بوقده (bukda-buğda-y-), اته (ata) gibi. Kimi zaman da آره (ara-arpa) örneğinde olduğu üzere yanlış imlalara rastlanır. Bu tür durumları, sözlük yazarının Türkçe alıntılamalara yaptığı Farsça tercümelere veya Rebabnâme örneğinde olduğu gibi (müterc., Eroğlu 2011) şairlerin eserlerinin farklı neşirlerine baş vurarak düzelttik. Bazen de öylesine önemli imla yanlışlıkları vardı ki bu sebepten kimi yerleri okuyamadık ve kimi yerleri de şüpheli okuduk.

Şimdi yukarıda, sözlükteki Türkçe alıntılamarı gruplandırdığımız üzere, her gruba tek tek bakalım. Beyit düzeyindeki Türkçe alıntılamar yazar ve eser adını gösterir biçimde aşağıdaki listede yer almaktadır.

Sıra No	Alıntılama	Şair ve Eseri
1	<i>At ile bilgil deve cüft olmadı/Eyle kim yavuz iden gey bulmadı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
2	<i>Ata gibi dükelini severem/Kamuya Tengriden eylik dilerem</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
3	<i>Anı dutanlar cihân ıssı olur/Bil ki anlardan cihân diri kalur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
4	<i>Uçmak içre adl olur güç yok durur/Ne kim anda siz dilersiz çok durur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
5	<i>Uslu evler içre nûrı bir bile/Kanda kim göre Hakkı anda kala</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

6	<i>Uslu Kişinün mâlî sözler olur/Mâlinı virür bu sözleri alur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
7	<i>Uslular hayrân kalur bu sözlere/Kim halâyık Hâlıkı nite göre</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
8	<i>Ussunı kogıl delü ol bu yola/Bu yola bir cân viren yüz cân ala</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
9	<i>Ana bakun bakmanuz ayruk yüze/Kim nûrından nûr gire gözünüze</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
10	<i>Ol süçüden kim tahûr oldı adı/Tengri Kur'ânda adın eyle didi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
11	<i>Ol kişi kim eyle oldı azdur/Ne kim ol ayda kamusı râzdur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
12	<i>Ol ki buldı Tengriyi ki dut anı/Anı bulcak dime Tengri kanı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
13	<i>Ol neseyi kim kimsene bilmedi/Ol kim anı buldı cânı ölmedi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
14	<i>Ol yire ek cânı kim bir yüz ola/Ekmeyen anda hâli yavuz ola</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
15	<i>Anları kim Hüd dilerdi kırmadı/Anların arasına yil girmede</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
16	<i>Od Halîl içün nite oldı gülef/Oda düşicek odı buldı gülef</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
17	<i>Evlere bakan nûrı iki görür/Eve bakma nûra bak kim bir durur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
19	<i>Ol güneşdür evliyâlar yıldızı/Dükeline el degürür uruzı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
20	<i>Ulu kiçi geldi bini görmege/Nite dir kim gelmedün sen sormaga</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
21	<i>Ey beni âlemde aydınlık virür/Yüzi nûrından karanulık virür</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
22	<i>Uykuda gör cânunı kim yüz ola/Ekmeyen anda hâli yavuz ola</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

23	<i>Ey karındaş bu sözi eyle ki var/Ol bile kim Tengriyi cândan sever</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
24	<i>İkimüz birüz yekî görmen bizi/Dutun anı yarlıgaya ol sizi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
25	<i>Bahtlu ol cân ki cânı ıskdur/Kulluğu bu yolda sâfî sıkdur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
26	<i>Bahşışi kim Hak virdi Mevlânâya/Anı ne yoksula virdi ne baya</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
27	<i>Bir üvezle Nemrûdî kahr eyledi/Ana dünyâ ni'metin zehr eyledi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
28	<i>Bir gün anı nişe varup görmedün/Nitesün diyüp hâlınden sormadun</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
29	<i>Ben bunun gibi kerâmet hâslara/Virdi Tanrı girü anı ol bile</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
30	<i>Ben bunun gibi bir demde ider ol/Degme bir yoksula virür mâl bol</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
31	<i>Bildürem dükeline bildigümü/Bulalar ulu kiçi buldugumu</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
32	<i>Ben anun sayruluğından sayruvam/Sanma kim ben ol velîden ayruvam</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
33	<i>Ben anun içün yaratdum âlemi/Ol velîm içün getürdüm Âdemi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
34	<i>Ben bulara kim ayduram ol yüzi/Kimse görmez girü görür kend'özi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
35	<i>Ben dakı tamla gibi deniz olam/Ölmeyem deniz gibi diri kalam</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
36	<i>Benden işit Tanrı hâsın iste bul/Eteğin dut cândan olgıl ana kul</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
37	<i>Ben diyem sözleri kim kimse dimesdi/Ben virem ni'met ki kimse yimesdi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
38	<i>Ben sizinçün ki dilerem siz bana/Gey dilemezsiz kaçarsız dört yana</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

39	<i>Ben nite aydam eren sırrın size/Ol kulak kanı ki bu sözler sığa</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
40	<i>Ben virem hil'at ki kişi geymedi/Kimse benim bahşışımı saymadı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
41	<i>Bu öğütdür Hak hâsına sığınun/Gemidür anun öğüdi tîz binün</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
42	<i>Bu cihânda ol eri gey istegil/Anı dutgıl ayruğın elden kogıl</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
43	<i>Bu cihân gevde bigi anlar câmi/Gevdeye bakma içi gör cân kanı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
44	<i>Bunda buldılar erenler bunı/Dün içinde gördiler bellü günü</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
45	<i>Böyle bilgil sen ölicecek cânunı/Cân virürken gey sakın îmânunı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
46	<i>Yine didi sayru oldum gelmedün/Didi kim sözi hisâba almadun</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
47	<i>Bini ol hâslar bile kim ben nevem/Anları sevenleri ben gey sevem</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
48	<i>Bini anda anı binde görünüz/Bini andan anı binden sorunuz</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
49	<i>Bini katı dutunuz bu dünyâda/Ol ki benden ayrıla kanda gide</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
50	<i>Türkçe bilseydüm ideydüm ben size/Sırları kim Tanrıdan dökdi bize</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
51	<i>Tanrı atına kim anlar atlar/Tanrı hâzırdur ger anlar gıtdiler</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
52	<i>Tengri andan ayru degül aç gözün/Ol virür sana hemîşe ârzûn</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
53	<i>Tengri hâssı Hak sırrıdur dünyâda/Sır dilersen anı dutgıl ey dede</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
54	<i>Tengridendür cân girü virgil ana/Kim ivaz vire öküş cânlar sana</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

55	<i>Tengriden rahmetdür anun sözleri/Körler okursa açıla gözleri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
56	<i>Tengriden gören kim anlardan gelür/Tengriden bilen kim anlardan kalur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
57	<i>Tengriden her bir kişi bahşış bulur/Hâslarun bahşışı ayruksı olur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
58	<i>Tanrıdan her gün bunun gibi belâ/Dürlü dürlü gelür idi anlara</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
59	<i>Tengri didi sayru oldı bir velim/Dünye içre sayruluk dartı'delüm</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
60	<i>Tengri didi sayru oldum Mûsâya/Kendü dostın kişi böyle isteye</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
61	<i>Tengri râzın andan işit ey eçi/Gey uludur görmegil anı kiçi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
62	<i>Tengri kendü nûrını ana virür/Ol nûr ile Tengriyi bellü görür</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
63	<i>Tengri nûrından toludur cânları/İki görme gözlü isen anları</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
64	<i>Tengriyi peygâm-berinden istegil/Zinhâr anı Hakdan ayru sanmagıl</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
65	<i>Tengriyi dut kim kalasın sen ebed/Gün ü gice Tengriden iste meded</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
66	<i>Tengriyi gören kişi gözler açar/Karanu cânlar üzere nûr saçar</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
67	<i>Cânun içindedür ol ki istegil/Anı dutgıl berk ayrugin kogıl</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
68	<i>Cân görünmez kim yüzün gözler göre/Gevde degül kim gele karşı dura</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
69	<i>Cân yüzine cânlar bakmak gerek/Cân dilerse gevdeden çıkmak gerek</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
70	<i>Harf içinde bu kadar ma'nâ sığar/Bu sözle uslu yukaru ağar</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

71	<i>Hûrlar elinde içesiz suçi/Görmeyesiz kimseden anda kiçi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
72	<i>Hâs erem binem sırrımdur bilinüz/Tâ kim ol iderse anı kılınız</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
73	<i>Halk ana dirlerse bu yol hak degül/Bu yolu ko hak yolın gey iste bul</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
74	<i>Dutmadı söziyle kim girü koya/Berkişüpdür eyle kim tağda kaya</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
75	<i>Diri eyler ölüyi Îsâ bigi/Yol açar denizde ol Mûsâ bigi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
76	<i>Dilerem kim göreler kamu anı/Cümle yoksullara ola binden ganî</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
77	<i>Rahmetüm oldur cihânda gey bilün/Eteğün tutun bini andan bulun</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
78	<i>Sır dile sığmaz kulaklar ne olur/Kendüsinden kim çıkarsa ol bulur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
79	<i>Sordılar binden halâyık bu sırrı/Ölüyü Îsâ nite kıldı diri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
80	<i>Söz anundur kim açıkdur gözleri/El niderse Tengridendür sözleri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
82	<i>Siz anı benüm gözümle görünüz/Anun esrârını binden sorunuz</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
83	<i>Siz dakı bini sevün eyle ki ben/Sizi severem nite kim cânı ten</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
84	<i>Sözlerün gözi bayık kulak alur/Gey sözi yavuz sözi kulak bilür</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
85	<i>Sözlerin gözsüzlerün söz sanmagıl/Dükeli yanlış durur unutmagıl</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
86	<i>Sen dakı uçmakı bunda istegil/Uçmak için dünyayı elden kogıl</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
87	<i>Sen velîden ayru görme Tengriyi/Andan iste halka sorma Tengriyi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

88	<i>Sen yatacak gevdeden cânun uçar/Kuş bigi kanda dilerse yir i�er</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
89	<i>Su ten�rden kaynadı bınar gibi/Buyru�ın dutdı Nuhun kullar gibi</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
90	<i>S�z kalur b�k� tavar f�n� olur/Diriyi dut kog�l anı kim �l�r</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
91	<i>Susadunsa bardaka bakma su i�/S�ret� ne�s�n bakar ba�ını bi�</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
92	<i>S�lih i��n to�dı ta�dan bir deve/�mmeti ilterdi s�d andan eve</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
94	<i>S�ret i�re anlar iki g�r�n�r/Ma ’n�ya bak kim g�resin bir durur</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
95	<i>Tamla dime anlara deniz digil/Anları dutg�l kalanını kog�l</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
96	<i>Tamla gibi ol denize girdiler/Kend�lerini denize virdiler</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
97	<i>Tatmagun g�zi a�ızdur gevdede/Tatluy� acıdan ol gey fark ide</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
98	<i>I�ksuz c�n� �l� bilmek gerek/Ol ki ��ıkdur anı bulmak gerek</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
99	<i>�lmle g�r c�n y�zin ko bu g�zi/Eyle kim ussun g�r�r her bir s�zi</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
100	<i>Fehmi der kim Tengri g�rdi Tengriyi/Tengri n�r�dur ki sord� Tengriyi</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
101	<i>Karabuda g�rdiler Hak n�r�n�/D�v i�inde buld�lar hem h�run�</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
102	<i>Kamunuz� ol tamudan ge��re/U�mak i�re �erbetinden i��re</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
103	<i>Kan olurdu arı su k�firlere/C�nları olurdu andan kara</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme
104	<i>Kayır un olurdu �br�hime/Mu ’cize bunun gibi bin d�yim�</i>	Sultan Veled- Rebâbnâme

105	<i>Kankı kişi kim bu sözden yol vara/Tengri anun müzdini bana vire</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
106	<i>Kulagina koyma ol sözleri/Hak nûrın çün bellü gördi gözleri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
107	<i>Kul u sultân birdür iki degül/Ol serâ içre bir olur big ü kul</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
108	<i>Kaynadı sular cihân oldu deniz/Ne ata kodı su ne oğul ne kız</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
109	<i>Ger gül yüzi kimseye hiç benzemez/Tengri katında bini bire saymaz</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
110	<i>Ger veresüz bu cihânı uçmakı/Alasuz bunda göresüz hem hakı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
111	<i>Küfr içinde dîn ü îmân buldılar/Kendülerden öldiler hak oldılar</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
112	<i>Kim anı binden seçerse ol bayık/Düşmenündür evini başına yık</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
113	<i>Kim anı göre bini görmışdür ol/Kim anı sora bini sormışdur ol</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
114	<i>Kim bile ilte anı cân Tengriye/Uçmak içre hûrilerle yöriye</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
115	<i>Kim cânunu aşkla diri ide/Hem nûrından bu karanuluk gide</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
116	<i>Kim doğa andan sağışsuz kişiler/Cüft ola erkek ile dişiler</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
117	<i>Kim sizi uçmağa ol hâs givüre/Nefsünüz kim yol urur boynın ura</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
119	<i>Kim sevem kamunuzu anun içün/Kamunuz açun gözi anun içün</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
120	<i>Kim göresin cânun içre Tengriyi/Gösteresin kamusına Tengriyi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
121	<i>Kim ki biri iki göre şaşıdur/Sözini işitmegil kumaşıdur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

121	<i>Kend'özi için bir gemi Nüh eyledi/Ümmetini sudan anda bekledi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
122	<i>Kendüden hem yir olur hem gök olur/Cân uyanıkdur eger gevde yatur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
123	<i>Kend'özinden yüz sûret bir cân olur/Şehr olur bâzâr olur dükkân olur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
124	<i>Kend'özi bigi sini hâs eyleye/Rahmetinden yazıgun bağıslaya</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
125	<i>Gevdedür ol ben cânı bilün bunu/Gök bigidür göksi anun ben günü</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
126	<i>Gevdeden geç katı dut bunda cânı/Kim bulasan cânun içinde anı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
127	<i>Gevde görünür cânı göz görmedi/Cân niteligini uslu sormadı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
128	<i>Gördiler bunda erenler ne ki var/Nakdi bugün yarına bakmadılar</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
129	<i>Gözüünüzü Tengri açarsa bini/Göre siz eyle ki görürsüz günü</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
130	<i>Gözümi aç kim seni bellü görem/Tamla gibi denize girem duram</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
131	<i>Gök ü yer anun katında bir ola/Tengriden içi taşı bir sır ola</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
132	<i>Mâl toprakdur bu sözler cân durur/Uslular andan kaçır bunda durur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
133	<i>Mâl ki Tengri bana virdi budur/Kim bu mâlı isteye usludur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
134	<i>Mustafâ gökde nite yardı ayı/Niçe ayurdu yavuzlardan keyi</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
135	<i>Müsâ elinden nite aldı asâ/Düşmeninün körlüğine ejdehâ</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
136	<i>Müsâ didi bu sırrı anlamazam/Maksûdun nedür bu sözden bilmezem</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

137	<i>Mûsâ didi hâşâ senden sayrılık/Sen Hâliksen sana kandan sayrılık</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
138	<i>Mevlânâdur evliyâ kutbı bilün/Ne kim ol buyurdıysa kılun</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
139	<i>Mevlânâ gibi cihânda olmadı/Ancılayın kimse hakdan tolmadı</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
140	<i>Ne ki peygâmblerüin var ol bilür/Kim anı dutdı kamusını bulur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
141	<i>Ne ki varsa alur ol bir cân kalur/Ol cihânda kulla sultân kalur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
142	<i>Nûh için tûfân kamu kâfirleri/Boğdı suda komadı kimseleri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
143	<i>Nûr dilersen vir nûr algıl nûr için/Hûr dilersen ver hûr algıl hûr için</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
144	<i>Nûrî birdür mumların? Ger yüz ise/İki göre her kim ol ussuzsa</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
145	<i>Nitekim tamla denize karılır/İki kalmaz tamla deniz bir olur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
146	<i>Nite oldı gark Fir'avn-ı la'în/Eyle kim işitün ol itün çavın</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
147	<i>Her kim ister Tengriyi ol usludur/Halk arasında güneşden bellüdür</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
148	<i>Her nisâ layık gerek ki cüft ola/Kanı ol uslu ki bu sözden tola</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
149	<i>Her nesneye anun göziyle bak/Kim göre sen düşmeye sen ırak</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
150	<i>Her nesenün gözleri ayruksıdır/Sinde yüz göz var dükelini görür</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
151	<i>Hem bulardan toğalar hâs kullarum/Kim bular kanatlarumdur kollarum</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
152	<i>Hûd için yel kırdı ol münkirleri/Tağa taşa urdı ol kâfirleri</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme

153	<i>Yalvarup zârî kılup digil ana/Rahmet etgil kendü lutfundan bana</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
154	<i>Yalvarurvan Tengriye ben dün ü gün/Kim dükelin yarlığa benim için</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
156	<i>Yüz olursa harfler bir söz olur/Sözler ile âkıbet bir göz olur</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
157	<i>Yokdı mâlum u tavarum verem/Doslugin mâl ile bellü gösterem</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
158	<i>Yol budur ol cân ki bu yoldan çıka/Degmeye gavur bigi ol cân Haka</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
159	<i>Yimek içmek anda dâyimdür bilün/Cehdi dün ki uçmakı bunda bulun</i>	Sultan Veled-Rebâbnâme
160	<i>Bu hadîsi buyurdu peygamber/Konuk kişi ki dir lâkin ister?</i>	Sultan Veled-Velednâme
161	<i>Atuma bir hunek arpa manga bir bişmiş töki?Hiç yirden gelmedi billâh tanukdur Kirdgâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
162	<i>Arpa teg benzüm sarardı buğda yüzün görmedi/Na ayağum poha vardı ne ele geldi teğâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
163	<i>Ey cemâlün Mushaf-ı hüsn âyet-i rahmet hatun/Cismüni nûr-ı musavver yaratıpdur Kirdgâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
164	<i>Bedr idim devrân cefâsı kâmetüm kıldı hilâl/Kalmışam ser-geşte bu devr-i felekde zerrevâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
165	<i>Bedr-i devr adum menem meşhûr-ı devrân-ı felek/Sözüme oradadur her handa kim bir ehl-i yâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
166	<i>Bir ip apar boynında tah donı çıhar koynına bah/Yâ akçecik vir sen sûrah yâ mâlcugı vir sen nişân</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
167	<i>Bir sanem ger gelse.....ü nigâr ilede ele/Âkıbet elden varur haçan kalur elde nigâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
168	<i>Bu devr içinde nazîrîn aceb ola ki ola/Bu hulk u lutfla kimi diyem sana benzer</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
169	<i>Bih kimi yüzüm sarardı fıkrdan vechüm budur/Katre katre kan tökülüp yüregüme çün enâr</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân

170	<i>Pârsî sözüm Horâsân u Irakun zikridür/Böyle kim Türkî sözüm dutmuşdur Çîn ü Tatar</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
171	<i>Paşasın ey cânım itgıl ne diler gönülün/Kim dürür ki sana ayda bu yahşı vü el yaman</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
171	<i>Tekdür hara? mîzâcun meni yoldan aparma sözle/Men hod murâdun bir menem terk eyle sen bu sözleri</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
172	<i>Tengri Mansûrun revânı şâd kulsun k'ol manga/Tün birürdi at birürdi bâdhâ-yı gamgüsâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
173	<i>Cihânda ol ki yaman gözle sana bahısa/Gözinde kirpügi olsun bi-aynihi hançer</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
173	<i>Çarh-ı ser-keş k'ol düreng ü hîredür kaplan gibi/Gör ki nice kıldı hayrân gözleri hûbân şikâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
174	<i>Hâtem-i Tay ger cihânda bahış eylerdi veli/Yüz cihân her dem bağışlar sende ol himmet ki var</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
175	<i>Hasûdunı yil aparsun ki topraga dönsün/Hasûd su teki gibi olsun hased odında yanar</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
176	<i>Hasûdunı yel aparsın ki topraga degmes/Hasûd mû tek ezelden hased odında yanar</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
177	<i>Düşmenün karanlık tek cihândan nâ-pedîd/Tâ yüzünden âfitâb-ı nusret oldı âşikâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
178	<i>Devlet ü baht ü sa'âdet ber-mezîd olsun senün/Kâm-rân bulgıl bi-hakk-ı hâlık-ı perverdgâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
179	<i>Zuhal mahallü melek-hulksan felek-kadr/Esed yürekli sebük-ruhsan girân- lenger</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
180	<i>Sana beşâret ü şâdî mülâzım olmuşdur/Mübârek olsun biri kulıdur biri çâker</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
181	<i>Senün düşmenün hastedür fikr içinde/Anundur ...hiç....eylemesün ...</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
182	<i>Senün dostunun akşamı dan tek olsun/Kara bahtlu düşmeninün dangı akşam</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
183	<i>Kalmışam imdi yalınac gönüm hazîndür karnum aç/On günde görmen bir kumac âvâreyem ez-hânûmân</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-

184	<i>Zafer musâhibün olmuş durur bigi ferzend/Senün yüzünde iyândur nişân-ı feth ü zafer</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
185	<i>Kırh gündür kimdi bu Baküde derbend olmuşam/Tâ haçan gelegi Şimâhiden manga bir reh-güzâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
186	<i>Güftem meni bir soydılar ne don ne eşyâdan koydılar/Akçem yidiler doydılar ben kaldum aç u nâ-tüvân</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
187	<i>Görmedüm bir yâr-ı cânı doğrusı bu âlemde/Hammı ağyâr idiler kavli yalan nâ-sâzgâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
188	<i>Gökde cellâd-ı felek/Türk-i hün-hâra meger Hindû kılıcından kaçâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
189	<i>Gevher-i ma'nâdur sözüüm kulağ dut sözüme/Hazretinde kalmışam bugün bu gevherini nisâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
190	<i>Lutf u kahrundur behişt u duzah el-hak görünür/Birinün vechinde nûr u birinün vechinde nâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
191	<i>Men.....şâ'iriy-i men bu gün/Hod menem tek handa birdür şâir-i mihhat-güzâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
192	<i>Hemmetünden bardı her ul vazîfe bendenün/Ol vazîfe dilerem söz imdi oldı ihtisâr</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
193	<i>Yüzündür mübârek sözündür müvecceh/Makamun mu'allâ vücûdun mükerrem</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
194	<i>Yıl eger Çîn şehrine apara hulkun ini?/Kan oynaya hasedden nâfe içinde apar</i>	Bedr-i Dîvân	Şîrvânî-
195	<i>Ay begi sensin gün begi sensin/Bî-meze gelme bâ-meze gelgil</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr	
196	<i>Okçıldur gözleri hoş tesâ? ol kaşları/Öldürür yüz süvârî kimdür ol Alp Arslan</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr	
197	<i>Çelebi dur dirlik Çalaba gel ne gezersen/Çalabı kulların ister Çalabı ne sezürsen</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr	
198	<i>Çobanı berk dut kurdun öküşdür/İşit benden karagözüüm karakuzı?</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr	
199	<i>Ol çiçeği kim yazıda bulduk/Kimseye virme hasmına virgil</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr	

200	<i>Giçgen oğlan eviya gelgil/Yol bilmesen dağ dağ gezgil</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
201	<i>Geç gel hey oğul bize gelgil/Dağdan dağa hey bize gelgil</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
202	<i>Azda? yâ Kâsım bize tû kes Kâsımsan/Çelebî dilüm cânımsan çelebî bizi unutma</i>	Kâsım Envâr- Külliyât
203	<i>Sabâhun mübârek olsun çelebi kulun olsun/Selâm ile cân virdün çelebi bizi unutma</i>	Kâsım Envâr- Külliyât
204	<i>Nûh Âdem gibi ikinci atamız/Âdem anı bilürüz bi kamumuz</i>	Kâsım Envâr- Külliyât
205	<i>Ol ey yüzüni gördüm gavur göz ki sordum/Eyüttüm ne çıkarursan bir gözde beni dînden</i>	Sultan Veled- Divân
206	<i>Ey ay u güneş kulun aldun cânımı bu gün/Ger bir bak sen bana eksik ne ola senden</i>	Sultan Veled- Divân
207	<i>Sen beni itdün delü ol gözle/Delüye bir bak ne aydur ne ider</i>	Sultan Veled- Divân
208	<i>Sen baysın u ben yoksıl sen begsın ü ben bir kul/Tengri için bir yalan digil senünem ben</i>	Sultan Veled- Divân
209	<i>Sordı bana ol cân senün gönlün ne diler ne gerek/Eyitdüm ki bir Tanrı bilür dilerem cândan seni</i>	Sultan Veled- Divân
210	<i>Işk odından sen beni itdin delü/Delüye bak ne aydur ne ider</i>	Sultan Veled- Divân
211	<i>Bir hân sözümüz ü hânum bir/Söyledüm bir söz ü sözüm bir</i>	Ni'met-Divan

Tabloda yer alan 211 adet Türkçe beyit alıntılaması 5 şairin, 7 adet eserine dayanmaktadır. Bunların şairlere göre dağılımı şöyledir: Sultan Veled 166 (6 adet Divan, 159 adet Rebabnâme ve 1 adet Velednâme), Bedr-i Şîrvânî 34, Şems-i Tebrizî 7, Kâsım Envâr 3 ve Ni'met 1. Görüldüğü gibi beyit alıntılamalarının ekseriyeti Sultan Veled'den özellikle de Rebâbnâmesi'ndendir. Zaten 162 beyti Türkçe olan bir eserin 159 beytini sözlüğüne alan Muhammed Rıza Âdil aslında, Farsçadaki beyit seviyesinde Türkçe alıntılar hakkında ciddi bir araştırma yapmış sayılmaz. Sultan Veled'in Dîvân ve Velednâmesinden de alıntılar dikkate alındığında, gerçekte bu gruptaki alıntılar, çok büyük oranda sadece Sultan Veled üzerine kurgulanmıştır.

Sözlükteki mısra seviyesindeki alıntılar ise aşağıdaki tablodaki gibidir.

Sıra No	Alıntı	Şair ve Eseri
1	<i>Aydırar kimi yekî dîger ki âstânun çihar</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
2	<i>Bu saîd ahterdür aydan tâli' olsun saîd</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
3	<i>Hasret odında düşmenün yana</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
4	<i>Şâd geldün bu şehre gel dinlen</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
5	<i>Kafanı koy kaç var oğlanı kavvâd</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
6	<i>/Menüing gibi sözler dime oğlan sözün geçmes yüri</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
7	<i>Başun için sen bana bir rahmet itgıl</i>	Sultan Veled-Dîvân
8	<i>Sini ben cândan isterem sini her lahza dilerem</i>	Sultan Veled-Dîvân
9	<i>Gözüm sensen cânım sensen bu âlemden benüm sensen</i>	Sultan Veled-Dîvân
10	<i>Evvel seni sevirem âhir seni sevirem</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
11	<i>Çelebi bize nazar kıl ki hal olsa râz-ı müşkil</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
12	<i>Safâ kıl sen vefâ kıl sen eger sen âşıkî kıl sen</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
13	<i>Vîrân bulmas tur ol bustân eger bir çiçeği sunsan</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
14	<i>Hîç iltifât kılmadı ol şeh gedâyına</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
15	<i>Yüzün rûşen sözün gülşen revîş ki sultânsan</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
16	<i>Hâl-i zârımız sorarsan Çelebi bizi unutma</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
17	<i>Ol verdi sana bunı</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr
18	<i>Zihî suci ki bir cur'ası anun bay eyler yohsulı</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr
19	<i>Yüzün ey yâr rûhânî durur Îsâ bigi cânı</i>	Şems-Dîvân-ı Kebîr
20	<i>Ölüm bakar bana</i>	Ubeyd-i Zâkânî-Letâ'if

Mısra seviyesindeki alıntılar 20 adet olup sözlükteki en küçük Türkçe alıntılar kısmını teşkil eder. Bunlar Farsça şiirler arasına bir tür mülemma şeklinde yerleştirilmiştir. Bu grupta

5 şairden alıntılama tespit edilmiştir. Bunlardan 6'sı Bedr-i Şîrvânî'ye, 7'si Kâsım Envâr'a, 3'ü Sultan Veled'e ve 1'i de Ubeyd-i Zâkânî'ye aittir.

İbare şeklindeki alıntılar ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Sıra No	Alıntılama	Şair ve Eseri
1	<i>Bilüne dilüne?</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
2	<i>Eski papuç kimdedür</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
3	<i>Tâciksên</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
4	<i>Tengri yarlıgisen</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
5	<i>Rûmsên</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
6	<i>Sensin</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
7	<i>Sen kimsen</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
9	<i>Kimsen</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
10	<i>Kimsen</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
11	<i>Gösterdi</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
12	<i>Gel berü</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
13	<i>Lecegin oğlan hey bize gelgil</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
14	<i>Hey konuk geldüm</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
15	<i>Hey kimsen</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
16	<i>Tatsın</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
17	<i>Nâdimsên</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
18	<i>Yâ cânumsan</i>	Şems-Divân-ı Kebîr
19	<i>Eger tokuz eger toksan</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
20	<i>Öltür/öldür</i>	Kâsım Envâr-Külliyât
21	<i>Bize nazar kıl</i>	Kâsım Envâr-Külliyât

22	<i>Bizi unutma</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
23	<i>Bizi unutma</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
24	<i>Bu sözüni sen işitmemişsin</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
25	<i>Çelebi bizi unutma</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
26	<i>Çelebi bizi unutma</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
27	<i>Hal olsa râz-ı müşkil</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
28	<i>Sen iç sen</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
29	<i>Sen kimsen</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
30	<i>Seni sevirem</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
31	<i>Siver men seni</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
32	<i>Siver men be-cân seni</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
33	<i>Âşık olaram buyur sen</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
34	<i>Ne sanırsan meni</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
35	<i>Hey sen kimsen</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
36	<i>Niçün sanmayasan meni</i>	Kâsım Envâr-Külliyyât
37	<i>Ol kanı</i>	Sultan Veled-Divân
38	<i>Begimüz bizi unutma</i>	Sultan Veled-Divân
39	<i>Beni ne kim dutarsın</i>	Sultan Veled-Divân
40	<i>Çelebi bizi unutma</i>	Sultan Veled-Divân
41	<i>Ne ma'nâdur ki kaçarsan</i>	Sultan Veled-Divân
42	<i>Eli, bolsoy eli?</i>	Bedr-i Şîrvânî-Divân
43	<i>Öper oğlını</i>	Bedr-i Şîrvânî-Divân
44	<i>Urdu bebr? K'imdi murâdını virem</i>	Bedr-i Şîrvânî-Divân

45	<i>Bu devleti gören aydur</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
46	<i>Bu sûrete bahan aydur</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
47	<i>Bu sûrete bahan aydur</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
48	<i>Tengri için bir lahza urma çıkaram</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
49	<i>Çobanı berk dut kurdun öküştür</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
50	<i>Dâ'î çü var midur</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
51	<i>Kılinc hani yanın çapuram</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
52	<i>Kimsen seni men tanıman</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
53	<i>Kevvetlice</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
54	<i>Var ol igidini dut revân</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
55	<i>Hey yan yan</i>	Bedr-i Şîrvânî-Dîvân
56	<i>Bir dem aydur gel kardaşum</i>	Nî'metullâh-Dîvân
57	<i>Belli</i>	Nî'metullâh-Dîvân
58	<i>Gırmak</i>	Nî'metullâh-Dîvân
59	<i>Takıl? Tizsen</i>	Vatvat-Dîvân
60	<i>Kar yağar</i>	Nizâm-Dîvân
61	<i>Karnum aç</i>	Sûzenî-Dîvân
62	<i>Konuk gerek</i>	Sûzenî-Dîvân
63	<i>Yoldaşı</i>	Esîr-?
64	<i>Nâciksen</i>	?
65	<i>Yan yan</i>	?

Bu grupta 9 şairden 63 alıntı ve şairi belli olmayan iki alıntı olmak üzere 65 adet ibare mevcuttur. Bunların şairlere göre dağılımı şöyledir: Şems-i Tebrizî 18, Kâsım Envâr 18, Bedr-i Şîrvânî 14, Sultan Veled 5, Nimetullâh 3, Sûzenî 2, Reşîdüddîn Vatvat 1, Nizâm 1, Esîr 2 ve belirsiz 2. İbare seviyesinde şair sayısı artmış olup bu tür unsurlar mısralarda olduğu gibi mülemma

biçiminde metinlere yerleştirilmiştir. Şair sayısındaki artışa bakarak Klâsik Fars Şiiri'nde ibare ölçüsünde Türkçe alıntılamalara daha fazla yer verildiği söylenebilir.

İncelediğimiz sözlüğe dayanarak yukarıda ayrı ayrı ele aldığımız Türkçe alıntılamaların Klâsik Fars Şiiri'ndeki yerini toplu değerlendirdiğimizde, eserde 12 farklı şairden 209 ve 2 şairi belirsiz metinden olmak üzere toplamda 211 alıntılama yer almaktadır. Bunlardan 211'inin beyit, 20'sinin mısra ve 65'inin ibare seviyesinde olduğunu görmekteyiz. Sırf buradaki verilere dayandığımızda, Klâsik Fars Şiiri'nde en çok beyit, sonra ibare, sonra da mısra seviyesinde Türkçe alıntılama ilgi gösterildiği söylenebilir. Ancak sözlükte, beyit seviyesinde en çok Sultan Veled'in Rebabnâmesinden alıntılama olduğu görülmektedir. Bu eserin karışık dilli (Farsça ve Türkçe) olduğu düşünülürse, söz konusu gruptaki verinin yanıltıcı olduğu görülmektedir. Bizim kanaatimiz, aslında Fars şiirinde en çok ibare seviyesinde Türkçe alıntılamanın yer aldığıdır.

Sonuç

Türk ve Fars edebiyatları, İslam medeniyeti tarihi boyunca yan yana ve iç içe gelişmiş kardeş edebiyatlar diye nitelendirilebilir. Bu yüzden çeşitli şekillerde birbirinden istifade etmeleri gayet doğaldır. Önemli olan bu istifadenin iki yönlü olduğunu bilmek ve Farsçanın Türkçe üzerindeki etkisi kadar Türkçenin de Farsçaya etki ettiğini bilmektir.

Bu yazımızda ele aldığımız Muhammed Rıza Âdil'e ait *Ferheng-i İbârethâ-yı Arabî Der-Şi'r-i Fârsî (Tâ-Câmî-Hemrâh Bâ-İbârethâ-yı Türkî ve Yunanî)* (Farsça Şiirde Arapça İbareler-Câmî'ye Kadar-Türkçe ve Yunanca İbarelerle Birlikte) adlı eser, bu ilişkinin Türkçenin Farsça üzerindeki tesiri yönüne işaret eden bir çalışmadır. Ele aldığı zaman ve kapsadığı şairler açısından oldukça sınırlı olmasına rağmen bize önemli veriler sunmaktadır. Öncelikle daha XII. asırdan itibaren Farsça içinde beyit seviyesine kadar Türkçe alıntılamaların yer alması, Klâsik Türk Şiiri'nin, İslamiyet sonrası Fars şiiriyle aynı dönemde paralel biçimde geliştiğini göstermektedir. İkincisi, sözlük yazarının sınırlı bir zaman ve şahıs kadrosuyla yaptığı araştırma genişletildiğinde, eserdeki sayının çok üzerinde Türkçe alıntılamanın Klâsik Fars Şiiri'nde yer aldığı söylenebilir. Ayrıca, İran ve doğu sahasında yazılan Farsça eserlerde genellikle Türk kökenli şairlerin Türkçe alıntılama yaptığı bilgisi esas alındığında, bu sözlükte alıntılamlarına yer verilen on iki şairin Türk kökenli olma olasılığı ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, sırf incelediğimiz sözlüğe dayanarak Fars şiirinde en çok beyit, sonra ibare ve sonrada mısra seviyesinde Türkçe ibarenin yer aldığı söylenebilir. Ancak eserdeki Türkçe beyit alıntılamlarının büyük oranda aslında iki dilli olan (Farsça ve Türkçe) Sultan Veled'in Rebabnâme'sine dayanması, yanıltıcı bir durumdur. Biz, Fars şiirinde en çok ibare seviyesinde Türkçe alıntılama görüldüğünü düşünmekteyiz.

Kaynakça

Âdil, M. R. (1375/1996). *Ferheng-i İbârethâ-yı Arabî Der-Şi'r-i Fârsî (Tâ-Câmî-Hemrâh Bâ-İbârethâ-yı Türkî ve Yunanî)*. Tahran: İntişârât-ı Emîr Kebîr.

Doerfer, G. (1963-1975). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen*. (Yeni Farsçada Türkçe ve Moğolca Unsurlar) 4 Cilt. Wiesbaden: ?

İrşâdiferd, A. (1379/2000). *Ferheng-i Vâjegan-ı Türkî Der-Zebân ve Edebiyât-ı Fârsî*. Erdebil: İntişârât-ı Bâğ-ı Endîşe.

Karaağaç, G. Türkçenin DünyaDillerine Etkisi. <http://turkoloji.cu.edu.tr>, 1-32. (erişim 19.01.2015).

Karaismailoğlu, A. (2001). *Klâsik Dönem Türk Şiiri İncelemeleri*. Ankara: Akçağ.

- Köprülü, M. F. (1942). Yeni Farisîde Türk Unsurları. *Türkiyat Mecmuası*, VII-VIII, 1-16.
- Onay, A. T. (2013). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü/Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. C. Kurnaz (Yay. Haz.). Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M.
- Sultan Veled. (2011). *Rebâbnâme*. Niğdeli Hakkı Eroğlu (Müterc.). İstanbul: Konya Valiliği Yayınları.
- Şemisâ, S. (1377/1997). *Ferheng-i İşârât-ı Edebiyyât-ı Fârsî C. I-II*. Tahran: İntişârât-ı Firdevs.
- Şentürk, A. A. (2016). *Osmanlı Şiiri Klavuzu 2 Cilt*. İstanbul: OSEDAM.
- Tanyeri, M. A. (1999). *Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler*. Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, M. (2013). *Kültürümüzde Ayet ve Hadisler*. İstanbul: Kesit.
- Zavotçu, G. (2006). *Divan Edebiyatı Kişiler-Kişilikler Sözlüğü*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Yunus Emre'nin *Hak Cihâna Doludur* Şiirinin İngilizce İki Çevirisinin Analizi

Ivan PAVLII*

Özet

13.-14. yüzyıllarda yaşamış büyük Türk filozofu Yunus Emre Türk şiirinin öncüsü sayılır. Türk Müslüman kültürü çerçevesinde yazılmış şiirleri, dünyanın başka halkları tarafından da takdir edilen önemli evrensel düşünceleri, duyguları iletir.

Yunus Emre'nin eserleri İngilizce dâhil olmak üzere farklı dillere çevrilmiştir; şiirlerinin yayınlanan İngilizce çevirileri Yunus Emre'nin şiirlerinin İngiliz dilli okurlar tarafından okunup değerlendirilmesine imkân sağlar. Ancak bu çevirilerin okurlar tarafından algılanması çevirmenlerin yaptığı işin kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla Yunus Emre'nin İngiliz dilli okurlar tarafından nasıl algılandığını tespit etmek için şiirlerinin İngilizce çevirilerinin kapsamlı incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada Yunus Emre'nin "*Hak cihâna doludur...*" şiirinin ve İngilizce iki çevirisinin karşılaştırmalı analizi yapılmaktadır. İlk aşamada kaynak metnin (şiirin) herhangi "bireysel" algılarından çok "sosyal" mesajının ve okurları üzerinde yarattığı "genel etki"nin kavranmasının ardından her iki çeviri çeşitli yönlerden incelenerek "sosyal mesajı"nın iletilmesi ve "genel etki"nin yansıtılması açısından değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yunus Emre, Türk şiiri, Türkçe-İngilizce çevirisi, edebi çeviri, karşılaştırmalı analiz

A Study of Two English Translations of Yunus Emre's Poem *Hak Cihâna Doludur*

Abstract

The great Turkish philosopher Yunus Emre who lived in the 13th-14th centuries is considered the pioneer of Turkish poetry. His poems – written in the Turkish Muslim culture – convey significant universal ideas and emotions appreciated by many other nations of the world.

Works by Yunus Emre have been translated into different languages including English; the published English translations give English-speaking readers an opportunity to read and appreciate Yunus Emre's poetry. Their perception of the poetry, however, depends on the translators' work. Therefore, a comprehensive analysis of the English translations of Yunus Emre's poetry is necessary for identifying the way the poetry is perceived by English-speaking readers.

This study presents a comparative analysis of Yunus Emre's poem "Hak cihâna doludur" and its two English translations. The first step is identifying the "social" message of the original poem rather than any individual perceptions of it, and the "overall effect" produced by the poem on its readers. Then both translations are analysed in various aspects and evaluated in terms of conveying the "social message" and reproducing the "overall effect".

Keywords: Yunus Emre, Turkish poetry, Turkish-English translation, literary translation, comparative analysis

Giriş

13. ve 14. yüzyıllarda yaşamış büyük Türk filozofu Yunus Emre'nin şiirleri, Türk halkının yarattığı en güzel ve en anlamlı yapıtlar arasında yer alır. Müslüman kültürü çerçevesinde yazılmış bu yapıtlar, önemli evrensel düşünceleri, duyguları iletmesi nedeniyle hem Müslüman, hem de diğer halklar için ilgi çekici ve manevi bakımdan zenginleştirici nitelikte olup Türkçe bilmeyenler tarafından da okunup takdir edilmiştir.

* Dr., Bakü Slavyan Üniversitesi, e-posta: pavliyer@gmail.com

Yunus Emre'nin yapıtları farklı dillere çevrilmiştir ve çevrilmektedir. Bunlar arasında dünyada en yaygın dillerden biri olan ve halen uluslararası iletişim dili olarak kabul edilen İngilizceye yapılan çeviriler özellikle önemli sayılır; bu çevirilerin kalitesi Türkçe bilmeyen okurların büyük bir kısmı tarafından Yunus Emre'nin nasıl tanındığı konusunda belirleyici olacaktır.

1989 yılında Kabir Helminski ve Refik Algan'ın İngilizce çevirilerinin "*The Drop That Became The Sea, Lyric Poems Of Yunus Emre*" adıyla okurlara ulaşmasının ardından, 1993 yılında "*Yunus Emre: Selected Poems*" başlığı altında Talat Sait Halman'ın çevirileri yayımlanmıştır. Yunus Emre şiirlerinin İngilizce çevirilerinin yayımlanmış olması sevindirici bir olaydır, fakat Türk şairinin Türkçe bilmeyenlere ne kadar iyi aktarıldığını anlamak için yayımlanmış İngilizce çevirilerinin incelenmesi gerekir. Bu amaçla Yunus Emre'nin şiirlerinin yukarıda söz edilen kitaplardaki İngilizce çevirileriyle karşılaştırmalı çözümlenmesini yapma gereği duyduk. İnceleme konusu olarak Yunus Emre'nin "*Hak cihâna doludur...*" yapıtını ve iki farklı İngilizce çevirisini seçtik.

Her edebi yapıtın algılanması öznel, bireysel nitelik taşır. Fakat belirli bir toplumda, belirli bir zaman diliminde yaşayan insanların bireysel algılamalarının ortak noktaları da vardır ve bu ortak noktalar bir yapıtın sosyal bir olay olarak bir topluma "genel etki"sini belirler. Çevirmenin başlıca görevlerinden biri, bu "genel etki"yi, ayrıca yazarın insanlara ilettiği "sosyal mesaj"ı yansıtmaktır. Bununla birlikte, okurların her kuşağı bu yapıtı kendi deneyimine, dünya görüşüne göre algılar. Fakat Yunus Emre gibi kadim bir şairin yapıtlarını çevirme görevini üstlenen çevirmenin, bizim fikrimizce, Yunus Emre'nin şiirinin kendi kuşağının insanları üzerinde yarattığı "genel etki"yi ve onlara ilettiği "sosyal mesaj"ı çağdaş toplumun kabul edebileceği bir biçimde yansıtmaya çalışmalıdır. Bunun için de çevirmenin şairle ilgili genel bilgiye sahip olması, yaşadığı dönemi, düşüncelerini ve inançlarını bilmesi gerekir.

Öncelikle şiiri okuyup anlaşılması için en önemli noktalara dikkat çekeceğiz.

(Aşağıdaki tabloda Yunus Emre'nin "*Hak Cihana Doludur...*" şiiri ve iki İngilizce çevirisinin tam metinleri sunulmuştur.)

<u>Türkçe orijinali</u>	<u>Kabir Helminski, Refik Algan (1989)</u>	<u>Talat Sait Halman (1993)</u>
<i>Hak cihâna doludur</i>	<i>The Truth fills the world</i>	<i>God permeates the whole wide world.</i>
<i>Kimseler Hakk'ı bilmez</i>	<i>but to whom is Truth known?</i>	
<i>Onu sen senden iste</i>	<i>You ask so much of It,</i>	<i>Yet His truth is revealed to none.</i>
<i>Ol senden ayrı olmaz</i>	<i>but It isn't separate from yourself.</i>	<i>You better seek Him in yourself.</i>
		<i>You and He aren't apart-you're one.</i>
<i>Dünyaya inanırsın</i>	<i>You believe in the world</i>	
<i>Rızka benimdir dersin</i>	<i>you claim your daily bread as your</i>	
<i>Niçün yalan söylersin</i>	<i>own</i>	
<i>Hiç sen dediğin olmaz</i>	<i>how long will you keep up the lie?</i>	
	<i>you know it's not like that.</i>	

<i>Ahret yavlak ırakdır</i> <i>Doğruluk key yarakdır</i> <i>Ayrılık sarp fırakdır</i> <i>Hiç giden geri gelmez</i>	<i>It's a long way to the other world</i> <i>be honest with yourself</i> <i>through all the separation and painful yearning</i> <i>those who attain do not return.</i>	<i>The other world lies beyond sight.</i> <i>Here on earth we must live upright.</i> <i>Exile is torment, pain, and blight.</i> <i>No one comes back once he is gone.</i>
<i>Dünyaya gelen göçer</i> <i>Bir bir şerbetin içe</i> <i>Bu bir köprüdür geçe</i> <i>Câhiller onu bilmez</i>	<i>Those who come to the world will</i> <i>one by one drink the juice of death</i> <i>this world is just a bridge</i> <i>although the young wouldn't guess it.</i>	
<i>Gelin tanış olalım</i> <i>İşi kolay kılalım</i> <i>Sevelim sevillelim</i> <i>Dünya kimseye kalmaz</i>	<i>Come, let us get to know each other,</i> <i>let us make our work easier</i> <i>Let us love and be loved</i> <i>no-one inherits this world.</i>	<i>Come, let us all be friends for once,</i> <i>Let us make life easy on us,</i> <i>Let us be lovers and loved ones,</i> <i>The earth shall be left to no one.</i>
<i>Yûnus sözün anlarsan</i> <i>Mânâsını dinlersen</i> <i>Sana iyi dirlik gerek</i> <i>Bunda kimseye kalmaz.</i>	<i>Yunus, if you can understand</i> <i>if you can hear the meaning</i> <i>find a little happiness</i> <i>no-one's here forever.</i>	<i>To you, what Yunus says is clear,</i> <i>Its meaning is in your heart's ear:</i> <i>We should all live the good life here,</i> <i>Because nobody will live on.</i>

Bu şiirin doğru anlaşılması için ilk önce Yunus Emre'nin tasavvufa özgü tevhit algılayışının kavranması gerekir. Mustafa Tatcı, TDV İslâm Ansiklopedisi'ndeki "Yûnus Emre" başlıklı makalesinde şöyle der: "Yûnus tevhid ehli bir mutasavvıftır. Ona göre varlık tektir, mutlak varlık Allah'tır. Eşya Hakk'ın esmâ, ef'âl ve sıfatlarının tecellisidir. Eşyanın kendine ait müstakil bir varlığı yoktur. Varlıklara bağımsız bir vücut nisbet etmek insanı şirke götürür." (2013, s. 605) Bu düşünce birinci dörtlükte yansıtılmıştır.

Hak cihâna doludur

Kimseler Hakk'ı bilmez

Onu sen senden iste

Ol senden ayrı olmaz

Allah her şeyde vardır ve hiçbir şey O'ndan bağımsız var olmaz, ancak bu gerçeği kimse bilmez, herkes Allah'ın kendisinin dışında, kendisinden ayrı olduğunu düşünür. Şair insanı, Allah'ı kendi içinde, içselliğinde aramaya çağırır.

İkinci dördlükte konuya devam eden şair madde dünyasının aldatıcı olduğundan bahseder, maddi bir şeye sahip olduğunu düşünen kişinin aslında yanıldığını ileri sürer.

Dünyaya inanırsın

Rızka benimdir dersin

Niçün yalan söylersin

Hiç sen dediğin olmaz

Üçüncü dördlükte dünyadan ahret konusuna geçen şair, insanın kısa dünya hayatından sonra bilmediği uzak ve korkunç bir yere gideceğini ve bir daha dünyaya dönmeyeceğini söyler. Bu dünyada olan maddesel hiçbir şeyin ahrette yararı olmaz; orada yararlı olacak tek şey, bu dünyadaki doğruluktur.

Ahret yavlak ıraktır

Doğruluk key yaraştır

Ayrılık sarp fıraştır

Hiç giden geri gelmez

Dördüncü dördlükte şair dünya hayatına ahret açısından bakar, dünyanın gerçek niteliğini anlatır. Dünya sadece üzerinden geçilecek bir köprüdür, acı ölüm şerbetini herkes içecektir; sadece akli olmayan kişiler bunu düşünmez ve cehalet içinde yaşar.

Dünyaya gelen göçer

Bir bir şerbetin içer

Bu bir köprüdür geçer

Câhiller onu bilmez

Beşinci dördlükte dünya hayatına ilişkin bir sonuç çıkarılır: bu kısa hayatta geçici maddesel değerlere vakit harcamaya değmez, ruhsal açıdan en önemli olan dostluğa, yardıma, sevgiye vakit ayırmaktır, çünkü bu dünya, madde kimseye kalmayacaktır, ruhsal servetlerse kalıcıdır.

Gelin tanış olalım

İşi kolay kılalım

Sevelim sevilelim

Dünya kimseye kalmaz

Son dörtlükte şair sözünü dinleyenlere iyi yaşam vadeder ve dünyanın kimseye kalmayacağını bir daha tekrarlar.

Yûnus sözün anlarsan

Mânâsını dinlersen

Sana iyi dirlik gerek

Bunda kimseye kalmaz.

Görüldüğü gibi, şairin düşünceleri sadece Müslüman dünyası için değil, öbür halklara mensup olan milyonlarca insan için de değerli olabilir. Türkçe bilmeyen kişilerden bu yapıtı, araya giren yüzyıllar ayırdığı gibi, kültürel farklılıklar ve metnin Türkçe güzelliğini/orijinalini duymanın imkânsızlığı da ayırır. Fakat şiirin biçimini ve içeriğini diğer dillerde yeterince yansıtan metinler yaratılırsa şiirin içindeki “evrensel anlam” başka halklara iletilebilir.

Şimdi şiirin İngilizce çevirilerini inceleyeceğiz. (*Yukarıdaki tabloya bkz.*)

Çevirileri okuduktan sonra hemen iki noktayı belirtmek yerinde olur:

1. Kabir Helminski ve Refik Algan çevirilerinde şiirin biçimini yansıtmaya çalışmadılar.
2. Talat Sait Halman şiirin biçimini yansıtmaya çalıştı, ancak 2. ve 4. dörtlükleri çıkararak şiiri kısalttı.

Bilindiği üzere, şiir çevirisinde biçimin yansıtılması için çoğu zaman içeriğin değişmesi gerekir ve yalnızca şiir çevirisinin ustaları orijinalin içeriğini benzer biçimlerle yeteri kadar iletmeyi başarırlar. Kabir Helminski ve Refik Algan orijinal yapıtın şiirsel biçimini yansıtmaya kalkmadılar, bu yüzden şiirin içeriğini daha mükemmel iletme imkânları artmış oldu. Ancak onların çevirisi felsefi içeriğinin yansıtılması bakımından da tartışılabilir.

Prof. Dr. Talat Sait Halman’ın çevirisi şiirselliği ile dikkat çekiyor, ancak merhum profesör nedense şiiri kısaltmaya karar vermiş, altı dörtlükten sadece dördünü çevirmiştir. Bu konuya daha sonra döneceğiz, şimdi ise bu iki çeviriyi farklı yönlerden, öncelikle dilbilimsel yönden - orijinal yapıtın anlamının dil dizgesinin çeşitli düzeylerinde kodlanan bileşenlerinin çeviride iletilmesi açısından- kısaca inceleyeceğiz.

Şiirin ilk sözcüğü, “Hak,” iki anlamlılığı ile çevirmenler için zorluk yarattı. “Adalet, doğruluk” anlamına gelen bu isim burada Allah’ın adı olarak kullanılmıştır. “Hak” ismi Müslümanlara doğal olarak “Allah”ı çağırıştır ve Müslümanlar konuşma dilinde bile “Allah” yerine sık sık “Hak” ismini kullanırlar. Gerçi İncil’de Hz. İsa “Hakikat Benim” der (İngilizce “I am the Truth”), buna rağmen “Hakikat” sözü Hristiyanlara genel olarak Allah’ı çağırştırmıyor. Bu kültürel farklılık yüzünden, Kabir Helminski ve Refik Algan’ın yaptıkları gibi, bu sözcüğün İngilizce “Truth” olarak çevrilmesi onun anlamının kültürel bileşeninin iletilmesi açısından başarılı görünmüyor.

Onlardan farklı olarak, Talat Sait Halman bu sözü birinci dizede “God” (Allah, Tanrı), ikinci dizede ise “His truth” olarak çevirdi. “God” sözcüğü bu ismin “kültürel anlamını” açık ifade ediyor, ikinci dizedeki ayrıca “His truth” ifadesinin kullanılması da bize başarılı görünüyor,

çünkü bu dizelerde Allah’a “Hak” diyen ve böylece Allah’ın “Hakikat” olmasını vurgulayan Yunus Emre’nin düşüncesi bu vesileyle tam olarak iletilmiş oldu.

Şiirdeki ikinci sözcüğe de dikkat etmemiz gerekir - “cihan”. Bu sözcük şiirde bir kez, eşanlamlısı “dünya” ise üç kez kullanıldı. Bu iki sözün eşanlamlı olmasına rağmen belirli anlam farklılıkları vardır. “Cihan” evren anlamına gelir, “dünya” ise “ahiret” kavramının karşıt anlamlısı olarak daha çok “bu dünya”, “geçici dünya” anlamında kullanılır. Kabir Helminski ve Refik Algan her iki sözcüğü hep “world” olarak çevirdiler. Talat Sait Halman’ın çevirisi bu bakımdan daha başarılı görünüyor: o “cihan”ı “the whole wide world” (“tüm evren”) olarak, “dünya”yı ise “the earth” (yeryüzü) olarak çevirdi.

Kabir Helminski ve Refik Algan’ın çevirisini dilbilimsel yönden incelerken, anlamın dilsel birimler dizgesinin çeşitli düzeylerinde kodlanan bileşenlerinin birkaç yerde eksik iletilildiğini görüyoruz. Birkaç örnek verelim:

1. *Onu sen senden iste* - *You ask so much of It*
2. *Hiç giden geri gelmez* - *those who attain do not return*
3. *Hiç sen dediğin olmaz* - *you know it's not like that*
4. *Doğruluk key yarakdır* - *be honest with yourself*
5. *Câhilller onu bilmez* - *the young wouldn't guess it*
6. *Sana iyi dirlik gerek* - *find a little happiness*

Talat Sait Halman’ın çevirisinde dil dizgesinin çeşitli düzeylerdeki anlam bozukluklarını neredeyse hiç bulamıyorsunuz.

Üstelik Talat Sait Halman şiirin kulağa hoş gelmesi için de çok çalışmıştır. Orijinal şiirin her dördlüğü “-maz/-mez” ekli fiillerle biter: “olmaz, olmaz, gelmez, bilmez, kalmaz, kalmaz” ve çevirmen İngilizce uyaklanan “you’re one, is gone, no one, live on” ifadelerini kullanarak şiirin bu özelliğini de yansıtmaya çalışmıştır.

Dizelerin uyakları da oldukça başarılı görünüyor: “sight, upright, blight; once, us, ones; clear, ear, here.” Bunlar Yunus Emre’nin “ıraktır, yaraktır, firaktır; olalım, kılalım, sevillelim; anlarsan, dinlersen” ve (çevirmenin çıkardığı 4. dördlükte) “göçer, içer, geçer” uyaklarını yansıtmaktadır.

Buna rağmen, Talat Sait Halman’ın çevirisi Yunus Emre’nin bu şiirinin son iki dizesinin (*Sana iyi dirlik gerek, bunda kimseye kalmaz*) yukarıda önerilen yorumdan oldukça farklı bir şekilde yorumlanmasına neden olmaktadır ve Yunus Emre’nin şiirinin bu farklı yorumlanması, belli ki, çevirmenin iki dördlüğü çıkarması ile bağlantılıdır. Çevirmenin çıkardığı dördlüklerde şair dünya hayatının aldaticılığını, geçiciliğini düşünür ve bu düşünceler ışığında okuru cahil olmamaya, maddesel değil ruhsal şeyleri düşünmeye çağırır; çağrısını dinleyenlere “iyi dirlik gerek” der. Ne var ki Talat Sait Halman’ın bu düşüncelerden yoksun olan çevirisi, “*We should all live the good life here, because nobody will live on*” sonucuna varır ve çeviriyi okuyan İngiliz dilli okur büyük şairin bu şiirinin son dizelerini karşıt anlamda algılayabilir: Hayattan zevk al, çünkü hepimiz öleceğiz! Eski şair ve filozofun kendi çağdaşlarına ve gelecek kuşaklara verdiği “sosyal mesaj”ın temel anlamı böylece bozulmuş olur.

Kısa incelememizi özetlerken şunu belirtelim ki, Kabir Helminski ve Refik Algan’ın çevirisine nazaran Talat Sait Halman’ın çevirisi orijinal şiirin ayrı ayrı sözcük ve tümcelerinin anlamını

daha iyi iletmekte, sanatsal açıdan da daha başarılı bir çeviri olarak görülmektedir. Buna rağmen, metnin kısaltılması, vurguların değişmesi ve tüm metin düzeyinde farklı anlamı iletmesi nedeniyle Talat Sait Halman'ın çevirisi Yunus Emre'nin "sosyal mesajı"nı yeteri kadar açık surette iletmemekte, hatta onun yerine başka bir mesaj vermektedir.

Yunus Emre'nin "*Hak cihâna doludur...*" şiirinin İngilizce iki çevirisinin incelenmesi sonucunda, Shakespeare, Ömer Hayyam gibi insanlığın büyük şairleriyle birlikte dünya dillerinde yapıtları okunmaya layık olan bir diğeri de Türk şairi ve filozofu Yunus Emre'nin yapıtlarının gelecekte daha ciddi ve başarılı şekilde çevrilmesine büyük ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

1. Anadol, C. (1993). *Gönüller Sultanı Yunus Emre*. İstanbul: Kamer.
2. Gölpınar, A. (1943). *Yunus Emre Divanı – Metinler, Sözlük, Açılama – Cilt 1-2*. İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.
3. Halman, T.S. (1993). *Yunus Emre: Selected Poems Translated by Talat Sait Halman*. Ankara: Ministry of Culture; alınan yer <http://www.yunusemre.gov.tr/index.php/en/poems>
4. Helminski, K., Algan, R. (1989). *The Drop that Became the Sea: Lyric Poems of Yunus Emre / translated from the Turkish by Kabir Helminski and Refik Algan*. Putney, VT: Threshold Books.
5. Tatçı, M., (2013). Yunus Emre. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 43, s. 600-606). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı

Bireysel Beyni Temsilen Çevirmen ve Toplumsal Beyni Temsilen Erek Metin ve Erek Kitle¹

Mehmet Cem ODACIOĞLU*
Fadime ÇOBAN ODACIOĞLU**

Bu çalışmada bireysel beyni temsilen çevirmenin çeviri ürününün oluşum sürecinde bir diğer ifade ile çeviri sürecinde atacağı her adım, alacağı karar ve uygulayacağı stratejinin bir sonraki aşama olan çeviri ürününü ne oranda etkilediği ve çeviri sürecinin bireysel olmaktan çıkarak nasıl toplumsal bir beyne dönüştüğü açıklanmıştır. Bireysel beyin kavramıyla ifade edilmek istenen çeviri sürecinin çoğunlukla bireysel düzlemde uzman bir çevirmen tarafından gerçekleştirilmesi olasılığındandır. Çevirmenin alacağı her türlü karar, inisiyatif ve uygulayacağı strateji onun ilk olarak bireysel beyninden kaynaklanmaktayken, sonrasında ortaya çıkan çeviri ürün ise toplumsal bir beyne dönüşmektedir zira ulaşılabilecek erek kitlenin her bir bireyi aslında kolektif yapıda toplumsal beyni oluşturmaktadır. Diğer bir nokta ise, bireysel beyni temsilen çevirmenin alacağı her karar ve atacağı her adımda zaten toplumsal bir beyinden etkilenmesi gerçeğidir. O halde klasik çeviri tanımından farklı olarak günümüzde çeviri etkinliği nasıl tanımlanabilir? Çeviri eylemi hangi amaçlarla gerçekleştirilir? Çalışmada bu sorular ekseninde Skopos ve Çeviriye İlişkin Eylem Kuramı gibi işlevci çeviri kuramlarından yola çıkarak söz konusu düşünceler betimlenerek incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevirmen, toplumsal beyin, bireysel beyin, hedef/erek metin.

Translator Representing an Individual Brain and Target Text & Target Culture Representing a Social Brain

In this study, we analyze how the translator representing an individual brain takes his/her steps, how his or her strategies applied in the process of the formation of the translation product affect the next stage and how the translation process is transformed from an individual into a social brain. We use the term individual brain to express the fact that the translation action is performed by an expert translator on an individual level. While every decision, initiative and strategy adopted by the translator originates from his or her individual brain, the translated product is transformed into a social brain, since each individual of the target audience in fact forms the social brain in a collective structure. Another point is that representing an individual brain, translator's every decision and every step is influenced by a social mind at every step. How can translation activity today be defined differently from the definition of the classical translation? For what purposes is the translation action performed? In the light of these questions, these said ideas are studied in this paper by starting from functional translation theories such as Skopos and the theory of Translational Action.

Keywords: Translator, social brain, individual brain, target text.

Giriş

Bu çalışmada toplumsal beyni temsilen erek metne ve erek kitleye giden süreçte bireysel beyni temsilen çevirmenin rolü vurgulanmaktadır. Bireysel beyin kavramıyla kast edilen çeviri sürecinde çevirmenin her ne kadar diğer paydaşlarla işbirliği içerisinde olsa da bireysel bir tutum izlemek durumunda kalması ve çevirideki karar ve stratejileri sahip olduğu bilgi ve kültürel birikime göre belirlemesinden dolayıdır. Aslında çevirmen çeviri sürecine başlamadan kafasında mutlaka bir erek kitle belirlemektedir. Çevirisi de belirlediği erek kitleye göre gerçekleşir. Ancak bu erek kitle neye göre belirlenmektedir? Erek kitlenin belirlenmesinde bireysel beyin olan çevirmenin rolü nedir? Zaman zaman erek kitlenin belirlenmesindeki kriterler hami, kültürel, ideolojik, siyasi vb. noktalardan ibaret görünse de bu hami, kültürel,

¹ Ayrıca krş. Tarlacı, 2017.

* Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık,
cemodacioglu@bartin.edu.tr

** Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık,
fcoban@bartin.edu.tr

ideolojik ve siyasi çevrede yaşayan, düşünceleri ona göre şekillenmiş bireysel bir beyni temsilen çevirmen de sürece aktif olarak dahil olmaktadır. Çevirmen pekala baskın ideolojinin karşıtı bir amaç belirleyip, kendi ideolojisini çevirisine yansıtmayı düşünebilir. Bu durumda çeviride amaç erek kitlenin beklentisine göre mi yapılmaktadır? Yoksa çevirmenin bireysel beyni temsilen aldığı kararlar ve stratejiler mi sonrasında bir erek kitle oluşmasını sağlayacaktır? Söz gelimi sağ görüşlü bir çevirmenden sol görüşe göre çeviri yapması istendiğinde, çevirmen ya ideolojisi gereği çeviriye geri çevirebilmekte ya da kendi görüşlerini metne yedirerek manipülasyon uygulayarak bireysel beyninden geçen düşünceleri erek metne yansıtabilmektedir. İşin asıl ilginç tarafı ise çevirinin bitmesinin ardından, çeviri ürün okuyuculara ulaştığında çevirmenin görüşünü savunan bir erek kitle oluşmaktadır. İşte bu erek kitle aslında toplumsal bir beyindir. Bu toplumsal beynin oluşması ve sonucunda erek metnin gün ışığına çıkması bireysel bir beyinden, bir diğer ifade ile çevirmenden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın birinci bölümünde kısaca burada bahsedilen bireysel beyni temsilen çevirmen ve toplumsal beyni temsilen erek metin ve erek kitle kavramları açıklanacak, ikinci kısımda uzman çevirmenin çeviri sürecindeki rolüne değinilerek, toplumsal beyni temsilen erek metnin oluşumunda ne denli etkili bir role sahip olduğu vurgulanacaktır. Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmış olup **araştırma sorunları** şu şekilde belirlenmiştir:

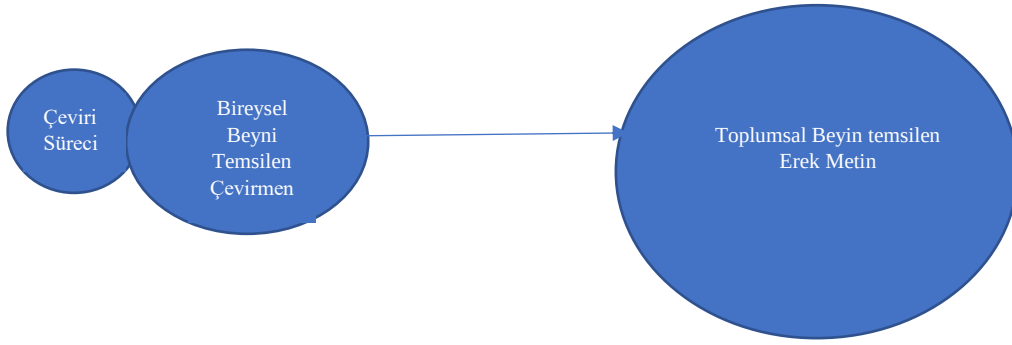
1. Bireysel beyin kavramıyla ne kast edilmektedir?
2. Toplumsal beyin kavramıyla ne kast edilmektedir?
3. Çevirmenin erek metnin oluşumu sürecinde rolü nedir?
4. Bireysel beyni temsilen çevirmenin yaptığı çeviri toplumsal bir beyne nasıl dönüşür?

Bireysel Beyni Temsilen Çevirmen ve Toplumsal Beyni Temsilen Erek Metin

Giriş kısmında da belirtildiği gibi çeviri süreci çoğunlukla bireysel düzlemde gerçekleştirilen, gerektiği yerde paydaşların da destek verdiği bir süreçtir. Ancak çeviri sürecinde asıl belirleyici olan çevirmenin tutumu, aldığı karar ve uyguladığı stratejilerdir. Bu başlangıç süreci çevirinin bireyselliğini akla getirir. Çevirmen zihninden yani fiziksel anlamda beyninden geçenleri bireysel düzlemde çeviri sürecine yansıtmaktadır. Çeviri süreci tamamlandıktan sonra ise erek metin oluşur. Erek metin bireysel beyni temsilen çevirmen tarafından üretilse de meydana gelen erek ürün toplumsaldır ve bireysel bir beyni değil toplumsal bir beyni yansıtır. Bir topluluğun, kültürün, hatta insanlığın ortak malı haline gelir. Çeviri süreci, bireysel düzlemde toplumsal düzleme yol alarak çeviri ürün meydana gelir ve çeviri ürün bir devri bitirip yerine başka bir devri getirebilir, toplumları olumlu-olumsuz yönde etkileyebilir, kültürleri dönüştürebilir², devrimler meydana getirebilir, ideolojik çatışmalara neden olabilir, tepki çekebilir veya tam tersi olabilir. Sonuçta çeviri süreci bireysellikten çıkarak çeviri ürün meydana gelir ve toplumsal beyni temsilen erek metin şeklinde de anılabilir³

² Örneğin Martin Luther'in İncil'i herkesin anlayabileceği bir Almanca kullanarak çevirmesiyle skolastik düşünce ve kilise öğretileri temelden sarsılmış ve protestanlık mezhebi ortaya çıkmıştır.

³ Her çeviri aslında bireysel olan çevirmenin yaşadığı çeviri sürecinin ardından ortaya koyduğu üründür. İşlevsel çeviri yaklaşımlarına göre çevirmenden erek kitlenin beklenti ve ihtiyaçlarına göre çeviri yapması gerekir. Çevirmen erek kitleyi ne kadar iyi tanırsa, o ölçüde ortaya işlevsel bir çeviri ürünü çıkarabilecektir. Bu durumda belki de çevirmenin toplumsal yönü ile bireysel yönünün harmanlaşmış olması gerekir.



Şekil 1. Çeviri Süreci, Bireysel Beyni Temsilen Çevirmen ve Toplumsal Beyni Temsilen Erek Metin

Şekilden de görüleceği gibi çeviri süreci ve bireysel beyni temsilen çevirmen kesişmiş durumdadır. Zira çeviri sürecinde çevirmen doğrudan rol almaktadır. Sonuçta ortaya toplumsal beyni temsilen erek metin çıkar. Ancak erek metnin ortaya çıkmasında çevirmenin bireysel olarak kilit bir rolü bulunmaktadır.

Bireysel beyni temsilen çevirmen ve toplumsal beyni temsilen erek metin kavramlarını açıklarken habitus kavramına da kısaca değinmek gerekir.

Habitus⁴ Kavramı Üzerine

Bourdieu Habitus kavramını insanların belli kültür ve alt kültürler içerisinde yaşamaları neticesinde zihinlerinde mevcut olan temel bilgi stoğunu tanımlamak üzere kullanmaktadır. Palayabıyık'a göre "*habitus, belirli türde yer ve koşullardaki toplumsal deneyimlerimizin bir sonucu olmasının yanında, zihnimizde taşıdığımız (dil, etnisite, vb.) sürekli eğilimler setini ifade eder*" (Palayabıyık, 2011: 128-129). Köse'ye göre ise Habitus içinde yer alan toplumsal ve kültürel yapılanmaların bireylerce içselleştirilmesine aracılık eden birtakım alışkanlıklar, yatkınlıklar ve elverişlilikler bütünüdür (Köse, 2014: 84). Habitus, pratiğin oluşturulmasında eğilim ve konumun buluşmasıdır (Arı, 2014: 112). Görüldüğü gibi habitusun bu tanımlamaları bireysel beyni temsilen çevirmen kavramıyla benzerlik göstermektedir. Aslında bireysel beyni temsilen çevirmen aynı zamanda bir toplumun üyesi olduğundan habitusu da o topluma göre şekillenir. Ancak ve ancak çeviri sürecinin ortaya çeviri ürünü olarak çıkmış somut hali ile habitus (bilgi birikimi), üretim biçimine geçmiş olmaktadır. O halde habitusu farklı olan her çevirmen bireysel beyninden geçenleri erek metne aktarırken farklı yollar izleyebilir. Sonuçta her bir çevirinin farklı amaç ve alt amaçları ortaya çıkar. Bu amaçlar bütün olarak toplumsal beyni oluşturan erek metni ve erek kitleyi etkilemektedir. Ancak bu etki oranı belirlenen amacın işlevselliğine göre değişim gösterebilir.

Uzman Çevirmenin Çeviri Sürecindeki Rolü ve Toplumsal Beyni Temsilen Erek Metnin Oluşumundaki Etkisi

Tarih boyunca çevirmenler insanlar arasında iletişim kurulmasında arabulucuk rolü üstlenerek, taraflar arası ticaret ilişkilerinin sürdürülmesi, diplomaside ve savaşlarda aracılık etme, ülkeler arasında kültür aktarımı ve pek çok konuda önemli bir etkiye sahip olmuştur. Günümüzde bu nedenle çevirmen en az kaynak metnin yazarı kadar çevirdiği eserden sorumlu olup, o da bir yazardır demek yanlış olmaz. Venuti çevirmenlerin de en az kaynak metin yazarları kadar önemli bir konumda olduklarını belirleterek, onların da telif haklarından faydalanmasını

⁴ Yatkınlıklar bütünü. bkz. http://www.stoag.hacettepe.edu.tr/SBR328_3.haftaokumasi.pdf

gerektiğini ileri sürer (Venuti, 1998). Her çevirmen bir yazarsa, her yazar gibi onların da yaratıcılık boyutları birbirinden farklıdır. Bu durumda aynı metnin iki farklı çevirisi farklı yaratıcılık örnekleri içerebilir. Bu da toplumsal beyni temsilen erek metin ve erek kitlenin etki altına alınmasında bireysel beyni temsilen çevirmenin önemini göstermektedir.

Bununla beraber tarih boyunca çevirmenler genelde ikincil planda ve güvenilmez olarak düşünülmüşler, bir diğer ifade ile kaynak metni çarpıtma suçlamasıyla karşı karşıya kalmışlar ve Simeoni'ye göre kendilerini kaynak yazara göre önemsiz olarak görmüşlerdir (Gürçağlar, 2011: 149). Ancak günümüzde çevirmenlere duyulan ihtiyaç küreselleşme, bilim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen radikal değişimler ile büyük oranda artmıştır. Çevirmen çeviri sürecinden sorumlu bir uzman olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Özellikle Vermeer'e göre çevirmen çeviriye ilişkin eylemden sorumlu uzmandır ve kendisine verilen görevin yerine getirilmesinden çevirinin bitimine kadar olan süreçte uzman olarak kabul edilmelidir. Uzman kişiler ihtiyaç duyulduğu anda her şeyi bilen ve düşüncelerine danışılan, saygı gösterilen bireylerdir. Uzman çevirmen de çevirmen olmayan başka meslek grubundaki bireylere göre çeviri alanı hakkında daha fazla bilgiye sahiptir. Uzman çevirmen neyin ne olduğunu bilmeli ve gerekirse konu hakkında alan uzmanlarıyla tartışacak bilgisi olmalıdır (Vermeer, 1978:222). Bireysel beyni temsilen gerekli uzmanlık bilgisine sahip olan çevirmen çeviri sürecine kafasında belirlediği yöntem ve stratejiler ile başladığından, onun uzman pozisyonunda farklı perspektiflerde toplumu etkilemesi ve toplumsal beyni temsilen erek metnin ortaya çıkması mümkün hale gelebilir. Ancak buradaki uzmanlık kavramı çevirmenin bireysel özelliklerine göre değişebilir. Çevirmen kasıtlı olarak kaynak metni yanlış aktarmak istiyorsa uzmanlığını bu yönde kullanabilmekte ve toplumu aslında çeviri eser okumanın güvenilir olmadığı izlenimine itmek istiyor olabilmektedir. Ancak bunun kararını verirken çevirmenin çevireceği alan hakkında önsel bir bilgiye sahip olması önem arz etmektedir. Bununla beraber çevirmen yeterli bilgisi olmadan uzmanlık alanı olmayan bir konuda çeviri yaparsa metnin içeriğini kasıtsız olarak çarpıtabilir ve ortaya işlevsiz bir metin çıkabilir. Bu metin erek kitleyi toplumsal düzlemde etkilemeyebileceği gibi sadece kelimelerin araya geldiği bir laf salatası halini alabilmektedir. O halde metnin işlevli olabilmesi için çevirmenin uzman olması ve neyi nerde arayacağını, çeviri sürecinde hangi karar ve stratejileri uygulayacağını, hangi durumlarda koşut metinlere başvuracağını ya da alan uzmanlarına danışacağını ve metnin bireysel bilgi birikimine göre ne oranda aktaracağını bilmesi gerekmektedir.

Makineleşmenin etkisiyle çeviri mesleğinin ortadan kalkacağına inan bir grup görüş de vardır. Ancak çevirmen her zaman son belirleyici ve karar vericidir. Her bir çevirmen aslında her bir farklı beyindir. Zira makineler yeterli bilgiyle donatılsalar bile çevirmenin bireysel bilgi birikimini duygularıyla ve farklı kişilik özellikleriyle doldurması onu farklı işlerle uğraşmak durumunda kalsa dahi uzman yapacaktır. Bu sebeple tarih boyunca taraflar, ülkeler ve insanlar arası önemli işlevsel bir araç olarak kullanılagelen çeviri etkinliği günümüzde halen etkisini sürdürmekte ve toplumları dönüştürmeye bu beyinler sayesinde devam etmektedir.

Sonuç

Çevirmenler bireysel bilgi birikimlerini uygulamaya dökerek çeviri ürünün meydana gelmesini sağlamakta ve çeviri zamanla toplumsal beyni temsilen erek metin ve erek kitleyi etkisi altına almaktadır. Bu öyle bir durumdur ki çeviri süreci bittiği anda aslında çevirinin etkisi başlamaktadır. Bu görece etki çeviri uzman bir kişinin elinden çıkmış ise başarılı olmakta ve toplumları önceden belirlenmiş amaca göre gerek o gerek bu anlamda bireysel düzlemde toplumsal düzleme değiştirmekte ve dönüştürmektedir. O halde çevirmenlerin de bir eser sahibi olarak uzman pozisyonunda kültür ve toplumu dönüştürebilecek potansiyeli bulunmaktadır. Bu potansiyelin etkin olarak kullanılabilmesi için ise çevirmenlerin dünya bilgilerinin olması,

kültürel, toplumsal, siyasi ve ekonomik vb. alanlarda kendilerini en azından giriş düzeyinde bilgi sahibi olabilecek kadar geliştirmeleri ve bireysel bilgi birikimlerini çeviri esere nasıl yansıtacaklarını, hangi kararları alacaklarını ve hangi stratejileri uygulayacaklarını bilmeleri son derece önem arz etmektedir. Ancak bu şekilde bireysel beyni temsilen çevirmen etkisi, toplumsal beyni temsilen erek metin ve erek kitle etkisine dönüşebilir.

Bu çalışma aslında literatürde mevcut olan ve daha önceden çok defalarca dile getirilen bilgilerin bireysel beyni temsilen çevirmen ve toplumsal beyni temsilen erek metin kavramlarını kullanarak bir çeşit derlemesi olmuştur. Bununla beraber çalışmanın asıl amacı çevirmenlerin bugün halen uzman olarak ihtiyaç duyulan kişiler olmasını vurgulamak ve çevirmenlerin bireysel düzlemde çeviri metin üzerindeki etkileriyle toplumsal beyni temsilen erek metnin oluşum sürecindeki rollerine değinmektir. Unutulmamalıdır ki çevirmenler çevirir, dünya döner. O halde bu bağlamda dünyanın dönmesi için her biri farklı beyinleri temsil eden çevirmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç özellikle son gelişmeler bağlamında günden güne artmaktadır.

Kaynakça

Arı, Sevinç (2014), *Çeviri Sosyolojisi*, Aylak Adam, İstanbul.

Gürçağlar, Tahir Şehnaz. (2011), *Çevirinin ABC'si*, SAY yayınları, İstanbul.

Köse, Hüseyin (2014), “Neoliberal Estetik”ten “Habitus”a Bourdieu ve Popüler Kültür”, *İletişim Dergisi*, s.71*92.

Palabıyık, Adem (2011), “Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine, *Liberal Düşünce*, Yıl 16, Sayı 61-62, Kış-Bahar 2011, s. 121 – 141.

Tarlacı, Sultan (2017), *Suç ve Beyin*, Destek Yayınları, Türkiye

Venuti, Lawrence (1998), *The Scandals of Translation*, Routledge Londra ve New York.

Vermeer, Hansj J. (1978/2000), Skopos and Commission in Translational Action, (çev. Andrew Chesterman), *Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, Routledge, Londra ve New York.

İnternet Kaynakları

“Habitus”, http://www.stoag.hacettepe.edu.tr/SBR328_3.haftaokumasi.pdf Erişim Tarihi:30.07.2018

Edebiyat Çevirisinde Anlamanın Göreceliği Üzerine Düşünceler

Murat ERBEK*

Özet

Çeviri odaklı araştırmaların tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, edebî metinlerin çevirisi üzerine öne sürülen yaklaşımların öteden beri hararetle tartışıldığı ve bu yaklaşımlara sürekli olarak yenilerinin eklendiği görülmektedir. Bu bağlamda, edebiyat metninin kendine özgü “yoruma açık” yapısı bu konuda yürütülen araştırmalar arasında devamlılık arz eden bir uzlaşının sağlanmasını zora sokmaktadır. Fakat günümüzde artık edebî metinlerin birer “durağan bilgi deposu” olarak ele alınmaması; aksine “çok boyutlu” ve “devingen” olgular olarak kabul edilmesi gerektiğine dair bir farkındalığın varlığından söz edilebilmektedir. Nitekim mevcut çeviribilim ve edebiyatbilim literatürü dikkatle incelendiğinde, aynı edebiyat metni üzerine yürütülmüş farklı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçların alınabildiği ve aynı edebî metne farklı “yorum”ların getirilebildiği görülmektedir. Edebiyat çevirisiyle ilgili bu denli çeşitli yaklaşımların ortaya çıkmasının bir diğer sebebi ise araştırmacıların çeviri durumlarına farklı bilimsel bakış açılarıyla yaklaşımları ve bu bakış açılarını çeviri örnekleri üzerinde somutlaştırmaya çalışmalarıdır. Öyle ki edebî metinlerin ve çevirilerinin farklı yöntemler esas alınarak karşılaştırmalı olarak incelemeye tâbi tutulması mevcut edebiyat çevirisi odaklı araştırmalarda “anlamanın göreceliği” tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. Mevcut çalışmada, bu ön kabullerden yola çıkılarak, “dil felsefesi”, “geleneksel edebiyat anlayışı”, “yapısalcılık”, “göstergebilim” ve “alımlama estetiği” alanlarında “anlam” kavramına nasıl bir “yorum” getirildiği karşılaştırmalı olarak incelenecek ve bu alanların “anlam” kavramıyla ilgili temel varsayımlarının edebiyat çevirisi araştırmalarına olası katkıları tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *edebiyat çevirisi, anlam, yorum, anlamanın göreceliği.*

Thoughts on the Relativity of Meaning in Literary Translation

Abstract

When we review the historical development process of translation-oriented studies, we see that the approaches put forward on the translation of literary texts have been long discussed intensely and new ones are being added to these approaches continuously. In this regard, the distinctive “open-ended” character of literary texts makes it difficult to achieve a continuum of consensus among the researches done on this subject. But nowadays, there is an awareness of the need that literary texts are not to be considered as “static information storages”, on the contrary, that they should be accepted as “multidimensional” and “dynamic” phenomena. Hence, when we examine the current literature of translation studies and literary studies, we see that different results can be obtained in different researches done on the same literary text and the same literary text can be “interpreted” differently by different researchers. Another reason for the emergence of various approaches to literary translation is that researchers approach the translation situations from various scientific perspectives and try to concretize these perspectives on translation examples. As a matter of fact, comparative analysis of literary texts and their translations based on different methods brings about the discussion regarding the “relativity of meaning” in current literary translation studies. Based on these presuppositions, the present study seeks to examine comparatively how the concept of “meaning” is “interpreted” in research areas such as “philosophy of language”, “traditional literary studies”, “structuralism”, “semiotics” and “reader-response criticism”, that are relatively close to the literary translation studies, and to discuss possible contributions of these research areas’ basic assumptions about the concept of meaning to the literary translation studies.

Keywords: *literary translation, meaning, interpretation, relativity of meaning.*

* Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Mütercim-Tercümanlık (Almanca) ABD, e-posta: muraterbek@kmu.edu.tr

1. Giriş

Çeviribilimin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, çeviri odaklı araştırmaların büyük bir bölümünün özellikle edebiyat çevirisi üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Nitekim edebiyat metninin çevirisi üzerine öne sürülen yaklaşımların öteden beri hararetle tartışıldığı ve bu yaklaşımlara sürekli olarak yenilerinin eklendiği görülmektedir. Edebiyat metninin kendine özgü “yoruma açık” yapısı ve “karmaşık” özellikleri bu bağlamda yürütülen araştırmalar arasında devamlılık arz eden bir uzlaşının sağlanmasını da zora sokmaktadır. Fakat buna rağmen günümüzde artık edebiyat metninin birer “durağan bilgi deposu” olarak değil; aksine “yoruma açık”, “karmaşık”, “çok boyutlu” ve “devingen” olgular olarak ele alınması gerektiğine dair bir farkındalığın ve kısmî uzlaşının varlığından söz edilebilmektedir. En azından mevcut çeviribilim ve edebiyatbilim literatürü incelendiğinde aynı edebiyat metni üzerine yürütülmüş farklı çalışmalarda farklı sonuçların alınabildiği ve aynı metne farklı “yorum”ların getirilebildiği bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Edebiyat çevirisiyle ilgili bu denli çeşitli yaklaşımların ortaya çıkmasının bir diğer sebebi ise araştırmacıların çeviri durumlarına farklı bilimsel bakış açıları, kuramsal çerçeveler ve varsayımlarla yaklaşımları, bu bakış açılarını çeviri örnekleri üzerinde somutlaştırmaya ve örneklerden elde ettikleri sonuçları da genelleştirmeye çalışmalarıdır. Nitekim “araştırma aracı” olarak edebî metninin ve çevirilerinin farklı yöntemler esas alınarak karşılaştırmalı olarak incelemeye tabi tutulması mevcut edebiyat çevirisi odaklı araştırmalarda “anlamın göreceliği” tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü incelemeye tabi tutulan olgu metinler ve çevirileri olsa da bu olguların özünde her zaman “dil” bulunmaktadır ve dil ise “değişen”, “dönüşen” ve kelimenin tam anlamıyla “yaşayan” bir olgudur.

Yukarıda kısaca değinildiği üzere edebiyat çevirisi sürecinde çok çeşitli etmenlerin etkili ve belirleyici olabildiği bilinmektedir. Etmenlerin bu denli çeşitli olması çeviri odaklı düşüncelerin “çevrilebilirlik-çevrilemezlik”, “metin çözümlemesi olanakları”, “özgün metin ve çevirisi arasındaki uyuma” ve “çeviri metnin erek kültürde bıraktığı etki” vb. çok çeşitli konulara yönelmesinin önünü açmıştır (Stolze, ⁵2008: 10)¹. Fakat odaklanılan konu başlıkları devamlı değişiklik gösterse de bahsi geçen tartışmaların merkez noktasında her zaman “anlam” kavramı ve “yorumlama sorunsalı” yer almıştır. Tarihsel süreçte çeviribilimin doğuşundan çok daha önceleri dil felsefesi, dilbilim, göstergebilim ve edebiyatbilim gibi alanlarda “anlam” olarak zihinlerimizde yer etmiş kavramın ve anlama ediminin çok çeşitli bakış açılarıyla ele alındığı ve yoğun bir şekilde tartışıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada, bahsi geçen bu tarihsel süreçte “anlam” kavramının adı geçen araştırma alanlarında hangi temel bakış açılarıyla ve ne şekilde ele alındığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle çevirmenin temel materyali olan “dil” olgusu üzerinde durulacak ve insan zihninde anlamın biçim kazanmasında ne gibi etmenlerin rol oynayabileceği dil felsefesi temelli farklı dil anlayışları ışığında irdelenecektir. Ardından dil anlayışlarıyla bağlantılı olarak edebiyat araştırmalarının gelişim sürecinde öne sürülen bakış açılarındaki okurun (çevirmenin) anlamlandırma süreçlerinde etkisi olabilecek etmenlerin ne şekilde ele alındığı incelenecektir. Burada konuyla ilgili tüm yaklaşımlarının ele alınması çalışma hacmi açısından olanaklı olmadığından bir sınırlandırmaya gidilmesi gerekmektedir. Bu gerçeklik de göz önünde bulundurularak, çalışmanın devamında geleneksel edebiyat anlayışının, yapısalcılığın, göstergebilimin ve son olarak da alımlama estetiğinin “anlam” kavramına nasıl bir “yorum” getirdiği karşılaştırmalı olarak incelenecek ve bu alanların “anlam” kavramıyla ilgili temel varsayımlarının edebiyat çevirisi araştırmalarına olası katkıları tartışılacaktır.

¹ Aksi belirtilmediği sürece çalışmada yer alan tüm çeviriler çalışmanın yazarına aittir.

2. Dil ile Düşünce

“Anlam”dan ve göreceliğinden bahsetmeden önce konunun temelini inerek dil ile düşünce arasındaki ilişkisinin üzerinde durmak gerekmektedir. Her ne kadar günümüzde dil olgusu dilbilim çatısı altında belirli ilke ve yöntemlere uygun olarak, düzenli bir biçimde inceleniyor olsa da dil olgusunu derinlemesine tahlil edebilmek için Antik Çağdan günümüze değin dil olgusu üzerine öne sürülmüş düşünceleri gözden geçirmek elzemdir. Çünkü dil araştırmalarının başlaması aslına bakılırsa “doğruyu arama ve bilgiye varma” çalışmalarına, başka bir deyişle felsefi düşüncenin başlamasına kadar uzanır (Külebi, 1987: 21). Nitekim “sözcüklerin ve tümcelerın kendilerini aşan güçleri, hiçbir engel tanımadan evrendeki varlıkları ve olayları tasarımılamak için bir araç olmaları her çağda felsefe için [ilgi] çekici bir konu olmuştur” (Külebi, 1987: 21). Öyle ki henüz İÖ 4. yüzyılda Batı düşüncesinin en önemli düşünürleri arasında yer alan Aristoteles (İÖ 384 – İÖ 322), insan olmanın en temel koşulunun dil olduğuna vurgu yapmış ve insanı “zoon logon ekhon” (dili yetisi olan ve düşünen varlık) olarak tanımlamıştır (bkz. Akarsu, 1984: 36). Aristo, “De Interpretatione” (Yorum Üzerine) başlıklı eserinde seslerin bireyin ruhundaki etkilenmelerin sonucu olarak ortaya çıkan simgeler olduğunu ve yazılı işaretlerin yani harflerin de ortaya çıkan bu seslerin simgelere dönüşmüş halleri olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Aristoteles, 2009: 23)². Aristo’nun bu tanımına göre dünya üzerindeki tüm insanlar evrende var olanı aynı algılar, zihinsel olarak aynı deneyimler; fakat bu deneyimlerini farklı ses ve harfler kullanarak dile getirirler³. Bu dil anlayışına göre diller arasındaki farklar da sadece ses ve harf bazında mevcuttur.

Aristoteles’in öne sürdüğü yukarıdaki bu temel düşünce 17. yüzyıla kadar Batı dünyasında dil felsefesi alanında kabul görmüştür (bkz. Werlen, 2002: 15). Buna karşın John Locke (1632-1704) “An Essay Concerning Human Understanding (1690)” (İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme) adlı yapıtının “Sözcükler Üzerine” başlıklı üçüncü bölümünde diller arasındaki farkların temelde ulusların örf, adet, gelenek, görenek ve yaşam biçimlerinin farklı olmasından kaynaklandığına dikkat çekmektedir (Locke, 2013: 371)⁴. Her ulusun yaşam biçimine ve yaşadıkları coğrafyanın koşullarına bağlı olarak ihtiyaçları değişiklik gösterdiğinden bazı dillerde bazı kavramların adlandırılmadığı görülmekte ve bu da dillerin sözcük hazinelerinin farklı olmasından kaynaklanan bazı diller arası “anlamsal” boşluklarının ve hatta evreni algılayış farklarının oluşmasına sebep olmaktadır. Locke dilleri esas itibarıyla “sözcükler bütünü” olarak tanımlasa da dillerin gelişiminde toplumların yaşam biçiminin, entelektüel ve iletişimsel ihtiyaçlarının öneminin üzerinde durmuş ve dil ile düşünce birlikteliğine ve etkileşimine dikkat çekmiştir. Locke belirli bir kavramın herhangi bir dilin sözcük hazinesinde var olup olmamasının düşünceye nasıl bir etkisi olabileceğini adı geçen eserinde çeşitli örnekler

² Çalışma boyunca gerekli görülen yerlerde doğrudan ya da dolaylı alıntılar yapıldığı kaynakların ilgili bölümleri yanlış anlamaları engellemek ve eksik bilgi vermenin önüne geçmek amacıyla dipnotta verilecektir. Bkz. “Nun sind die (sprachlichen) Äußerungen unserer Stimme ein Symbol für das, was (beim Sprechen) unserer Seele widerfährt, und das, was wir schriftlich äußern, (ist wiederum ein Symbol) für die (sprachlichen) Äußerungen unserer Stimme” (Aristoteles, 2009: 23).

³ İngilizce özgün metin için bkz. “Und wie nicht alle (Menschen) mit denselben Buchstaben schreiben, so sprechen sie auch nicht alle dieselbe Sprache. Die seelischen Widerfahrnisse aber, für welche dieses (Gesprochene und Geschriebene) an erster Stelle ein Zeichen ist, sind bei allen (Menschen) dieselben; und überdies sind auch schon die Dinge, von denen diese (seelischen Widerfahrnisse) Abbildungen sind, (für alle) dieselben” (Aristoteles, 2009: 23).

⁴ İngilizce özgün metin için bkz. “A moderate skill in different languages will easily satisfy one of the truth of this, it being so obvious to observe great store of words in one language which have not any that answer them in another. Which plainly shows that those of one country, by their customs and manner of life, have found occasion to make several complex ideas, and given names to them, which others never collected into specific ideas” (Locke, 1690, *An Essay Concerning Human Understanding*, Book III: *Of Words*, Chapter V: *Of the Names of Mixed Modes and Relations*).

üzerinde göstermeye çalışmaktadır. Sözelimi o örneklerden birinde Jamaika’da yetişmiş bir İngiliz’in evreni algılayışı konu edilmektedir:

Birisine buz ile suyun iki farklı nesne türü olup olmadığını sorsam, olumlu yanıt alacağım kesindir ve buz ile suyun iki farklı nesne türü olduğunu söyleyen birinin haklı olduğu da yadsınamaz. Fakat Jamaika’da yetişmiş ve belki buzu hayatında hiç görmemiş ve adını bile duymamış olan bir İngiliz, kışın İngiltere’ye gelip gece leğene koyduğu suyun sabah büyük bir kısmının donmuş olduğunu görse ve bunun özel bir adının bulunduğunu bilmediği için gördüğü şeyi “katılaşmış su” olarak adlandırırsa, bu durumda o birey için gördüğü şey sudan farklı, yeni bir nesne türü müdür? Sanırım bu sorunun yanıtı hayır olacaktır: Çünkü sıcakken akıcı olan pelte ile soğuduğunda donan pelte arasında ya da fırındaki akışkan altın ile işçinin elindeki katılaşmış altın arasında nasıl herhangi bir nesne türü ayrımı yapılmıyorsa, buzun da o birey için ayrı bir nesne türü olmaması gerekir (Locke, 1690; Locke, 2013: 384-385).⁵

Locke’a göre bir düşünce ya da kavramın, onun tabiriyle “ide”nin herhangi bir dilin repertuarında sözcük olarak yer bulması için o dilin mensuplarının ilgili kavramı yaşam biçimlerine bağlı olarak adlandırma ihtiyacı duymaları gerekmektedir. Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, Jamaika’da yetişmiş bir İngiliz “su” ile “buz” arasında adlandırma bazında herhangi bir ayrım yapmamakta, çoğu dilde “buz” olarak ayrı ve özel bir isimle ifade edilen nesneyi o zihninde “katılaşmış su” olarak kategorize etmektedir. Bir nesne türü ya da kavram ancak bir dilde adlandırılıp bir isim olarak yer aldığı zaman o dilin konuşucusu tarafından zihinsel olarak böyle bir ayrım yapılması mümkün olmaktadır. Bu da düşünce sürecinde dilin yapılandırıcı bir işlev üstlenebileceğine işaret etmektedir. Gerçekten de Külebi’nin (1987: 21) de vurguladığı üzere, “dil kalıplarının bize hazır olarak sunduğu kavramlar, kavram betimlemeleri, sınıflayıcı, ayırt edici, gerçeği bölümlere ayırıcı ya da birleştirici niteliğiyle düşüncelerimizin berraklaşmasını, anlam kazanmasını sağlar. Ayrıca sözcükler ve tümcelerin kuruluşundaki ve birbirine bağlanışındaki mantık düşünceye yön verir [...]”.

Çağdaş dil felsefesinin kurucuları arasında yer alan Johann Gottfried Herder (1744-1803), “Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1772)” (Dilin Kökeni Üzerine Düşünceler) başlıklı yapıtında, Locke ile paralel olarak, bir ulusun geleneklerinin ve içinde yaşadığı coğrafyanın koşullarının o ulusun diline doğrudan etki ettiğini öne sürmektedir (Herder, 2001: 68). Bu bağlamda uluslar yaşadıkları coğrafyanın fiziksel koşullarına adapte olmakta ve buna bağlı olarak çeşitli anlatım biçimleri üretmektedir. Sözelimi Arapların tarih boyunca günlük yaşamında yer etmiş “taş”, “deve”, “kılıç” ve “yılan” gibi nesneler için Arapçada birçok sözcük alternatifinin yer alması bu saptamayı doğrulamaktadır (Herder, 2001: 68). Bu da Herder’e göre diller arasında sözcük dağarcığı farklılıklarının ortaya çıkmasındaki en önemli etmendir.

Karşılaştırmalı dil araştırmalarının öncüsü olarak kabul edilen Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ise bir adım ileri gitmekte ve dil ile düşünce arasındaki birlikteliğe dikkat çekerek bireyin düşünme sürecinin ana diline bağlı olarak şekillendiğini öne sürmektedir. Humboldt’a göre dil bir toplumun ruhudur ve bir toplumun ruhu da yine o toplumun dilinde tezahür etmektedir

⁵ Bkz. “If I should ask any one whether ice and water were two distinct species of things, I doubt not but I should be answered in the affirmative: and it cannot be denied but he that says they are two distinct species is in the right. But if an Englishman bred in Jamaica, who perhaps had never seen nor heard of ice, coming into England in the winter, find the water he put in his basin at night in a great part frozen in the morning, and, not knowing any peculiar name it had, should call it hardened water; I ask whether this would be a new species to him, different from water? And I think it would be answered here, It would not be to him a new species, no more than congealed jelly, when it is cold, is a distinct species from the same jelly fluid and warm; or than liquid gold in the furnace is a distinct species from hard gold in the hands of a workman (Locke, 1690, *An Essay Concerning Human Understanding*, Book III: *Of Words*, Chapter VI: *Of the Names of Substances*)”.

(Humboldt, 1836: 37)⁶. Bu nedenle bireyin ana dilini edindiği toplumun kültürünü ve gerçeklik anlayışını benimsemesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda ana dil bireyin dünyayı kavraması, zihninde şekillendirmesi, algılaması ve anlamlandırmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Dilin bu işlevini örneklendirebilmek için aslına bakılırsa Locke, Herder ve Humboldt’a kadar geriye gitmeye pek de gerek yoktur. Bu konuda günümüz dillerinden de güncel birçok örnek vermek mümkündür. Sözgelimi Türkçedeki akrabalık ifadeleri Hint-Avrupa dil ailesinden İngilizce, Almanca ve Fransızca ile karşılaştırıldığında “kayınço”, “enişte” ve “bacanak” sözcüklerinin tümünün bu dillerde tek bir sözcükle karşılandığı görülmektedir. Örneğin Almancada “Schwager” sözcüğü “kayınço”, “enişte” ve “bacanak” sözcüklerinin hepsini kapsamaktadır. “Baldız”, “elti”, “görümce” ve “yenge” sözcükleri için de aynı durum söz konusudur. Söz gelişi Almancada “Schwägerin” sözcüğü “baldız”, “elti”, “görümce” ve “yenge” sözcüklerinin tümü için kullanılmaktadır. Sonuç olarak Almancada “baldız”, “elti”, “görümce” ve “yenge” arasında adlandırma bazında herhangi bir ayırım yapılmamaktadır. Bu durum ana dili Türkçe olan bir birey ile ana dili Almanca olan bir bireyin akrabalık ilişkilerini zihninde farklı kategorize etmesine sebep olmaktadır. Nitekim diller yüzlerce yıllık değişim, dönüşüm ve birikimin ürünleridir. Her insan toplumla etkileşim yoluyla bu dil kalıplarını hazır bulur ve bu dil kalıplarının içinde gizli olan mantık zihnine biçim verir. Bu özellikleri itibarıyla dil hem zihnin dışı vurum aracıdır hem de zihni yoğuran bir olgudur (Külebi, 1987: 21). Her dilin kendine özgü bir niteliği ve karakteri vardır. Bu gerçeklik aslında sıkça dile getirilen “*génie de la langue*” ilkesidir. Bir dilin kendine özgü o karakterine ve ruhuna ise çoğu zaman ancak ana dili o dil olan bireyler vakıf olabilmektedir.

Yukarıda ana dilin bireyin dünyayı algılamasında belirleyici bir etmen olduğunu öne süren “görecelik” odaklı bazı dil anlayışları ele alınmaktadır. Bu bağlamda ele alınan görüşleri bir üst bakışla incelediğimizde bu görüşlerde dilin “kişisel” ve “toplumsal” olmak üzere iki önemli özelliğinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Berke Vardar’a (1934-1989) göre “dil” bu iki özelliğinin ayrımı, bu ayrımın temel ilkesi, dilbilimciler arasında olduğu gibi felsefeciler arasında da [-yukarıda bahsedildiği üzere-] uzun tartışmalara yol açmış, bu alanda ‘geçerli’ bir tanıma ulaşabilmek için, çağdaş dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure’ü beklemek gerekmiştir” (Vardar 2001: 10). Bilindiği üzere Ferdinand de Saussure (1857-1913), ölümünden sonra öğrencilerince bastırılan “*Cours de linguistique générale* (1916)” (Genel Dilbilim Dersleri) başlıklı yapıtında “yetenek dil”i (langage), “dil” (langue) ve “söz” (parole) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Çünkü “Saussure’e göre ‘dil’, ruhsal temellerine rağmen her şeyden önce, belirli bir topluma özgü göstergeler (işaretler) dizgesidir; ‘söz’ ise, bireylerin duygu ve düşüncelerini, dil’in kurallarına uygun olarak biçimlendiren geçici bir kalıptır, özel ve öznel bir araçtır” (Vardar, 2001: 10). Dilin sosyal yanını ön plana çıkaran Saussure onu “*fait social*” (toplumsal bir olgu) olarak nitelendirmektedir (Saussure, 1916: 21). Vardar da Saussure’e atıfla “dil”in iç yapısını anlayabilmek için, dış yapısını, yani toplum hayatı ile olan ilintilerini de incelemek” gerektiğini vurgulamaktadır (Vardar, 2001: 11).

3. Edebiyat Çevirisi ve Nesnellik Sorunu

Yukarıda dil felsefesi ve dilbilim temelli yaklaşımlarda da vurgulandığı üzere, edebiyat çevirisinde anlamın göreceliği ve yorumlama sorunsalı öncelikle dilin kendi devingen yapısından ve diller arasındaki “özel” farklardan kaynaklanmaktadır. Bu farklar genel olarak dilin belli bir topluma, o toplumun yaşam biçimine, değer yargılarına, gerçeklik anlayışına ve kültürüne bağlı oluşundan ileri gelmektedir. Fakat diğer yandan o toplumun bir ferdi olan bireyin kendi hayat deneyimi, yetiştirilme tarzı, aldığı eğitim ve hatta o anki ruh hali vb.

⁶ Bkz. “Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken” (Humboldt, 1836: 37).

“bireysel” (okura bağı) etmenler de anlamlandırma sürecine etki edebilmektedir. Filoloji ve edebiyatbilim gibi alanların uzun süredir bu tip etmenlerin incelenmesi ve edebiyat metnlerinin çözümlenmesi konusunda “nesnel” ölçütler geliştirme çabası içinde olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Şârâ Sayın’ın (1999b: 53) vurguladığı üzere, birbiriyle bağlantılı iki önemli soru ile karşı karşıya kalmaktayız: “Edebiyat metnindeki veriler ne dereceye kadar nesnel?” ve “Bizler, yani edebiyat metnini alımlayanlar, bu metinleri ne dereceye kadar nesnellik içinde değerlendirebiliyoruz?”. Bu iki önemli soruya geleneksel edebiyat anlayışı, yapısalcılık, göstergebilim ve alımlama estetiği pencerelerinden çok çeşitli yanıtlar verildiği gözlenmektedir (bkz. Sayın, 1999b: 53-62).

Şârâ Sayın’ın (1999b: 56) belirttiği üzere, geleneksel edebiyat anlayışı, oldukça naif bir tutumla, edebiyat metni yazarının metnin içine “yerleştirdiği” “anlam”ın okurdan okura değişmediği ve özünde durağan olduğu varsayımıyla hareket etmektedir. Bu bağlamda okura atfedilen görev, düz mantıkla, yazarın metnin içine yerleştirdiği anlamı bulmaktır. Nitekim geleneksel edebiyat derslerinde “Bu parçada yazarın asıl anlatmak istediği nedir?” ya da “Yazar metinde ne demek istiyor?” gibi soru(n)ların sıkça dile getirildiği bilinmektedir. Bu anlayışın “çıkış noktası, edebiyat metninin nesnel bir gerçekliği olduğu” ve bu gerçekliğin de yazarın metne yerleştirdiği düşünülen anlamda gizli olduğu varsayımıdır (Sayın, 1999b: 57). Öyle ki bu anlayışa göre “edebiyat metni durağan bir metindir, anlam yükü değişmez” ve iyi bir okur “her zaman, her yüzyılda, hangi ülkede yaşarsa yaşasın, edebiyat metnindeki o değişmez anlamı su yüzüne çıkarabilir” (Sayın, 1999b: 57). Metnin anlam yükü zaman, mekân ya da okura bağı olmadığından iyi bir edebiyat bilimcisinin o “değişmez anlamı” tespit edebilmesi için metni incelerken kendini yaşadığı zaman ve mekândan soyutlaması, bir nevi kendi öznelliğinden sıyrılması gerekmektedir. Bu bakımdan “durağan bir metin anlayışı ve nesnellikten ödün vermeyen bir okur beklentisi geleneksel edebiyat yaklaşımının vazgeçilmez önkoşullarıdır” (Sayın, 1999b: 57). Burada şüpheyile üzerinde durulması gereken nokta ilk olarak okurun (çevirmenin) kendini yaşadığı zaman ve mekândan soyutlamasının ve kendi öznelliğinden sıyrılmasının ne derece mümkün olduğudur. Bu tür bir varsayım aslına bakılırsa dilin özsel yapısına aykırı niteliktedir. Yukarıda Humboldt’tan yapılan alıntılarda belirttiği üzere, dil ve düşünce arasında sıkı bir etkileşim ve birliktelik söz konusudur. Öyle ki birey ana dilini edindiği toplumun kültürünü ve gerçeklik anlayışını da “ister istemez” benimsemektedir. Ana dil bireyin dünyayı zihninde şekillendirmesinde ve algılamasında ne derece etkili ise bir edebiyat metnini anlamlandırırken de aynı oranda etkilidir. Çeviri açısından bakıldığında burada çok daha çetrefilli bir sorunsalla karşı karşıya kalmaktayız. Çeviri sürecinde bir okurun (çevirmenin) yabancı dilde yazılmış bir metni genelde ana diline aktarması söz konusudur. Bu durumda, geleneksel edebiyat anlayışından yola çıkarak, çevirmenin okuma safhasında yaşadığı zaman ve mekândan soyutlanabileceğini ve kendi öznelliğinden sıyrılabileceğini varsaysak dahi zihninde şekillenen anlamı ana dilinde “yeniden oluştururken”, her dilin kendine özgü bir karaktere sahip olması nedeniyle, kaynak metnin yazarının metne yerleştirdiği varsayılan o “değişmez” anlamı erek dile ulaştırabilmesi ancak erek dilin sınırları ve olanakları el verdiği ölçüde olanaklıdır. Çünkü kaynak metnin dili ile çevirinin yapılacağı dil arasında yukarıda bahsedildiği üzere bazı özsel ve dillerin karakterlerine bağlı farkların bulunabileceği gerçeği göz ardı edilemez. Bu özsel farklar çeviri sürecinde bazen yapısal boyutta ortaya çıkabilirken bazen de kültürel düzlemde ya da sözcük dağarcığı boyutunda görülebilmektedir.

Diller arasındaki özsel farkların yanı sıra bazı kişisel etmenler de çevirmenin metni anlamlandırma sürecinde etkili olabilmektedir. Sözgelimi çevirmenin çeviri amaçlı metin çözümlemesini olabildiğince eksiksiz gerçekleştirdiğini varsayalım. Çevireceği metnin yapısal özelliklerini, oluşum sürecini, metnin yazıldığı dönemle ilgili tarihsel verileri ve metnin yazarıyla ilgili biyografik bilgileri son derece titiz bir şekilde çözümlediğini düşünelim. Çevirmenin tüm bu çabaları dahi kaynak metin yazarının metne yerleştirdiği varsayılan o

“değişmez” anlama tamamıyla erişebilmesinin teminatı olmayacaktır. Çünkü çevirmenin o “değişmez” anlama ulaşabilmesi için kaynak metnin yazarının hayat deneyimine eşdeğer bir deneyime sahip olması ve kaynak metnin yazarıyla eşdeğer bir yetiştirilme sürecinden geçmiş olması gerekmektedir. Kaldı ki çevirmenin yazar tarafından metne yerleştirildiği düşünülen “değişmez” anlama ulaşabilmesi için çeviri sürecinde kaynak metnin yazarının metni oluştururken içinde bulunduğu ruh hali ile eşdeğer bir ruhsal durum içinde bulunması gerekmektedir. Çevirmenin tüm bu koşulları sağlaması en azından “teorik” olarak mümkün görünmemektedir.

Yukarıda ele alındığı üzere, edebiyat metni yorumunda yazarın metne yüklediği, durağan ve değişmez olduğu varsayılan anlama yönelen bakış açısının edebiyat çevirisinde ne derece uygulanabilir olduğu tartışmalıdır. 20’inci yüzyılın başlarına doğru anlamın durağan olduğuna dair benimsenen bu “katı” tutumun esnetildiği ve bu tutumun yerini farklı odak noktalarının almaya başladığı görülmektedir. Sözelimi yapısalcılar ve göstergebilimciler artık yazarın metne yüklediği varsayılan anlama değil, “metnin kendisine, metnin somut, nesnel verilerine” odaklanırlar ve ancak bu şekilde “metin çözümlemesinin gerçekleşebileceğine inanırlar” (Sayın, 1999b: 57). “Olguları bir bütünün öğeleri olarak ve bu bütün içindeki ilişkileri bakımından ele alan” yapısalcılık yaklaşımının XX. yüzyılda insan bilimlerine kazandırdığı bu yeni anlayış bilimsel akıl yürütmeye şüphesiz daha geniş ölçekli bir bakış açısı kazandırmıştır (Vardar, 1988: 227). Fakat Ferdinand de Saussure dilin her türlü yazılı ya da sözlü bireysel kullanımını yani “söz”ü (parole) bilinçli olarak dilbilimsel araştırmada odak noktasının dışında bırakmıştır (Kıran, 2002: 176). Bu metodolojik yaklaşımın bir sonucu olarak Sayın’ın (1999b: 57) da vurguladığı üzere yapısalcı ve göstergebilimci yaklaşımda da geleneksel edebiyat anlayışına benzer olarak, “okurun edebiyat metnine yaklaşımındaki nesnelliğin sorgulanması [...] söz konusu değildir”. Fakat edebiyat metinlerinde dilin hem kişisel hem de toplumsal yanı belirleyici niteliktedir. Nitekim edebiyat metinleri özü itibarıyla dilin bireysel kullanımı sonucu ortaya çıkan ürünlerdir. Aslına bakıldığında hem yazarın edebiyat metnini üretim sürecinde hem de okurun edebiyat metnini anlamlandırma sürecinde dilin bireysel kullanımı söz konusudur ve bu durum da edebiyat araştırmalarında dilin “parole” (söz) düzleminin de incelemeye dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik bireyin okuma sürecinde içinde bulunduğu koşulların da araştırma odağına dahil edildiği “alımlama estetiği” adı verilen “bildirişim” temelli yeni bir yaklaşımın oluşmasının önünü açmıştır.

Alımlama estetiğine göre okuma sürecinde metin ile okur arasında karşılıklı bildirişim yaşanmaktadır. Geleneksel edebiyat anlayışının aksine burada bildirişim sürecinde sadece tek yönlü bir “bildiri aktarımı”, yani metnin okuru yönlendirmesi, söz konusu değildir; aynı zamanda okur da anlamlandırma aşamasında metne bir şeyler katmaktadır (Sayın, 1999b: 58). Okurun edebiyat metnine bir şey katması şu şekilde açıklanabilir: Bilindiği üzere edebiyat eserleri belirli bir tarihte, belirli toplumsal koşullarda, belirli bir kültürel çerçeve içinde, kısacası belirli bir konjonktür bağlamında ortaya çıkan yapıtlardır. Fakat bu yapıtlar tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullar değişse de yaşamlarını sürdürmeye devam ederler. Zaman geçtikçe, kültürel koşullar değişim ve dönüşüme uğradıkça okurun alımlama ölçütlerinin de değişiklik göstermesi kaçınılmazdır. Bu da her devirde okurun edebiyat eserine farklı anlamlar yükleme ihtimalini ortaya koymaktadır. Kaldı ki çeviri yoluyla başka dil ve kültüre kazandırılmış bir eser yeni bir kültür ortamına giriş yaptığı için tabiatıyla farklı alımlama koşullarının içine de giriş yapmış olmaktadır. Edebiyat metninin özüyle ilgili bu durumu Sayın (1999a: 42) şu şekilde açıklamaktadır:

[...] yazınsal yapıt ‘açık’ bir yapıttır, çokanlamlı bir yapıttır. Bir kere yazılmış ve açıklanmış olması yazınsal yapıtı tüketmez. Zaten anlamını tüketici bir biçimde açığa vurmuş ve sonuna kadar çözümlenmiş bir yapıt sanat yapıtı olamaz. Yazınsal yapıtın yaşam öyküsü yazarınıninkinden farklıdır,

bir defaya özgü değildir. Yeni yeni okurları vardır yazınsal yapıtın, her okunuştaki okurun içinde yaşadığı toplumun özelliğine, okurun kültür birikimine, yani yapıtın okur tarafından *alınlanması* göre değişir.

Bu yaklaşıma göre edebiyat metnini alımlama sürecinde okurun artalan bilgisi, kültür birikimi ve içinde yaşadığı toplumdan edindiği gerçeklik anlayışı önemli rol oynamaktadır. Bu ilk bakışta “basit” gibi görünen saptama edebiyat çevirisi araştırmaları çerçevesinde ele alındığında çevirmene çok önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Çevirmen çeviri sürecinde ilk olarak hem özgün metnin “okuru” hem de çeviri metnin “yazarı” konumundadır. Öyleyse çevirmenin hem kaynak metnin okuru olarak çeviri sürecinde öncelikle kendi alımlama koşullarıyla ilgili öz sorgulama yapması hem de kaynak metnin o dil ve kültürdeki okurunun alımlamasıyla ilgili ön çıkarımlarda⁷ bulunması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak çevirmen çeviri metnin yazarı olarak erek okurun alımlama koşullarını göz önünde bulundurmalıdır. Edebiyat çevirisinde bu üç katmanlı beklentinin ne derece karşılanabilir olduğu tartışmalıdır. Öncelikle çevirmenin kaynak metnin o dil ve kültürdeki muhtemel okurlarının alımlama koşullarıyla ilgili çıkarım yapması kısmen mümkün gözükmemektedir. Alımlama koşullarının kişiden kişiye değişiklik gösterebileceği göz önünde bulundurulduğunda herhangi bir edebiyat metni için alımlama koşulları belli olan muhtemel ya da başka bir tabirle “model” bir okurdan bahsetmek ne derece olanaklıdır? Bu durumda çevirmenin çeviri sürecinde kaynak metnin okurlarının alımlamasıyla ilgili ön çıkarımda bulunması ne derece mümkündür? Bu bağlamda ayrıca çevirmenin çeviri sürecinde tüm muhtemel erek okurların beklentilerini göz önünde bulundurabilmesi de imkân dahilinde görünmemektedir. Kaldı ki edebiyat metnini belirli bir model okur göz önünde bulundurarak çevirme yönündeki bu tür bir beklenti edebiyat metninin yukarıda Şârâ Sayın tarafından açıklanan özülle de çalışmaktadır. Bahsi geçen tüm bu soruları bir kenara bıraktığımızda öncelikle her çevirmenin kaynak metnin bir “okuru” olarak alımlama koşulları değişiklik gösterebilmektedir. Tüm bu şüpheler bir kenara bırakıldığında, her edebiyat metninin acaba hedef aldığı ya da gözettiği bir okur kitlesi var mıdır? Nitekim Walter Benjamin'e (1892-1940) göre “hiçbir şiir okuyucusu, hiçbir resim izleyicisi ya da hiçbir senfoni dinleyicisi göz önünde bulundurulamaz” (Benjamin, 1969: 156).

4. Sonuç

Sonuç olarak, her edebiyat eseri kendi içinde ve kendine özgü bir dünyadır. Yazar zihninde kurguladığı bu “kurmaca” dünyayı bilinçli olarak seçtiği dilsel göstergeleri kendine özgü üslubuyla organize ederek oluşturmaktadır. Yazarın tercih ettiği dilsel göstergeler ancak o kurmaca dünya içerisinde bir anlam kazanmaktadır. Dilsel göstergelerin anlam kazanmasında hem o kurmaca dünya içerisindeki konumları hem de göstergelerin metin içinde kullanılış biçimleri rol oynamaktadır. Bu nedenle edebiyat metinlerini anlayabilmek için öncelikle metnin içinde oluşturulmuş olan kurgusal dünyayı kavramak gerekmektedir (Gündoğdu, 2003: 253). Fakat vurgulandığı üzere, metnin kurgusal dünyasını, başka bir deyişle “bağlam”ını çözümlemek yeterli değildir; dilsel göstergelerin o bağlam içinde yazar tarafından nasıl dile getirildiğinin, yani yazarın üslubunun da çözümlemesi gerekmektedir. Yazarın metin içinde oluşturduğu kurgusal dünyayı kavramak ve dilsel göstergelerin metin içinde kullanım şekillerini çözümlemek anlama ediminin gerçekleştirilmesi için en temel koşullardır. Bu koşulların yanı sıra bazı “bireysel” (okura bağlı) etmenler de ister istemez alımlama sürecine etki etmektedir. Okurun dilsel duyarlılığı, kültürel birikimi, konuya aşinalığı, değer yargıları, dini inancı, dünya görüşü ve son olarak ana diline bağlı olarak edindiği gerçeklik anlayışı gibi “kontrol

⁷ Burada bu konunun detayına çalışma hacmi hesaba katılarak girilmeyecektir. Önvarsayım (Präsupposition) ile ilgili detaylı bilgi için bkz. (Nord, 1995: 109-115).

edilemeyen” ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilen etmenler de anlama ediminin gerçekleştiği sürece doğrudan ya da dolaylı olarak nüfuz etmektedir. Tüm bu etmenlerin bir araya gelerek etkileşim içine girmesinin sonucunda okurun zihninde oluşan bilişsel tepkimenin ürünü olarak “anlam” ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak anlam kendiliğinden var olan bir şey değildir; aksine her okur tarafından yeniden “oluşturulmaktadır”. Çeviri sürecinde çevirmenin bu gerçekliğin bilincinde olması ve alımlamaya etki eden tüm bu etmenleri aralarındaki ilişkileri de göz önünde bulundurarak olabildiğince “bütüncül” bir bakış açısıyla çözümlemeye çalışması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. (2009). Über den Satz (De Interpretatione). O. Höffe (Ed.) içinde, *Aristoteles: Die Hauptwerke - Ein Lesebuch* (H. Weidemann, Çev., s. 23-36). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Benjamin, W. (1969). Die Aufgabe des Übersetzers. H. J. Störig (Ed.) içinde, *Das Problem des Übersetzens* (2. gözden geçirilmiş ve değiştirilmiş b., s. 156-169). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gündoğdu, M. (2003). Yazın Çevirisinde Biçem Çözümlemesinin Önemi ve İşlevi. Y. Kocadoru, & G. Çakır (Eds.), *III. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 253-261). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Birlik Ofset ve Matbaacılık.
- Herder, J. G. (2001). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (Bibliyografik eklemeler yapılmış b.). (H. D. Irmscher, Ed.) Stuttgart: Philipp Reclam.
- Humboldt, W. v. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes*. Berlin: Königl. Akademie der Wissenschaften.
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime Giriş* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Külebi, O. (1987). Dil, Felsefe ve Dilbilim. A. Kocaman (Ed.), *I. Dilbilimi Sempozyumu "Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını"* içinde (s. 21-25). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Locke, J. (2013). *Versuch über den menschlichen Verstand* (2. b.). (M. Holzinger, Ed., & J. Kirchmann, Çev.). Berlin: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Nord, C. (1995). *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (3. b.). Heidelberg: Groos.
- Saussure, F. d. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Sayın, Ş. (1999a). Yazınbilim ve Alımlama Estetiği. M. O. Akan (Ed.) içinde, *Metinlerle Söyleşi* (s. 33-52). İstanbul: Multilingual.
- Sayın, Ş. (1999b). Edebiyat Metni Yorumunda ‘Nesnellik’ Sorunu. M. O. Akan (Ed.) içinde, *Metinlerle Söyleşi* (s. 53-62). İstanbul: Multilingual.
- Stolze, R. (2008). *Übersetzungstheorien: Eine Einführung* (5. gözden geçirilmiş ve genişletilmiş b.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (2001). Toplumsal Yönden Dil. M. Oralış (Ed.) içinde, *Dilbilim Yazıları* (s. 9-11). İstanbul: Multilingual.
- Werlen, I. (2002). *Sprachliche Relativität: Eine problemorientierte Einführung*. Tübingen: A. Francke.

Çocuk Yazınında Göstergebilimsel Bir Çözümleme Örneği: *Küçük Kara Balık*

Murat YİĞİT*
Nurşah ÖZDEMİR**

Özet

Çocuk yazını kapsamında, özellikle son dönemlerde birçok çalışma yapılmaktadır. Ancak bu alanda yapılan çalışmaların yüzeysel yapıyla sınırlı kaldığı bilinmektedir. İncelenen yapıtların derin yapılarının keşfedilmesiyle okuma, anlamlandırma ve değerlendirme süreçlerinin daha etkili olması beklenmektedir. Bu sebeple yazınsal ürünler; göstergebilimsel yöntem ışığında çözümlenmelidir.

Çalışmada, "Küçük Kara Balık" adlı yapıt göstergebilimsel bir incelemeye tâbi tutulmuştur. Yapıt A. J. Greimas'ın geliştirdiği eyleyenler modeli çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu çözümlemeyle yapıtın derin yapısı; betisel, anlatısal ve izleksel düzey olmak üzere üç aşamada ortaya konmuştur. Yapıtta, çocukların merak duygusunun ve öğrenme arzusunun önemini fark etmelerine yardımcı olacak ilgilere yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca yapıtın çocuklarda eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Yazınsal metinlerin, göstergebilimsel bakış açısıyla çözümlenmesinin daha etkili bir okuma, okuduğunu anlama ve değerlendirme süreci için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe eğitimi, çocuk yazını, göstergebilim, Greimas, Küçük Kara Balık.*

An Intersemiotic Analysis Example in Child Literature: *The Little Black Fish*

Abstract

In the context of child literature, many studies have been conducted especially in recent periods. However, it is known that works in this field is limited to surface structure. It is expected that reading, interpretation, and evaluation processes will be more effective with exploring the deep structures of the examined works. For this reason, literary works; should be analyzed in semiotic method light.

In the study, the work of "The Little Black Fish" was subjected to a semiotical review. The work was analyzed in the frame of actants model which was developed by J. Greimas. With the this analysis, the deep structure of the work was revealed in three stage namely descriptive, narrative and thematic. In the work, it was determined that there were some messages to help children to realize the importance of curiosity and desire for learning. Also it was determined that the work would contribute to the development of critical thinking and query skills for children. It was achieved that the analysis of literary texts with a semiotical perspective is necessary for a more effective reading, reading comprehension and evaluation process.

Keywords: *Turkish language education, child literature, semiology, Greimas, The Little Black Fish.*

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Dr. Öğretim Üyesi, muratyigit06@gmail.com

** Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, nursah0694@gmail.com

1. Giriş

1.1. Göstergebilim ve Göstergebilimsel Çözümleme Yöntemi

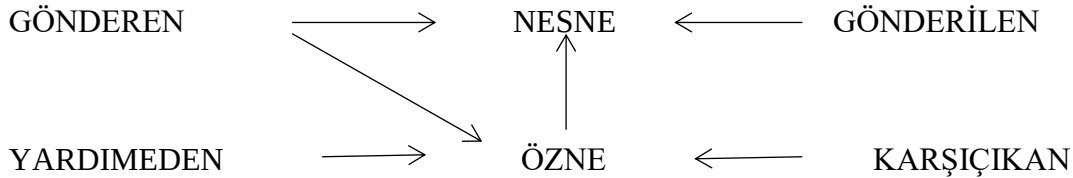
Özellikle yirminci yüzyıl ile birlikte gelişme gösteren göstergebilim üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Guiraud göstergebilimi “*diller, düzgüler, belirtgeler vb. gösterde dizelerini inceleyen bilim*”(Guiraud, 1994: 17) şeklinde tanımlamaktadır. Erkmen’in gösterge ve göstergebilim kavramları üzerine görüşleri şöyledir: “*Kendisi o şey olmadığı halde, o şeyi çağrıştırarak iletişim sağlayan her aracı bir göstergedir.... Göstergebilim de iletişim amaçlı bütün bu araçları, göstergeleri inceleyen, birbirleriyle olan ilişkilerini araştıran, türlerini saptamaya çalışan bilimdir*”(Erkmen, 1987: 10-11).

Yazınsal metinlerde yüzeysel yapıdan derin yapıya ulaşmayı amaçlayan göstergebilim, anlatıyı tüm süreçleri ile keşfetme çabasıdır. “Küçük Kara Balık” adlı yapıt çözümleirken A. J. Greimas önderliğindeki Paris Göstergebilim Okulu’na ait anlamlandırma kuramı dikkate alınmıştır. Bu kurama göre anlatı; betisel düzey, anlatısal düzey ve izleksel düzey olmak üzere üç aşamada ele alınır.

Betisel düzey, anlatının yüzeysel boyutunu ortaya koyar. Bu düzeyde, kişiler, anlatıcı, uzam, zaman gibi bilgilere yer verilir.

Anlatısal düzeyde, “*...metnin kurgusu incelenmektedir. Söylemsel boyuttaki figürlerin, oyuncuların (kahramanların) rollerine yani eylemlerine yansımaları tespit edilmeye çalışılmaktadır*” (Ercantürk, 2015: 78).

Şekil 1: Eyleyenler Modeli (Rifat, 2014: 74)

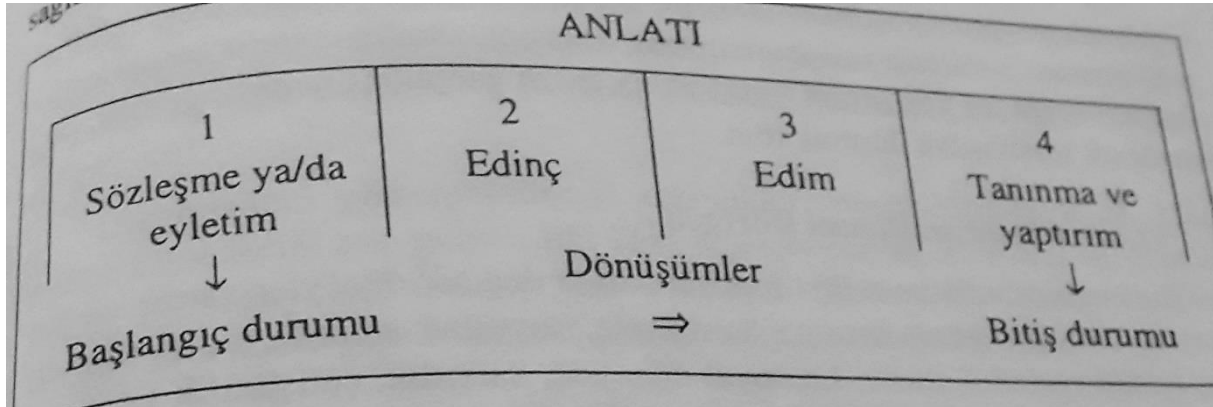


Bu modelde yer alan unsurlar şöyle açıklanabilir: Gönderen, olay örgüsünün başlangıcı için özneyi harekete geçirir. Gönderilen, öznenin başarısı ya da başarısızlığı dolayısıyla ödüle veya cezaya karşılık gelir. Nesne, öznenin ulaşmak istediği amaç; özne olayın kahramanıdır. Gönderen ile özne arasında “buyrum”, özne ile nesne arasında “isteyim” eksenini vardır. Yardımeden, öznenin işini kolaylaştıran, karşıçıkan ise özneyi engelleyen unsurdur. “*Bu model altı eyleyensel sınıfı kendi aralarında ikişer ikişer birleştirir:*

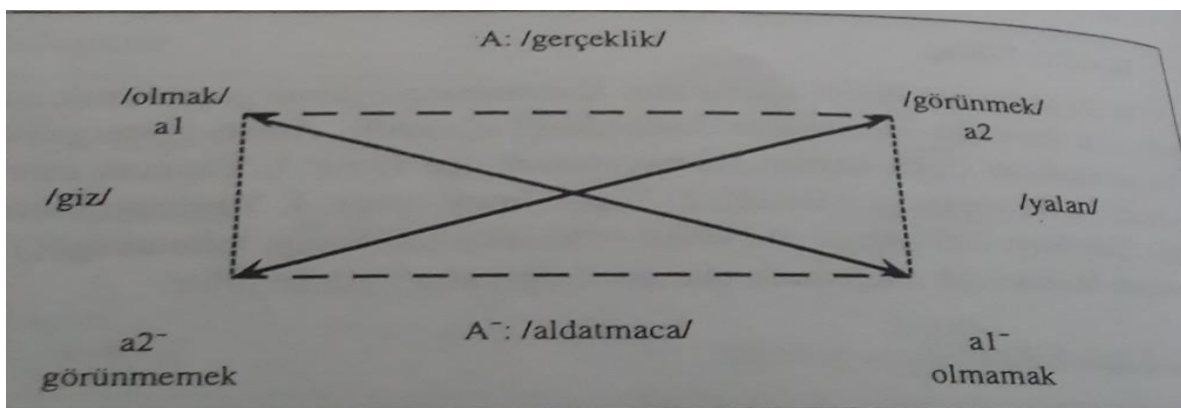
1. İsteyim ekseninde Özne-Nesne karşıtlığı
2. İletişim ekseninde Gönderici-Alıcı karşıtlığı
3. Güç ekseninde Yardımcı-Engelleyici karşıtlığı (Kıran ve Kıran, 2003: 216.)

Kısacası, “*Bu eyleyenler modeli doğrudan doğruya Özne’nin (kahramanın) ulaşmayı amaçladığı ve “Gönderen” ile “Gönderilen” arasında bir iletişim birimi olarak konumlanan Nesne çevresinde odaklanır. “Özne”nin isteğiyle, “Yardımeden” ile “Karşıçıkan”ın anlatıda oynayacakları rollere (yaptırımlara) göre biçimlenir*” (Rifat, 2013: 74).

Bu düzeyde anlatıcı izlencesine de değinmek gerekir. “Greimas göstergebiliminde anlatılardaki mantıksal dizi dört aşamadan oluşur: Eyletim, edinç, edim ve yaptırım. Bu dört aşamanın her biri farklı kipliklere karşılık gelir: Eyletim aşamasında ‘yaptırmak’, ‘bildirmek’; edinç aşamasında ‘yapmayı istemek’, ‘yapmayı bilmek’, ‘yapmaya mecbur olmak’, ‘gücü yetmek/ yapabilmek’; edim aşamasında ‘yapmak; yaptırım aşamasında, özne ve edim hakkında ‘bilmek’ kiplikleri işin içindedir” (Uçan, 2015: 210).



Bu aşamada metni anlamlandırmak için anlatının karşıtlık, çelişkinlik ve içerme ilişkilerini saptamayı kolaylaştıran göstergebilimsel dörtgenden faydalanılır. “*A. J. Greimas derin düzeyde, bir anlatının temel mantığını şema şeklinde gösteren bir kare, göstergebilimsel bir dörtgen sunar. Diyebiliriz ki bu dörtgen, anlatıda oluşan anlamın bir özetidir*” (Uçan, 2015: 124).



2. Çalışmanın Amacı

Samed Behrengi'nin “Küçük Kara Balık” adlı yapıtı, çocuk yazınında önemli bir yere sahiptir. Çalışmanın amacı, bu yapıtı göstergebilimsel yöntem ışığında ele almak; yapıtın derin yapısını ortaya koymaktır.

3. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada göstergebilimsel yöntemden yararlanılmıştır. “Göstergebilim; gösterge dizgelerini betimlemek, göstergelerin birbiriyle kurdukları bağıntıları saptamak, anlamların eklenerek oluşma biçimlerini bulmak, göstergeleri ve gösterge dizgelerini sınıflandırmak bu sayede metnin anlaşılmasını sağlayabilecek bir kuram olma özelliği taşır” (Uslu, 2014: 37). “Küçük Kara Balık” adlı yapıt bu kuram çerçevesinde çözümlenirken A. J. Greimas'ın “eyleyenler modeli” dikkate alınmıştır.

4. “Küçük Kara Balık” Adlı Yapıtın Göstergebilimsel Çözümlemesi

“Küçük Kara Balık” adlı yapıt, dilsel ve görsel göstergeler şeklinde iki bölümde ele alınmıştır. Çözümleme, A. J. Greimas'ın eyleyenler modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Bir anlatının göstergebilimsel yöntemle çözümlenebilmesi için anlatıyı kesitlere ayırmak gerekir. Bu işlem, metni olay örgüsü çerçevesinde okuma birimlerine ayırmaktır. Uçan'a göre, *“Anlatıdaki genel yapıyı aydınlatmada bir uygulama kolaylığı sağlaması açısından bu işlem zorunludur.... Her anlatı metni bir dizi olaydan oluşur. Eyleyen-öznel, geçişli veya dönüşlü, dönüşümlere maruz kalırlar. Bu dönüşümlere göre de metin kesitlere ayrılabilir”* (Uçan, 2015: 112).

İncelenen yapıtın kesitleri şu şekilde belirtilebilir:

1. Kesit: Küçük Kara Balık'ın derenin ucunun nereye çıktığını merak ettiğini ve bunu öğrenmek için gitmek istediğini annesiyle ve diğer balıklarla paylaşması.

2. Kesit: Küçük Kara Balık'ın amacına ulaşmak için yola çıkması ve bir kertenkele ile tanışması.

3. Kesit: Küçük Kara Balık'ın pelikana yakalanması ve ondan kurtulmaya çalışması.

4. Kesit: Küçük Kara Balık'ın denize ulaşması, burada bir balıkçı tarafından yakalanması ve ondan kurtulma mücadelesi.

4.1. Betisel Düzey

Anlatının temel ve en yüzeysel aşaması olan betisel düzeyde, öncelikle anlatıdaki kahramanlardan bahsetmek gerekir. Anlatının sözce öznesi; Küçük Kara Balık, annesi, aynı derecede yaşayan diğer balıklar, kertenkele, pelikan, balıkçıdır. Asıl sözce öznesi ise Küçük Kara Balık'tır. Anlatının sözceleme öznesi ise olayı çocuklarına ve torunlarına anlatan balık ninedir.

Anlatıda, uzam ise değişmektedir. Anlatının temel konusunu Küçük Kara Balık'ın merak duygusu ve öğrenme isteği ile uzam değiştirmek istemesi oluşturmaktadır. Uzam anlatı boyunca değişmekte, özne anlatının sonunda hayalini kurduğu uzama, denize, yani derenin bitimine ulaşmaktadır.

Anlatıda zaman iki farklı boyutta ele alınabilir. İlk boyut öznenin olay örgüsünü gerçekleştirdiği, amacı uğruna yolculuğunu sürdürdüğü zamandır. Diğer zaman boyutunu ise balık ninenin öyküyü torunlarına anlattığı zaman oluşturmaktadır.

4.2. Anlatısal Düzey

1. Kesitin Eyleyenler Modeli

Özne: Küçük Kara Balık

Nesne: Gitme isteği

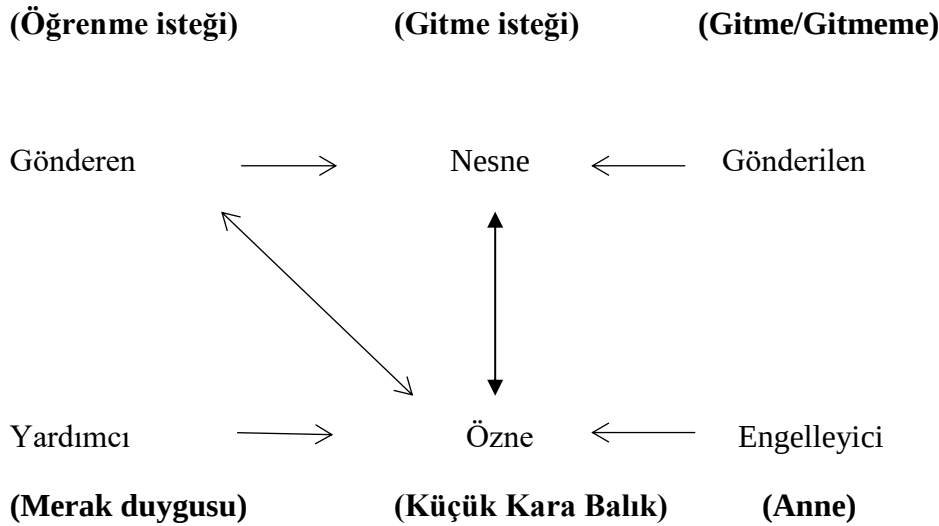
Gönderen: Öğrenme isteği

Gönderilen: Gitmek/Gitmek

Yardımcı: Merak duygusu, Küçük Kara Balık için en önemli yardımcıdır.

Engelleyici: Anne

1. Kesitin Eyleyenler Çizelgesi:



Anlatı izlencesindeki aşamalar ise şu şekildedir:

Eyletim: Küçük Kara Balık'ın derenin ucunun nereye çıktığını merak etmesi ve bunu öğrenme isteğini annesiyle paylaşması olay örgüsünün başlangıcıdır.

Edinç: “Burada özne ile nesne arasında bir etkileşim vardır” (Sivri ve Örkün, 2013: 182). Özellikle Küçük Kara Balık'ın “Anneciğim, burada daha fazla kalamam ben, gitmeliyim!” (Behrengi, 2012: 9) şeklindeki ifadelerinden bunu açıkça görmek mümkündür. Burada özne, nesnesi olan “gitme isteği”ni belirtmektedir.

Edim: Özne, düşüncelerini ve gitme isteğini herkese bildirir; harekete geçmeye hazırdır.

Yaptırım: Öznenin nesnesi ile birleştiğini söylemek mümkündür. Kesitin sonunda “Küçük Kara Balık kuyruğunu veda edercesine son bir kez sallamış; derin bir soluk almış; çağılayanın ucundan kendini bırakmış” (Behrengi, 2012: 22).

2. Kesitin Eyleyenler Modeli:

Özne: Küçük Kara Balık

Nesne: Derenin bitimini görme isteği

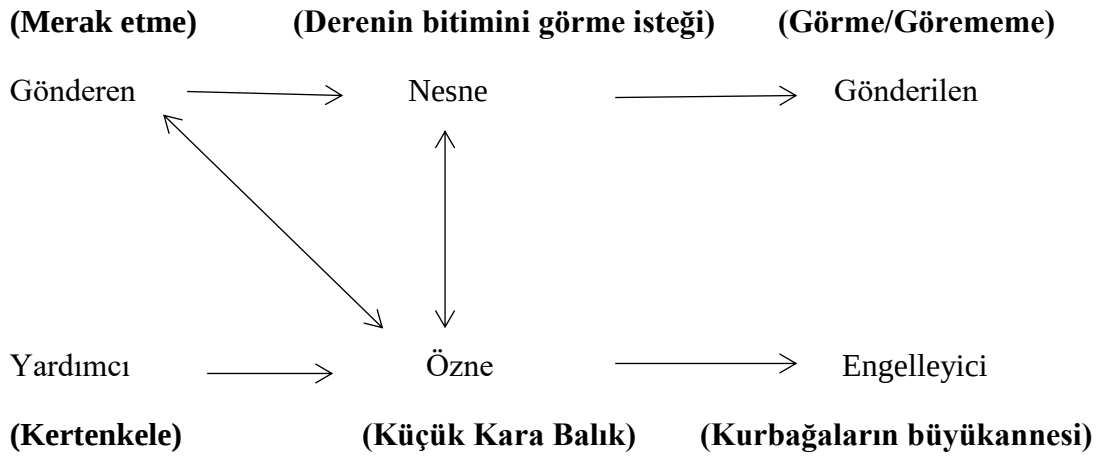
Gönderen: Merak duygusu

Gönderilen: Derenin sonunu görebilme/görememe

Yardımcı: Kertenkele

Engelleyici: Kurbağaların büyükannesi

2. Kesitin Eyleyenler Çizelgesi:



Anlatı izlencesi:

Eyletim: Kesitin olay örgüsünü Küçük Kara Balık'ın yaşadığı yerdeki balıkların tehdidinden kaçması başlatır.

Edinç: Özne nesnesi ile ilişki içerisindedir. “Beni bağışlayın sayın kertenkele, derenin bitiminde ne olduğunu bulmak için yollardayım” (Behrengi, 2012: 30).

Edim: Özne, derenin bitimini görmek için çabasına devam etmektedir.

Yaptırım: Bu kesitte nesne ile özne birleşmemiştir. Küçük Kara Balık kesitin sonunda hâlâ nesneye ulaşmak için yoldadır.

3. Kesitin Eyleyenler Modeli:

Özne: Küçük Kara Balık

Nesne: Pelikandan kurtulmak

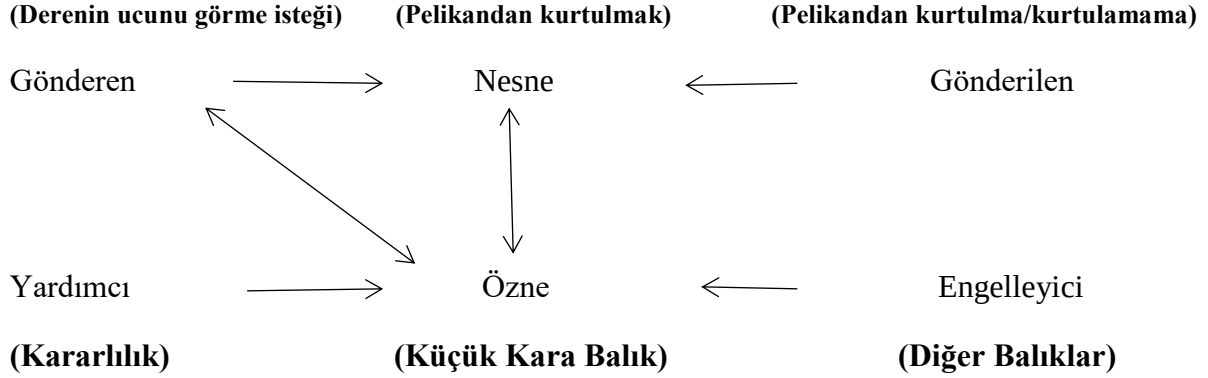
Gönderen: Derenin ucunu bulma isteği

Gönderilen: Pelikandan kurtulma/kurtulamama

Yardımcı: Kararlılık

Engelleyici: Diğer balıklar

3. Kesitin Eyleyenler Çizelgesi:



Anlatı izlencesi:

Eyletim: Küçük Kara Balık kalabalık bir balık topluluğu ile tanışır ve fikirlerini onlarla paylaşır. Bu sırada balıklar ve Küçük Kara Balık bir pelikan tarafından yakalanmıştır.

Edinç: Özne nesnesine kavuşma çabasındadır. Yani Küçük Kara Balık pelikandan kurtulmak istemektedir.

Edim: Küçük Kara Balık kurtulmak için harekete geçer.

Yaptırım: Özne nesnesi ile birleşmiştir. Küçük Kara Balık pelikandan kaçmıştır. “...*Küçük Kara Balık hızla kamasını çekmiş, pelikanın torbalı gagasının dibini baştan başa yarmış...*, hiç yüzmediği kadar hızlı yüzmüş ve çok geçmeden de pelikandan kurtulmuş” (Behrengi, 2012: 50).

4. Kesitin Eyleyenler Modeli:

Özne: Küçük Kara Balık

Nesne: Balıkçıdan kurtulma

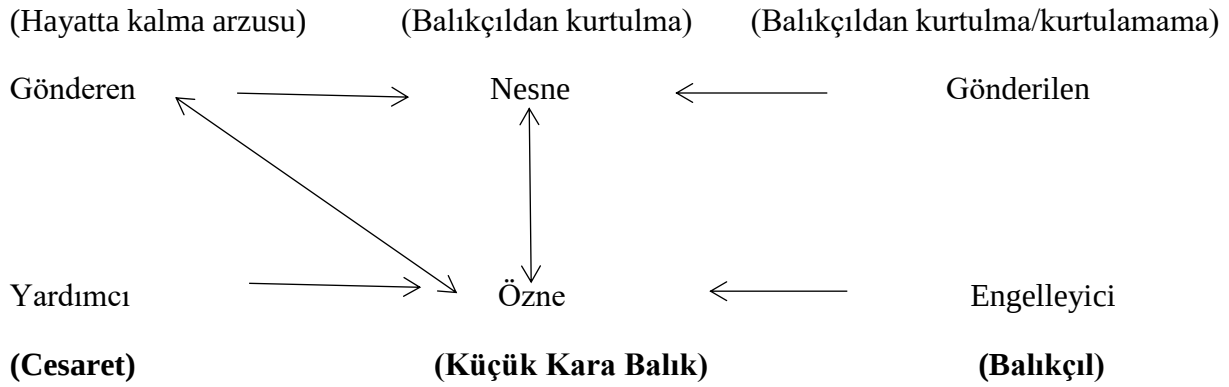
Gönderen: Hayatta kalma arzusu

Gönderilen: Balıkçıdan kurtulma/ kurtulamama

Yardımcı: Küçük Kara Balık’ın cesareti

Engelleyici: Balıkçı

4. Kesitin Eyleyenler Çizelgesi:



Anlatı izlencesi:

Eyletim: Küçük Kara Balık'ın denize ulaşmıştır ancak bir balıkçıl onu yakalamıştır.

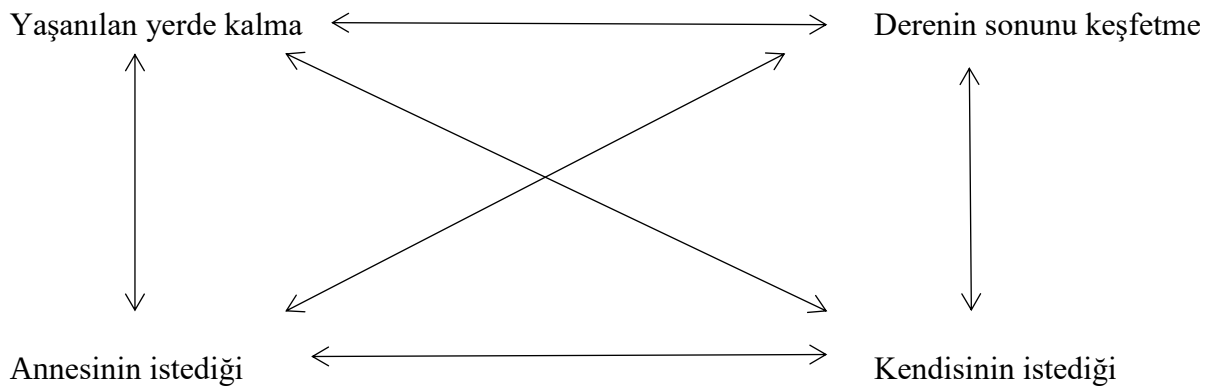
Edinç: Özne nesneye ulaşmak istemektedir. Küçük Kara Balık balıkçıdan kurtulmak için bütün cesaretini ve zekasını kullanır.

Edim: Özne balıkçıdan kaçmanın ve amacına ulaşmanın peşindedir.

Yaptırım: Özne öncelikli hedefi olan derenin ucunu görme isteğine yani denize ulaşmıştır. Ancak balıkçıdan kurtulup kurtulamadığı bir gizdir. "Balıkçıl suyun altında debeleniyor, acıyla haykırıyormuş...Denizin dibine sürüklenmiş; gitgide güçsüzleşiyor, çırpınmaları gitgide zayıflıyormuş. Ama Küçük Kara Balık'ı bir daha gören olmamış" (Behrengi, 2012: 59).

4.3. İzleksenel Düzey

1. Kesitte İzleksenel Düzey:



Göstergebilimsel dörtgene göre,

Yaşanılan yerde kalma ile derenin sonunu keşfetme arasında karşıtlık ilişkisi

Annesinin isteği ile kendisinin isteği arasında karşıtlık ilişkisi

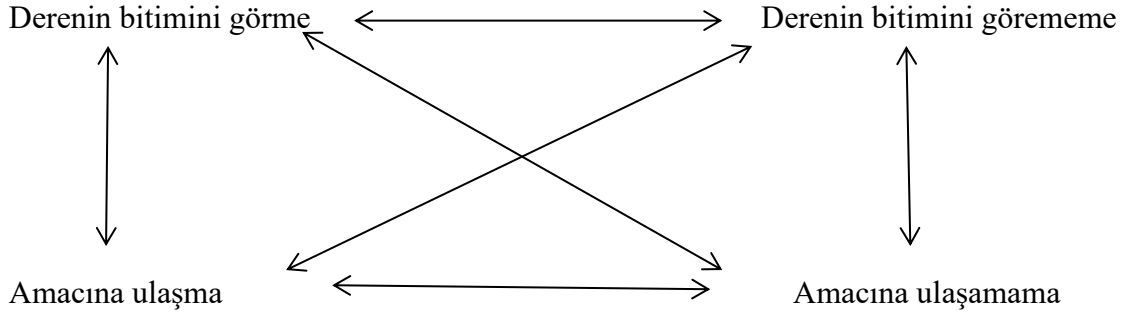
Yaşanılan yerde kalma ile kendisinin isteği arasında çelişkinlik ilişkisi

Derenin sonunu keşfetme ile annesinin istediği arasında çelişkinlik ilişkisi

Yaşanılan yerde kalma ile annesinin isteği arasında içerme ilişkisi

Derenin sonunu keşfetme ile kendisinin isteği arasında içerme ilişkisi vardır.

2. Kesitte İzleksenel Düzey:



Göstergebilimsel dörtgene göre,

Derenin bitimini görme ile görememe arasında karşıtlık ilişkisi

Amacına ulaşma ile ulaşamama arasında karşıtlık ilişkisi

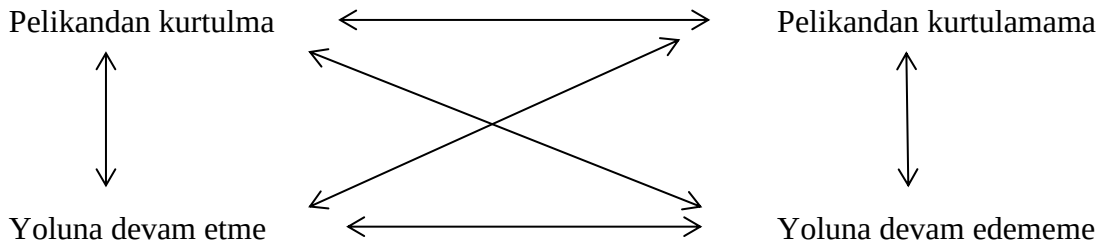
Derenin bitimini görme ile amacına ulaşamama arasında çelişkinlik ilişkisi

Derenin bitimini görememe ile amacına ulaşma arasında çelişkinlik ilişkisi

Derenin bitimini görme ile amacına ulaşma arasında içerme ilişkisi

Derenin bitimini görememe ile amacına ulaşamama arasında içerme ilişkisi görülür.

3. Kesitte İzleksenel Düzey:



Göstergebilimsel dörtgenden hareketle,

Pelikandan kurtulma ile pelikandan kurtulamama arasında karşıtlık ilişkisi

Yoluna devam etme ile yoluna devam edememe arasında karşıtlık ilişkisi

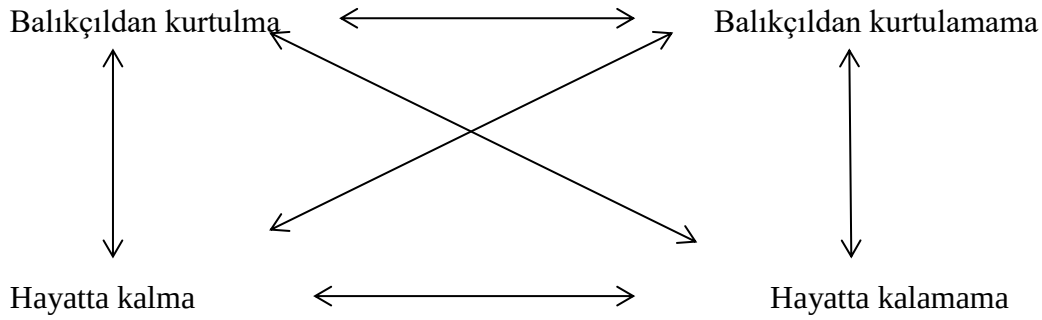
Pelikandan kurtulma ile yoluna devam edememe arasında çelişkinlik ilişkisi

Pelikandan kurtulamama ile yoluna devam etme arasında çelişkinlik ilişkisi

Pelikandan kurtulma ile yoluna devam etme arasında içerme ilişkisi

Pelikandan kurtulamama ile yoluna devam edememe arasında içerme ilişkisi olduğu görülür.

4. Kesitte İzleksel Düzey:



Göstergebilimsel dörtgene göre,

Balıkçıldan kurtulma ile balıkçıldan kurtulamama arasında karşıtlık ilişkisi

Hayatta kalma ile hayatta kalamama arasında karşıtlık ilişkisi

Balıkçıldan kurtulma ile hayatta kalamama arasında çelişkinlik ilişkisi

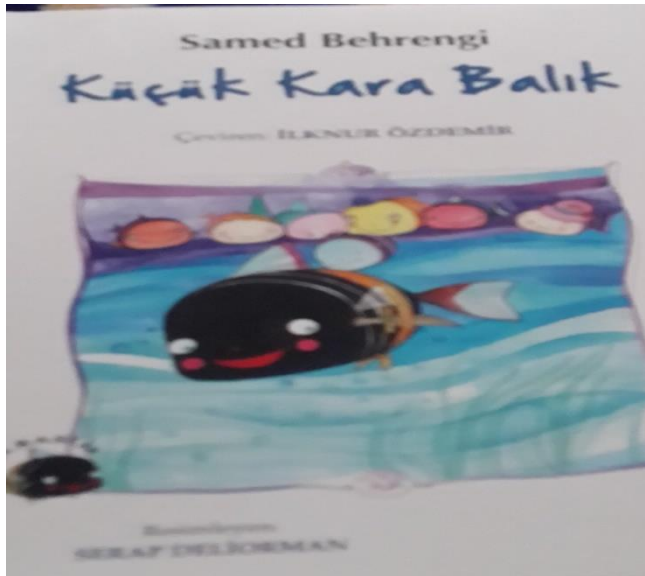
Balıkçıldan kurtulamama ile hayatta kalma arasında çelişkinlik ilişkisi

Balıkçıldan kurtulma ile hayatta kalma arasında içerme ilişkisi

Balıkçıldan kurtulamama ile hayatta kalamama arasında içerme ilişkisi vardır.

4.4. Görsel Göstergelerin Çözümlemesi

Bu bölümde öncelikle yapıtın ön ve arka kapaklarının göstergebilimsel çözümlemesi yapılacaktır.

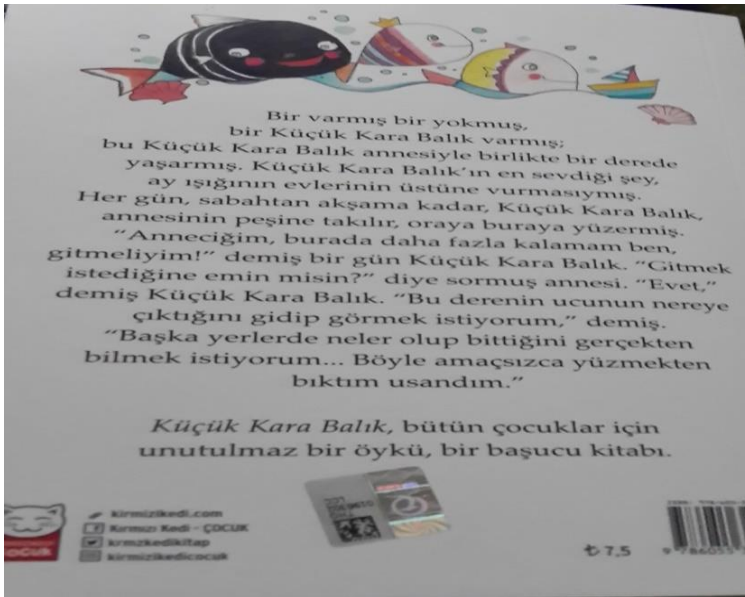


(“Küçük Kara Balık” adlı yapıtın ön kapağı)

Sivri ve Örkün'e göre, “Kitabın ön kapağı, kitabın okurla temas ettiği ilk ön bilgi olduğu için önemlidir. İncelenen eser..., hem çocuklara ilgi çekici gelebilmeli hem de ebeveynleri ve eğitimcileri çocukların eğitimi ve gelişimi açısından ikna edebilmelidir. Bütün bunlarla birlikte en önemlisi, kapağın eserin kendi içeriğini özetliyor olması gerekir” (Sivri ve Örkün, 2013: 174).

Yapıtın ön kapağında; en üstte siyah renkle yazar adı, onun biraz altında mavi renk ve daha büyük puntuyla eser adı belirtilmiştir. Mor renkle çeviren, eser adının biraz altında; resimleyen ise sol alt köşede yer almıştır. Yine yapıtın ön kapağında baskı sayısı ve yayınevinin adı bulunmaktadır. Ön kapaktaki yazınsal göstergelerde yapıt adının ön planda tutulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Buradaki görsel gösterge incelendiğinde mavinin farklı tonları kullanılarak oluşturulan bir su imgesi görülür. Bunun dışında mutlu ve neşeli bir ifade ile Küçük Kara Balık yer almaktadır. Küçük Kara Balık'ın arkasında ise mor renk üzerine resimlenmiş bir balık topluluğu görülmektedir. Küçük Kara Balık bu topluluktan daha büyük resmedilmiştir. Ayrıca topluluğun önünde bulunmaktadır. Buradan Küçük Kara Balık'ın bir lider konumunda olduğu sonucuna varmak mümkündür. Tüm resim ise mor bir çerçeve içerisine alınmıştır. Ön kapakta renkler, çocukların ilgisini çekebilecek şekilde kullanılmıştır.



(“Küçük Kara Balık” adlı yapıtın arka kapağı)

Yapıtın arka kapağındaki dilsel göstergeler incelendiğinde; beyaz bir zemin üzerine siyah renkle yazılmış yazılar görülmektedir. Burada yapıtın içerisinde yer alan bir bölüm aynı şekilde tekrar edilmiştir. Bu yazıyla okuyucuda merak duygusu oluşturmak amaçlanmıştır.

Arka kapağın görsel bölümünde, yine ön kapaktaki gibi bir su imgesine yer verilmiştir. Bunun için balık, gemi, su baloncukları ve midyeler kullanılmıştır. Arka kapakta da Küçük Kara Balık yine neşeli bir ifadeyle çizilmiştir. Ön kapakta olduğu gibi burada da yayınevi bilgileri en alt köşede bulunmaktadır.

Genel olarak ön ve arka kapaktaki dilsel ve görsel göstergelerin örtüştüğü görülmektedir. Görsel göstergelerde belirgin şekilde kullanılan “Küçük Kara Balık” resmi, yapıtın başlığı ve içeriğiyle uyum içerisinde.

Yapıtın içeriğinde yer alan görsel göstergeler incelendiğinde, yazınsal bölümden önce anlatının sözceleme öznesi olan ve bu öyküyü anlatan balık nineyle onu dinleyen torunlarının bulunduğu şu resim görülmektedir:



(Behrengi, 2012).

Bu görsel göstergeyle çocukları okuyacakları yapıta hazırlamak amaçlanmıştır. Ayrıca burada “büyüklerin küçüklere hikaye, masal vb. anlatma” geleneğine atıfta bulunulduğu da söylenebilir.

Görsel göstergede, mavi ve yeşilin tonlarıyla su resmedilmiş; renk renk balıklara yer verilmiştir. Kullanılan renklerin yaş grubuna uygun olduğunu ve bu göstergeyle merak duygusunun harekete geçirildiğini söylemek mümkündür.

Yazınsal kısmın başladığı sayfada anlatının asıl sözce öznesi olan Küçük Kara Balık göstergesine yer verilmiştir. Buradaki görsel göstergenin ön ve arka kapaktaki Küçük Kara Balık göstergeleriyle aynıdır.



(Behrengi, 2012: 9).

Küçük Kara Balık’ın derenin ucunu görmek için gitme isteğini annesiyle paylaştığı kesitin görsel göstergesi şu şekildedir:



(Behrengi, 2012: 13).

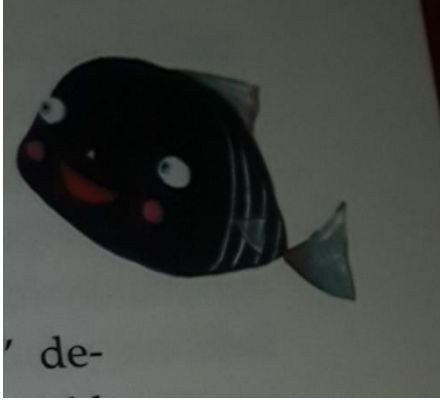
Görsel göstergede Küçük Kara Balık ve annesinin tedirgin olduğu görülmektedir. Bu durum yazınsal bölümdeki “Sevgili yavrum,’ demiş, ‘Sana ne oldu böyle? Dünya, dünya diye tutturdun. Ne demek istiyorsun? Dünya bizim olduğumuz yerdir, yaşam da bizim burada sürdüğümüz şeydir” (Behrengi, 2012: 14). ifadeleriyle bütünlük taşımaktadır.



(Behrengi, 2012: 19).

Küçük Kara Balık’ın fikirlerinin diğer balıklar tarafından duyulduğu bölüme ait görsel incelendiğinde; etraftaki balıkların kızgın; Küçük Kara Balık ve annesinin tedirgin olduğunu görmek mümkündür. Çünkü diğer balıklar, kendi çocuklarının Küçük Kara Balık’ın düşüncelerinden etkilenmelerinden çekinmektedirler ve ondan kurtulmak istemektedirler. “Yaşlıca balıklardan biri, ‘Bu söylediklerini hoşgöreceğimizi sanma,’ demiş. Bir başkası da ‘Bunun aklını başına getirmek gerek!’ demiş” (Behrengi, 2012: 18).

Yapıtta asıl özne olan Küçük Kara Balık’a ait görseller sıkça kullanılmıştır. Bu görsel göstergelerde Küçük Kara Balık’ın yüzünde genel olarak neşeli, umutlu bir ifade olduğu görülmektedir.



(Behrengi, 2012: 15). (Behrengi, 2012: 23).

Ayrıca Küçük Kara Balık birçok görsel göstergede konuşan ve liderlik yapandır.



(Behrengi, 2012: 49). (Behrengi, 2012: 45):

Yapıtın sonuna doğru, balıkçıla yakalanan Küçük Kara Balık, balıkçılın midesinde kendisi gibi ona yakalanmış ve henüz ölmemiş bir başka balıkla karşılaşır. Küçük Kara Balık cesareti ve zekasıyla bu balığı, balıkçıldan kurtarmıştır. Ancak Küçük Kara Balık'ın kurtulup kurtulmadığı bir gizdir. Bu kesite ait görsel gösterge şöyledir:

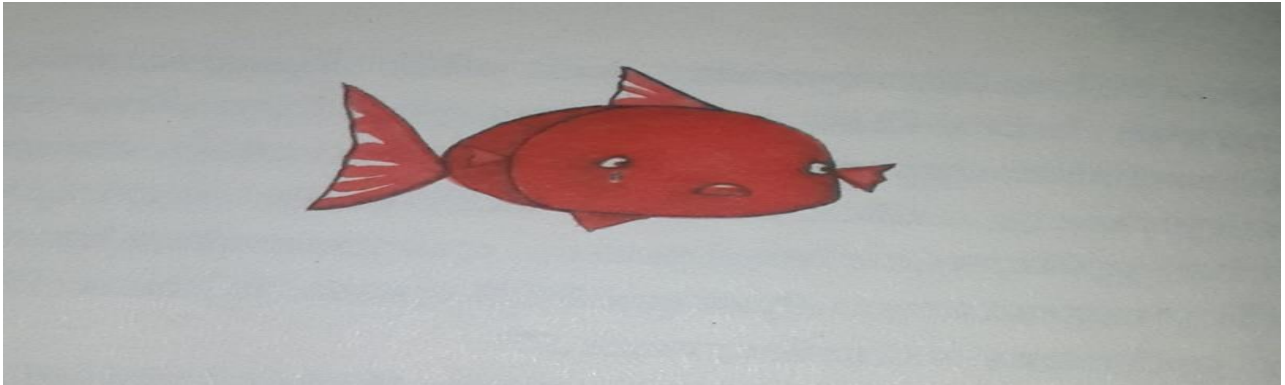


(Behrengi, 2012: 55).

Burada siyah çerçeve içerisine alınan görselin, okuyucuda tedirginlik ve heyecan oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca anlatının sonundaki gizem de yansıtılmıştır. Görsel göstergede yer alan kırmızı balıkzor durumda ve mutsuz; Küçük Kara Balık ise her durumda cesur ve umutludur.

Yapıtın son sayfasında bu hikayeyi balık nineden dinleyen balıklardan birisine yer verilmiştir. Bu balığın kuşku dolu ifadesi ile yazınsal bölümdeki “*Ama küçük bir kırmızı balığı bir türlü uyku tutmuyordu. Bütün gece hiç gözünü kırpmadan denizi düşündü durdu...*” (Behrengi, 2012: 60) ifadelerinin birbirlerini tamamladığı tespit edilmiştir.

:



(Behrengi, 2012: 60).

5. SONUÇ

Samed Behrengi'nin “Küçük Kara Balık” adlı yapıtı, göstergebilimsel yöntem çerçevesinde yazınsal ve görsel çözümlemeye tâbi tutulmuştur. Bu çözümlemeyle yapıtın derin yapısı betisel, anlatısal ve izleksel olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır.

Yapıt, çocuklara eleştirel düşünme ve sorgulamanın önemine dair iletiler vermektedir. Merak duygusunun ve öğrenme isteğinin; akıl ve cesaretle birleşmesiyle her sorunun cevabı bulunabilir. Ayrıca yapıttan çıkarılan başka bir mesaj da karşılaşılan tüm engellere rağmen ulaşılmak istenen hedeften vazgeçmemek gerektiğidir.

Yüzeysel olarak incelendiğinde ortaya konulamayacak bu iletileri keşfetmek amacıyla yapıt göstergebilimsel yöntem ışığında değerlendirilmiş, anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan yazınsal ve görsel çözümleme sonucunda, yapıtın hedef kitlesi olan 8-9 yaşlarındaki çocuklar için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Behrengi, S. (2012). “*Küçük Kara Balık*”. (Çev. İlknur Özdemir). Kırmızı Kedi Yayınevi. İstanbul.
- Ercantürk, O, K. (2015). “*Göstergebilim Açısından Türkçe Ders Kitapları*”. Yayımlanmış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Erkmen, F. (1987). “*Göstergebilime Giriş*”. Alan Yayınları, İstanbul.
- Guiraud, P. (1994). “*Göstergebilim*”. (Çev. Mehmet Yalçın). İmge Yayınevi, Ankara.
- Güneş, A. (2013). “Halit Ziya Uşaklıgil’in Mai ve Siyah Romanın Göstergebilimsel Çözümlemesi”. “*Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*”. 9-31.
- Kıran, Z. Ve Kıran E, A. (2012). “*Dilbilime Giriş*”. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Kıran, Z. ve Kıran E, A. (2003). “*Yazınsal Okuma Süreçleri*”. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Rifat, M. (2014). “*Göstergebilimin ABC’si*”. Say Yayınları, İstanbul.
- Sivri, M. Ve Örkün B. (2013). “Açıl Kapı Açıl ve Açıl Bahçe Açıl Adlı Eserlere Göstergebilimsel Açıdan Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”. *Humanites*. 171- 195.
- Uçan, H. (2015). “*Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi*”. İz Yayınları, İstanbul.
- Uslu, A. (2014). Ferit Edgü’nün “Bir Gemide” Öyküsünün Greimas’ın Eyleyenler Modeline Göre İnceleme Denemesi. “*Turkish Studies*”. 1095-1047.

Türk ve Urdu Edebiyatlarında Mesnevi

Mustafa Sarper ALAP*

Özet

Türk edebiyatı divan şiirinin nazım biçimlerinden birisi olan mesnevi, aruz ile kısa kalıplar halinde oluşturulmuştur. Mesnevi ismi Arapçadan gelmektedir, ancak mesneviyi ilk kullananlar İranlılardır.

Mesnevi, ilk olarak 13. Yüzyılda “Kutadgu Bilig” (Mutluluk Veren Bilgi) ismiyle Yusuf Has Hacip tarafından Türk edebiyatında yer almıştır.

Bilinen en önemli mesneviler Leyla ve Mecnun, Ferhat ve Şirin ve Mevlana Celaleddin- Rumi’nin “Mesnevi” isimli eseridir. Ayrıca bu eserler dünyada bir çok dilde tercüme edilmiştir.

Fars ve Türk edebiyatlarında yer alan mesnevi aynı zamanda Urdu edebiyatında da yer almaktadır. Urdu edebiyatı da Türk ve İran edebiyatları gibi zengin bir geçmişe sahiptir.

Urdu edebiyatında mesnevinin temaları, İran mesnevisinden farklı değildir.¹ Farsça epic ve mistik mesnevilerin aksine, Urdu edebiyatında neredeyse tüm uzun mesneviler aşk romantizm konuludur.²

Urdu edebiyatının meşhur şairleri Saudave Mir, çok sayıda aşk mesnevisi yazdılar.³

Urdu edebiyatında Mevlana Celaleddin-i Rumi’nin Mesnevisi, Urdu diline tercüme edilmiştir. Bunun yanında Mir Hasan’ın “Sihru-l Beyan” ve Mir Taki Mir’in “Derya-e Işk” isimli mesnevileri Urdu edebiyatının en meşhur mesnevileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türk, Urdu, Edebiyat, Mesnevi*

Mathnawi in Turk and Urdu Literatures

Abstract

Turkish literature has been formed as short patterns with mathnawi, aroz which is one of the verse forms of divan poetry. The Mathnawi name comes from the Arabic, but the first mathnawis came from Iranians.

Mathnawi first appeared in Turkish literature in the 13th century by Yusuf Has Hacip under the name "Kutadgu Bilig"

The most important mathnawis known are Laila and Majnun, Ferhat and Shirin and Maulana Jalaeddin-i Rumi's "Mesnevi". In addition, these Works have been translated into many languages in the world.

Mathnawi in Persian and Turkish Literature is also included in Urdu literature. Urdu literature has a rich history like Turkish and Iranian literatures.

Themes of mathnawi in Urdu literature are not different from Iranian mathnawi. Unlike the Persian epic and mystic mathnawi, almost all long mesneves in Urdu literature are romantic romance.

Sauda and Mir, well-known poets of Urdu literature, have written numerous love mathnawi. Maulana Jalaeddin-i Rumi's book “Mesnevi” has been translated into Urdu. In addition, Mir Hasan's "Sihru-l Beyan" and Mir TakiMir's "Derya-e Isq" mathnawi's are among the most famous mathnawis of Urdu literature.

Keywords: *Turk, Urdu, Literature, Mathnawi*

* Kırıkkale Üniversitesi, SBE Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, el-mek: drsaralp40@gmail.com

¹Samiuddin, A., Encyclopedia Dictionary of Urdu Literature, Volume: 2, India, 2007, sa. 399

²Samiuddin, A., Encyclopedia Dictionary of Urdu Literature, Volume: 2, India, 2007, sa. 399

³Samiuddin, A., Encyclopedia Dictionary of Urdu Literature, Volume: 2, India, 2007, sa. 401

Türk ve Urdu Edebiyatlarında Mesnevi

Türk edebiyatı divan şiirinin nazım biçimlerinden birisi olan mesnevi, aruz ile kısa kalıplar halinde oluşturulmuştur. Mesnevi ismi Arapçadan gelmektedir, ancak mesneviyi ilk kullananlar İranlılardır.

Mesnevi, ilk olarak 13. Yüzyılda “Kutadgu Bilig” (Mutluluk Veren Bilgi) ismiyle Yusuf Has Hacip tarafından Türk edebiyatında yer almıştır.

Bilinen en önemli mesneviler Leyla ve Mecnun, Ferhat ve Şirin ve Mevlana Celaleddin-i Rumi’nin “Mesnevi” isimli eseridir. Ayrıca bu eserler dünyada birçok dilde tercüme edilmiştir.

Fars ve Türk edebiyatlarında yer alan mesnevi aynı zamanda Urdu edebiyatında da yer almaktadır. Urdu edebiyatı da Türk ve İran edebiyatları gibi zengin bir geçmişe sahiptir.

Urdu edebiyatında mesnevinin temaları, İran mesnevisinden farklı değildir. Farsça epik ve mistik mesnevilerin aksine, Urdu edebiyatında neredeyse tüm uzun mesneviler aşk romantizm konusudur.

Urdu edebiyatının meşhur şairleri Sauda ve Mir, çok sayıda aşk mesnevisi yazdılar.

Urdu edebiyatında Mevlana Celaleddin-i Rumi’nin Mesnevisi, Urdu diline tercüme edilmiştir. Bunun yanında Mir Hasan’ın “Sıhr-ül Beyan” ve Mir Taki Mir’in “Derya-e Işk” isimli mesnevileri Urdu edebiyatının en meşhur mesnevileri arasında yer almaktadır.

Urdu Edebiyatında Mesnevi

Mesnevi Arapça bir sözcüktür. (Haşmi: s. 78) Mesnevide her şiirin iki mısraı aynı kafiyelidir ve tüm şiirler bir birinin etrafındadır. Her şiirde “2” mısra aynı kafiyededir. Tüm şiirler bir bahirde olan mesnevi de her tür düşünce, olaylar ve arzular yer almaktadır. Bundan dolayı bu faydalı ve geniş bir edebi türdür. (Haşmi: s. 75)

Mesnevi, bir beyitte yer alan iki mısraın kafiyeli olduğu bir şiir şeklidir. (Samiuddin: s.399) Mesnevi genelde ufak bahirlerle yazılmaktadır. (Haşmi: s.76)

Farsçada onlar yüzlerce hatta binlerce mesnevi şiir vardır. (Haşmi: s. 75)

Nizami, Firdevsi, Mevlana Rumi, Sa’di, Hüsrev gibi şairler Farsça mesnevi yazarlarıdır. (Haşmi: s.781) Mesnevi Urdu şiir türünden daha eski bir şiir türüdür. (Haşmi: s.78) Mesnevi, bir beyitte yer alan iki mısraın kafiyeli olduğu bir şiir şeklidir. (Samiuddin: s.399) Her şiirin 2 mısraı aynı kafiyelidir. (Haşmi: s.75)

Mesnevinin aslı s-n-i dir. (Sadiqi: s.188) Mesnevi, Fars ve Urdu şiirinin önemli bir edebi türüdür. (Sadiqi: s.188) Mesnevide mısra 2-2 ölçüsünde olur. Her şiir beyit mısra olur ve her şiirin kafiyesi ayrı olur, yani bir şiir, kafiyeden dolayı bir diğer şiire ya da mısraa bağlı olmaz. (Sadiqi: s.188)

Mesnevi de kafiyelerin düzeni şu şekildedir.

.....a

.....a

.....b

.....b

.....c

.....c (Sadiqi: s.188)

Deyim olarak mesnevi, her şiirin iki mısraının aynı kafiyeyle devam eden şiir, anlamındadır. Mesnevîde konu düzenli bir zincirleme şeklindedir ve işte bu, onu gazelden ayırır.(Yılmaz: s. 8)Araştırmacılara göre mesnevi İranlıların bir icadıdır. (Sadiqi: s.188)Arapçada mesnevi yoktur. (Sadiqi: s.188) Mesnevi, Arapların şiirinde recz örneklerine benzerdir. (Sadiqi: s.188)

Fars edebiyatında mesnevi türü açıklama, örnek, ahlak ve dinsel şiirler için geçerlidir. (Yılmaz: s. 8) Farsçada onlar yüzlerce hatta binlerce mesnevi şiir vardır. (Haşmi: s. 75)Farsça mesnevi yedi ölçülü vezinlerin birinde yazılabilir. (Samiuddin: s. 399)

Mesnevi genelde ufak bahirlerle yazılmaktadır. (Haşmi: s.76)Nizami, Firdevsi, Mevlana Rumi, Sa'dî, Hüsrev gibi şairler Farsça mesnevi yazarlarıdır.(Haşmi: s.78)

Mesnevinin Konusu

Ahlaki, dini ve tarihi konularda mesnevi yazılmıştır. Mesnevîlerde doğal manzaralar, toplumsal gelenek ve adetler, insan duyguları ve hisleri gibi güzel örnekler yer alır. (Haşmi: s. 75)Mesnevîde her tür düşünce, olay ve arzu yer almaktadır. Mesnevi, çok faydalı ve geniş bir şiir türüdür. Ahlaki, dini ve tarihi konularda da mesnevîler yazılmıştır.

Bu türde savaş, destan, tarihi olaylar, tasavvuf olayları ve hikâyelerin hepsi birbirlerine bağlı bir şekilde sunulmaktadır. (Yılmaz: s. 8)Urduca mesnevisinin temaları, İran mesnevisinden farklı değildir. Farsça epik ve mistik mesnevîlerin aksine, Urducada neredeyse tüm uzun mesnevîler aşk ve romantizm konusudur.

Urducada birinci dereceden epik veya mistik mesnevîler yoktur. (Samiuddin: s. 399)Fars edebiyatında Firdevsî ve Mevlana Rûm-i'nin mesnevîleri ve Urdu (Yılmaz: s. 8) Dilî'nde Nuşratî, Mîr Hasan, MîrAşar, Mirza Şouk ve Nasîm'in mesnevîleri önemli bir yere sahiptir. (Yılmaz: s.9)

Mesnevinin yapısında, akıcılık ve kurallara bağlılık vardır. Bunun yanında şairin yaratıcı bir havada olması gereklidir. (Yılmaz: s. 9)

Hali'nin şöyle bir görüşü vardır: “Gazel galip geldiğinde insanlar mesnevinin görevlerini iyi bir şekilde yerine getiremezler... Aşçılar arasında, tencerede yemek pişirenler kazanda iyi bir yemek pişiremezler deyimi çok meşhurdur. Nasıl tencere bir kazana bağlıysa, aynı şekilde gazel de mesneviye o şekilde bağlıdır.” (Yılmaz: s. 9)

İranlı büyük şair HuşengMestufî der ki: Rudgî'nin mesnevisi “Kelile ve Dimne” de sadece 80 şiir vardır. (Sadiqi: s.189)

Mesnevîlerde şiir sayısında bir sınırlama yoktur. (Sadiqi: s.189)Firdevsî'nin “Şahname”si yaklaşık 8.000 şiirden oluşmaktadır. (Sadiqi: s.189)Gazel ve kaside gibi mesnevinin tüm şiirlerinde vezinler birleşiktir. Ancak gazel ve kasidenin aksine mesnevi her vezinde söylenemez. (Sadiqi: s.189)

Mesnevi Urdu şiir türünden daha eski bir şiir türüdür. (Haşmi: s.78)Buraya kadar konulara bağlı olarak Aşk ve Sevgi, savaş, milli tarih, felsefe, tasavvuf, din ve ahlak Farsça mesnevilerin genel konularıdır. (Sadiqi: s.191)Urducada daha çok aşk konulu mesneviler yazılmıştır. (Sadiqi: s.191)

Urdu edebiyatında Dakni devrinde çok fazla mesnevi yazıldı ve bu mesnevilerden Resmi'nin "Havarnama", "Doğu Mektubu"; Nusreti'nin "Gülşen-i İşk"; Sirac'ın "Bostan-e Hayal", Molla Vechi'nin "KutbMuştari" ve Mahmut Hicri'nin "Man Logon" u meşhur olanlardır. (Haşmi: s.78)

Muhammed KuliKutb Şah, Gavasi ve Neşati'nin mesnevileri de önemlidir. Sonraki devirlerde dikkat çekici mesnevi yazarları: Mir Asar, Mir Taki Mir, Mir Hasan, Cur'at, Mumin, DiyaŞankar Nesim ve Nevab'dır. (Haşmi: s. 78)

Mir Hasan'ın "Sihr-ul Beyan" isimli eseri olağanüstü bir mesnevidir. Tüm bunlar orijinal mesnevilerdir. (Haşmi: s. 79)

Urdu edebiyatındaki mesneviden bahsederken, genellikle sadece 200 ila 500 mısra ve 1000 ila 2000 beyitten oluşan ortalama masum uzun mesneviyi akılda tutuyoruz. (Samiuddin: s. 399)

14. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar, Dekkan'da Urdu edebiyatı gelişti ve bundan sonra Kuzey Hindistan'da büyüdü.

Dekkan şiiri, gazelin baskın olduğu Kuzey'dekinin aksine, büyük ölçüde mesnevi biçimindedir.

Mesnevi'nin Dekkan'daki popülaritesini açıklamak zordur.

Farsça olarak, mesnevi, gazel için ikincil olmayan güçlü bir şiir biçimi olmuştur. (Samiuddin: s.400)

Dekkan'ın ilk mesnevisi - tesadüfen Urdu'nun ilk kitabı - Fahreddin Nizami'nin "KadamRaoPadamRao", 1421 ile 1435 yılları arasında yazmıştır. (Samiuddin: s. 400) Bu mesnevi, 1973 yılında JamilJalibi tarafından düzenlenmiş ve yayınlanmıştır.

Diğerleri Vechi'nin"KutubMuştari" (1609), Gavvasi'nin"MainaSatwanti", "Saif-ulMuluk-o-Badi-ul-Camal" (1616) ve "Tuti Nama" (1639), Amin ve Daulat'ın"Behram-o-HusnBano" (1640) , Malik Khushnud'un"JannatSingar" (HashtBahisht) (1640), Junaidi'nin"MahPaikar" (1653); İbh-i-Nishati'nin"Phul Ban" (1655), Nusrati'nin"Gulshan-e-Ishq" (1657); Tabi'nin"Behram-o-GulAndam" (1670), Faiz'in "RizvanŞaho-Rohafza" (1682), Muhammed Ali Ajiz'in"Qissa-e-Malika-e-Misir" (1688), Arifuddin Han Ajiz'in"Qissa-e-LaloGohar", "Baqar Agah", "Gulzar-e-Ishq"(1796) ve"Qissa-e-Rizvan Şah", GhulamQadir Sami'nin "SarvoShamshad" en ünlü mesnevi eserleridir. (Samiuddin: s. 400)

Urdu şiirinin bir türü olan "Şehr-i Aşub" da mesneviden doğmuştur ve bununla otobiyografi ve anı yazısı gibi şekillerle karşımıza çıkmıştır. (Yılmaz: s. 9)

Urdu Şiirinde 7 Bahirli Mesneviler

(2 kez) 1 فعولن فعولن فعل و فعول 1 (Sadiqi: s.189)

Bu vezinlerle yazılan eserler:

“Şahname- Firdevsi”, “Bostan Sa’di” ve Mir Hasan’ın “Sihri-l Beyan”dır.

(2 kez) 2 مفاعيلن مفاعيلن فعولن و مفاعيل 2 (Sadiqi: s.190)

Ganimet Kencahi’nin mesnevisi “Narang-e Aşk” üstteki vezinle yazılmıştır. (Sadiqi: s.190)

(2 kez) 3 مفعول مفاعيلن فعولن و مفاعيل 3 (Sadiqi: s.190)

“Gulzar Nesim” üstteki vezin ile yazılmıştır. (Sadiqi: s.190)

Molla Vechi’nin “KutubMuştari”, SiracEvrengabadi’nin “Bostan-e Hayal”, Mir Taki Mir’in “Derya-e Işq” ve “Şule-e Işq”, Mir Hasan’ın “Sihri-ul Beyan”, Mir Asar’ın “Hub-u Hayal”, Mushafi’nin “Hicr-ul Muhabbet”, DiyaŞankar Nesim’in “Gulzar-e Nesim”, Kalak Lakhnovi’nin “Tılsım Ulfet”, Mumin’in “KulliGameen”, Nevab Mirza Şauk’un “Zehr Aşk” ve Dağ Dehlevi’nin “Feryad Dağ” Urdu edebiyatının meşhur mesnevileridir ve tüm bunlar aşk içerikli mesnevilerdir. . (Sadiqi: s.191)

Türk Edebiyatında Mesnevi

Mesnevinin sözlük anlamı «ikişer, ikişer, ikili» demektir. Her beytin dizeleri kendi aralarına uyaklı, aruz bahirlerinin kısa kalıplarıyla yazılan uzun bir nazım biçimine denir. Bu yolda yazılmış yapıtlara da Mesnevi adı verilir. Özel olarak, Mevlana Celaleddin-i Rumi’nin 25.700 beyit olan ve 6 cilt tutan ünlü tasavvufi yapıtı da bu adla anılır. (Dilçin: s. 167)

Mesnevi, her beyti ayrı (aa-bb-cc.... Vs.) kafiyeleri olan nazım şeklidir. Aruzun kısa kalıplarıyla yazılır. İki beyitlik şiir parçalarından binlerce beyit uzunluğundaki kitaplara dek kullanılmış bir şeklidir. (Pala: s. 60)

Mesnevi, kelime olarak Arapça «s,n,y» üçlü kökünden türemiştir. Kendi arasında kafiyeli mısralardan oluşan nazım şekline mesnevi denir. Bir edebiyat terimi olarak ilk defa İran edebiyatında kullanılmıştır. Araplar, kendi arasında kafiyeli beyitlerden oluşan bu nazım şekline müzdeviçe, recez ya da urcûze demişlerdir. (Mermer: s. 112)

Mesnevi, nazım biçimi olarak İran edebiyatına özgüdür. Arap ve Türk edebiyatına İranlılardan geçmiştir. Araplar mesneviye, iki dize birbiriyle uyaklı olarak birleştiği için müzdeviçe adını verirler. (Dilçin: s. 167)

Mesnevi, aslı Arapça olmasına rağmen Arapçada kullanılmayan bir kelimedir. Edebiyatta her beyti kendi arasında kafiyeli, iki beyitten binlerce beyte kadar uzanan nazım şeklinin adıdır. Beyitlerin ayrı ayrı kafiyeli olması yanında her beytin anlamının kendi içinde tamamlanması ve öteki beyitlere geçmemesi gerekir. Ancak beyitler arasındaki konu birliğine de dikkat edilir. (İsen: s. 264)

Mesnevi terimi ve nazım şekli Türk edebiyatına İran edebiyatından geçmiştir. Anadolu’da mesnevinin gelişim sürecinde Firdevsi, Nizami, Attar, Sadi, Emir Hüsrev, Hacı-yıKirmani, Molla Cami gibi tanınmış İranlı mesnevi şairleri ile eserlerini Farsça veren Türkl şairi Mevlana

Celaleddin-i Rumi'nin büyük etkisi olmuştur. Şairlerimiz 11. ve 19. yüzyıllar arasında bu nazım şekliyle yüzlerce eser vermişlerdir.

(Mermer: s. 112)

Mesnevi, nazım şekli ile yazılan eserler aşağı yukarı şu bölümlerden oluşur: Dibace (önsöz), tevhit, münacaat, naat, miraciye, methiye, sebep-i telif «eserin yazılış nedeni», ağaz-ı dasitan «konuya başlangıç», konu ve hatime «sonuç». (Pala: s. 61)

İki beyitten başlayarak 20-30 beyte kadar olan kısa mesneviler yazıldığı gibi, mesnevi şekliyle binlerce beyit süren uzun hikayeler, kitaplarda yazılmıştır. Mesnevîde beyitlerin ayrı ayrı kafiyeli olması yanında, her beytin anlamının kendi içinde tamamlanması ve öteki beyitleri geçmemesi de zorunludur. Beyitler arasında yalnızca konu birliğine dikkat edilmiştir. (İpekten: s. 59)

Mesnevîlerde konu değişik olabilir. Aşk (Leyla ile Mecnun); din-tasavvuf (Mevlit), didaktik-ahlaki (Hayriyye-i Nabi), savaş ve kahramanlık (gazavatname), bir şehir ve güzel anlatımı (şehrengiz), mizah (Harname), ilim (kıyafetname), sözlük bilgisi (Tuhfe-i vehbi) ve tarih (Muradname) bunlardan birkaçıdır. (Pala: s. 61-62)

Divan şiirinde anlam ve kavramlar bir beyitte tamamlandığı için şair her beyte iki uyak bulmak zorunda olduğundan, mesnevi en kolay nazım biçimi sayılır. Bu nedenle, kısa konularda nazım biçimi olarak fazla ilgi gösterilmemiştir. (Dilçin: s. 167)

Divanlarda kısa mesnevi biçimiyle yazılmış şiirlere pek az rastlanır. Örneğin Baki, Nef'i, Nedim ve Naili mesnevi şeklini hiç kullanmamışlardır. Kimi divan şairleri öteki nazım biçimlerinin yanında mesnevi biçimini de kullanmışlardır. Şeyhi, Fuzuli, Nabi, Şeyh Galip gibi. (Dilçin: s. 167),

Destanlar uzun aşk hikayeleri, şehrengizler, didaktik dini ve ahlaki konular ve ansiklopedik bilgiler veren eserler mesnevi şeklinde yazılmıştır. (İsen: s. 265)

Kuruluş itibarıyla, mesnevîlerin metni 3'e ayrılır.

1. Giriş

2. Asıl Konu

3. Bitiş. (İsen: s. 265)

Mesnevi, klasik Türk edebiyatının en yaygın nazım şekillerinden biridir. Şeyh Galib'in «Hüsni Aşk»ı mesnevi şeklinde yazılan eserlerin en başarılılarından.

(Kurnaz: s. 114)

Türk edebiyatında ilk büyük mesnevi, Yusuf Has Hacıp'in «Kutadgu Bilig» adlı eseridir. Sonra sırayı Mevlana'nın «Mesnevi» si alır. (Pala: s. 60)

Sonuçta her iki edebiyatta da bir çok benzerlik yer almaktadır. Ayrıca mesnevi türünde meşhur şairler meşhur eserler yazmışlardır. Her iki edebiyatta da Türk Şair Mevlana Celaleddin-i Rumi

ismi ön plandadır. Mesnevilerin yazılış konusunda da Türk edebiyatında mesnevinin Urdu edebiyatından daha önce başlamış olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Dilçin, C., “Örneklerle Türk Şiir Bilgisi”, TDK Yayınları, Ankara, 2000

Haşmi, Refieddin, “Asnaf-e Adab”, Sang-e MeelPublishers, Lahore, 1991.

İpekten, H., “Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz”, Dergah Yayınları, İstanbul, 2003

İsen, M.,Horata, O., Macit, M., Kılıç, F., Aksoyak, İ., H., “Eski Türk Edebiyatı El Kitabı”, Grafiker Yayınları, Ankara, 2015

Kurnaz, C., “Eski Türk Edebiyatı”, Berikan Yayınevi, Ankara, 2011

Mermer, A., Deniz, S., Bayram, Y., Koç Keskin, N., Alıcı, L., Eflatun, M., “Üniversiteler İçin Eski Türk Edebiyatına Giriş”, Akçağ Yayınları, Ankara, 2016

Pala, İ., “Divan Edebiyatı”, Kapı Yayınları, İstanbul, 2015

Sadiqi, Khvacah Muhammed, “Jadeed Urdu Qaaed u Insha”, Academic Ofset PressArambağKaraçi, 2009, KIRMIZI TURUNCU KİTAP

Samiuddin, Abida, “Encylopaedic Dictionary of Urdu Literature Vol:2” , Global Vision Publishing, India, 2007.

Yılmaz, H., Klasik Urdu Şiiri (Galib ve Zouk Dönemi), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Ahmet Mithat'ın Dört Romanında Eğlence Türleri ve Eğlencenin İşlevi

Nazlı ESER*

Özet

Batılılaşmanın, modernleşmenin, yenileşmenin Osmanlı İmparatorluğu döneminde kendini en fazla gösterdiği alanlardan biri yaşam biçimi ve buna bağlı olarak eğlence anlayışıdır.

Ahmet Mithat da romanlarında alaturka ve alafranga eğlence kültürlerini işlemiş ve işlevselleştirmiştir. Burada ayrıntısıyla üzerinde durulacak dört roman *Karnaval*, *Çengi*, *Dürdane Hanım*, *Henüz On Yedi Yaşında*'dır. Ahmet Mithat, bu dört romanında farklı eğlence kültürlerini kullanır. *Karnaval*'da alaturka eğlence ve dans, balo kültürü; *Çengi*'de sefahat âlemleri, sazlı sözlü, içkili, çengili toplantılar; *Henüz On Yedi Yaşında*'da Beyoğlu eğlenceleri, fuhuş gözler önüne serilir. *Dürdane Hanım*'da ise Beyoğlu eğlence meclisleri yer yer canlandırılırken asıl eğlence unsuru olarak başkalarının hayatını roman okurcasına okumak yani gerçek bir hayat hikâyesine dışarıdan bakarak eğlenmek fikri romanı kurar.

Ahmet Mithat romanlarında eğlenceyi genel olarak roman kişilerini olumsuzluklara götüren sebep olarak kullandıysa da helva sohbeti yahut alaturka dans gibi onayladığı eğlenceler de yok değildir. Batıdan gelen eğlence anlayışını yanlış batılılaşmanın göstergesi olarak kullanır. Okuru eğitmeyi ve ona ders vermeyi yazılarında hep ilk planda tutan yazar, eğlence kavramını da aynı amaç uğruna romanına malzeme yapmıştır. Romanlar kurgusal açıdan değerlendirildiğinde eğlencenin romanın seyrine yol verdiği ve romanda çatışma unsuru olduğu görülmektedir. Tüm bunlar düşünülerek Ahmet Mithat'ın bu romanlarında eğlenceyi çeşitli ve oldukça işlevsel kullandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat, eğlence, roman, tür, işlev.

Abstract

One of the are as where Westernization, modernization, innovation showed themselves mostly in Ottoman era is sense of entertainment in relation to life style.

Ahmet Mithat also cultivates and functionalizes entertainment cultures of Turkish and European styles in his novels. The four novels to be discussed in detail here are *Karnaval*, *Çengi*, *Dürdane Hanım*, *Henüz On Yedi Yaşında*. Ahmet Mithat, uses different entertainment cultures in the four novels. In *Karnaval* culture of Turkish entertainment, dance and ball; in *Çengi* debauches, fun and drink meetings; in *Henüz On Yedi Yaşında* Beyoğlu entertainments, prostitution are revealed. In *Dürdane Hanım*, while the Beyoglu entertainment councils are being revived partly, the main entertainment element is to read someone else's life as if reading a novel; namely the idea of entertainment by looking into a real life story from outside sets the novel.

Although Ahmet Mithat in his novels uses the entertainment generally as a reason leading the characters into problems, he approves kinds of entertainments such as halvah chat or Turkish dance. He uses the sense of entertainment coming from the West as a sign of wrong Westernization. Keeping foreground to educate and train the reader in his articles, Mithat makes the concept of entertainment a material for his novels in the same purpose. When the novels are regarded fictionally, it is seen that the entertainment leads the novel and is a conflict element in the novel. With all of these in mind, it can be said that Ahmet Mithat uses the entertainment variously and highly functional in his novels.

Keywords: Ahmet Mithat, entertainment, novel, kind, function.

* Öğretim Görevlisi, Türk Dili Bölümü, Giresun Üniversitesi.

Giriş

Osmanlı döneminde batılılaşmanın, modernleşmenin, yenileşmenin kendini en fazla gösterdiği alan yaşam biçiminde olmuştur. Yaşam biçimini; şehir ve cemiyet hayatı, eğlenceler, mesleki hayat, adâb-ı muaşeret, kıyafetler ve sosyal sınıfların birbiriyle ilgisi çerçevesinde düşünebiliriz. Bu yeni süreçle Osmanlı eğlence hayatının Avrupalınıninkine benzediği söylenebilir.

Ahmet Mithat da romanlarında alaturka ve alafranga eğlence kültürlerini işlemiş ve işlevselleştirmiştir. *Hasan Mellah* romanında helva sohbetlerinden ve yapılan eğlencelerden bahsederken millî ve latîf bulunduğu bu eğlence tarzının yok olmasından duyduğu üzüntüyü dile getirir. *Jön Türk*'te, XIX. asır İstanbul'u düğün adetleri üzerine çok değerli folklor malzemesi verirken kadınlar arasındaki alaturka-alafranga raksî eğlenceleri, eski kına gecelerine nazaran pek nezih bulur. Bundan, Ahmet Mithat'ın, eğlencenin yeni veya eski, alaturka veya alafranga oluşu üzerinde durmadığı, eğlence söz konusu olduğunda nezâhat dairesinden çıkılmasını istemediği anlaşılır. O yıllarda alafranga eğlenceler içinde kumar da vardır. Ahmet Mithat'ın bu konuya en çok değindiği romanı *Para*'dır. Bu ve diğer romanlarında yazar, kumarı olumlamadığından bahseder. Ahmet Mithat'ın dans üzerine en çok fikir yürüttüğü romanları ise *Jön Türk* ve *Çengi*'dir. (Okay,1989: 92-95).

Çengi'de dansı teorik olarak değerlendirir. *Ona göre raks, en güzel şekliyle bedeviyette vardır. Medeniyet, bedeviyette mevcut pek çok güzel şeyi dejenere ettiği gibi raksı da bozmuştur. Vahşiler arasında ibadet derecesinde bir kudsiyet kazanan raksa bugün rezalet gözüyle baksak haklıyız* (Okay,1989: 95).

Jön Türk'te Avrupa ve şark danslarını karşılaştırarak dansı estetik açıdan değerlendirir. *II. Meşrutiyetten sonra, biraz da ittihatçıların baskısı ile yazıldığı düşünülen Jön Türk'te yazar dansa karşı nisbî bir müsamaha içindedir. Ama Avrupa danslarında, yani kadın ve erkeğin müştereken oynadığı bilhassa biraz mahremiyet ifade eden yeni danslarda, estetiği unutturup nefsanî arzuları uyandıran hareketlere karşı olduğunu belirtir*(Okay,1989: 95).

Ahmet Mithat'ın pek çok romanı Beyoğlu eğlence hayatına değinir. *Bekârlık Sultanlık Mı Dedin, Bahtiyarlık, Vah, Henüz On Yedi Yaşında, Çengi, Karnaval, Ay, Parabunlardan* bazılarıdır. *Karnaval, Müşahadat, Ahmet Metin ve Şirzad, Esrâr-ı Cinâyât, Ana- Kız, Ay* romanları karnaval ve balo kültürüne değinilen romanlardır.

Burada ayrıntısıyla üzerinde durulacak dört roman *Karnaval, Çengi, Dürdane Hanım, Henüz On Yedi Yaşında*'dır. Ahmet Mithat, bu dört romanında farklı eğlence kültürlerini kullanır. *Karnaval*'da alaturka eğlence ve dans, balo kültürü; *Çengi*'de sefahat âlemleri, sazlı sözlü, içkili, çengili toplantılar; *Henüz On Yedi Yaşında*'da Beyoğlu eğlenceleri, fuhuş gözler önüne serilir. *Dürdane Hanım*'da ise Beyoğlu eğlence meclisleri yer yer canlandırılırken asıl eğlence unsuru olarak başkalarının hayatını roman okurcasına okumak yani gerçek bir hayat hikâyesine dışarıdan bakarak eğlenmek fikri romanı kurar.

1.EĞLENCE TÜRLERİ

Bu dört romanda okura sunulan eğlence kültürünü sınıflandırırsak genel olarak balo eğlencesi, dans, kumar, içki meclisi, fuhuş, tiyatro, mesire gezileri; özel olarak ise zaafılardan faydalanma, merak/insanlık ahvalini öğrenme, merhamet kavramları ortaya çıkar. Söz konusu bu türler toplumsal ve kişisel eğlence türleri olarak iki grupta değerlendirilebilir.

1.1.Toplumsal Eğlence Türleri

1.1.1.Balo/ Karnaval

Ahmet Mithat, *Karnaval* romanının önsözünü, dans ve balolara ilişkin bilgilere ve onlara dair fikirlerine ayırmıştır. Balo kültürünün Osmanlı toplumuna Batıdan geldiğine ve Osmanlıların bu alanda Batıdan geri kalmadığına değinilir (Ahmet Mithat¹, 2007: 36). Bu kültürü “rezilce” bulur. Balo kıyafetlerini dekolte olmaları sebebiyle beğenmez (A.M., 2007: 29, 30).

Bu eğlence şekli; büyük resmi balolar, kibar baloları, tavşan balosu da denen umumi balolar ve hayır baloları olarak sınıflandırılır. Büyük resmi balolara ve kibar balolarına, umumi balolara göre bir nebze daha ılımlı yaklaşırsa da Ahmet Mithat kıyafetleriyle, danslarıyla, kadın- erkek ilişkileriyle, içki ve kumar meclisleriyle balo eğlencesine romanda da olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşır. Düşüncesini romanda hem anlatıcının hem de roman kişilerinin dilinden ortaya koyar(A.M., 2007: 223, 228). Mürebbiyesi, Şehnaz’a baloya *gitmek adeta cinayettir. Bir kere düşünsenize? Bir kadın, yalnız, bir erkek ile baloya gitsin! Bu ne demektir? Sabahlara kadar o erkek ile beraber bulunacak!* der.

Yazarın, bunlardan başka roman boyunca balolarla ilgili değindikleri şunlardır:

O dönemde balo eğlencesine verilen önem büyüktür. Balo düzenlemek ve baloya katılmak için uzun hazırlıklara, süslemelere/süslenmelere girişilir (A.M., 2007: 232).

Balo eğlencesini Avrupa kültürüne daha uygundur, Avrupalıların baloya gitmesinde fazlaca sakınca yoktur (A.M., 2007: 220).

Balolar, gidenlerin taktıkları maskeler ardına gizlenerek türlü rezillikler yaptığı eğlencelerdir (A.M., 2007: 242).

Romanda baloya giden kadın kılığında bir erkeğe dahi yer verilmiştir (A.M., 2007: 240). Bu erkek maske yardımıyla kendini gizlemiş, tanıdığı bir erkeğin ilgisini çekmiş, onunla dans etmiş, beğenisini dahi kazanmıştır.

1.1.2.Dans

Balolarda edilen danslarlancier, kadril, polka, vals diye adlandırılan batı medeniyeti kaynaklı danslardır. Bu danslar söz konusu olduğunda lancier ve kadril için*Karnaval*’ın önsözünde “en terbiyeliyesi” tabirini kullanan Ahmet Mithat, böylece bu dansları terbiyeye mugayir bulunduğunu ifade etmiş olur. Vals ve polkalar için söyledikleriyle bu dansların Doğu medeniyetinin yapısına aykırı olduğundan bahsederek düşüncesini pekiştirir(A.M., 2007: 34).

Karnaval romanında *şimdi aklımıza geldi, bari okurlarımıza dahi arz edelim* diyerek Zeybekler adlı bir tiyatro oyunundan bahseder yazar. Bu oyunda, kadınların raksını edebe uygun bulmayan Avrupalıları tuhaf bulunduğunu söyler. Oysa Ahmet Mithat’a göre alemlendirmek maksadıyla köçeklerin saç savurup göbek atmaları, kadın ve erkeğin karşılıklı sarmaş dolaş bir şekilde yaptığı bu Batılı danslar yanında masumanedir (A.M., 2007: 193-194).

Yazarın Batılı danslara göre masumane bulunduğu danslar *Çengi* ve *Henüz On Yedi Yaşında* romanlarında içkili ev toplantılarının parçası olarak karşımıza çıkar. Güzel dans etmek

¹Alıntı yazımında “Ahmet Mithat” için bundan sonra “A.M.” kısaltma olarak kullanılacaktır.

maharettir. Kadın dansçı böylece etkileyici bir kimliğe bürünür (A.M., 2004: 134). Dansı adeta silahtır. Bu silahla müşterisini kendine bağlar, hatta onu kendinin bir peri olduğuna inandırır.

1.1.3.Kumar

Karnaval romanının balo ve dans kadar önemli diğer eğlencesi kumardır. Oynanan oyunlar kibar balolarında ve umumi balolarda farklılık göstermektedir. Kibar balolarında ortama uygun olarak özel masalar, yaldızlı oyun kağıtları bulunur. Kadınların dahi kumar oynaması normal görülür. Umumi balolarda ise herkesçe oynanabilecek kolay oyunlar seçilir. Fırıldak bunlardan biridir. Bu oyunda numaralı karelere bölünmüş muşamba üzerine para konur. Çevrilen fırıldak hangi numaraya tesadüf ederse, o kişi parasını katlayarak almaya hak kazanır.

Aynı romanda ev eğlencesi olarak kâğıt oyunları oynandığı da görülür. Bu oyunların adları vist ve atauttur. Vistkâğıt oyunu, ataut ise koz çekişme olarak ifade edilir (A.M., 2007: 234).

Romanın önsözünde yazar, kumarda kaybedilen parayı *bir polis memurunun bir ay hizmet edip kazanacağı bir lira* yahut *bir fakirin sanatına göre beş veya on gün çalışıpsözleriyle* ifade ederek kumara olumsuz bakışını belirtir. *Kaybedilen şeyler yalnız birer lira olsa cana minnet!*(A.M., 2007: 35) diyerek meseleyi kapatır.

1.1.4. İçki/işret meclisi

Henüz On Yedi Yaşında ve *Çengi* romanlarında içki/işret meclislerine rastlarız.

Henüz OnYedi Yaşında'da tiyatrodan önce yenilen yemek sırasında içki teklif eden Hulusi'ye, Ahmet *işret etmek eğlencenin tamamlayıcısı değildir ya*, diye karşılık verir (A.M., 2008: 27). Fakat ilerleyen sayfalarda Ahmet arkadaşlarıyla, mehtap gezisi sonunda bir madamın içkili eğlence düzenlediği evine gider.

Yine aynı romanda, roman kişileri Hulusi ve Ahmet, Kalyopi ve Agavni ile geçirdikleri her gece içmekten geri durmazlar.

Dansın ve yemeğin eşlik ettiği işret meclisi tabloları *Çengi* romanının önemli bir parçasıdır. Romanın ilk bölümündeki Peri Hanım, son bölümünde Sümbül Hanım olarak karşımıza çıkar ve her iki halde de işret meclisinin dansçısı olarak önemli yere sahiptir.

1.1.5. Tiyatro

Tiyatro,*Henüz On Yedi Yaşında* romanının ilk sayfalarında karşımıza çıkar. Roman kişileri Hulusi ve Ahmet iki arkadaş olarak önce yemek yer, biraz içer ve sonra tiyatroya giderler.

Burada dikkati çeken mesele Ahmet'in haklarında ilk söylenen şeyin gençlik ve güzellikleri olan kadın tiyatro oyuncularına bu yanlışbakışı eleştiren cümleleridir: *Bir tiyatro oyuncusunu, bir kadın olmak sıfatıyla hiçbir zaman düşünmem kihatta gençliğini, kartlığını hesaba katayım da, ona göre düşüneyim. Benim için tiyatro oyuncusu denen mahlûk, bir edebiyatçının yüksek duygularını gösteri sahasında hakkıyla canlandıran sanatkârdır*(A.M., 2008: 30).

Ahmet'in tiyatrodan aldığı zevki ifade edişi de dikkate değerdir, yine burada tiyatroya oyun seyretmek için değil, localardaki insanları görmek için gelenlere yapılan eleştiri sezilir: *Koca Victor Hugo'nun bu oyunda canlandığı insanlık ailesinin duygularını incelemek ile uğraşacağım. Benim buradan alacağım lezzet, senin locaları gözden geçirmekle alacağın*

lezzetten aşağı kalmayacaktır. Kendimi bu maddî âlemden hayalî bir âleme nakledeceğim ki... (A.M., 2008:31-32).

1.1.6. Mesire gezileri

Mesire gezileri dönemin Osmanlı eğlence hayatında önemli bir yere sahiptir. Ahmet Mithat da bazı romanlarında mesire gezilerine yer vermiştir. Atlı arabalar içinde kalabalık seyir yerlerine yapılan geziler gündüz yapılabildiği gibi gece mehtap gezisi olarak da düzenlenebilir. *Henüz On Yedi Yaşında*'da Hulusi'yle Ahmet, Kalyopi ve Agavni'yi dışarı yemeğe götürdüğü bir gecede bu çeşit bir mehtap turuna da çıkarlar (A.M., 2008:107).

Karnaval'da Bay ve Bayan Hamparson ile Resmi'nin güneşli bir günde gerçekleştirdiği araba gezisi de buna örnektir. Bu gezi sırasında Zekayi ile karşılaşır. Zekayi arabalarla tek tek ilgilenip güzel kadınlar var mı, diye aranmaktadır.

1.1.7. Fuhuş

Henüz On Yedi Yaşında bu mesele üzerine kurulmuştur. Fuhuş, beraberindeki eğlence ortamı tüm gerçekliğiyle ve ayrıntısıyla işlenmiştir. Genelevde, beylere isterlerse içki meclisinde eşlik edecek, şarkı söyleyip dans edecek kızlar çalışmaktadır.

1.2. Kişisel Eğlence Türleri

1.2.1. Zaaflardan faydalanma

Çengi romanında anlatıcının Don Kişot ile ilişkilendirerek anlattığı, annesi tarafından batıl inançlara bağlı yetiştirilen ve ardından Don Kişot gibi okuduklarına inanmaya başlayan Dâniş Çelebi'nin bu yaşayışından/inanışından faydalanmayı eğlence sayan Nafiz Efendi adında bir zengin karşımıza çıkar (A.M., 2004:31). Dâniş Çelebi'nin cinlere ve perilere inanışından faydalanarak, evinde düzenlediği eğlencede sadece Dâniş Çelebi'ye görünüyormuş gibi bir cariyesini kullanır. Nafiz Efendi ve arkadaşları, Dâniş Çelebinin söz konusu cariyeyi sadece kendisine görünen bir peri kızı sanmasıyla ortaya çıkan durumu seyrederek eğlenir.

1.2.2. Merak/ insanlık ahvalini öğrenme

Hem *Dürdane Hanım*'da hem de *Henüz On Yedi Yaşında*'da merak, insanlık ahvalini öğrenme eğlence aracı olarak karşımıza çıkar.

Dürdane Hanım romanında Ulviye Hanım, namusluluğuyla tanınan dul bir kadındır. Annesi ve yardımcısıyla yaşar, kitaplarıyla eğlenir, vakit geçirir. Fakat bu eğlence ona yetmez *yaşanmakta olan bir romanın gidişatını seyrederek eğlenmek ister, bu romanın en önemli kahramanının da Dürdane Hanım olabileceğini düşünür* (A.M., 2008:65). Dürdane, üvey annesi ve babasıyla yan konakta yaşamaktadır. Ulviye Hanım onun masumane olmayan ve izlemeye değer bir yaşamı olduğuna inanmaktadır.

Henüz On Yedi Yaşında'da Ahmet'i geneleve bağlayan ve orada kendisi için yegâne eğlence olarak gördüğü şey, oradaki hayat tarzını ve Kalyopi'nin oraya gelinceye kadar başından geçenleri dinlemek / öğrenmektir (A.M., 2008:99). Bu arada Ahmet tanık oldukları ve dinledikleri doğrultusunda roman boyunca iflas-eğlence, namus-mutluluk, medeniyet- eğlence- düşkünlük gibi kavramları da sorgular.

1.2.3.Merhamet

Henüz On Yedi Yaşında'da Ahmet,Kalyopi'nin borcunu ödeyip masraflarını karşılayarak onu genelevden çıkarmak ve kendi aile yaşamınadâhil etmek ister. Bu onun için yegâne zevktir. Kararını vermiş olarak uyandığı sabah hayli keyiflidir. Kalyopi'ye düşüncesini açar. Kızın, onun gibibiri için yapılan bu fedakârlığa anlam verememesine şöyle karşılık verir: *İşte bu sabahki zevkimi, keyfimi gerçekleştirmek ve kuvvetlendirmek için... Zevk arkası sıra bu kadar masraflar edilmiyor mu? Hâlbuki zevk ve sefa denilen şeyyalnız içkiden, fahişelerle düşüp kalkmaktan mı ibarettir? Bir kedinin pençesinden bir kuş kurtarmayı ferahlık ve memnunluk verici bir başarı diye düşünmüş, kabul etmiştik* (A.M., 2008:201).

2.EĞLENCE TÜRLERİNİN İŞLEVİ

2.1.Eleştiri/ Ders verme

Ahmet Mithat romanlarının okuyucuya ders verme özelliğininbu dört roman da taşımaktadır. Yazar, romanlarında işlediği eğlence izleğini de zaman zaman ders verme aracı yapmıştır. Ahmet Mithat'ın, sen de işte bu okuduğun kişiler gibi davranırsan, başına gelecek ancak bundan ibarettir, dediği; romanda bu cümle doğrudan kurulmasa da hissedilir.

Karnaval'daeğlencenin ders verme işlevinde kullanıldığı ilk durum alafranga tabir edilen Bahtiyar Paşa'nın alafranga olarak yetiştirdiği kızı Şehnaz Hanım vasıtasıyla karşımıza çıkar. Ev çalışanlarından ikisinin karnaval döneminde balolara gittiğini öğrenen Şehnaz, onları kendisini de baloya götürmeleri için tehdit eder. Bundan haberdar olan diğer çalışanlar, Şehnaz Hanım ve yandaşlarını balo sonrası yemek sırasında kaçırarak evdeki kasanın anahtarlarını ele geçirir ve para elde etmeyi başarırlar. Şehnaz Hanım ve ona baloda eşlik eden çalışanlar, ancak ertesi akşam eve dönebilmişlerdir; bu vakte kadar baba çoktan şehri ayağa kaldırmıştır. Bu balo eğlencesi, Şehnaz Hanım için hüsrana dönüşmüştür.

Romanın başkişileri Madam HamparsonAslangözyan ile Resmi'nin birbirlerine karşı duydukları aşkın, yasak bir ilişkiye dönüşmesi de Hamparson Ağa'dan gizlice gidilen bir balo eğlencesi sonrası olur. Bu ilişkiHamparson Ağa tarafından fark edilir, Resmi kaçarken camdan düşer, bir de Madam'ın eşi tarafından şiddetle dövülür ve ölümden döner. Yasak ilişkisinin ortaya çıkmasıyla Madam, Hamparson Ağa'dan ayrılıp maddi manevi sıkıntılı günler geçirmek durumunda kalır. Yasak ilişkisinin cezasını vicdanen de fazlasıyla çeker. Sonunda rahibe olur.

Dürdane Hanım romanında, Ulviye Hanımgerçek/yaşanmakta olan bir hayatı adeta roman okurcasına takip ederek eğlenmek ister, bunun üzerine yan komşusu Dürdane Hanım'ı gözetlemeye başlar. Böylece onun ne kadar çaresiz ve yardıma muhtaç olduğunu görür. Dürdane'nin hayatına müdahil olup ona yardım etmek için erkek kılığınadahi girer. Hamile kalan Dürdane'ye sahip çıkmayan hayırsız sevgilisi Mergup'tan onun intikamını almak istese de Dürdane'nin intiharı ile olaylar son bulur.Dürdane, yanlışlarının bedelini ölüme sürüklenerek ödemiş olur. Ulviye'nin çabaları ise boşa çıkar.

Henüz On Yedi Yaşında ve *Çengi* romanlarında zevk, sefa âlemlerinde bir gecede harcanan paranın bir fakirin sermayesi olduğu, bu şekilde para harcamaya başlayanların sonunun iflas olduğu çokça vurgulanır ve bu durumu örnekleyen yaşantılar sunulur (A.M., 2008: 80,110). Hatta *Çengi*'de Sümbül Hanım oğlundan gerçek kimliğini gizler,onun babasından kalan paralarını bu uğurda tüketmesine, sefil bir hayata düşmesine sebep olarak ona ciddi bir hayat dersi verir.

Ahmet Mithat bu romanlarda, eğlence âlemine kapılanların hepsine olumsuzluklar yaşatır. Baloya gidenler yakalanır, kumar oynayanlar kaybeder, içki meclislerinde gününü gün edenler sonunda beş kuruşsuz sefil olurlar. Olumsuzluklar karşısında roman kişileri paylarına düşen dersi alırken okur da bundan elbette nasiplenir.

2.2.Eğitim

Romanlarda dansın sanatsal yönü, tiyatro adâbı, karnavalların doğuşu, batılılaşma süreci içindeki toplumsal değişimler, Doğu- Batı ikiliği konularına doğrudan ve dolaylı olarak temas edilip bu alanlarda okur bilinçlendirilmek istenir.

Örneğin Ahmet MithatÇengi’de daha önce bir dergide yayımladığı yazısından alıntı yapar ve orada söylediklerini de yer yer eleştirerek dans ile ilgili şu görüşleri sunar: *Meşhur bir ressamın yaptığı tabloyu ya da bir heykeltıraşın yaptığı heykeli niçin takdirle karşılayarak izlemekten zevk alırız? Doğayı güzel taklit edebildiği için değil mi? Halbuki dans bir kere taklit değildir. İncelemedir. Yani doğanın kendisinden ibarettir. Bundan başka, tablo ya da heykel yalnız davranışı tasvir eder. Halbuki dans edenler bir dakikada nice davranışlar tasvir ederler ki bunların her biri erbabı tarafından bir tablo olarak tasvir edilmeye veya heykel olarak yapılmaya değer. Böyle olunca dansa “bir canlı tablo” veya “yaşayan heykel” denemez mi? Bence denebilir. Hatta böyle olduğu için danstan zevk alıyorum* (A.M., 2004: 127).

Ahmet Mithat romanlarında dans, daha ziyade ahlak dışı yönleriyle ele alınır. Bu onun dansa olumsuz yaklaşımından değil, insanların dansı bu tür davranışlarına araç etmesinden ve Mithat’ın gerçekçi bakışının romana yansımından ileri gelir. Oysa dans sanatı yazarın gözünde değerlidir. Onu değersizleştiren insanlardır.

Doğu-Batı ikiliği ve batılılaşma sürecindeki toplumsal değişimler yazarın genelde olumsuz örnekleriyle sunduğu ve kaçınılması gereken durumlar olarak karşımıza çıkar. Eğlence söz konusu olduğunda da romanların iletisi batılı eğlence anlayışlarının zararlarıdır.Karnaval romanının girişinde yazar batıda karnaval kültürünün doğuşu ve yaşanışı hakkında geniş bilgi verir ve roman boyunca da bu kültürü sert bir şekilde eleştirir. Ayrıca yazarHenüz On Yedi Yaşında’da Ahmet’in dilinden Osmanlıda fuhuş ortamının var olma sebebini Frenklere bağladığını anlatır (A.M., 2008: 142).

2.3.Kurgu

Romanlarda eğlencenin işlevlerinden biri de anlatıda çatışma/gerilim, olay halkası yaratma aracı olmasıdır.

Çengi’de,batıl inançlara bağlı, okuduğu hikâyelerin etkisinde yalan bir dünyada yaşayan Daniş Çelebi’ye oyun oynanarak onu perilerin düzenlediğine inandırdıkları eğlence akşamında olanlar, romanın seyrini, akışını belirler. Daha sonra olacak olayların tohumu bu gecede atılır. Bu geceden dallarıyla, yapraklarıyla bir ağaç/roman yeşerir/gelişir.

Henüz On Yedi Yaşında romanın henüz başında Ahmet’in içkiyi eğlence şartı olarak görmediğini öğreniriz; ama buna rağmen arkadaşını kırmaz, içer ve eğlenir. Çünkü ancak böyle bir mizaç(içki âlemlerine tutkun olmayan; fakat eğlenceden de sakınmayan) Kalyopi’yle genelevde karşılaşabilir ve onu oradan çıkarabilir.

Karnaval’da ise balo eğlencesi romanda gerilim yaratma unsuru olarak karşımıza çıkar. Örneğin Şehnaz Hanım gizli saklı baloya götürülür ve oradan kaçırılır. Yasak aşk yaşayan Resmi ve Madam Hamparson baloda Zekayi’ye ve Madam’ın kocasına yakalanma tehlikesi

yaşarlar. Romanda olay halkaları birbirine balo merkezli olarak geçirilir adeta. Madam ile Resmi arasındaki ulvi aşkın bedensel aşka yelken açmasının gittikleri balo gecesine rastlaması tesadüf değildir. Bu gece ilk kez maskesi ardına gizlenerek gönlünce eğlenen Madam, maskesinden aldığı gücü, gece evde de sürdürür. Romanda Madamın değişim göstermesi böyle bir gece ve maskeye bağlıdır.

Yazar, mesire gezilerini romanında daha ziyade sosyalleşme işleviyle kullanır. Örneğin Karnaval'da Zekayi'nin, metresini bir mesire eğlencesinde görüp beğendiğine ve ardına düştüğüne şahit oluruz. Burada mesele bir mesire eğlencesi değil, kurgu gereği Zekayi'nin balolarda dans edeceği, parasını uğrunda harcıyıp sonuçta karısının parasına muhtaç olacağı kadını bulmasıdır.²

2.4.Eğlendiren yazar

Eğlence türlerinin yanı sıra Ahmet Mithat'ın, romanlarında komik, absürt durumlar ortaya koyarak okurunu eğlendirme yoluna gittiği de görülür. Eğlendirirken eleştirmeyi de ihmal etmez.

Örneğin *Çengi*'de gerçeklikten uzak gördüğü, geleneksel edebiyatı parodi yoluyla hicveder. Bu hicivden en çok nasibini alan metinler de Muhayyelat-ı Aziz Efendi, Hamza-name, Ebu Ali Sina gibi hep sihir ve ilm-i simya, cin ve peri hikâyeleri ortaya koyanlardır (Parla, 2007: 82).

2.5.Karnavaldan Romana, İdealizmden Halka, Gelenekten Realizme

Ahmet Mithat Karnaval adlı romanının önsözünde Batı'da karnaval kültürünün doğuşuyla ilgili bilgi vermiştir. Buradan edinildiğine göre bundan birkaç bin sene ve Hristiyanlığın başlamasından evvel Romalılarda halk soylular, askerler, sanatkârlar, köleler gibi pek çok sınıfa ayrılmış. Kılıç takma izni bir sınıfa mahsus olduğu gibi açık açık şevk ve şenlik etmek cüreti dahi bir sınıfa mahsustu. Sözün kısası, halk sınıflarının her birinde birtakım imtiyazlar vardı ki diğerleri bunlara gıpta etmektedir. Bu durum büyük isyanlara, kan dökmelere yol açmıştır. Böylelikle senede bir, belli bir süre boyunca resmi kanunlar ve adetler yürürlükten kalkarak, herkesin eşit ve özgür ömür sürmesi önceleri bir adet şeklinde baş gösterip sonra kanunlaşmış, şimdiye değin devam edip herkesin keyfince eğlenmesine ve birçok rezaleti alenen yapmasına olanak tanıyan karnaval şeklini almıştır. Ve bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Kendi sınıfsal konumu, içinden gelenleri yapmasına engel olanlarsa bir maske takaraközgürleşir. Zaten bu dönemlerde herkesin sınıfından aykırı bir kılığa girmesi şöyle dursun erkeğin kadın, kadının erkek kılığına dahi girdiği görülür. Ayaklar baş başlar ayak olur (A.M., 2007:23-25).

Ahmet Mithat'ın bu bilgiyi önsözde sunması ve romanında karnavalı merkeze alıp olayları onun etrafına sarmasının yukarıda bahsettiğimiz işlevleri dışında, karnavalın romanda başka bir amaca hizmet ettiği de düşünülebilir. Karnaval bir eğlence türünün göstergesi olması yanında metafor olarak da değerlendirilebilir. Orta çağda resmi ideoloji ve bu ideolojinin dili ile karnaval dili arasında kesin bir ayrım vardı. Resmi ideolojinin dili kuralcı, ciddi bir dildi, insanın bu dünyadaki varoluşuna ilişkin bir söylemi yoktu. Bu söylemin bütün öğeleri uhrevi ya da manevi bir dünyada var oluşa yönelikti. Halk dünyevi hatta biraz zındıktı. Bu dünyevi dile kilise sadece karnavallarda göz yumuyordu. Bahtin'e göre ilk kez resmiideolojinin sınırlarını aşarak karnaval dilini kullanan Rabelais olmuştur (Parla, 2007: 60).³ İlk romancılarımızdan Ahmet Mithat da gelenek karşısında yenilikçi bir dil ve tavır geliştirmiştir. Türk edebiyatı söz konusu olduğunda da Ahmet Mithat, Rabelais gibi romanlarına karnaval

²Ahmet Mithat, günümüzde bir anlatı yazsaydı bu amaçla sosyal paylaşım sitelerini kullanabilirdi.

³Ayrıntılı bilgi için bakınız; Bahtin, Mihail (2005), *Rabelais ve Dünyası*, Ayrıntı Yay., İstanbul.

dilini, halk söylemini taşımıştır. Mithat bunun dışında kendine göre ve yeni bir gerçeklik anlayışıyla yazarak, yeryer geleneksel anlatıyı parodi yoluyla yererek, eksik anlatılarla okuru metne bağlamayı keşfederek, anlatının anlatısını yazarak, insanın bu dünyadaki varoluşuna ilişkin bir söylem kurarak edebiyatımızda karnaval dönemini başlatmıştır, denebilir.

Karnaval romanı söz konusu olduğunda Resmi karakterinin romanda resmi ideolojiyi ve daha ziyade uhrevi, manevi yaşam tarzını sembolize ettiği ve bu ismi taşımasının dahi tesadüf olmadığı düşünülebilir. Resmi, romanda uhrevi ve manevi bir kimliktir. Becerileri sayesinde daha çok kazanabilecekken onu geçindirecek kadarına tamah eder. Madama duyduğu aşk madam durumu değiştirmeye kadar ulvi olarak kalır. Madamı her koşulda korur ve sahip çıkar. Keşifliğe dayalı bir yoksulluk felsefesinin karşısına yiyip içmeyi ve yaşamın coşkusu koyan; manevi değerleri maddi kazanımlara, ulvi aşkları cinselliğe, fanteziyi yemeğe ve kusmaya indirgeyen grotesk gerçekçilik anlayışı düşünüldüğünde Resmi ve onun aile çevresi ile romanın diğer kişilerinikarşı karşıya buluruz. Sonuç saygın söylemlerin karnaval özgürlüğüyle bozulması olarak karşımıza çıkar.

Çengi romanında ise maneviyat, şiir, ulvi özlemler, diğerkâmlık, otorite ve idealizmi Dâniş Çelebi (Don Kişot); maddiyatçılık, günlük dil, dünyevi özlemler ve bencilliği Sümbül Hanım (Sancho) temsil eder, diyebiliriz. Her iki karakterin de intiharla yaşamlarına son vermesi, yani yaşama tutunamaması ve uyumsuzluk göstermesi belki de yazarın maddiyat ve maneviyat, resmiyet ve karnaval düşüncesi arasında bir orta yol bulunması gerekliliği fikrine götürebilir (Parla, 2007: 61).

SONUÇ:

Ahmet Mithat, romanlarında eğlenceyi, genel olarak roman kişilerini olumsuzluklara götüren sebep olarak kullandıysa da helva sohbeti yahut alaturka dans gibi onayladığı eğlenceler de yok değildir. Yazar, Batıdan gelen eğlence anlayışını yanlış batılılaşmanın göstergesi olarak yansıtır. Okuru eğitmeyi ve ders vermeyi yazılarında hep ilk planda tutan Ahmet Mithat, eğlence kavramını da aynı amaç uğruna malzeme yapar. Romanlar kurgusal açıdan değerlendirildiğinde eğlencenin romanın seyrine yol verdiği ve romanda çatışma yaratma unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca *Karnaval* romanından ve önsözünden yola çıkarak karnaval metafor olarak düşünülebilir ve Türk edebiyatında Ahmet Mithat'la roman türünün ve roman dilinin kapılarının açıldığı ve bunu da yazarın karnavalesk bir bakış açısıyla yaptığı söylenebilir. Tüm bunlar, Ahmet Mithat'ın bu romanlarında eğlenceyi çeşitli ve oldukça işlevsel kullandığını gösterir niteliktedir.

KAYNAKÇA:

Ahmet Mithat (2004), *Çengi*, Bordo Siyah Yay., İstanbul.

Ahmet Mithat (2005), *Dürdane Hanım*, Akçağ Yay., Ankara.

Ahmet Mithat (2007), *Karnaval*, Elips Yay., İstanbul.

Ahmet Mithat (2008), *Henüz On Yedi Yaşında*, Bordo Siyah Yay., İstanbul.

Bahtin, Mihail (2005), *Rabelais ve Dünyası*, Ayrıntı Yay., İstanbul.

Okay, Orhan (1989), *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat*, MEB Yay., Ankara.

Parla, Jale (2007), *Don Kişot'tan Bu Güne Roman*, İletişim Yay., İstanbul.

Türk Sinema Tarihinin “Dublaj Kraliçesi” ve Türk Çeviri Tarihinin Ödüllü Çevirmeni: Adalet Cimcoz

Nesrin ŞEVİK*

Ayla AKIN**

Özet

Çeviri tarihimize bakıldığında Batı dünyasından, özellikle Fransızcadan, en yoğun çevirilerin Tanzimat döneminde yapılmaya başlandığı ve bu çeviri faaliyetlerinin Cumhuriyet döneminde özellikle 1940 yılında Hasan Ali Yücel tarafından kurulan Tercüme Bürosu ile hız kazandığı görülür. Tercüme Bürosu bünyesinde Türk tarihinde görülmemiş bir çeviri seferberliği başlatılmış ve dönemin aydınları milli bir şuurla bu tercüme hareketine büyük katkıda bulunmuşlardır. Fakat bu akım içerisinde birincil konumda yer almasa da Batı’da eğitim görüp tekrar yurda dönen birkaç ismin de çeviri faaliyetlerine katkı sağladığını görmek mümkündür. Türkçeye nicel olarak az, fakat nitel olarak başarılı çeviri eserler kazandıran bu isimlerden biri de Adalet Cimcoz’dur. Bu çalışmada Türk bir baba ve Alman bir annenin kızı olarak 1910 yılında Çanakkale’nin Kilitbahir ilçesinde dünyaya gelen, ortaokul ve lise eğitimini Almanya’da tamamlayan, Kafka’nın “Briefe an Milena” adlı eserini 1961 yılında “Milena’ya Mektuplar” adı ile dilimize kazandıran ve bu çevirisi ile 1962 yılında Türk Dil Kurumu’nun yılın çevirmeni ödülünü almaya hak kazanan, çevirmen, dublaj sanatçısı, eleştirmen, köşe yazarı, sanat galerisi sahibi gibi birden fazla kimlikle karşımıza çıkan, kısacası kültür, sanat ve edebiyat tarihimizde önemli rol oynayan Adalet Cimcoz’un hayatı ve çevirmen kimliği, Mine Söğüt’ün “Adalet Cimcoz; Bir Yaşamöyküsü Denemesi” adlı eseri temelinde ele alınmış olup, çeviribilim bağlamında Cimcoz’un “çevirmen” ve “dublaj sanatçısı” kimliğinin Türk çeviri tarihindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Adalet Cimcoz, çeviri, çeviribilim, çevirmen, dublaj çevirisi*

The “Dubbing Queen” in the Turkish Movie History and the Award-Winning Translator in the Turkish Translation History: Adalet Cimcoz

Abstract

When we review the Turkish translation history, we can see that the most intensive translations from the Western world especially from the French language were initiated in the Tanzimat period. And these translation activities were accelerated especially by the Translation Bureau established by Hasan Ali Yücel in 1940 during the Republican period. This translation movement in the Translation Bureau was unprecedented in the Turkish history and the intelligentsia of that period made a great contribution to this translation movement with national consciousness. However, it is also possible to see that a few prominent names who were educated in the West and later returned to the country contributed to the translation activities although they were not in the primary position in this movement. Adalet Cimcoz is one of those names who introduced few but qualitatively successful translated works to the Turkish language. She was born to a Turkish father and a German mother in Kilitbahir, Çanakkale in 1910 and completed the secondary and high school education in Germany. Adalet Cimcoz translated Kafka’s work “Briefe an Milena” into Turkish under the title “Milena’ya Mektuplar” (“Letters to Milena”) in 1961 and she was awarded as the translator of the year by the Turkish Language Association in 1962 by virtue of that translation. In short, Adalet Cimcoz played an important role in the Turkish cultural, artistic and literary history with multiple identities such as translator, dubbing artist, critic, columnist and art gallery owner. This study focuses on the life and translator identity of Adalet Cimcoz based on Mine Söğüt’s biographical work entitled “Adalet Cimcoz; Bir Yaşamöyküsü Denemesi” and tries to identify the position of Adalet Cimcoz as a “translator” and “dubbing artist” in the Turkish translation history in the context of translation studies.

Keywords: *Adalet Cimcoz, translation, translation studies, translator, dubbing translation*

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü

Giriş

Tarihimizde çeviri olgusunun önem kazanması Tanzimat dönemiyle başlayıp, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte gitgide artmıştır. Özellikle genç Cumhuriyetin gerçekleştirmeyi amaçladığı kültürel devrim için çeviri olgusu vazgeçilmez araçlardan biri olarak kabul edilmiştir (Yücel, 2006; 214). Yücel'in de aktardığı gibi dönemin ileri gelenlerine göre çeviri, bir yandan toplumun çağdaş bilgi ve sanata erişimini kolaylaştıracak, diğer yandan ise Türkçenin zenginleşmesine aracılık edecektir. Belirlenen bu ve benzeri birçok amaca ulaşmak amacıyla, 1940 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in önderliğinde Tercüme Bürosu kurulmuştur. Tercüme Bürosu bünyesinde yapılacak çeviriler ile, Türk toplumunun Aydınlanmacı hareketinin başlatılması ve Batı'dan özellikle hümanist değerler taşıyan yazınsal eserlerin Türkçeye kazandırılması amaçlanmıştır. Çevrilecek olan metinlerin seçimi başta olmak üzere, erek metnin dil ve üslubunun dil reformuna uyumu, çeviride uygulanacak yöntem gibi bir dizi ilkeler saptanmıştır (Vural Kara, 2010; 98). Bu ilkeler doğrultusunda 1940-1966 yılları arasında gerçekleştirilen çeviri faaliyetleriyle Türk toplumunun kültürel ve düşünsel yaşantısının önemli derece belirlendiği söylenebilir. Kurultay bu dönemdeki çeviri hareketliliğini "Türkiye tarihinde ne daha önce ne daha sonra, seferberlik ruhuyla yapılan böylesi bir girişim olmamıştır" (Kurultay, 1999: 14) sözleriyle değerlendirmektedir. Tercüme Bürosunun çeviri faaliyetlerine destek veren isimler arasında dönemin siyasetçi ve bürokratları dışında birçok aydında bulunmaktaydı. Sabahattin Eyuboğlu, Halide Edip Adıvar, Adnan Adıvar, Sabahattin Ali, Orhan Veli, Oktay Rifat, Melih Cevdet Anday, Azra Erhat, Vedat Günyol, Bedrettin Tuncel, Nazım Hikmet (Demir, 2012), Fuat Köprülü, Nurullah Ataç, A. Hamdi Tanpınar bu isimlerden sadece birkaçıdır. Fakat bu akım içerisinde birincil konumda yer almasa da Batı'da eğitim görüp tekrar yurda dönen birkaç ismin de çeviri faaliyetlerine katkı sağladığını görmek mümkündür. Bunlardan biri de Adalet Cimcoz'dur. Adalet Cimcoz'un, çeviri faaliyetlerine dâhil olduğu dönem, Tercüme Bürosunun etkinliğinin yavaşladığı ikinci döneme denk gelmektedir. Bu çalışmada Adalet Cimcoz'un hayatı ve çevirmen kimliği, Mine Söğüt'ün "Adalet Cimcoz; Bir Yaşamöyküsü Denemesi" adlı eseri temelinde ele alınmış olup, çeviribilim bağlamında Cimcoz'un "çevirmen" ve "dublaj sanatçısı" kimliğinin Türk çeviri tarihindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Adalet Cimcoz'un Hayatı

Adalet Cimcoz 25 Temmuz 1910 yılında Çanakkale Kilitbahir'de dünyaya gelmiştir. Babası Osmanlı subayı Hüseyin Tayfur, annesi ise Alman asıllı sonradan Müslümanlığı kabul eden Aliye Hanım. Miralay Hüseyin Tayfur Osmanlı Ordusuna top satın almak için Almanya'ya gönderilir ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen bu asker grubunun şerefine düzenlenen bir davette Alicia hanımla karşılaşır. Tanışmalarının ardından evlenmek isteyen iki gence Alicia Hanım'ın ailesi onay vermez. Bunun üzerine ailesinin izni olmadan Türkiye'ye gelen Alicia Hanım, Hüseyin Tayfur ile evlenir ve bu evlilikten Hayri, Ferdi ve Adalet dünyaya gelir. Ağabeyleri Hayri ve Ferdi gibi Adalet de lise eğitimi için Almanya'ya gider. Almanya'dan döndüğünde Adalet, eski Adalet değildir artık. Söğüt'ün (2018; 36) de dediği gibi Adalet, Almanya'da kendini keşfetme imkânı bulmuş ve yepyeni bir Adalet olarak yurda dönmüştür. Kısa süren ilk evliliğin ardından önce bir Alman demiryolu firmasında sonra Toprak Mahsulleri Ofisinde çevirmen olarak çalışmaya başlar.

Cimcoz'un çevirmenlik yaptığı sıralarda abisi Ferdi Tayfur ve yengesi Melek, İpek Film stüdyolarında seslendirme sanatçısı olarak çalışmaktadır. Bir gün Melek Hanım rahatsızlığı dolayısıyla seslendirme yapamayınca, Ferdi kardeşi Adalet'ten yardım ister ve 1931 yılında Adalet Cimcoz'un dublaj hayatı başlamış olur. Zaman geçtikçe seslendirme sanatına daha da

ınsan Adalet Cimcoz, aynı zamanda memuriyet hayatı da devam ettiği için mesai çıkışı geç vakitlere kadar karanlık ve havasız stüdyolarda seslendirme yapar.

1939 yılında avukat Mehmet Ali Cimcoz ile evlenir ve bu evlilikle beraber sanat camiasının yanı sıra siyaset camiasına da girmiş olur. Çünkü Mehmet Ali Cimcoz'un amcası Selah Cimcoz, 1914 yılında Meclis-i Mebusan'a İstanbul'dan milletvekili seçilen, Cumhuriyetin ilanından sonra İstanbul Şehir Meclis üyeliği ve 1946 yılına dek milletvekilliği ve CHP Genel Merkez Kurulu üyeliği yapan, genç Cumhuriyet Türkiye'sinin en önemli kişilerinden biridir.

Adalet Cimcoz'un hayatı ile ilgili birkaç köşe yazısı, gazete röportajı ve birkaç kitaptaki bölümler dışında detaylı bilgiye rastlamak mümkün olmamıştır. Hayatını ele alan ve bu konuda en detaylı ve aydınlatıcı bilgiler sunan tek eser Mine Söğüt'ün kaleminden çıkan ve Yapı Kredi Yayınları tarafından 2000 yılında yayınlanan "Adalet Cimcoz; Bir Yaşamöyküsü Denemesi" adlı eserdir. Yazar Adalet Cimcoz'un hayatını elindeki kısıtlı kaynaklar ve o tarihlerde Adalet Cimcoz'un hayatta olan arkadaşları ile yaptığı röportajlar ve elde ettiği fotoğraflar ile bizlere sunmaya çalışmış ve önemli bir eser ortaya çıkarmıştır. Adalet Cimcoz ile ilgili bir yaşam öyküsü yazmaya başlarken bir bütüne ulaşmanın çok zor olduğunu düşünen Söğüt, Cimcoz'un hayatındaki birçok noktanın belirsiz kaldığını daha kitabının ilk sözünde belirtmektedir (2018;7). Elde ettiği fotoğraflar üzerinden Adalet Cimcoz hakkında bilgi sunmaya çalışan yazar, onun güçlü bir karaktere sahip olduğunun fotoğraflardan da görülebildiğinden bahseder. Söğüt, Türk tarihine "Dublaj Kraliçesi" olarak damga vuran ve çok renkli bir hayata sahip olan Cimcoz'un edindiği her bir kimliği eserinde bir renk ile bağdaştırır.

Cimcoz'un seslendirme kimliğini koyu pembe ile bağdaştıran Söğüt, pembeyi sesindeki yumuşak ve iyi kalpli ve biraz da cilveli ve havai tuhaf ton olmasıyla ilişkilendirir. Cimcoz'un çevirmenlik kimliği ise Söğüt'e göre beyaz rengi temsil etmektedir, üstelik lekesiz bir beyaz. Çünkü Adalet Cimcoz çevirilerini yaparken beyazın tüm ciddiliğini ve kusursuzluğunu taşımaktadır ve bu renk Söğüt'e göre Adalet Cimcoz'un dışarıya yansıyan en berrak rengidir.

Maya Sanat Galerisinin sahibi olarak ise Adalet Cimcoz'u gökkuşağının tüm renklerine bir anda bürünebilen alacalı bir kuşa benzetmektedir. Cimcoz'un gazeteci kimliği ise yazar tarafından kırmızı renk ile bağdaştırılmıştır. 1940'lı yılların başında gazetelerde yazmaya başlayan, tiyatro eleştirileri, dedikodu, sanat yazıları ve çeviriler gibi birden fazla alanda yazı kaleme almasından ötürü Söğüt Cimcoz'un bu kimliğini kırmızının tonları ile bağdaştırmaktadır. Tiyatro eleştirileri ile ilgili yazılarının sivri dilli ve acımasız eleştiriler içermesi dolayısıyla beyazı bol açık kırmızı olarak değerlendiren yazar, dedikodu yazılarını ise koyu ama bir o kadar da canlı bir kırmızı olarak görmektedir.

Cimcoz dedikodu yazılarını kendi ismiyle yazmaktan ziyade azdırma, baştan çıkarma, arabozan anlamına gelen *fitne* ile günah, zina anlamına gelen *fücur* kelimelerinin birleşmesiyle ortaya çıkan "Fitne Fücur" imzası ile yazar. Tüm bu renkliliğin yanında Nazım Hikmet'in Sabahattin Ali'nin, Azra Erhat'ın arkadaşı, kısacası sol görüşlü ve entelektüel bir Adalet Cimcoz kimliği ile de karşılaşırız. Söğüt onun bu kimliğinin rengini ise aklı başında, ciddi, sorumlu ve kültürlü olmasından ötürü grili siyahlı olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar siyah ve kırmızı çelişkili ve zıtlaşan kimlik renkleri olarak görülse de Söğüt, Adalet Cimcoz'un bu iki rengi ve kimliği ömrünün sonuna kadar başarılı bir şekilde taşıdığı inancındadır (2018; 12-15).

1940'lı yıllarda Türk kadınlarının daha ziyade ev yaşantısı içerisinde yer alma isteğine karşın Adalet Cimcoz'un gazetede yazma isteği oldukça ses getirir. Çünkü Adalet'in kültürlü, akıllı ve gözü pek bir kadın olması, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin o güne kadar hiç görmediği, tanımadığı ve özlem duyduğu bir kadını temsil etmektedir ve tüm bu özellikler ona dönemin bütün gazetelerinin kapısının açılmasını sağlar (Söğüt, 2018; 16).

Sanat ve siyaset çevresi oldukça geniş olan Cimcoz’la ilgili önemli bir iddia ise, kendisinin MİT ile ilişkisinin olduğudur. Kendisiyle ilgili ortaya atılmış bu iddia, bugün dahi kanıtlanmış değildir. MİT ile ilişkisi olduğuna dair söylentiler Sabahattin Ali’nin ölümüyle birlikte ortaya atılan bir iddiadır. Sabahattin Ali, Cimcoz ailesinin çok yakın dostudur ve hakkında hapis kararı çıkması üzerine ülkeden kaçma kararı alır ve bu kaçma planını bilen birkaç kişiden biri de Cimcoz ailesidir. Yurtdışına kaçıışı sırasında şüpheli bir şekilde öldürülmesi üzerine Cimcozların onu ihbar etmiş olabileceğinden kuşulanılmıştır (Söğüt, 2018; 123). Bu konu günümüzde de aydınlığa kavuşmamıştır. Bu kuşkuyu güçlendiren muhtemel neden, o dönemde Cimcozların sol kesimle yoğun ilişkiler içerisinde olması ve sıra dışı bir hayat sürüyor olmalarına rağmen başlarının hiçbir şekilde derde girmemesidir. Çünkü çoğu solcu olan dönemin aydınları evlerine rahatlıkla girip çıkmakta ve bu ziyaretlerde tehlikeli sayılan konular hakkında sohbetler edilmektedir. Kominizim tartışmaları onların evlerinde korkusuzca yapılmaktadır. Ayrıca Nazım Hikmet’le görüşmeleri de bu iddiayı güçlendirmektedir.

Adalet Cimcoz yaşamı boyunca birçok alanda etkin ve etkili bir şekilde rol almıştır. Çevirmenliği, yazarlığı, sanat galericiliğini, dublajı hayatının sonuna kadar devam ettiren Cimcoz, 1970 yılında, henüz altmış yaşındayken kanserden dolayı hayata gözlerini yumar.

2. Adalet Cimcoz’un Gazeteci Kimliği

Adalet Cimcoz memurluktan ayrılıp ikinci evliliğini avukat Mehmet Ali Cimcoz ile yaptıktan sonra 1940’lı yılların başında yazarlığa başlar. İstanbul, Ankara ve İzmir gazetelerinde ve çeşitli dergilerde yazılar yazar. Bu yazılar daha ziyade tiyatro ve plastik sanat üzerine eleştiriler, denemeler, şiir ve hikâye çevirileri ve daha önce de belirtildiği gibi *Fitne Fücür* imzalı dedikodu yazılarıdır.

Dedikodu yazılarının dışında yazdığı eleştiri ve haber yazılarında önceleri “Cim” adını kullanan Adalet Cimcoz, sonraları tiyatro eleştirilerini açık adıyla yazmaya başlar, fakat yine “Cim” imzasını parantez içinde kullanmaya devam eder. Adalet Cimcoz’un “Fitne Fücür” imzalı dedikodu yazılarında gizlediği kimliği, Maya Sanat Galerisi’nin açılması ile birlikte ortaya çıkar (Söğüt, 2018; 42,48).

Fitne Fücür yazılarına tam olarak ne zaman ve nasıl başladığına dair net bir bilgi olmamakla beraber bulunabilen en eski yazılar 1945 ve 1946 yıllarına ait *Tasvir* gazetesinde yayınlanan yazılardır. Dedikodu yazılarında tiyatro ve sinema dünyasından, konserlerden de haberlere yer vermesi, sanat ile ilgilenmeyen kişilerin de bir bakıma zorunlu olarak dedikodu yazılarında sanat hayatından haberdar olmalarına imkân sağlar. 1947-1948 yılları arasında *Salon* dergisinde yazmaya devam eden Cimcoz, 1949 yılında *Aydede* dergisinde yazar. 1953 yılında ise Fitne Fücür, “Sosyete Dedikoduları” başlığı ile *Ayda Bir* dergisinde yazmaya başlar. 1955 yılına kadar *Tef* ve *20. Asır* dergilerinde yazmaya devam eder. 1957-1960 yılları arasında *Ulus* dergisindeyse İstanbul’dan sanat haberleri yazar devam eder. Bir süre yazmaya ara veren Cimcoz yepyeni bir tarzla *Cumhuriyet* gazetesinde Adalet Cimcoz imzası ile sanat haberleri ve gündelik hayatla ilgili fikir denemelerini kaleme alır (Söğüt, 2018; 53).

Tanzimat’tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi’nde şiirlerini, öykülerini, kitap tanıtma yazılarını ve çevirilerini 1950- 1970 yılları arasında Varlık, Yeditepe, Yeni Ufuklar dergilerinde *Fitne Fücür* imzası ile kaleme aldığı dedikodu yazılarını ise *Aydede*, *Salon*, *20. Asır*, *Hafta*, *Tef* dergileriyle *Cumhuriyet* gazetesinde yazdığı belirtilirken (2010; 281), başka bir kaynakta *Cumhuriyet* gazetesinde tiyatro ve plastik sanat eleştirileri, denemeler ve şiir çevirileri yaptığı yazmaktadır (Savaş, 2008; 55). Ulaşılan diğer kaynaklarda ise Cimcoz *Fitne Fücür* takma adıyla *Tasvir*, *Aydede*, *Salon*, *Tef*, *20. Asır*, *Ayda Bir*, *Hafta*, *Senaryo*, *Yenilik* gibi dergilerde açılışlar, davetler, moda, tiyatro eleştirileri, dedikodu haberleri yazdığı için dedikodu kültürünün ve yazınının ilk örnek köşe yazarı olarak tanımlanmıştır (Savaş, 2008; 52; *Cumhuriyet Dergisi*, 1993).

3. Adalet Cimcoz'un Dil Anlayışı

Cimcoz üzerine yapılan çalışmalarda ve kendisiyle yapılan röportajlarda görülmektedir ki, Adalet Cimcoz'un gerek tiyatro eleştirilerinde gerekse de dedikodu yazılarında kullandığı dil, bugünün Türkçesi ile kıyaslandığında eski ama bir o kadar da akıcı bir dildir. Yazılarında konudan konuya geçerken arkasında eksik hiçbir şey bırakmadığını belirten Söğüt, anlatımının doyurucu ve kısa cümlelerini sıfatlarla donatarak, dolayısıyla az şey söyleyerek çok şey anlatmayı başardığından bahseder. Özellikle dedikodu yazıları edebi bir değere sahip olmamakla birlikte kullandığı dil onu usta edebiyatçıların arasına sokabilecek kadar etkili ve güçlüdür. Çünkü yazarken öyle bir dil kullanmaktadır ki, bu dil karşısında okuyucu, hayal dünyasını harekete geçirebilmektedir (Söğüt, 2018; 21).

Gerek konuşurken gerekse de yazarken benzersiz bir Türkçe kullandığını belirten Söğüt, onun hem çeviri yaparken hem de seslendirme sırasında dili sadeleştirip kullandığını ve öz Türkçe kelimelere yer verdiğini, yani sanatta olduğu gibi dilde de yenilikçi bir insan olduğunun altını çizer (Söğüt, 2018; 170). Zaten kendisinin de Ahmet Hamdi Tanpınar, Yahya Kemal Beyatlı, Münir Nurettin Selçuk, Sait Faik Abasıyanık gibi dönemin ünlü isimleri, güçlü kalemli ile sürekli iç içe olması, dili kullanma gücüne katkı sağladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Adalet Cimcoz'un Türkçeyi kullanması ile ilgili avukat eşi Mehmet Ali Cimcoz, onun seslendirmelerde *İstanbul şivesiyle temiz bir Türkçe konuştuğunu* belirtmektedir. Fakat Adalet Cimcoz sadece seslendirmede değil, çevirilerinde de özel bir dil kullanmaktadır (Söğüt, 2018; 28, 170). Traven'den çevirdiği *Ölüm Gemisi* adlı çeviri eser için Tahir Alangu şöyle der;

“Deneme uslubu ile yazılmış, yer yer sert hicivler, Amerika'yı yermeler, aforizmalarla dolu bir roman. Adalet Cimcoz, her zaman yaptığı gibi halk dilinin zengin imkanlarından faydalanarak, oynak ve eserin havasına uygun tatlı bir dille çevirmiş Türkçe'ye. Bu dili ancak günümüzün öncü sanatçıları kullanabiliyor. Yeni kelimeler, yeni cümle biçimleri, halk diline uygun bir şive ile çeviri yapmanın öncülüğünü yapıyor Adalet Hanım. Bu yolda gitmekte başarılı bir inat gösterdiğini söylemeliyim.”(Söğüt, 2018; 171).

Lope de Vega'dan çevirdiği *Çılgın Dünya* çevirisi için Adnan Benk şunları yazar;

“Ama doğrusunu söylemek gerekirse, Çılgın Dünya'nın sahneye koyuluşundan umudumu kessem de Bayan Cimcoz'un çevirisi için olsun, gene de bu oyundan söz açardım. Çılgın Dünya'nın dili bay...gibi, Osmanlıca – Türkçe karışımı uydurma bir dili savunanların bu görüşü sadece dil bilgisizliklerini örtmek için savunduklarını açıkça ortaya koyuyor, duru Türkçe'nin halk tarafından kolaylıkla anlaşıldığını, kendi dilimizde oyunlar yazılabileceğini gösteriyor. Yalnız bu dil bile Çılgın Dünya'yı görmemiz için yeter.” (Söğüt, 2018; 171).

Cimcoz Türkçeyi sadece gazetede dedikodu yazılarında, köşe yazılarında, eleştiri yazılarında değil aynı zamanda hayatı boyunca en önem verdiği iş olan çevirilerinde ve seslendirmelerinde de özenle kullanma gayreti göstermiştir. 1960lı yılların sonuna doğru radyoda da program yapmaya başlayan Cimcoz, her fırsatta olduğu gibi radyo programında da sanattan ve Türkçenin öneminden bahsetmeyi ihmal etmez.

4. Adalet Cimcoz'un Sanatsever Kimliği/ Maya Sanat Galerisi

1950 yılının sonlarına doğru İstanbul Beyoğlu Kallavi Sokak 20 numaralı apartmanın birinci katında açılan *Maya Sanat Galerisi* kimileri tarafından Türkiye'nin ilk özel sanat galerisi olarak görülürken, kimileri tarafından ise ilk olmamakla beraber en uzun soluklu özel sanat galerisi kabul edilmektedir. Maya Sanat Galerisi üzerine yazılmış tezler, verilmiş röportajlar ve fotoğraflar bulmak mümkündür.

Bir sanat galerisi açma fikri Adalet Cimcoz'da ilk olarak Almanya'da bulunduğu zamanlarda oluşmuş bir fikirdir. Almanya'da bulunduğu yıllarda ziyaret ettiği müzeler ve sanat galerilerinin

büyüklü dünyası ve seslendirme işi ile birlikte Mehmet Ali Cimcoz ile yaptığı evlilik sonrası İstanbul sanat hayatının içine girmesi, onda bu fikrin tohumlarının atılmasına olanak sağlar. Sanatkârların ürettiği eserlerin sergilenmek üzere mekân bulmakta sıkıntı çekmesi, sanatseverlerin de bu eserlere ulaşamaması, bir galerinin açılması ve bu boşluğun kapatılması fikrini güçlendirir. Kurucusu her ne kadar Adalet Cimcoz olarak kayıtlara geçse de, bu fikrin arkasında olan ve destekleyen diğer iki kişi Orhan Veli ve Sabahattin Eyüboğlu'dur. 1950 yılının sonlarına doğru açılan galerinin ana gayesi, yeni sanatın temsilcilerine kucak açmak, yani sanatta yenilik ve yeni oluşumları sergilemek ve yeni sanatı insanlarla buluşturmadır. Sadece yeni oluşumlara ev sahibi olmakla kalmayan galeri, diğer yandan o güne kadar görülmemiş eserlerin sergilenmesine ya da eserlerin farklı bir biçimde sergilenmesine de ev sahipliği yapmıştır (Söğüt, 2018; 71, 79).

1950'li yılların başlarında Beyoğlu'nun ara sokaklarına hâkim olan atmosfer, sanat atmosferidir ve bu sanatsal faaliyetler ve toplantılar özellikle üç noktada etkindir. Bunlardan biri kurucularının arasında Adalet Cimcoz'un da olduğu ve başkanlığını Fikret Adil'in yaptığı Sanat Dostları Cemiyeti, ikincisi 1945 yılında kurulan ve Cemal Reşit Rey'in çevresindeki sanatçıların üye olduğu Filarmoni Derneği ve üçüncü etkin nokta Kallavi sokaktaki Maya Sanat Galerisidir. Söğüt'ün belirttiğine göre Filarmoni Derneği üyeleri Demokrat Parti'ye oy verirken, Maya Sanat Galerisi ziyaretçileri sosyalizm tartışması yapan, ülkeyi kurtaracak sohbetlerin edildiği, edebiyatın dallarının sürekli keşfedildiği bir ortamdır ve galeri bundan dolayı polis dosyalarında 'solcuların buluşma yeri' olarak geçmektedir (Söğüt, 2018; 62).

Daha öncede değinildiği gibi Cimcoz'un Maya Sanat Galerisi'ni açarkenki gayesi sadece sanat eserlerini sergilemek değil, bilhassa gençlere de fırsat vererek onları da sanat dünyasına kazandırmaktır. Kendisi ile yapılan bir röportajda galerinin açılma amacı üzerine şunları söyler;

“Gayem sanatkarlarımızın ve bilhassa genç istidatların eserlerini halka teşhir etmek tanıtmak ve böylece cemiyette sanat sevgisini inkişaf ettirmektir” (Bütün Türkiye, 1951; 495).

Orhan Kemal, Bedri Rahmi Eyüboğlu ve yukarıda adını sıraladığımız diğer sanatçılar dışında o dönemde akademide henüz öğrenci olan gençlerin de buluşma yeridir Maya Sanat Galerisi. Ayrıca Yeşilçam'ın ünlü yüzleri Nedret Güvenç, Günseli Başar, Atıf Yılmaz, Sezer Sezin, Altan Erbulak da Maya müdavimleri arasındadır (Söğüt, 2018; 75). Kısacası Maya sanat eserlerinin sergilendiği bir galeri olmanın yanı sıra, İstanbul sanatçılarının toplandığı bir mekândır. Tüm ihtişamlı toplantılarına, sergilerine rağmen galeri 1955 yılında maddi imkânsızlıklardan dolayı kapanır. Adalet Cimcoz'un evi ve beş yıl ayakta duran Maya Sanat Galerisi, dönemin aydınlarının bir araya geldiği, sanat ve kültürün buluştuğu bir mekândır ve bu mekânların ev sahibesi ise Adalet Cimcoz'dur.

5. Adalet Cimcoz'un Dublaj ve Çevirmen Kimliği

“Adalet Cimcoz: Türkiye'nin Dublaj Kraliçesi”. Onunla ilgili yapılan haberlerin hemen hemen birçoğunun başlığı bu şekildedir. Almanya'dan döndükten sonra çeşitli yerlerde sekreterlik ve çevirmenlik yapan Adalet Cimcoz'un hayatı yukarıda da belirtildiği gibi 1931 yılında, dönemin ünlü dublaj sanatçılarından biri olan abisi Ferdi Tayfur sayesinde bir anda değişir.

Sessiz sinema devrinden sesli sinema devrine geçilmesiyle birlikte yabancı filmler ilk önce orijinal dillerinde Türkiye'de gösterilmeye başlanmış ama hemen akabinde bu filmlerin Türkçe seslendirilmesi gündeme gelmiş ve ilk seslendirme, İpek Film stüdyosunda gerçeklemiştir (Cimcoz, 1968; 40; Akçura, 2012). Eşi ile birlikte İpek Film Stüdyolarında seslendirme yapan Ferdi Tayfur, bir gün eşinin ani rahatsızlığı üzerine kardeşinden yardım ister ve Adalet Cimcoz o gün “King Kong” filminde Fay Fray'i seslendirir ve böylece dublaj hayatına adım atmış olur. Fakat aynı zamanda halen Toprak Mahsulleri Ofisi'nde çevirmen olarak çalıştığı ve yasal olarak

aynı anda iki yerde çalışamayacağı için dublajını yaptığı ilk filmlerde Saniye Sonku adını kullanır.

Cimcoz zaman içerisine seslendirme işini daha çok sevmeye başlayınca memurluktan ayrılır ve İpek Film’de çalışmaya başlar. Seslendirme kimliği ile o dönemde önde olan Cimcoz, sesini kullanarak bambaşka kimliklere bürünmekten ve bu kimliklerle seyirciyle gizli ilişki kurmaktan çok memnun kalır. Öyle ki, Cimcoz seslendirme esnasında adeta kimlik değiştirip ilgili role girmekte ve bir tiyatro oyununda oynuyormuşçasına rolünü oynamaktadır. Her bir filmin seslendirmesinde seslendirdiği oyuncunun kimliğine bürünüp o role ilişkin seslendirme yapmasından ötürü her gün daha da başarılı olur ve seslendirme dünyasının en aranan ismi haline gelir. İpek Film stüdyosunda Nazım Hikmet yönetmenliğinde seslendirme yapan Adalet Cimcoz, Nâzım Hikmet’in dublaj yönetmenliğinden övgüyle söz eder ve verdiği bir röportajda şöyle der;

“Nâzım Hikmet’in çalışmasını başka bir yöneticide görmedim. Yöneticinin elinde Türkçeye çevrilmiş ‘diyalog listesi’ vardır, ama pek işe yaramaz bu çeviriler; çevirileri yapanlar filmi görmedikleri için, cümleler çoğu kez yanlış, ters anlamlar çıkabilir ortaya. Nâzım Hikmet yabancı dil bilirdi; perdede konuşanları dinler, boş kağıda heceleri ayırır, ona göre verirdi Türkçe sözleri; böylece de artık ve eksik hece olmazdı. Arada bir kendi de heveslenir, sevdiği bir tipi konuşurdu. Şehir Tiyatrosu sanatçılarının konuşmasını pek beğenmezdi, onun zamanında tiyatroyla ilişkisi olmayanlar da birer ikişer mikrofonun başına geçmişti.” (Cimcoz, 1968; 41)

Önceleri sadece yabancı filmleri seslendiren Cimcoz, zaman içinde yerli filmlerdeki başrol oyuncularını seslendirmeye başlar. Tüm Türkiye Türkan Şoray, Belgin Doruk, Sezer Sezin, Neriman Köksal’ı onun sesinden izlemeye, dinlemeye başlar (Söğüt, 2018; 115-116).

Adalet Cimcoz’un abisi Ferdi Tayfur, Almancayı çok iyi biliyor olmasının yanı sıra başka diller de bilmektedir. Bildiği dillerden anında çeviri yapabilme yeteneğine de sahip olan Ferdi, Bey, senaryonun orijinalini alıp sahneyi perde de gördüğü an, dudak uyumunu dikkate alarak anında çeviri yapabilmekte ve sonra iki kardeş kusursuz bir ses ve dudak uyumu ile filmi seslendirmektedir (Cimcoz, 1968;41; Söğüt, 2018; 118).

Yukarıda da değinildiği üzere dilde yenilikçilik anlayışına ve öz Türkçeye önem veren Cimcoz, seslendirme yaparken elindeki çeviri metinde seslendirme esnasında kimseye danışmadan ciddi değişiklikler yapmaktadır. Kurduğu yeni cümleler hem doğru hem de başarılı olduğundan ötürü de kabul görmektedir.

Dublaj’ı *belli bir dilde konuşan filmi, başka bir dilde konuşturmak* olarak tanımlayan Cimcoz, dublajın boş verecek bir iş olmadığını, yurdun her bir yanındaki insanların tek eğlencesinin sinema olduğunu, bundan dolayı Türkçenin layıkıyla kullanılması gerektiğini savunur (Cimcoz, 1968; 40-42; Söğüt, 2018; 175).

Dergilere ve gazetelere yazdığı hemen her yazısında seslendirmeye de yer veren Cimcoz, gazete yazıları, Maya Sanat Galerisi gibi meşguliyetlerinin yanında seslendirme yapmayı ihmal etmemekte ve birçok sanatçı adayı öğrenciye seslendirme stüdyolarında küçük işler de ayarlamaktadır.

Adalet Cimcoz köşe yazıları, Maya Sanat Galerisi, seslendirme, çeviri gibi birden fazla alanda faaliyet göstermesine rağmen, onun hayatının odak noktasını çeviri oluşturmaktadır (Söğüt; 2018; 170). Gazetelerde yazılar yazan Cimcoz, bir yandan da genç kuşağın şiir ve hikâyelerini Türkçeden Almancaya çevirmekte ve bu çeviriler Alman sanat ve edebiyat dergilerinde yayınlanmaktadır. Fakat bu dergilerin Türkiye’de çıkan Alman sanat ve edebiyat dergileri mi olduğu yahut Almanya’da çıkan sanat ve edebiyat dergileri olduğu bilgisine ulaşılmamıştır. Aynı şekilde bu çevirilere ulaşılmamakla beraber, o dönemlerde şair, yazar ve sanatkârlarla iç

içe olması ve özellikle genç sanatkârların elinden tutma isteğinin ve kendisinin Almanca diline hâkim olmasının, onu bu çalışmalara yöneltmiş olabileceği ihtimalini güçlendirmektedir.

Diğer yandan sadece Türkçeden Almancaya değil, çeviri tarihimize asıl önemli katkısı Almancadan Türkçeye yaptığı çeviriler sağlamaktadır. Almancadan yaptığı ilk çevirilerin asıl amacı, eserleri eşinin okuyabilmesi içinken, zamanla bu işte ustalaşan Cimcoz, Türkiye'nin önde gelen çevirmenlerinden biri olur ve birçok yazarın eserini Türkçeye ilk o çevirir. Yaşamı boyunca tiyatro ve roman çevirileri olmak üzere yaklaşık otuz eserin çevirisine imza atan Cimcoz, hayatı boyunca dile gösterdiği özenin karşılığını, Kafka'nın *Briefe an Milena* adlı eserinin *Milena'ya Mektuplar* adlı çevirisiyle 1962 yılında TDK çeviri ödülü ile alır.

TDK Çeviri ödülleri edindiğimiz bilgilere göre ilk olarak 1959 yılında Sabahattin Eyüboğlu ve Adalet Cimcoz'un eşi olan Mehmet Ali Cimcoz'un beraber çevirdikleri Platon'un *Devlet* adlı esrine verilmiştir. Aynı ödül bir yıl sonra 1960 yılında Azra Erhat ve İbrahim Abdülkadir Meriçboyu'nun birlikte çevirdikleri Homeros'un *İlyada* esrine verilmiştir. TDK'nın 1962 yılı yılın çeviri ödülünü ise Kafka'nın "Briefe an Milena" adlı eserini Türkçeye "Milena'ya Mektuplar" olarak çeviren Adalet Cimcoz almıştır. Adalet Cimcoz TDK Çeviri Ödülü'nü tek başına alan ilk kadın çevirmendir. Birçok kimlikte etkin ve etkili olarak karşımıza çıksa da Cimcoz'u bugünlere taşıyan, onun dublaj ve çevirmen kimliği olmuştur.

Kendisi ile yapılan bir röportajda Kafka'dan yaptığı çeviri ile almış olduğu TDK Çeviri Ödülü'nü *övündüğü bir olay* olarak değerlendirmektedir. Yine aynı röportajda yabancı dil bilmeyen Türk okurlarını ilk kez Franz Kafka, Bertolt Brecht, B. Traven, Tibor Dery ve başka yazarları tanıtmaya çalıştığını dile getirir.

"Bu arada yaptığım çevirilerle, yabancı dili bilmeyen Türk okurlarına ilk kez Kafka, Brecht, Traven, Tibor Dery ve bazılarını tanıtmaya çalıştım. Kafka çevirilerimle Türk Dil Kurumu armağanını aldım, övündüğüm bir olaydır bu. " (Taha Toros Arşivi).

Cimcoz'un roman ve hikâye çevirilerinde Kafka, tiyatro çevirilerinde ise Brecht'in farklı bir yerinin olduğunu, yaptığı çevirilerin niceliğine bakıldığında görmek mümkündür.

Brecht'in estetiği ve eserlerinin Türkçeye çevirisi üzerine yapılan bir yüksek lisans çalışmasında oyunlarının yanlış yorumlanmasında en büyük payın çevirilerden kaynaklandığı, çünkü yapılan çevirilerin son derece serbest yapıldığı ve çoğunun kaynak dilinden ziyade, Fransızca ve İngilizce gibi ikinci dilden yapıldığı belirtilmektedir. Brecht'in eserlerinin kaynak dilden ilk çevirisini yapan Adalet Cimcoz'dur. Yapılan çalışmada sahne diline yatkın olarak değerlendirilen bu çevirilerin en belirgin özelliğinin, Adalet Cimcoz'un çeviride kullandığı çeviri yöntemi olarak görülmektedir. Adalet Cimcoz'un Brecht'in oyunlarının Türkçeye çevrilmesinde kullandığı çeviri yöntemi uzun tümcelerin bölünerek daha anlaşılır hale getirilmesi, replikler üzerinde kısaltmalar ve/ya eklemeler yapılarak ya da repliklerin yerleri değiştirilerek repliklerin daha anlaşılır hale getirilmesi şeklindedir. Adalet Cimcoz'un izlediği bu yöntem kaynak metne bağlı sözcüğü sözcüğüne çeviriden ziyade Brecht'in dünyasına sadık kalarak onun dünyasını Türkçenin olanakları içinde dilimize kazandırma çabası olduğu söylenebilir (Aykut, 2016; 63-63).

1960'lı yıllarda Cumhuriyet gazetesinde yazarken diğer yandan Varlık dergisinde yaptığı Almanca çeviriler yayınlanmaktadır. Ayrıca Söğüt, Magdi Rufer'den aldığı ve Adalet Cimcoz'un kendisinin yazdığı *Maya* adlı defterin arka sayfalarında tarihi belirsiz olan burç çevirilerinin olduğunu belirtmektedir. Söğüt bu on iki bölümlük burç çevirilerinin *Hayat* adlı dergide yayınlandığının anlaşıldığını ama ne zaman yayınlandıklarının not edilmediğini belirtmektedir (2018; 53,148).

Adalet Cimcoz sadece çok iyi bildiği Almancadan değil, Fransızcadan da çeviriler yapmıştır. F. Kafka, B. Brecht, B. Traven, Knut Hamsun, G. Büchner, Lope de Vega ve T. Dery, Max Frisch gibi yazarlardan otuza yakın kitabı Türkçeye çevirmiştir.

Yaptığı çevirileri şu şekilde sıralamak mümkündür.

B. Traven- Ölüm Gemisi (1957)
B. Brecht- Sezuan'ın İyi İnsanı (T. Aktürel ile, 1961)
F. Kafka- Milena'ya Mektuplar (1961)
B. Traven- Dinamit (1963)
B. Brecht- Galile (T. Aktürel ile, 1963)
G. Büchner- Leonce ile Lena (1963)
G. Grass- On Dakka Sonra Buffalo (1964)
B. Brecht- Bay Puntilla ile Uşağı Matti (1965)
T. Dery- Eğlentili Bir Gömme Töreni (1967)
M. Buber - Neumann, Kafka'nın Sevgilisi Milena (1967)
B. Traven- Pamuk İşçileri (1968)
E. Kishon- Adanmış Topraklar Üstünde (1969)
(Tanzimattan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi, 2010; 281).

Seslendirme yaptığı filmlerden bazıları ise şu şekildedir;

1. [Aşk Mabudesi](#) (TürkânŞoray) - 1970
 2. [Sonbahar Rüzgarları](#) (TürkânŞoray) - 1969
 3. [Fıstık Gibi Maşallah](#) (TürkânŞoray) - 1969
 4. [Otobüs Yolcuları](#) (TürkânŞoray) - 1969
 5. [Hayatım Sana Feda](#) (TürkânŞoray) - 1969
 6. [Bana Derler Fosforlu](#) (TürkânŞoray) - 1969
 7. [Köroğlu](#) (FatmaGirik) - 1968
 8. [İstanbul Tatili](#) - 1968
 9. [Artık Sevmeyeceğim](#) (TürkânŞoray) - 1968
 10. [Kahvevi Güzeli](#) (TürkânŞoray) - 1968
 11. [Kelepçeli Melek](#) (TürkânŞoray) - 1967
 12. [Eli Maşalı](#) (TürkânŞoray) - 1966
 13. [Düğün Gecesi](#) (TürkânŞoray) - 1966
 14. [Serseri Aşık](#) (HülyaKoçyiğit) - 1965
 15. [Fakir Bir Gencin Romanı](#) (Filiz Akın) - 1965
 16. [Siyah Gözler](#) (TürkânŞoray) - 1965
 17. [Hayatımın Kadını](#) (TürkânŞoray) - 1965
 18. [Veda Busesi](#) (TürkânŞoray) - 1965
 19. [Vahşi Gelin](#) (TürkânŞoray) - 1965
 20. [Yılların Ardından](#) (TürkânŞoray) - 1964
 21. [Öksüz Kız](#) (TürkânŞoray) - 1964
 22. [Çalınan Aşk](#) (TürkânŞoray) - 1963
 23. [Kırmızı Karanfiller](#) (TürkânŞoray) - 1962
 24. [Otobüs Yolcuları](#) (TürkânŞoray) - 1961
 25. [Melekler Şahidimdir](#) (TürkânŞoray) - 1961
 26. [Aşk Rüzgarı](#) (TürkânŞoray) - 1960
 27. [Sahildeki Kadın](#) - 1954
- <http://www.sinematurk.com/kisi/7284-adalet-cimcoz/>

Sonuç

Genç Cumhuriyet'in çevirmenleri tek yönlü olmayıp, daha ziyade birçok kimliği tek bir bünyede birleştirmeyi başarmışlardır. Dönemin çeviri faaliyetlerine katkıda bulunmuş isimlerin birçoğu sanat çevresinden gelmekteydi, Adalet Cimcoz'da bu tespiti doğrulayan isimlerden biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu yaklaşımdan yola çıkarak, Cimcoz'un Türk edebiyatındaki, Türk çeviri tarihindeki, Türk sinema tarihindeki, Türk sanat tarihindeki, Türk gazetecilik tarihindeki, yeri, etkisi ve konumu ele alınmaya ve ana hatları ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Gazeteci, sanat galericisi, seslendirme sanatçısı, eleştirmen ve çevirmen gibi farklı kimliklerle karşımıza çıkan Adalet Cimcoz yaşamı boyunca özellikle dublaj ve çevirmen kimliğine ağırlık vermiş ve bu iki alanda başarılı ürünler vermeye özen göstermiştir. Dublaj esnasında çeviri metin üzerinde kararlar alarak değişikliğe gitmesi ve yaptığı değişikliklerin kabul görmesi ve 1962 yılında TDK çeviri ödülünü alması onun başarılarının birer sonucu olarak gösterilebilir. Özellikle Cimcoz'un dublaj esnasında izlemiş olduğu bu yöntem, görevin seslendirmeden ibaret görmediğini de bizlere göstermektedir. Onun dublaj esnasında seslendirme sanatçısı kimliği dışında, çevirmen kimliğini de devreye sokması, alıcı kitlenin beklentilerini dikkate alarak, erek kültürün uygun diyaloglar üretmeyi amaçladığının bir göstergesidir.

Dilde yenilikçiliği önceleyen, bu bağlamda öz Türkçeyi hassasiyetle kullanan Adalet Cimcoz'un Türk çeviri tarihindeki yerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, Cimcoz'un aynı zamanda çevirmen kimliğini de belirleyen sosyal, entelektüel ve sanat hayatı da irdelenmiştir. Kendisinin doğrudan çeviri yaklaşımı, çevirmen kimliği ve yaptığı çeviriler hakkında bilgi edinilebilecek yeterli sayıda kaynak bulunmamaktadır. Çeviri tarihimizde yer edinmiş, fakat alan yazında gerekli ilgiyi görmemiş başarılı çevirmenlerimizin çevirmen kimliklerini ortaya çıkarma girişimine katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma, Adalet Cimcoz'un çeviri yaklaşımına ancak bir giriş niteliğindedir. Adalet Cimcoz ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmaların birinde, kendisinin çeviri yaklaşımı somut çeviri metinleri üzerinden gösterilmeye çalışılacaktır.

Kaynakça

- Akçura, Gökhan (2012). *Dünya Sineması Türkçe İzlenirken*, Milliyet Gazetesi. <http://www.milliyet.com.tr/-magazin-1611308/>
- Aykut, Cem (2016). *Bertolt Brecht Estetiği ve Türk Tiyatrosuna Etkileri*, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.
- Cimcoz, Adalet (1968). *Sözlendirme Anıları*, Yeni Sinema Dergisi, Yıl 3, Sayı 19-20, Haziran-Temmuz, ss.40-43, İstanbul.
- Demir, Ali (2012). *Hasan Ali Yücel Döneminde Dil ve Çeviri Çalışmaları*. <http://pralidemir.blogspot.com/2012/05/hasan-ali-yucel-doneminde-dil-ve.html>,
- Kurultay, Turgay (1999). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Çevirinin Ağır Yüğü Ve Türk Hümanizması*, Alman Dili Edebiyatı Dergisi, İstanbul Üniversitesi, Sayı:11, ss. 13-37, İstanbul.
- Vural Kara, Sergül (2010). *Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye'de Çeviri Etkinliği*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, s. 94-101, Mersin. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160764>.
- Yücel, Faruk (2006). *Türkiye'nin Aydınlanma Sürecinde Çevirinin Rolü*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 2006 / Cilt : 23 / Sayı: 2 / ss. 207-220, Ankara.
- Savaş, Azime (2008). *Maya Sanat Galerisi*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Sanatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Söğüt, Mine (2018). *Adalet Cimcoz Bir Yaşamöyküsü Denemesi*, YKY Yayınları, İstanbul.
- Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi* (2010). Cilt 1, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Bütün Türkiye Dergisi* (1991). İstanbul Şehir Üniversitesi Kütüphanesi, Taha Toros Arşivi

Cumhuriyet Dergisi (1993). Haziran, Sayı:376.<https://core.ac.uk/download/pdf/95043896.pdf>.
Cosmopolitan Dergisi (1994). [https://www.eskihayatlar.com/eski-zamanlarin-istanbulu-1994-cosmopolitan-adalet-cimcoz-kimdir-0155/-](https://www.eskihayatlar.com/eski-zamanlarin-istanbulu-1994-cosmopolitan-adalet-cimcoz-kimdir-0155/)
<http://www.milliyet.com.tr/-magazin-1611308/>
<https://onedio.com/haber/turk-sinemasinin-gorunmeyen-kahramani-dublaj-kralicesi-adalet-cimcoz-832962>
<http://www.sinematurk.com/kisi/7284-adalet-cimcoz/>

John McGahern'in *The Dark* Adlı Romanında Çoklu Bakış Açısının İşlevleri

Nusret ERSÖZ*

Özet

İrlandalı roman yazarı John McGahern (1934-2006), eserlerinde ana karakterlerin psikolojisini etkili bir dille yansıtmaları ve 1950 sonrası İrlanda toplumunu, özellikle Katoliklik ve kırsal yaşam bağlamında tüm gerçekliği ile ele alması nedeniyle çağdaş batı edebiyatının önemli figürleri arasında gösterilir. Annesini küçük yaşta kaybetmesi ve babasının da kavgacı ve geçimsiz bir karaktere sahip olması, McGahern'in, bir taraftan zor bir çocukluk ve gençlik dönemi geçirmesine, diğer yandan edebiyata ilgi duymasına neden olmuştur. Eserlerinde otobiyografik öğelere sıklıkla yer veren yazar, 1965 yılında yayımlanan *The Dark* adlı romanında, eser boyunca adı geçmeyen, babası ve kız kardeşleri ile İrlanda kırsalında, küçük bir evde yaşayan, genç bir erkek karakterin iç dünyasına yoğunlaşır. Babasının soyadı Mahoney ile adlandırılabilen genç Mahoney, baba baskısı altında büyüyen, dini ve seküler yaşam arasında ikilemde kalan, geleceği ile ilgili maddi endişeleri olan, yalnız bir karakter olarak tasvir edilir. McGahern, genç Mahoney'nin içsel yaşantısını çoklu bakış açısıyla, yani birinci, ikinci ve üçüncü şahıs anlatıcıya yer vererek sunar. Edebi metinlerde az rastlanan bu üslup, romana birçok açıdan zenginlik ve derinlik katar. Bu çalışma, *The Dark*'da birden fazla bakış açısı kullanımının, olay örgüsünü ve karakter psikolojisini yansıtmadaki işlevlerini irdelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: John McGahern, *The Dark*, Çoklu Bakış Açısı, Anlatıcı, Ana Karakter Psikolojisi

Functions of Multi-Perspectivity in John McGahern's *The Dark*

Abstract

Irish novelist John McGahern (1934-2006) is considered to be a pre-eminent literary figure of contemporary western literature especially with regard to his effective manifestation of the psychology of his protagonists and his realistic projection of post-1950 Irish society with its particular Catholicism and rurality. Due to having lost his mother at a very early age and living with his cantankerous and belligerent father, McGahern underwent a tough period of childhood and adolescence; yet, he developed an interest in literature as well. Frequently making use of autobiographical elements in his works, the author, in *The Dark* (1965), focuses on the inner world of a youth who remains unnamed throughout the novel and lives with his father and sisters at a little country house in rural Ireland. Young Mahoney, as named after his father's surname, is portrayed as a lonely character who suffers from paternal oppression, gets distressed by the dilemma of a choice between secularity and religious life and feels anxious about his future due to financial issues. McGahern employs multiple perspectives in the narration of young Mahoney's inner life, which adds richness and profundity to the novel. Thus, this paper aims to delineate the ways in which multi-perspectivity operates in *The Dark*.

Keywords: John McGahern, *The Dark*, Multi-Perspectivity, Narrator, Psychology of the Protagonist

* Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (35. Madde). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü. nusretersoz@hotmail.com

John McGahern'in *The Dark* Adlı Romanında Çoklu Bakış Açısının İşlevleri

Edebi eserlerde, özellikle roman ve öykü gibi anlatıya dayalı türlerde, olay örgüsü, karakter psikolojisi ve yer-mekân tasviri gibi metni oluşturan öğeler okuyucuya anlatıcı tarafından iletilir; bu nedenle, anlatıcı ve onun bakış açısı, metnin okuyucu tarafından belirli bir şekilde algılanması ve anlaşılması bakımından önemli bir noktadadır. Anlatı, birden fazla anlatıcı tarafından okuyucuya sunulabilir; eser içindeki bazı karakterlerin anlatıcı konumuna gelmesi, okuyucunun olaylara ve kişilere farklı açılardan bakabilmesini sağlar. Tek anlatıcının olduğu metinlerde ise anlatıcı, eserin dışında (ya da üstünde) bulunan ve her şeye hâkim olan üçüncü tekil anlatıcı veya daha sınırlı ve öznel bir görüşe sahip olan ve olayları birinci ya da üçüncü tekil ağızdan anlatan bir karakter olabilir. Birinci ve üçüncü şahıs anlatıcının dışında, başka bir anlatıcı türü de, edebi eserlerde daha az görülen ikinci tekil şahıs anlatıcıdır; bu durumda anlatıcı, olayları ikinci tekil şahıs ağızdan, okuyucuya ya da kendine hitap ederek anlatır. Her anlatıcı türünün ve bakış açısının, okuyucu ile metin arasındaki ilişkiyi şekillendiren ve metnin okuyucuda bıraktığı izi etkileyebilen birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu çalışma, İrlandalı yazar John McGahern'in, üç anlatıcı türünü birlikte kullandığı *The Dark* (*Karanlık*) adlı romanında farklı bakış açılarının işlevlerini açıklamayı amaçlamaktadır.

The Dark, 1934-2006 yılları arasında, çoğunlukla İrlanda'da yaşayan McGahern'in ikinci romanıdır. 1965 yılında yayımlanan roman, o dönemde Katolik kilisesi kontrolünde bulunan İrlanda Yayın Sansürü Kurulu (Censorship of Publications Board) tarafından, uygunsuz içerik nedeniyle, yayımlandığı yıl yasaklanmıştır. Bu durum McGahern'in, öğretmen olarak çalıştığı okuldaki işinden atılmasına ve bir süreliğine İrlanda dışına çıkmak zorunda kalmasına neden olmuştur. *The Dark*, roman boyunca adı geçmeyen, genç bir erkek karakterin iç dünyasına yoğunlaşır ve onun olgunlaşma sürecini anlattığı için oluşum romanı (Bildungsroman) olarak sınıflandırılabilir. Soyadı dolayısıyla 'genç Mahoney' şeklinde isimlendirilebilen ana karakter, çok sevdiği annesini küçük yaşta kaybetmiştir. Genç Mahoney, küçük kız kardeşleriyle beraber babasının baskısı ve zorbalığı altında, İrlanda kırsalındaki küçük bir barakada, toplumdan uzak şekilde yaşamaktadır. Bu ve bunula ilintili bazı diğer durumlar, yazar tarafında da kişisel olarak tecrübe edildiği için roman yarı otobiyografik niteliktedir. Genç Mahoney, çevresinde iletişim kurabileceği kimse bulunmaması ve babasının bencil, düşüncesiz ve zaman zaman şiddet ve cinsel tacize dayalı tutumuna maruz kalması nedeniyle içine kapanık ve kendine güveni olmayan bir kişiliğe sahiptir. Roman, bir bakıma, ana karakterin, babasının hegemonyasından uzaklaşıp, kendini güvende ve nispeten huzurlu hissedebileceği bir ortama ulaşma mücadelesini ve bu süreçte yaşadığı içsel belirsizliği ve kararsızlığı anlatır. Bu ortam, ilk olarak ve çoğunlukla genç Mahoney'nin hayal dünyasıdır; hayal gücü, ona, kendini cinsel olarak tatmin etmesine ve baba baskısından kurtulmasına olanak sağlayan, kendine ait bir alan konumundadır. Fakat genç Mahoney, annesi tarafından, Katolik Hristiyanlığa bağlı olarak yetiştirilmiştir ve annesine din adamı olacağına dair söz vermiştir. Bu nedenle, kontrol etmekte zorlandığı cinsel dürtüleri, dini eğilimi ile çelişmekte ve onu, geleceği konusunda belirsizliğe itmektedir. Yine de, kilisenin, kendisine güvenli ve dingin bir ortam sağlayacağına inanan ana karakter, yazı kilisede geçirmek için, babasının uzaktan akrabası olan Rahip Gerald'ın yanına gider. Fakat genç Mahoney, Rahip Gerald'ın sapkın, bayağı ve ilgisiz tavrı karşısında hayal kırıklığına uğrar; kilisenin durağan ve tekdüze atmosferine de uyum sağlayamaz ve babasının evine dönmek zorunda kalır. Din adamlığı ve seküler hayat arasında kaldığı ikilemden tam olarak kurtulamasa da, derslerine yoğunlaşır ve burs kazanarak üniversiteye gider. Üniversitedeki akademik ortamın, kendisine aradığı iç huzuru vereceğini hayal etse de hem şehir hayatına, özellikle kadınların ve erkeklerin bir arada eğlendiği ortamlara dâhil olamaz hem de bölüm seçme konusunda kararsız ve yalnız kalır; üniversitede başarısız olup bursunu kaybederek tekrar babasına bağlı kalmaktan çekinir. Roman, genç Mahoney'nin

Dublin'deki bir kurumdan iş teklifi alması üzerine Dublin'e gitmeye karar vermesiyle son bulur.

Anlaşılabacağı üzere, *The Dark*, bir arayış içindeki ana karakterin, babasından gördüğü baskı, yaşadığı hayal kırıklıkları ve içine sürüklendiği belirsizlikler üzerine kurulu bir romandır. McGahern, genç Mahoney'nin karşılaştığı kişiler ve olaylar üzerinden özellikle İrlanda aile yapısında ve toplumun her alanına hükmeden Katolik Kilisesi'nde otorite konumunda bulunan baba¹ figürünün, hodbin, yetersiz, niteliksiz ve ahlak dışı tutumuna ayna tutar. Ana karakterin yaşadığı içsel acı ve kafa karışıklığı, bir bakıma, 1960'ların başından itibaren sosyo-ekonomik anlamda kabuğunu kırıp özgürleşmeye başlayan İrlanda toplumunda, gelenekten yeniliğe doğru başlayan sancılı sürecin sonucudur. Özellikle genç Mahoney ile babası arasındaki çatışma, yeniliğe tahammülü olmayan, kiliseye körü körüne bağlı, İrlanda kırsalı ile bütünleşmiş, gelenekçi nesil ile bu yapıyı kabul edemeyen ve kendi bireyselliğini ön plana koyan yeni kuşak arasındaki ihtilafı temsil eder. McGahern, bu anlaşmazlığın genç Mahoney'i nasıl etkilediğini, hem onun psikolojisini hem de karşılaştığı olayları okuyucuya farklı açılardan sunarak gösterir.

Roman üçüncü tekil şahıs, hâkim anlatıcının anlatımıyla başlar; bu anlatıcı, Gerard Genette'nin (2001) tanımlamasına göre, hikâye içinde yer almayan, herhangi bir karakter olmayan, dış-öyküsel-dış-anlatıcıdır (s. 271) ve bu bakış açısı romanda, ilk dört bölüm boyunca devam eder. Baba Mahoney'nin, çocuklarını maruz bıraktığı fiziksel ve sözlü şiddetin anlatıldığı bu bölümlerde anlatının üçüncü tekil ağızdan sunulması okuyucuyu ana karakterin iç dünyasından uzaklaştırarak, babanın çocuklarına uyguladığı baskıya geniş bir açıdan bakmasını sağlar. Shlomith Rimmon-Kenan'ın (2005) da belirttiği gibi, bu türdeki üçüncü şahıs anlatıcının güvenilirliği yüksektir ve okuyucuya, tarafsız olduğuna dair bir etki bırakır (s. 106)². Dolayısıyla McGahern, bu anlatıcı ile, baba Mahoney'in sürekli öfkeli ve gergin tavrıyla evde oluşturduğu baskı ortamında, çocukların yaşadığı tedirginliği ve korkuyu gerçekçi, tarafsız ve abartısız bir dille aktarır. Romanın başlangıcındaki şiddet içerikli sahne de üçüncü şahıs, dış anlatıcının anlatımı ile daha çarpıcı hale gelir. Bu noktada genç Mahoney daha çocuktur ve küfür ettiği için babası tarafından kemerle dövülerek cezalandırılacaktır; babasının emrettiği gibi çırılçıplak soyunur ve koltukta yüz üstü durur; bu sahne, üçüncü şahıs anlatıcı tarafından şöyle aktarılır:

Son kez hıçkırdı fakat koltukta durmak zorundaydı, yaralı bir hayvan gibi orada uzanıp beklemesi gerekiyordu. İçinde bir şey çıtırdadı. Çişini tutamıyordu ve çiş koltuğun derisi boyunca akıyordu. Deri kemerin, vücudu üzerine inmesini beklerken böylesine korkacağını hiç düşünmemişti, ... kemer, kulağının hemen yanındaki kolçağın derisi üzerinde patlarken çığlık attı, bütün vücudu kaskatı kesildi, terliyordu ve hala vurulmamış olduğunu anlaması imkansızdı. (McGahern, 1983, s. 9)

Anlaşılabacağı üzere, babası, genç Mahoney'yi dövmek yerine, onu korkutarak ve aşağılayarak cezalandırmaktadır. McGahern'in ön plana çıkarmak istediği esas konu, yukarıda alıntılanan olayda örneklendiği gibi, babanın otoriter, duygusuz ve acımasız tutumu, bunu temsil eden davranışları ve bu tutum altında ezilen çocukların yaşadıkları ve hissettikleridir. Olaya dışarıdan bakan, gösterici konumunda olan ve herhangi bir karakter olmayan (ya da olduğuna dair bir

¹ 'Baba' sözcüğünün İngilizce karşılığı olan 'father' kelimesi, aynı zamanda 'kilise papazı' anlamına gelir. *The Dark*'ta, kelimenin her iki anlamını karşılayan karakterler, yani ana karakterin babası Mahoney ve rahip Gerald, sapkın cinsel eğilimleri, duyarsızlıkları ve kaba davranışları açısından birbirine benzer. McGahern, bu şekilde, İrlanda'da, baskıcı, ataerkil toplumsal yapının temelinde bulunan Katolik kilisesi ile aynı nitelikteki aile kurumu arasındaki bağa işaret eder. Nitekim Mahoney ve Rahip Gerald arasındaki akrabalık ilişkisi ve kan bağı da bu bağlantının bir göstergesidir.

² Bu çalışmadaki tüm çeviriler, aksi belirtilmedikçe tarafımdan yapılmıştır.

işaret bulunmayan) üçüncü tekil şahıs hâkim anlatıcının romandaki esas işlevi, okuyucuya, baba şiddetine ve bunu temsil eden olaylara dışardan tanıklık etme hissini vermesidir. Rebecca A. Demarset (2010), romandaki üçüncü şahıs anlatıcının, ana karakterin kendisi olduğunu ileri sürer ve anlatıyı, kendini dışarıda tutar şekilde sunarak, karşılaştığı aşağılayıcı ve utanç verici durumlardan kendini soyutladığını belirtir. Fakat üçüncü tekil şahıs anlatıcının ana karakter olduğuna dair bir ipucu yoktur; ayrıca, genç Mahoney, benzer şekilde aşağılandığı bazı diğer durumlarda, anlatıyı ikinci tekil şahıs ağzından, kendine seslenir şekilde aktarır. Bu nedenle, üçüncü tekil şahıs anlatıcının, aslında ana karakter olduğu görüşü tartışmaya açıktır.

Hâkim anlatıcının olduğu edebi eserlerde, Şerif Aktaş'ın da belirttiği gibi, okuyucu, anlatının kendisine, yani olay akışına dikkat eder (Aktaş'tan aktaran Boynukara, 1997, s. 29). Buna uygun olarak, *The Dark*'ta üçüncü şahıs anlatıcı, olayı betimlemekten ve kendi görüşlerine yer verip anlatıyı öznelletirmekten kaçınır; tam tersine tüm odağı ana karakter ve onun yaşadığı sarsıcı olay üzerine yönlendirir ve, bir anlamda, onun yaşadıklarını, olduğu gibi okuyucuya yansıtan bir ayna görevi görür. Dolayısıyla anlatıcının dışsallığı ve karakterden uzaklığı, anlatının okuyucuya tarafsız şekilde ve gerçeklik duygusu ile aktarılmasını sağlar; diğer yandan, anlatıcının karakter duygularına hâkimiyeti okuyucunun karakter ile empati kurabilmesine ve baba şiddetine maruz kalan bir çocuğun korkusunu anlamasına olanak tanır.

Romandaki üçüncü şahıs tekil anlatıcı, beşinci bölümde yerini ana karakterin kendisine bırakır ve anlatı genç Mahoney'nin ağzından, birinci tekil şahıs bakış açısıyla sunulur. Bu değişiklik anlatının içeriğiyle doğrudan bağlantılıdır; çünkü ana karakterin, yalnızlık, gerginlik ve şiddet ile bütünleşmiş dış çevresine değil, cinsel arzusunün günah duygusuyla birbirine girdiği iç dünyasına odaklanılır. Sınırlı olan bu özel alanın içeriği, genç Mahoney'nin özneliği ve doğrudan anlatımı ile aktarılır. Karakterin anlatıcı olarak metinde yer aldığı anlatıcı türünü iç-anlatıcı olarak tanımlayan Gerard Genette (2011), bu anlatıcının daha güçlü seviyesine ben-anlatıcı (autodiegetic) ile ulaşıldığını belirtir (s. 268). Okuyucuyu kendi kişiliğine yakınlaştıran ve kendi içsel tecrübesinin coşkusu doğrudan okuyucuya nakleden birinci şahıs anlatıcı, Monika Fludernik'in (2009) de belirttiği gibi, anlatıya otobiyografik bir ton katar (s. 90). McGahern'in, anlatıcı ve bakış açısında uyguladığı değişikliğin amacı da tam olarak, okuyucuya anlatının, ana karakterin hayatından bir kesit olduğu izlenimi vermektir; yazar, ana karakterin geçmiş yaşantısına dair sunulan anlatı için en uygun anlatıcı olan birinci tekil şahıs / ben-anlatıcı türünü tercih etmektedir. Bu anlatıcı, ana karakterin şiddetli arzusu ve pişmanlığı ile okuyucuyu mümkün olduğunca yakınlaştırmakta ve genç Mahoney'nin en derin duygularının ve düşüncelerinin, okuyucu tarafından, herhangi bir aracı olmadan keşfedilmesini sağlamaktadır. Genç Mahoney, kendini cinsel anlamda tatmin ederek işlediği günah sonucunda derin bir pişmanlık ve hayal kırıklığı hisseder. Ders kitaplarının arasında annesinin fotoğrafına rastlar, ona verdiği sözü hatırlar ve ona ihanet etmiş olduğunu düşünür. Ana karakterin yaşadığı hayal kırıklığı ve üzüntü kendi ağzından şöyle aktarılır:

Paketleri yüklenmiş şekilde, onunla [annesiyile] beraber kasabadan dönerken, sıcakta, asfaltın koktuğu yolda, bir gün onun için ayın yapacağıma dair ona söz vermişim. Ve şimdi tüm yaptığım, Mahoney'nin azarlarını dinlemek ve gizli zevk düşkünlüklerine devam etmektir. Benden asla rahip olmazdı. Dürüst olmalıydım. Benden asla herhangi bir şey olmazdı. Bu kesindi. Şöminenin önüne oturup, on altı yaşında, hayatımın boşluğuna bakmak dışında yapacak çok az şey vardı. (McGahern, 1983, s. 33)

Ana karakterin yaşadığı bu ruhsal çöküntü, dış bakış açısına sahip üçüncü kişi tarafından değil de, doğrudan, ana karakterin kendisi tarafından anlatılır. Bu şekilde, okuyucu, tüm romanın odağında bulunan genç Mahoney'nin benliği ile doğrudan yüz yüze gelir. Yazar, birinci şahıs anlatıcı ile, insanlık tarihi boyunca devam eden beden ve ruh çatışmasına ışık tutar; çünkü bu

anlatıcı, ana karakterin, dini eğilim ile bedensel/dünyevi zevklerin birbiri ile çatıştığı iç dünyasını açığa çıkarır (McCarthy, 2010, s. 90). Böylece, McGahern, Eamon Maher'in (2009) de belirttiği gibi, "tanıdığı İrlanda'nın gerçekçi bir portresini çizerken aynı zamanda, bazı evrensel gerçekleri de yakalar" (s. 216).

Genç Mahoney'nin anlatıcı olup kendisinden bahsetmesi, onunla okuyucu arasında bir samimiyet oluşturur; çünkü kendisinden bağımsız bir konu ya da üçüncü bir şahıstan bahsetmek yerine doğrudan kendi yaşamı ile bağlantılı bir duruma ve kişiye yoğunlaşır. Genç Mahoney'nin cinsel arzusu, suçluluk duygusu ve annesi ile ilgili hatırası, kendi içinde tuttuğu, babasıyla ya da başka biriyle paylaşmadığı konulardır. Bu nedenle onun, en gizli duygularını ve düşüncelerini birinci ağızdan okuyucuya iletmesi, okuyucuyu özel bir konuma oturtur. Ayrıca, ana karakterin, büyük ölçüde McGahern'in gençliğini yansıttığı düşünüldüğünde, birinci tekil şahıs anlatıcı ile yazarın, bastırılmış ya da gizlenmiş iç dünyasını dışa (okuyucuya) aktardığı ve böylece bir tür katarsis yaşadığı söylenebilir.

Romanın bir sonraki bölümünde bakış açısı tekrar değişir ve olaylar ikinci tekil şahıs bakış açısıyla anlatılır; bu noktadan itibaren, romanın büyük kısmı bu bakış açısıyla sunulur. Anlatıcı 'sen' diyerek okuyucuya değil de kendine hitap etmektedir. İkinci şahıs anlatıcı, Monika Fludernik'e (2009) göre, anlatıya ana karakter gözünden bakılmasını sağlar, iç odaklanmanın etkisini artırır ve okuyucuda neredeyse hipnoz etkisi oluşturur (s. 50). Anlatıcının kendine seslenmesi durumunda kullandığı 'sen' zamiri, Mieke Bal'ın (2009) da bahsettiği gibi, aslında 'ben' zamininin gizlenmiş halidir (s. 29) ve bu durum anlatının bir tür iç monolog olarak sunulmasını sağlar (s. 30). Diğer yandan, Brian Richardson'a (2006) göre, ikinci tekil şahıs bakış açısının olduğu metinlerde, sen hitap şekli, ana karakter tarafından kendisine atfen kullanılsa bile okuyucu tarafından kendi üstüne alınabilir; çünkü anlatıcının 'sen' diyerek kendine mi yoksa okura mı seslendiği her zaman kesin bir şekilde ayırt edilemeyebilir (s. 20). Bu durum aslında okuyucu ile ana karakterin konumunu sarsar ve okuyucunun, ana karakterin yerine geçip, onun yaşadıklarını tecrübe etmesi durumunu doğurur. Richardson (2006) ayrıca anlatının, birinci şahıs ve ikinci şahıs anlatıcılar tarafından değişimli olarak sunulmasının, ana karakterin iç dünyasını daha iyi ortaya çıkaracağını düşünür (s. 27); çünkü bu şekilde okuyucu, karakterin hissettiklerine farklı bakış açılarından yaklaşabilir. Anlatıcının, yaşadıklarını okuyucuya aktarırken kendisinden 'sen' diye bahsetmesi Frank Stanzel (1984) tarafından "kendini dramatize etme" olarak değerlendirir (s. 258).

The Dark'ta ikinci şahıs anlatıcı kuşkusuz genç Mahoney'nin kendisidir. Bakış açısının değişimi, daha önceki bölümde olduğu gibi, metnin içeriği ile bağlantılı gelişir. Genç Mahoney, kız kardeşinin babası tarafından acımasızca dövülmesine tahammül edemez ve ilk defa babasına karşı durur. Bu durum babasının ve kardeşlerinin daha önce karşılaşmadığı bir olaydır; ana karakter, tüm hayatı boyunca kabul etmeye zorlandığı uysal ve tepkisiz kişiliğin dışına çıkmıştır. Genç Mahoney, babasına bağırır ve durmasını söyler; oğlunun bu beklenmedik çıkışına şaşırın baba, bu defa ona saldırır. Ana karakterin babasına başkaldırısı, ikinci şahıs bakış açısıyla şöyle aktarılır:

"Dur dedim, bırak onu," ve titremenin önüne geçemiyordun. Mahoney saçı bıraktı ve o [kız kardeşi] yere yığıldı. [Mahoney] vahşice sıçrayıp vurarak seni masaya fırlattı, yan tarafının sertçe tahtaya çarptığını hissettin, ama acı yoktu, hatta bu neredeyse bir tür zevkti. Masadan geri gelip "Vur" diye bağırdın o üzerine gelirken. Vurdu, açık avcunu tüm gücüyle yüze savurdu, ve bu defa yan tarafa gidip mutfak dolabına çarptın. ... Bir refleksle dolaptan geri doğrulduğunda sahip olduğun güçten deliye döndün. "Vur da seni öldüreyim," dedin ve gözün hiçbir şey görmüyordu, korku yoktu, vurmak için yükselen eli izledin, kendi ellerin hazırды ve yükselen ele ve boğaza bakıyordun.

Yükselen el hareket ettiğinde onu boğazından yakalayacağın dışında hiçbir şey bilmiyordun veya hissetmiyordun, yapabileceğini biliyordun, parmaklar hazırды. Hiçbir darbe seni sarsamazdı, sadece yılların birikmiş nefretini, boğaza doğru tek hamle ile ortaya çıkarırdı. Mahoney vurmadan geri çekildi, sanki hissetmişti, yüzde anlayamamanın ve korkunun karışımı vardı. Dünya paramparça bir yerdi. (McGahern, 1983, s. 36)

Genç Mahoney'nin tecrübe ettiği bu değişim, anlatının sunulduğu bakış açısındaki değişimle paralellik gösterir; ana karakter, birinci şahıs bakış açısını bırakır ve yaşadıklarını, kendine dışarıdan bakar şekilde anlatmaya başlar. Bu anlatı, bir yandan ana karakter ile babası arasında geçen çarpıcı olayın, okuyucu üzerindeki etkisini yoğunlaştırırken diğer taraftan onun, babası karşısındaki yalnız fakat güçlü durumunu dramatikleştirir. Babasının baskısı karşısında destek alabileceği ve iletişim kurabileceği kimsenin olmaması ana karakteri kendisine, öteki biriyimş gibi seslenme durumuna getirir. Aynı bakış açısı, romanın sonraki birçok bölümünde, özellikle ana karakterin baskı altında kaldığı ve acınası duruma düştüğü anlarda devam eder. Genç Mahoney'nin kiliseye gidip günah çıkardıktan sonra kavuştuğu iç huzurun, babası tarafından yok edilmesi bu anlardan biridir: “affedilmiştin, dünya sana geri verilmişti, yıkanıp kar gibi olmuşsun. Bir daha asla günah işlemeyecektin. Dünya kaybedilmeyecek kadar güzel bir yerdi. ... Koluna dokunulduğunda korku ile irkildin, dokunan babandı, bir anda, dua ve sükûnetin üzerine şiddetli bir nefret dalgası nasıl da çökmüştü” (McGahern, 1983, s. 42). Ana karakter, aynı hayal kırıklığını ve psikolojik çöküntüyü, rahip Gerald'ın sapkın davranışları sonrasında, din adamlığı konusunda yaşadığı ikilemde ve alışmakta zorlandığı üniversitede de yaşar; her durumda anlatı, ikinci tekil şahıs bakış açısıyla sunulur. Anlaşılabileceği üzere, bu bakış açısı, ana karakterin kişiliğinin ve benliğinin, kendisinden üstün konumda bulunan kişiler tarafından yok edilişi ve onun, bir başına kalarak belirsizliğe ve güvensizliğe sürüklenmesi ile bağlantılıdır. Genç Mahoney'in karşılaştığı sarsıcı olaylar onun benlik duygusunu zedeler ve onu, kendisinden ‘ben’ diye bahsetmesini sağlayacak özgüvenden mahrum bırakır³. Dolayısıyla, ana karakterin, iç dünyasını paylaşabileceği kimsesinin olmaması ve çevresini saran kişilerin duyarsızlığı ve düşmanca tutumu, romandaki anlatının çoğunlukla iç monolog şeklinde sunulmasına neden olur. İkinci şahıs anlatı türünün romandaki esas işlevi de ana karakterin bunalımının ve içinde bulunduğu ‘karanlık’ ve huzursuz ortamın, okuyucuya daha etkili şekilde aktarılmasıdır.

Romanın geneline bakıldığında, ikinci tekil şahıs anlatıcı yoğunlukta olsa da, bakış açısının sıklıkla değiştiği görülmektedir. Stanley van der Ziel (2005), tekrarlanan bu perspektif değişimlerinin, hem romanın merkezi teması olan kararsızlık hissini, hem de ana karakterin kimlik arayışını temsil ettiğini belirtir (s. 106). Genç Mahoney'nin, düşünsel ve davranışsal anlamda gelişmekte olan bir karakter olması ve geleceği ile ilgili konularda ikilemde kalması Ziel'in görüşünü destekler. Diğer yandan, bakış açısındaki değişimin, ana karakterin maruz kaldığı dış baskı ve şiddet ile bağlantılı olduğu söylenebilir; genç Mahoney'i kesinlik ve güven duygularından mahrum bırakan dış çevresi onu, hayal dünyası, kilise, üniversite ve iş hayatı gibi farklı alanlara yönelttiği gibi, kendi varlığına farklı perspektiflerden bakmaya da zorlar. Nitekim, ana karakterin yaşadığı baskının, onun psikolojisine ve bakış açısına etkisi bağlamında, Rebecca A. Demarset (2010), romandaki çoklu bakış açısını, ana karakterin, çoklu kişilik bozukluğunun bir belirtisi olarak görür ve her bakış açısının, karakterin tecrübe ettiği belirli durumlarla başa çıkma yolu olarak kullanıldığını belirtir. Dolayısıyla, romandaki çoklu bakış açısı ve metni aktaran sesin sürekli değişmesi, ana karakterin bireyselliğini ve benliğini

³ Romanın tamamında, genç Mahoney'nin, kendisinden ‘ben’ diye bahsettiği ve anlatıyı birinci tekil şahıs ağzından sunduğu sadece iki kısa bölüm bulunmaktadır. Bu bölümler, çoğunlukla ana karakterin cinsel arzusu ile ilintilidir; bu nedenle, ana karakterin benliğinin, en saf haliyle, cinsellik bağlamında oluştuğu söylenebilir.

çok yönlü (ya da üç boyutlu) şekilde oluşturma çabasını, bu çaba sürecinde düştüğü belirsizliği ve kararsızlığı yansıtır.

Sonuç olarak, John McGahern, *The Dark*'da, çevresinde 'karanlığın' egemen olduğu genç Mahoney'in yaşadıklarını birden fazla anlatıcı türü ve bakış açısı aracılığıyla aktararak, İrlanda'da, özellikle kırsal kesimdeki geleneksel hayatın gerçeklerini çok boyutlu şekilde göstermektedir. 'Karanlık', genç Mahoney'in yaşadığı evin ışıksız ve boğucu ortamını, baskıcı ve zalim babasının 'gölgesini', sapkın ve duyarsız rahip Gerald'ın kara cübbesini temsil eder; 'karanlık', ayrıca, dini - dünyevi, ölüm - yaşam, beden - ruh gibi ikili karşıtlıkların, ana karakterde neden olduğu karmaşık ruh halini simgeler. Dışsal ve içsel bağlamda 'karanlıkta' kalan genç Mahoney, kendi yönünü bulmaya, kendini tanımaya ya da tanımlamaya çalışır. Bu süreç, ilk olarak, üçüncü tekil şahıs anlatıcı ağzından, kurgusal evrenin kuşbakışı görüntüsü ile okuyucuya sunulur; bu görüntü, İrlanda kırsalında, toplumdan uzak, küçük bir evde, bir babanın çocuklarına uyguladığı sözlü ve fiziksel şiddetin ve cinsel istismarın 'ifşasını' içerir. Bunun ardından, ana karakterin iç dünyasına doğru, baş döndürücü, ani bir yakınlaşma gerçekleşir; genç Mahoney, 'ben' diyerek, en mahrem duygularını okuyucuya açar; McGahern bu anlatıcı tercihi ile bir bakıma, Katolik kilisesi güdümündeki aşırı muhafazakâr, tutucu ve kontrolcü İrlanda toplumuna cesur şekilde meydan okur. Ana karakter, daha sonra, kendinden 'sen' diye söz eder ve bir anlamda, okuyucunun yanına yaklaşır, yaşadığı acıya ve huzursuzluğa kendisi de dışarıdan bakar. Anlatıdaki bu kullanım, ayrıca, karanlıkta bağırarak, fakat kendi sesinin yankısından başka bir şey duymayan birinin yalnızlığını yansıtır. Perspektifteki değişiklikler, ana karakterin bunalımının ve kafa karışıklığının yansıması ile durağanlaşan anlatıya dinamizm katarken okuyucuyu da şaşırtır ve metnin içine çeker. Anlaşılabileceği üzere McGahern, *The Dark*'ta, kendi zamanının ötesine geçen konuları ele almakla kalmaz, bunu alışlagelmedik, yenilikçi ve post-modern nitelikte bir anlatı tekniği ile gerçekleştirir.

KAYNAKÇA

- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boynukara, H. (1997). *Romanda Bakış Açısı ve Anlatılış*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Demarest, R. A. (2010). A Psychoanalytic Deconstruction of Perspective in John McGahern's 'The Dark'. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 2(10). Erişim adresi: www.inquiriesjournal.com/a?id=309
- Fludernik, M. (2009). *An Introduction to Narratology*. Patricia Häusler-Greenfield ve Monika Fludernik (Çev.) New York: Routledge.
- Genette, G. (2011). *Anlatının Söylemi: Yöntem Hakkında Bir Deneme*. Ferit Burak Aydar (Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Maher, E. (2009). The Local is the Universal Without Walls: John McGahern and the Global Project. *Cultural Perspectives on Globalisation and Ireland*, Eamon Maher (Ed.) Oxford: Peter Lang, s. 211-231.
- McCarthy, D. (2010). *John McGahern and The Art of Memory*. Bern: Peter Lang.
- McGahern, J. (1983). *The Dark*. Londra: Faber and Faber.

Richardson, B. (2006). *Unnatural Voices: Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction*. Columbus: The Ohio State University Press.

Rimmon-Kenan, S. (2005). *Narrative Fiction*. New York: Routledge.

Stanzel, F. K. (1984). *A Theory of Narrative*. Charlotte Goedsche (Çev.). Cambridge: Cambridge University Press.

Van der Ziel, S. (2005). 'All This Talk and Struggle': John McGahern's "The Dark". *Irish University Review*, Cilt. 35, No. 1, Özel Sayı: John McGahern s. 104-120. Edinburgh: Edinburgh University Press. Erişim adresi: www.jstor.org/stable/25517243

Azerbaycan Türkçesi Atasözlerinde Çocuk

Okan Celal GÜNGÖR*

Özet

Türkiye, Gagavuz ve Türkmen Türkçeleriyle birlikte Oğuz (Batı/Güneybatı) grubunda yer alan Azerbaycan Türkçesi de diğer pek çok Türk lehçesi gibi atasözleri açısından oldukça zengindir. Türk atasözleri, Türk soylu toplulukların hayata bakış açılarındaki ortaklığını yansıtan, en önemli sözlü ürünlerdendir. Yazıda, Azerbaycan Türkçesindeki çocukla ilgili atasözleri fişlenerek konularına göre tasnif edilmiştir. Çocukla ilgili sözler soyun devamı, soya çekim, anne baba ve çocuk ilişkileri, kardeşlik ilişkileri, erkek çocuğa, kız çocuğa bakış açısı, öksüzlük-yetimlik, üveylik-evlatlık, çocukluğun ve çocuğun çeşitli özellikleri ana başlıkları altında ele alınmıştır.

Azerbaycan Türkçesindeki çocukla ilgili kullanımlar küçük fonetik farklılıklar dışında anlam olarak Türkiye Türkçesiyle büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, Türkiye Türkçesindeki çocuk kelimesinin, Azerbaycan Türkçesinde kullanılmasına rağmen konuyla ilgili Azerbaycan atasözlerinde geçmediği görülür. Atasözlerinde çocuğu doğrudan ve cinsiyet bildirmeden karşılamak için en çok kullanılan kelime “uşaq”tır. “Bala” kelimesi hem doğrudan hem de kalıtımın ve çevrenin çocuk üzerindeki etkilerini anlatan soya çekimle ilgili sözlerde dolaylı olarak, hayvan yavrusu üzerinden, çocuk için kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Azerbaycan Türkçesi, atasözü, çocuk.*

Child in Azerbaijani Turkish Proverbs

Abstract

Azerbaijan Turkish, which is in the Oghuz group (West / Southwest); is rich in proverbs with Turkey, Turkmen and Gagauz Turkish as many other Turkish dialects. Turkish proverbs are among the most important oral products that reflect the partnership of Turkish noble communities in their perspective of life. In the article, proverbs about child in Azerbaijani Turkish were classified according to their subjects. The words about the child are discussed under the main headings of continuity of genealogy, throwback, mother, father and child relations, brotherhood relations, point of view to boy or girl, orphanage, being step or foster child, various features of childhood and child.

Uses in Azerbaijan Turkish are largely overlaps with Turkey Turkish as meaning, other than small phonetic differences. Although it is used in Azerbaijan Turkish, the word “child” in Turkey Turkish does not appear in the Azerbaijani proverbs. In proverbs, the most commonly used word to meet the word “child” directly and without declaring gender is “uşaq”. The word “bala” is used for the child through the whelp, both directly and in the words about the effects of heredity and the environment on the child indirectly.

Keywords: *Azerbaijan Turkish, proverbs, child.*

Giriş

Azerbaycan Türkçesi, Batı Türkçesinin doğu sahası içinde yer alan ağızlar topluluğu ve bu saha içinde gelişen yazı dili koludur. Batı Türkçesinin esasını Oğuzca teşkil eder. 13. yüzyıldan günümüze kadar kullanılagelen Batı Türkçesi içinde zamanla iki daire ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri Azerbaycan Türkçesi diğeri Osmanlı Türkçesidir. Azerbaycan Türkçesi Doğu Oğuzcası, Osmanlı Türkçesi ise Batı Oğuzcasıdır. Azerbaycan ve Osmanlı Türkçesi arasındaki farkların ilk belirtileri Eski Anadolu Türkçesi döneminde başlamış, Osmanlı Türkçesi içinde farklılaşma git gide belirgin hâle gelerek kesinlik kazanmış ve neticede bugünkü ayrılıklar meydana gelmiştir. Bu ayrılıklar eskiye gittikçe azalır. Azerbaycan ve Osmanlı sahaları arasındaki farklar hem konuşma hem yazı dilinde görülür. Ancak bu farklar esas itibarıyla

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
onuraykac@kmu.edu.tr

konuşma dilinde kalmış, yazı diline pek yansımamıştır. Azerbaycan Türkçesi, Batı Türkçesinin esas yazı dili çizgisini teşkil eden Osmanlı yazı dili çizgisinin paralelinden dışarı çıkmamıştır (Ergin, 1971: VII-VIII). Bugün de Türkiye Türkleri ile Azerbaycan Türklerinin kullandığı dil büyük oranda aynıdır. Azerbaycan Türkçesi; Türkiye, Gagavuz ve Türkmen Türkçeleriyle Oğuz (Batı/Güneybatı) grubunda yer alır (Ercilasun, 2007: 174).

Azerbaycan Türkçesi 1929'a kadar Arap alfabesiyle yazılmış ancak 1922 yılından itibaren Azerbaycan'da Latin alfabesiyle ilk yayınlar başlamıştır. 1929'da resmen kabul edilen Latin alfabesi 1933 ve 1938'de bazı değişikliklere uğrayarak 1939'a kadar devam etmiştir. 1939'da başlayan Kiril alfabesi ise 1958 yılına kadar dört defa değişikliğe uğrayarak bağımsızlık dönemine kadar gelmiştir. 20 Kasım 1990'da Marmara Üniversitesinde yapılan alfabe toplantısının ardından 25 Aralık 1990'da Azerbaycan'da Latin alfabesine geçilmiştir (Özkan, 2002: 101).

Çalışmada, Azerbaycan Türkçesinde çocukla ilgili atasözleri işlenmiştir. Azerbaycan atasözleri için Mehman Musaoğlu ve Muhittin Gümüş tarafından hazırlanan Türkçe Açıklamalı Azerbaycan Atasözleri, Seyfettin Altaylı tarafından hazırlanan iki ciltlik Azerbaycan Türkçesi Deyimler Sözlüğü adlı eserlerden yararlanılmıştır. Çocuğu, anne babası ve yakın çevresinden ayırmak mümkün olmadığı için çocuk, yakın çevresiyle birlikte ele alınmıştır. Çocuğu doğrudan karşılayan sözler dışında dolaylı ya da tasvirî olarak çocuk hakkında söylenmiş sözler de çalışmanın kapsamına alınmıştır. Çocukla ilgili kullanımlar; soyun devamı, soya çekim, anne baba ve çocuk ilişkileri, kardeşlik ilişkileri, erkek ve kız çocuğa bakış açısı, öksüzlük-yetimlik, üveylik-evlatlık, çocukluğun ve çocuğun çeşitli özellikleri ana başlıkları altında incelenmiştir.

Atasözlerinin Konularına Göre Tasnifi

1. Soyun Devamı Bağlamında Çocuk¹

1.1. Soyun, neslin devamı

Çocuğun en önemli işlevlerinden biri insan neslinin devamını sağlaması, bağlı bulunduğu ailenin soyunu gelecek kuşaklara taşımasıdır. Soyun devamı bağlamında kullanılan sözlerde ağacın dal kol atıp yayılması ve ateşin külüyle çocuk arasında bir tür benzerlik ilgisi kurulmuştur:

Ata yumaqlanar, oğul budaqlanar “Ata yumaklanır, oğul budaklanır” (ATA: 60)

Ocaq keçär, külü qalar “Ocak geçer, külü kalır” (ATA: 280)

2. Soya Çekim Bağlamında Çocuk

2.1. Soya benzemeyi anlatan sözler

Azerbaycan Türkçesinde soya çekim bağlamında kullanılan sözlere bakıldığında, çocuğun ebeveynlerine özgü özelliklerle dünyaya geldiği, sonradan ebeveynlerini, yakın çevresini gözlemleyerek birtakım davranış ve alışkanlıkları kazandığı, sınırlarını ve kapasitesini de büyük oranda soy bağının belirlediği düşüncesinin bitkiler ve hayvanlar âleminden alınan örneklerle temsili olarak ifade edildiği görülmektedir.

¹ Malzemenin kavramsal açıdan tasnifinde tarafımızca hazırlanan “Türkçede Çocukla İlgili Söz Varlığı” başlıklı doktora tezinden yararlanılmıştır.

2.1.1.Bitkiler âleminin temsilî olarak kullanıldığı sözler

Bitkiler âleminin temsilî olarak kullanıldığı sözlerde ağaç ve meyve metaforu dikkati çekmektedir:

Ağac kendi kökü üzerinde biter “Ağaç kendi kökü üzerinde biter” (ATA: 23)

Ağac kökündən su içər “Ağac kökünden su içər” (ATA: 23)

Ağaca çıxan keçinin dala baxan oğlağı olur “Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur” (ATA: 22)

Ağacı meyvəsindən tanıyrlar “Ağacı meyvəsindən tanırlar” (ATA: 22)

Alma ağacından alma düşər, armud ağacından armud “Elma ağacından elma, armut ağacından armut düşər” (ATA: 175)

Alma budağından alça düşməz “Elma ağacından erik düşmez” (ATAD: 24)

Alma öz ağacından uzağa düşməz “Elma, kendi ağacından uzak düşmez” (ATA: 175)

Anası gəzən ağacları balası budaq budaq gəzər “Anasının gəzdığı ağacları, çocuğu budak budak gezer” (ATA: 46)

Armud ağacından uzaq düşməz “Armut, ağacından uzak düşmez” (ATA: 50)

Arpa äkän arpa biçär buğda äkän buğda “Arpa eken arpa, buğday eken buğday biçər” (ATA: 50)

Arpa unundan paxlava olmaz “Arpa unundan baklava olmaz” (ATA: 50)

Bağa bax, barını gör “Bağa bak, barını gör” (ATA: 77)

Budaqdan qopan alma ağacın dibinə düşər “Daldan kopan elma, ağacın dibine düşər” (ATA: 122)

Buğdanın qarnı yarıqdır “Buğdayın karnı yarıktır” (ATD I: 133)

Elä bağın belä dä meyvəsi olar “Öyle bağın böyle meyvesi olur” (ATA: 287)

Gülünä bax qönçəsini dər “Gülüne bak, guncasını der” (ATA: 204)

Qabaq taxı şamama verməz “Kabak teveğinde kavun bitmez” (ATAD: 133)

Ot, kökü üstä bitär “Ot, kökü üstünde biter” (ATD II: 427)

2.1.2. Hayvanlar âleminin temsilî olarak kullanıldığı sözler

Atasözlerinde at, eşek, inek, katır, köpek, kurt gibi hayvanlar temsilî olarak kullanılmıştır:

Ala it çaqqalın dayısıdır “Ala it, çakalın dayısıdır” (ATA: 37)

Ala qarğa suya düşsə dä qaz ola bilməz “Ala karga suya düşse de kaz olamaz” (ATA: 37)

Alıcı quş dimdiyindən bilinär “Alıcı kuş gagasından bilinir” (ATS: 39)

Alıcı quş gözündən melum olar “Alıcı kuş gözünden bilinir” (ATAD: 22)

Alıcı quşun dimdiyi äyri olar “Alıcı kuşun gagası başka olur” (ATS: 39)

Anaları nədir ki danası da nə olsun “Çocuklar analarından farklı olmazlar”(ATD I: 57)

Anasına bax, danasını al “Anasına bak, danasını al” (ATAD: 26)

Arslanın balası arslan olur “Arslanın yavrusu, arslan olur” (ATA: 51)

Atasını quduz qapmış, oğlunu ilan çalmış “Atasını kuduz ısırılmış, oğlunu yılan sokmuş

(ATA: 62)

Atdan at olar, eşşäkdän qoduq “Attan at olur, eşekten sıpa” (ATA: 66)

Atı atası ilä tanıyarlar, qatırı anası ilä “Atı atasıyla tanırlar, katırı anasıyla” (ATA: 64)

Çaqqaldan qurd olmaz tuladan tazı “Çakaldan kurt, köpekten tazı olmaz” (ATAD: 73)

Däli inäyin däli dä buzovu olar “Deli ineğin deli de buzağı olur” (ATS:128)

Donuzdan toğlu doğulmaz “Domuzdan erkek kuzu doğmaz” (ATAD: 100)

Eşşäyin qulağını kasmäklä köhlän olmaz “Eşeğin kulağını kesmekle küheylan olmaz”(ATA: 182)

Ät yeyän quş dimdiyindän melum olar “Et yiyen kuş, gagasından bilinir” (ATA: 184)

Hamısı bir yuvanın quşudur “Hepsi bir yuvanın kuşudur” (ATA: 217)

Hürende anası kimi hürer “Ürdüğünde anası gibi ürer” (ATAD: 197)

İt balası it olar “İt yavrusu, it olur” (ATA: 239)

İtdän olar it köpäk oğlu “İtten, it oğlu it doğar” (ATAD: 208)

Kara eşşeyin boynuna yüyen vurmaqla ya dalına yeher qoymaqla qatır olmaz “Kara eşeğin ağzına gem vurmaqla ya da dalına eğer koymaqla katır olmaz” (ATAD: 136)

Qarğa döşünü çäkmäklä qaz olmaz “Karga, döşünü çekmekle kaz olmaz” (ATA: 249)

Qatır şıllaq atar çünki atası eşşäkdir “Katır çiftte atar çünkü atası eşektir” (ATA: 251)

Qoç igidden qoç törer “Koç yiğitten koç türer” (ATAD: 158)

Qoduq böyüyär eşşäk olar “Sıpa büyür, eşek olur” (ATAD: 159)

Qurd balası qurd olar eşşäk balası qoduq “Kurt yavrusu kurt olur, eşek yavrusu sıpa” (ATA:268)

Siçandan olan käsäyän olar “Siçandan doğan, kemirgen olur” (ATAD: 273)

Siçandan olan torba käsär “Siçandan doğan, torba keser” (ATAD: 273)

Tulanın quyruğunu kasmäklä köpäk olmaz “Tazının kuyruğunu kesmekle köpek olmaz” (ATA: 313)

Üç tümänlik eşşäyin on beş qramlıq qoduğu olar “Üç kuruşluk eşeğin on beş gramlık sıpası olur” (ATA: 320)

Yava itin yava da küçüyü olar “Isıran köpeğin ısıran yavrusu olur” (ATAD: 311)

2.1.3. Diğer temsili sözler

Bu kullanımlarda daha çok ateş-kül, kazan-çömçe ilişkisi üzerinden soyca benzerliğin ifade edildiği görülür:

Ağ şäkär, qara şäkär, bir damarı suya çäkär “Ağ şeker, kara şeker, bir damarı suya çeker” (ATA: 29)

Bacasının ayrıliğına baxma, tüstüsünün düz çıkmasına bax “Bacasının eğriliğine bakma, dumanının doğru çıkmasına bak” (ATA: 76)

Elä çömçänin belä dä qazanı olar “Öyle çömçenin böyle de kazanı olur” (ATA: 287)

Elä qazanın belä dä aşı olar “Öyle kazanın böyle aşısı olur” (ATA: 287)

Ocaq yeri külündän mä'lum olar “Ocaq yeri, külünden bilinir” (ATA: 280)

Odu çäk, külünä bax “Ateşi çek, külüne bak” (ATA: 63)

Zurnacı oğlu zurnacı olar “Zurnacı oğlu, zurnacı olur” (ATAD: 324)

2.1.4. Soyca benzemeyi doğrudan anlatan sözler

Bu sözlerde de diğer sözler gibi çocuğun daha çok anne ve babaya benzeyeceği ifade edilir. Az da olsa erkek çocuğun dayıya, kız çocuğun halaya benzeyeceğini ifade eden sözler de vardır:

Anasına bax, qızını al, qırağına bax, bezini al “Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al” (ATA: 46)

Elä atadan belä oğul “Öyle atadan, böyle oğul” (ATAD: 115)

Är kişinin är oğlu olar “Er kişinin, er oğlu olur” (ATA: 178)

Xanım qız xalasına oxşar, yaxşı oğlan dayısına “Hanım kız halasına benzer, iyi oğlan dayısına” (ATA: 212)

Oğlan dayıya çäkär qız xalaya “Oğlan dayıya çeker, kız halaya” (ATA: 281)

2.2. Soyca benzememeyi anlatan sözler

Çocuğun ebeveynlerine özgü niteliklerle dünyaya geldiği düşüncesini yansıtan sözler ağırlığı teşkil etmekle birlikte soyca benzememeyi, anne ve babadan fizikî açıdan ya da karakter olarak farklı olmayı ifade eden sözler de vardır:

Ağ göyärçin qara qarğaya qismät olub “Ak güvercin, kargaya kısmet olmuş” (ATA: 29)

Atan soğan anan sarımsaq, sän haradan oldun gülbeşäkär “Atan soğan, anan sarımsak sen nereden oldun gülbeşeker ?” (ATAD: 32)

Bir ağacdan bel dä olur küräk dä “Bir ağaçtan bel de olur kürek de” (ATAD: 49)

Bir demirdän nal da olar nizä dä “Bir demirden nal da olur mızrak da” (ATAD: 51)

Bir tövlä dä at da olar eşäk dä “Bir tavlada at da olur eşek de” (ATAD: 56)

Mändän olub mänä ohşamır “Benden oldu, bana benzemiyor” (ATAD: 229)

Yaxşı atadan pis oğul ?! “İyi babadan, kötü oğul ?!” (ATA: 241)

3. Anne Baba ve Çocuk İlişkileri

3.1. Anne baba hakkı

Anne ve babalara ne kadar hizmet edilirse edilsin haklarının ödenemeyeceği düşünülür. Öyle ki İslam dininden gelen bir anlayışla anne hakkı Tanrı hakkıyla bir tutulur ve annenin ahını almamak gerektiği salık verilir:

Ana haqqı, Tanrı haqqı “Ana hakkı, Tanrı hakkıdır” (ATA: 44)

Ata haqqı övlada mirasdır “Ata hakkı, evlada mirastır” (ATA: 59)

Atanın duası, ananın axı “Atanın duası, ananın ahı” (ATAD: 32)

Övlat tapılar, ata ana tapılmaz “Evlat bulunur, ana baba bulunmaz” (ATA: 187)

3.2. Anne babaya saygı

Türk kültüründe anne babaya saygı esastır. Bu saygı kültürel alt yapı yanında dinî temellere dayandırılarak da verilir. Büyük olan yerde küçüğe söz düşmeyeceği, küçüğün büyüğün verdiği talimatları harfiyen yerine getirmesi gerektiği zira çocuğun da gün gelip anne baba olacağı

belirtilir. Dün-bugün, kabuk-öz ikileminden hareketle de büyüyüp yetişkin olduktan sonra anne babasını beğenmeyen, onları hor gören anlayış eleştirilir:

At minän atasını tanımaz “At binen, atasını tanımaz” (ATA: 56)

Ata mindi atasını tanımadı atdan düştü, atı tanımadı “Ata bindi atasını tanımadı, attan düştü, atı tanımadı” (ATA: 58)

Bağa çanağından çıxdı çanağını bəyänmədi “Tosbağa kabuğundan çıkmış, kabuğunu beğenmemiş” (ATA: 316)

Böyük olan yerdə kiçik danışmaz “Böyük olan yerdə kiçik konuşmaz” (ATA: 103)

Böyük hər nə çalsə kiçik gərək oynasın “Böyük nə çalarsa çalsın kiçik oynamalıdır” (ATAD: 63)

Böyüyə hörmət elə sən də böyüyəcəksən “Böyüğe hörmət et, sen de büyüyeceksin” (ATAD: 63)

Böyüyə hörmət vacibdir “Böyüğe hörmət, vaciptir” (ATAD: 63)

Böyüyünü tanımayan qıblasını də tanımaz “Böyüğünü tanımayan, kiblesini de tanımaz” (ATAD: 63)

Böyüyünüzə ağ olanı torpaq götürməz “Böyüğün yüzünə asi olanı, toprak kabul etmez” (ATAD: 63)

Dünən yumurtadan çıxıb bugün bizə cıp-cıp öyrədir “Dün yumurtadan çıkmış, bugün bize cık cık demeyi öğretir” (ATA: 160)

Dünən yumurtadan çıxıb bugün qabığını bəyänmir “Dün yumurtadan çıkmış, bugün kabuğunu beğenmiyor” (ATA: 160)

Qoz qabığından çıxdı qabığını bəyänmədi “Ceviz kabuğundan çıktı, kabuğunu beğenmedi” (ATAD: 164)

3.3. Anne baba nasihatinin önemi

Bu konuyla ilgili sözlerde anne babanın daha çok “ata” kelimesiyle temsil edildiği görülür. Büyüklerin özellikle de babaların uzun hayat tecrübelerine dayanan nasihatlerinin muhakeme edilmeden can kulağıyla dinlenmesi ve uygulanması gerektiği yönünde kuvvetli bir bakış açısı vardır. Allah’ın kelamı yanında gösterilen, “sözlerin gözü” ve “destan” olarak nitelenen, her yerde ve her zaman ulaşılması mümkün olmayan bu sözlerle uymayan evlatların karşılaşacakları olumsuz durum işlenir:

Anasını atasını dinləməyən övlat, üzəngiyə yatmayan at; qapıda saxlanan at “Anasını, babasını dinlemeyen evlat, üzengiye yatmayan at, kapıda saklanan at” (ATA: 46)

Ata ana sözünə baxan nəyləyim deməz “Baba ana sözü dinleyen, neyleyeyim demez” (ATAD: 31)

Ata ana sözünə baxmayan külxanda yatar “Baba ana sözü dinlemeyen, külhanda yatar” (ATAD: 31)

Atalar sözü bazarda satılmaz “Atalar sözü, pazarsa satılmaz” (ATA: 61)

Atalar sözü hikmətdir “Atalar sözü, hikmettir” (ATA: 61)

Atalar sözü Quran’a girməz amma Quran yanında gədər “Atalar sözü, Quran’a girmez ama Quran’ın yanında gider” (ATA: 61)

Atalar sözü mühakimə olunmaz “Atalar sözü, muhakeme edilmez” (ATA: 61)

Atalar sözü sözlərin gözü “Atalar sözü, sözlərin gözü” (ATAD: 32)

Atalar sözünü tutmayanı biyabana atarlar “Atalar sözünü tutmayanı, yabana atarlar” (ATA: 61)

Atalar sözünün hər biri bir dastandır “Atalar sözünün hər biri, bir destandır” (ATA: 61)

Böyük sözünə baxmayan böyürə böyürə qalar “Böyük sözünə baxmayan, böğürə böğürə kalır” (ATAD: 63)

Böyüyün sözünə baxmayan gəzər gəzər qalar “Böyüğün sözünə baxmayan, gezer gezer durur” (ATAD: 63)

Ulu sözünə baxmayan ulaya ulaya qalar “Böyük sözünə baxmayan, uluya uluya kalır” (ATAD: 293)

3.4. Anne babanın çocuğun eğitiminde yeri ve önemi

Çocuğun eğitiminde anne babanın rolü büyüktür. Çocuk kendisine telkin edilen, öğretilmeye çalışılanlardan çok, rol model olarak gördüğü anne ve babadan gözlemlediklerini içselleştirir. Cinsiyete özgü davranış kalıplarını da yine ebeveynlerinden öğrenir. Bu durum genellikle havyalar âlemi üzerinden, yavru hayvanların kendilerine özgü çıkardıkları seslerden hareketle temsili olarak verilmiştir. Aynı zamanda kız çocukları üzerinde annenin, erkek çocukları üzerinde de babanın etkisine dikkat çekilir:

Böyük nə eyləsə kiçik onu götürər “Böyük ne yaparsa küçük de onu yapar” (ATAD: 43)

Donuz balası xor xoru anasından öyrənər “Domuz yavrusu, hor hor etmeyi anasından öğrenir” (ATAD: 99)

Qız anadan öyüt alır “Kız anadan öğüt alır” (ATAD: 153)

Qızı anası öyrədə “Kızı anası eğitir” (ATAD: 155)

Qoduq anqırmağı atasından öyrənər “Sıpa anırmayı, babasından öğrenir” (ATAD: 159)

Oğul atadan öyrənər sürfə açmağı, qız anadan öyrənər patlar biçməyi “Oğlan babadan öğrenir sofra açmayı, kız anadan öğrenir elbise biçmeyi” (ATAD: 244)

Piş miyo miyonu anasından öyrənər “Kedi miyavlamayı, annesinden öğrenir” (ATAD: 260)

Uşağa üz üyrät gördüyün deyəcək “Çocuğa yüz öğret, gördüğünü diyecek” (ATAD: 295)

Uşaq böyüklərindən öyrənər “Çocuk, büyüklerinden öğrenir” (ATAD: 294)

Uşaq gördüyünü götürər “Çocuk, gördüğünü yapar” (ATAD: 294)

3.5. Annenin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi

Türk kültüründe kadına yüklenen asıl görev anneliktir. Çocuğu besleyen büyüten, onunla en çok vakit geçiren annedir. Dolayısıyla çocuğun derdini, sıkıntısını en iyi annesi bilir. Çocuk en ufak zarar görse en büyük acıyı anne çeker. Anne ve çocuk arasındaki duygusal bağ o kadar güçlüdür ki anne herhangi bir tehlike anında evladı için kendini feda etmeye hazırdır. Konuyla ilgili atasözlerinde bir “dağ çiçeği”ne benzetilen anne kalbi ve nitelikleri ön plandayken bir yerde anneyle hala mukayese edilir:

Ağlarsa anam ağlar qalanı yalan ağlar “Ağlarsa anam ağlar, kalanı yalan ağlar” (ATA: 26)

Ana bala üçündən canını oda yaxar “Ana, çocuğu yüzünden canını ateşe atar” (ATA: 44)

Ana baladan ayrılmaz ağər ayrı salalar “Anne çocuktan ayrılmaz eğer ayırmaları” (ATAD: 25)

Ana qəlbi gövrək olar “Ana kalbi, gevrek olur” (ATA: 44)

Ana sabrı böyükdür “Ana sabrı, büyüktür” (ATAD: 26)

Ana ürəyi, dağ çiçəyi “Ana yüreği, dağ çiçeği” (ATA: 45)

Ananın canı övladdadır “Ananın canı, evlattadır” (ATA: 45)

Lalın dilini anası bilər “Dilsizin dilini, anası bilir” (ATA: 146)

Min xala yığılsa, bir ananın yerini verməz “Bin hala toplansa bir ananın yerini tutmaz” (ATA: 92)

3.6. Ailede sıkı terbiye, baskı ve disiplinin gerekliliği

Çocuğun eğitiminde baskı ve disiplinin gerekliliği, başıboş bırakılan, şımarık yetiştirilen çocuğun hayatta başarılı olamayacağı, acı tecrübeler yaşayacağı ifade edildiği gibi, büyük çocuğa uygulanacak baskı ve disiplinin küçük çocuk üzerinde de etkili olacağı vurgulanır:

Ağac behiştədən çıxıb “Sopa, cennetten çıkmıştır” (ATA: 300)

Ağac yeyən sığa bir də hırmana gəlməz “Sopa yiyen sığa, bir daha harmana gelmez” (ATAD: 14)

Ananın ərköyün oğlu hambal olur “Ananın şımarık oğlu, hamal olur” (ATA: 46)

At yüyənsiz olmaz, bağ baxımsız “At gəmsiz olmaz, bağ baxımsız” (ATA: 57)

Ata ana tərbiyə etməyəni, həyat tərbiyə edə “Ata ananın terbiye edemediğini hayat terbiye eder” (ATA: 60)

Balta görməyən bağ meşə olar “Balta görmeyen bağ, orman olur” (ATA: 82)

Başı baş edən ayaq ayağı ayaq edən dayaq “Başı baş eden ayak, ayağı ayak eden dayak” (ATAD: 41)

Böyüyü döy ki kiçik ibrət alsın “Büyüğü döv ki küçük ibret alsın” (ATAD: 63)

Döyülməmiş düydən aş olmaz “Döyülmemiş düğüden, aş olmaz” (ATA: 157)

Qız anadan qorxmasa öyüd almaz “Kız anadan korkmazsa öğüt almaz” (ATA: 259)

Qorxu olmayan yerdə nizam-intizam olmaz “Korku olmayan yerde nizam, intizam olmaz” (ATA: 265)

3.7. Babalık etmenin zorluğu

Asıl önemli olan, baba olmak değil de çocuklarına hakkıyla babalık yapmak, bir baba olarak üzerine düşen görev ve sorumluluğu yerine getirmektir. Bu görev ve sorumluluklar, bir atasözünde doğrudan ifade edilirken bir diğerinde “baba elbisesi giymek” şeklinde ifade edilmiştir:

Ata olmaq asandır, atalıq öyrənmək çətin “Ata olmak kolaydır, atalık öğrenmek zordur” (ATA: 60)

Baba paltarı geyərsən, baba olarsan “Baba elbisesi giyersen baba olursun” (ATA: 75)

3.8. Çocuk yetiştirmenin zorluğu

Çocuk belli bir yaşa gelene kadar anne ve babayı maddi ve manevi olarak yıpratır, anne baba bazen kendi ihtiyaçlarından feragat ederek çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak durumunda

kalabilir hatta çocuğu için düşman olduğu kimselerin bile kapısını çalabilir. Bütün bu zorluklara rağmen çocuğu olmayan kişi de evlat özlemi çeker:

At ayağın day basar “At ayağına tay basar” (ATAD: 30)

At at olunca, yiyäsi mat olur “At, at oluncaya kadar sahibi mat olur” (ATA: 58)

Bala isteyen belasını da istär “Çocuk isteyen, belasını da ister” (ATAD: 38)

Bala quşun ağzı böyük olar “Yavru kuşun ağzı, böyük olur” (ATA: 329)

Balalı qarğaya pay düşmüz “Yavrulu kargaya, pay düşmez” (ATA: 329)

Balasız da ağlar, balalı da “Çocuksuz da ağlar çocuklu da” (ATA: 117)

Cönkä öküz olunca yiyäsi donuza dönär “Dana öküz olana kadar sahibi domuza döner” (ATAD: 72)

Dayça at olunca yiyäsi mat olar “Tay, at oluncaya kadar sahibi mat olur” (ATA: 313)

Oğlun ağlamdır, kızın çatlamdır “Oğlun ağlatır, kızın çatlatır” (ATAD: 246)

Övrad bir turş almaya bänzär, yeyänin dişi qamaşar yemäyänin könlü istär “Evlat ekşi elmaya benzer, yiyenin dişi kamaşır, yemeyenin gönlü ister” (ATAD: 253)

Uşaq adamı qanlı qapısına aparar “Çocuk adamı, kanlı kapısına götürür” (ATAD: 294)

3.9. Anne babanın çocukların kusurlarını, eksiklerini görememesi

Çocukların fiziksel olarak ya da davranış boyutunda ne kadar kusurları, eksiklikleri olsa da anne ve baba çocuklarının olumsuz yönlerini göremez ya da görmek istemez. Bu durum doğrudan ifade edildiği gibi, ayı olağandan daha böyük, iri olan ya da karga, kuzgun, kirpi, baykuş gibi görünüşü ve sesi hoş kabul edilmeyen ya da toplumsal hafızaya olumsuz, uğursuz kodlanmış hayvanlar üzerinden temsilî olarak anlatılmıştır:

Ala qarğa da balasını sevär “Ala karga da yavrusunu sever” (ATAD: 20)

Ayı balasına ‘ağappağım’ deyär, kirpi balasına ‘yumşağım’ “Ayı yavrusuna ‘akapağım’, kirpi yavrusuna ‘yumuşağım’ der” (ATA: 70)

Dozan kurdunun da balası özü üçün äzizdir “Dozan kurdunun da yavrusu kendisi için azizdir” (ATA: 157)

Här-käsin balası öz gözünä göyçäkdir “Herkesin çocuğu, kendi gözüne güzeldir” (ATAD: 188)

Här-käsin uşağı özünä şirindir “Herkesin çocuğu, kendine şirindir” (ATAD: 189)

Qarğadan gözäl quş istädilär, balasını göstärdi “Kargadan güzel kuş istemişler, yavrusunu göstermiş” (ATA: 250)

Quzğun balasını bülbül sanar “Kuzgun, yavrusunu bülbül sanır” (ATAD: 172)

Öz gözündä bayquşun balası, tovus quşundan da gözäldir “Kendi gözünde baykuşun yavrusu, tavus kuşundan da güzeldir” (ATA: 256)

Tısbağaya bağası här-käsä öz balası “Tosbağaya kabuğu, herkese kendi yavrusu” (ATAD: 289)

3.10. Çocuğa birçok kaynaktan yönelen ilgi ve sevginin zararı

Çocuğun yönetiminin tek elden olması önemlidir. Pek çok kişi birden çocuğu yönlendirmeye kalkarsa herkesin anlayışında farklılıklar olabileceği için çocuk şaşkına döner:

Qırx dayäsi olan uşaq aciz olar “Kırk dadısı olan çocuk, aciz kalır” (ATAD: 152)

Mamaça çox olanda uşaq tärsä gälär “Ebe çok olunca çocuk ters gelir” (ATAD: 226)

3.11. Çocuğu yalnızken eğitmek gerektiğı

Çocuğun kusurlarını, eksiklerini evde misafir yanında yüzüne vurmamak, onu yalnızken eğitmek, terbiye etmek gerekir:

Bazar içində it qulağı kəsməzlər “Pazar içinde it kulağı kesmezler” (ATA: 290)

El arasında it quyruğu kəsməzlər “El arasında it kuyruğu kesmezler” (ATA: 167)

Evdə qonaq olanda uşağa acıqlanmazlar “Evde konuk olduğunda çocuğa kızmazlar” (ATA: 186)

3.12. Anne babanın öncelikle kendini düşünmesi

Anne ve babaların evlatlarını ne kadar sevseler de kendileriyle evlatları arasında bir seçim yapmak durumunda kalsalar öncelikle kendilerini düşünecekleri şeklindeki anlayışı yansıtan sözler de vardır:

Ac qurd balasını yeyər “Aç kurt, yavrusunu yer” (ATAD: 3)

Ayının boğazına su çıxanda, balasını ayağının altına alır “Ayının boğazına su çıktığında, yavrusunu ayağının altına alır” (ATA: 70)

Balıq balasını da ovlar “Balık, yavrusunu da avlar” (ATA: 81)

Can baladan şirindir “Can, çocuktan tatlıdır” (ATA: 104)

Can baldan şirindir “Can, baldan şirindir” (ATAD: 69)

Meymunun boğazına su çıxanda çıxar oturur balasının başına “Maymunun boğazına su çıktığında yavrusunun başına çıkar oturur” (ATAD: 232)

3.13. Herkesin kendi çocuğunu düşünmesi

Anne babaların evlatlarına, evlatların da kendi evlatlarına düşkün olacağı yönünde bir anlayış vardır:

Mən balamı istəram balam da öz balasını “Ben çocuğumu, çocuğum da çocuğunu ister” (ATAD: 228)

3.14. Anne baba ile çocuk arasına girmemek gerektiğı

Anne baba ile çocuklar arasında güçlü bir bağ vardır. Bu bağ, et-tırnak ilgisiyle atasözlerine yansımıştır:

Ät ilə dırnaq arasına girən iylənir çıxar “Et ile tırnak arasına giren, eğilerek çıkar” (ATA: 183)

Ät ilə dırnaq arasına girmə “Et ile tırnak arasına girmə” (ATA: 183)

Äti dırnaqdan ayırmaq olmaz “Eti tırnaktan ayırmak olmaz” (ATA: 183)

3.15. Evlat sahibi olanların anne babayı anlaması

Çocukların anne ve babalarının kıymetini ancak kendileri de anne baba olduklarında anlayabilecekleri düşünülür:

Ata olarsan ata qədrini bilersen “Baba olursan baba kadrini bilirsən” (ATAD: 31)

Ata olmayan ata, ana olmayan ana qədrini bilməz “Ata olmayan ata, ana olmayan ana kadrini bilmez” (ATA: 60)

Ata olmayan, ata qədrini bilmez “Baba olmayan, ata kadri bilmez” (ATAD: 31)

3.16. Evlatların ayırt edilemeyeceğı

Anne babanın çocukları arasında ayırım yapmayacağı, hepsinin sevgisinin ve acısının bir olduğu düşüncesi el-parmak ilgisi üzerinden verilmiştir:

Barmağın hansını kəssən ağrısı birdir “Parmağı hangisini kesersen ağrısı birdir” (ATA: 289)

Äl beş parmaqdır härəsi bir boyda “El beş parmaktır, her biri bir boyda” (ATA: 168)

3.17. Hayırlı, iyi huylu evlat

Anne babalar çocuklarını kendilerine, çevresine ve milletine hayırlı birer evlat olması dileğiyle yetiştirir. Eğer evlatlar güzel işler yaparsa ve çevreden takdir görürse anne baba bundan kıvanç, övünç duyar:

Ana olursan adam anası ol “Ana olursan adam anası ol” (ATAD: 26)

Oğlum oğul olsun, qol dibi evim “Oğlum oğul olsun, kol dibi evim” (ATAD: 246)

Oğlum oğul olsun, ona tapılmayan qız olsun “Oğlum oğul olsun, ona bulunmayan kız olsun” (ATA: 281)

Yaxşı övlad ata ananın färahidir “İyi evlat, ata ananın refahıdır” (ATA: 242)

3.18. Hayırsız, kötü huylu evlat

Anne baba, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak ailesine, çevresine, milletine güzel, faydalı işler yapması düşüncesiyle yetiştirdiği çocuklardan emeklerinin karşılığını alamayabilir, vefasızlık görebilir. Bu durum, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi, daha çok bağ-üzüm ilgisi üzerinden verilir. Yetiştirilen çocuk, vefasızdan öte, toplumca hoş karşılanmayan, istenmedik davranışlar sergileyip kötü huylu, hayırsız bir evlat da olabilir. Anne baba böyle bir evlat yerine çocuksuzluğu, hayırsız erkek çocuk yerine de hayırlı bir kız çocuğunu diler. Bir atasözünde ise çocuğunun hayırlı bir evlat olup olmayacağının evlendikten sonra belli olacağı düşüncesi işlenir:

Ailəsinin qədrini bilməyən, el-obasının da qədrini bilməz “Ailəsinin kıymetini bilmeyen, el obasının da kıymetini bilmez” (ATA: 28)

Ata çörəyi meydan çörəyi oğul çörəyi zindan çörəyi “Baba ekmeği, meydan ekmeği; oğul ekmeği, zindan ekmeği” (ATAD: 31)

Ata oğlunə bir bağ verdi, oğul ataya bir salxım qıymadı “Ata oğluna bir bağ vermiş, oğul ataya bir salkım kıyamamış” (ATA: 60)

Atasına xeyri dəyməyən, kimə xeyri dəyər “Babasına hayrı olmayanın, kime hayrı olur?” (ATAD: 32)

Bağca bağın qıydı, bağban salxım da qıymadı “Bağcı bağını kıydı (verdi), bağban bir salkım da kıymadı” (ATA: 77)

Bəd övlad xətaya ücrah olar “Kötü evlat, hataya meyilli olur” (ATA: 267)

Bəslə qarğanı ovsun gözünü “Besle kargayı, oysun gözünü” (ATA: 89)

Bir baba doqquz oğul bəslər, dokuz oğul bir babayı besleyemez “Bir baba dokuz oğulu besler, dokuz oğul bir babayı besleyemez” (ATA: 94)

Biqeyrät oğuldansa namuslu qız yaxşıdır “Tembel oğuldan, namuslu kız iyidir” (ATAD: 47)

Buğdam var demə anbara tökməyincə, övladım var demə evlänməyincə “Buğdayım var deme ambara dökmeden, evladım var deme evlenmeyince” (ATA: 102)

Färsiz oğuldan bir qara daş äfzäldir “Hayırsız oğlandan, bir kara taş daha iyidir” (ATA: 215)

Färsiz övlat altıncı barmaq kimidir, käsärsän ağrılar, saxlarsan eybäcär göstärär “Hayırsız evlat altıncı parmaq gibidir, kesersen ağrıtır, korursan çirkin gösterir” (ATA: 215)

Oğul anası gah döşünä vurur, gah başına “Oğul anası gah döşüne vurur, gah başına” (ATA: 281)

Oğul bäd övlat olsa öldürär därd atanı “Oğul kötü evlat olsa dert babasını öldürür” (ATAD: 245)

Yeddi färsiz oğuldan bir färli qız yaxşıdır “Yedi fersiz oğuldan bir ferli kız iyidir” (ATA: 331)

3.19. Evlat acısı

Evlat acısını ifade eden sözlerde, bu acıya katlanmanın zorluğu belirtilirken, bir örnekte de evlat acısı, kardeş acısıyla birlikte verilmiştir:

Her dağ olsa çäkilär bala därdi çäkilmäz “Her yaraya katlanılır, evlat yarasına katlanılmaz” (ATAD: 185)

Oğul ölsä ciyärim yanar, qardaş ölsä belim bükülär “Oğlum ölürse ciğerim yanar, kardeş ölürse belim bükülür” (ATA: 281)

3.20. Çocuğun en değerli varlık, mutluluk ve neşe kaynağı oluşu

Çocuğun hayatta en kıymetli varlık oluşu canla, ciğerle, ışıkla, mabetle; aile için mutluluk ve neşe kaynağı oluşu ise çiçekle, balla özdeşleştirilmiştir. Bir atasözünde ise erkek çocuğun düğününden duyulan mutluluğun benzersiz olduğu ifade edilir:

Bala bağır (ciyär) ätidir “Çocuk, bağır (ciğer) etidir” (ATA: 116)

Bala baldan şirindir “Çocuk, baldan tatlıdır” (ATA: 116)

Dünyada oğul toyundan şirin heç nä ola bilmäz “Dünyada oğul düğününden tatlı hiçbir şey olamaz” (ATA: 162)

Evin yaraşığı uşaqdır, süfränin yaraşığı qonaq “Evin yakışığı çocuktur, sofranın yakışığı konuk” (ATA: 187)

Kız güldür, oğlan bülbül “Kız güldür, oğlan bülbül” (ATAD: 154)

Övlat can yangısıdır “Evlat, can yangınıdır” (ATA: 187)

Övlat insanın mä'bədidir “Evlat, insanın mabedidir” (ATA: 187)

Övlat könül meyväsidir “Evlat, gönül meyvesidir” (ATA: 187)

Övlat pāncārādān düşān ışıqdır “Evlat, pencereden düşen ışıktır” (ATA: 187)

Uşaqqlar həyatın çiçäkləridir “Çocuklar, hayatın çiçekleridir” (ATA: 117)

3.21. Baba-oğul arasındaki güçlü ilişkisi

Tıpkı anneyle kız çocuk arasında olduğu gibi, erkek çocukla baba arasında da çok güçlü bir bağ vardır. Erkek çocuk için baba, davranışlarıyla önemli bir rol modelidir:

Ata qözdür, oğul qözün işığı “Ata gözdür, oğul gözün ışığıdır” (ATA: 59)

Ata oğul savaşı, äbläh buna inandı “Ata oğul savaşmış, yüzsüz buna inanmış” (ATA: 60)

Quş ganadına arxalanar, uşaq atasına “Kuş kanadına güvenir, çocuk babasına” (ATAD: 172)

Uşaq atasından güçlüsünü bilmaz “Çocuk, atasından güçlüsünü bilmez” (ATA: 116)

3.22. Anne-kız arasındaki güçlü ilişki

Kız çocuğu olmadan annenin bir yanının eksik kalacağı düşünülür. Bir anne için kız çocuğu kendini temsil eden bir değerdir:

Kızızsız ana duzsuz ana “Kızızsız ana, tuzsuz ana” (ATAD: 157)

Yun darayaram käläf olar gız doğuram xäläf olar “Yün tararım çile çile olur, kız doğururum halef olur” (ATAD: 320)

3.23. Torunun evlattan tatlı/kıymetli olması

Torunu, evlada yapılan yatırımın bir getirisi olarak gören, torunun evlattan daha tatlı/kıymetli olduğunu, ailenin yüzünü ağartacağını, dedeye destek olacağını doğrudan ifade eden sözler yanında, torunun tatlılığının/sevimliliğinin “badem” ya da “badem içi”yle temsil edildiği sözler de vardır. Bazı atasözlerinde ise kız çocuktan olan torunun tatlılık/sevimlilik açısından erkek çocuktan olan toruna tercih edildiği görülür:

Babadan hümmät nävädän xidmät “Babadan himmet, torundan hizmet” (ATA: 75)

Babanın äлиндän nävä tutar “Dedenin elinden, torun tutar” (ATA: 125)

Babanın üzünü ağardan näväsi olar “Dedenin yüzünü ağartan, torunudur” (ATA: 125)

Dövlätä dävä, övladda nävä “Devlette deve, evlatta torun” (ATA: 143)

Kız badamdır balası badam içi “Kız bademdir, çocuğu badem içi” (ATAD: 154)

Kız näväsi şirin olar “Kızıdan torun, tatlı olur” (ATAD: 155)

Nävä müamilädir “Torun, faizdir” (ATAD: 241)

Nävä övladdan şirindir “Torun, evlattan tatlıdır” (ATA: 316)

Övlad ki var badamdır nävä mägzbamdır “Evlat bademdir, torun kaymaklı badem” (ATAD: 253)

3.24. Evin küçük çocuğu olmanız zorluğu

Evin getir götür işleri genellikle en küçük çocuğa düşer. Bu anlamda evin küçüğü olmanın zorluğunu anlatan şu söz vardır:

Evin böyüyü buyruqda, kiçiyi qulluqda “Evin büyüğü buyrukta, küçüğü kullukta” (ATA: 186)

Evin iti ol, kiçiyi olma “Evin iti ol, eniği olma” (ATA: 187)

Qardaşın kiçiyi olunca donuzun böyüyü ol “Kardeşin küçüğü olacağına, domuzun büyüğü ol” (ATAD: 138)

3.25. Evin büyük çocuğu olmanın zorluğu

Evin büyük çocuğu olmak, aynı zamanda birtakım sorumlulukları da birlikte getirir. Bu durumun güçlüğü dağlarda tilki olmakla karşılaştırılarak verilir:

Ananın ilki olmaqdan, dağlarda tülkü olmaq yaxşıdır “Ananın ilki olmaktansa dağlarda tilki olmaq iyidir” (ATAD: 26)

3.26. Masrafları çocuğun beslenmesi için yapmak gerektiği

Çocuğa yönelik masrafların, çocuk hızlı gelişim gösterdiği için çocuğun kıyafetlerinden çok beslenmesine yönelik olması gerektiğiyle ilgili bir söz tespit edilmiştir:

Qoduq böyüdü çulu böyümədi “Sıpa böyüdü, çulu böyümedi” (ATAD: 159)

3.27. Çocuğun statüsünü ve ekonomik gücünü kendi inşa etmesinin önemi

Kişinin kendi emek verip kazanmadığı için babadan kalan malın mülkün kıymetini bilmeyeceğini, bu mal mülk ne kadar çok olsa da mum misali eriyeceğini, çocuğun toplumdaki itibarını baba soyuna ve mirasına dayandırmaması, kendi çabasıyla inşa etmesi gerektiğini anlatan sözler vardır:

Ata malı tez tükənər “Ata malı, tez tükenir” (ATA: 59)

Ata malına göz tikən malsız qalar “Ata malına göz diken, malsız kalır” (ATA: 59)

Ata malından mal olmaz, özün qazanmaq qərək “Ata malından mal olmaz, kendin kazanmak gerek” (ATA: 59)

Ata malını dərc elə, ona görə də xərc elə “Ata malını bir eyle, ona göre de harc eyle” (ATA: 60)

Atadan qalan mal yanan şama bənzər, əriyib qurtarar “Atadan kalan mal, yanan muma benzer, eriyip tükenir” (ATA: 61)

Nəcabət ata ana ilə ölçülməz “Asalet, ata ana ile ölçülmez” (ATA: 52)

Özü qazanmayan mal qədri bilməz “Kendisi kazanmayan, mal kadrini bilmez” (ATA: 257)

Yaxşı oğlan neylər ata malını “İyi oğlan, neyler baba malını” (ATA: 243)

4. Kardeşlik İlişkileri

4.1. Çocuk için kardeşin ve kardeşliğin önemi

Kardeşler arasında zaman zaman kıskançlıklar, küskünlükler olsa bile kardeşlerin birbirlerinden kopamayacakları, kardeşlerden biri dara düştüğü zaman yine diğerinin/diğerlerinin yardıma koşacağı ifade edilir. Bazı atasözlerinde yolda yoldaşlıkla, evde kardeşlik arasında bağ kurulurken, bir atasözünde büyük kardeşin küçük kardeşe tercih edildiği görülür:

Bir dəfə gələn yoldaş, iki dəfə gələn qardaş “Bir defa gelen yoldaş, iki defa gelen kardeşdir” (ATA: 95)

Can verirsən qardaşa ver, min il keçsəyad olmaz “Can verirsən kardeşe ver, bin yıl geçse unutulmaz” (ATA: 105)

Qardaş qardaşı bıçaqlar, sonra dönüb qucaqlar “Kardeş kardeşi bıçaqlar, sonra dönüp kucaklar” (ATA: 249)

Qardaş qardaşın pis gününü istəsə də ölümünü istəməz “Kardeş kardeşin kötü gününü istese de ölümünü istemez” (ATA: 249)

Qardaşın böyüyü, yoldaşın kiçiyi “Kardeşin büyüğü, yoldaşın küçüğü” (ATAD: 138)

Yaxşı gündə yad yaxşı yaman gündə vay qardaş “İyi günde el iyi, kötü günde vay kardeş” (ATAD: 305)

Yolda yoldaş, evdə qardaş “Yolda yoldaş, evde kardeş” (ATA: 339)

Yoldan irəli yoldaş evdən irəli qardaş “Yoldan ileri yoldaş, evden ileri kardeş” (ATAD:

318)

Yolu qardaşla kəsərlər məşəni mişarla “Yolu kardeşle keserler, meşeyi hızarla” (ATAD: 319)

4.2. Ana bir kardeşler arasındaki bağın güclülüğü

Aynı anneden doğan çocuklar arasındaki bağın, babaları bir olan çocuklar arasındaki bağdan daha güçlü olduğu yönünde bir algı vardır:

Anadan olmayan qardaş sayılmaz “Anadan doğmayan, kardeş sayılmaz” (ATA: 45)

4.3. Uzak kardeşler arasındaki bağın zayıflığı

Birbirine uzak olan, görüşemeyen kardeşler arasındaki bağın zayıf olacağı düşünülür. Bu algı aşağıdaki atasözünə yansımıştır:

Ayrı qardaş yad qonşu “Ayrı kardeş, yabancı komşudur” (ATA:72)

4.4. Kardeşlerin kendi çıkarlarını öncələməsi

Kardeş olunsə bile herkesin öncelikle kendi menfaatini düşüneceği ve özellikle evlilikdən sonra şahsi menfaatin ön planə çıktığını ifade eden sözler vardır:

Allah qardaşı qardaş yaradıb, kişələrini ayrı “Allah kardeşi kardeş yaratmış, keselerini ayrı yaratmışdır” (ATA: 41)

Bac istəram bacımdan, bacım ölür acından “Haraç isterim bacımdan, bacım ölür acından” (ATAD: 35)

Qardaşım xandır, hatunu sevinisin “Kardeşim handır, hanımı sevinisin” (ATAD: 138)

Qardaşım sağ olsun, arvadı güvənsin “Kardeşim sağ olsun, hanımı sevinisin” (ATAD: 138)

4.5. Kardeşlerin keçinememesi

Bazen çocuklar kardeş olsalar aynı ailede yetişsələr dahi kıskançlık, menfaat çatışması vb. nedenlerle anlaşamayabilirler. Hatta bu anlaşmazlık zaman zaman düşmanlık həlını de alabilir:

Cəhd elə dost qazan, düşmən ocaq başında “Uğraş dost qazan, düşman ocaq başında” (ATAD: 71)

Dost qazan, düşməni nənəm də doğar “Dost qazan, düşmanı ninem de doğurur” (ATA: 153)

El el ilə keçinmiş qardaş qardaş ilə keçinməmiş “El el ilə keçinmiş, kardeş kardeş ilə keçinememiş” (ATA: 168)

5. Erkek Çocuğa Bakış Açısı

5.1. Geleceğin teminatı ve destekçi olarak erkek evlat

Erkek çocuğunun tercih edilen cinsiyet olmasının nedenlerinden biri, yaşlılıkta aileye destek olacağı yönündeki algıdır. Zor bulunan bir cinsiyet olduğu düşünülen erkek evladın aileye desteği ve yardımı, kız çocuğuyla mukayese edilerek verilmiştir:

Altı daş üstü daş yenə de oğul çörəyi “Altı taş, üstü taş yine de oğul ekmeği” (ATAD: 25)

Ata ananın qoca vaxtında oğul əlindən tutar “Ata ananın yaşlılık vaktinde, oğul elinden tutar” (ATA: 60)

Qız evinden oğul bucağı yaxşıdır “Kız evinden, oğul köşesi iyidir” (ATAD: 154)

Oğlandır ohdur her evde yoxdur “Oğlandır oktur, her evde yoktur” (ATAD: 244)

Oğul arxadır, qız yaraşıqdır “Oğul arkadır, qız süstür” (ATAD: 245)

Oğul dövlətdir mülk dəyirman “Oğul devlettir, mülk dəgirmen” (ATAD: 245)

5.2. Babanın sosial statüsünün ve malının taşıyıcısı olarak erkek evlat

Erkek çocuk, babanın oluşturduğu sosyal statüyü, maddi ve manevi tüm değerlerini gelecek kuşaklara taşır. Bu durum atasözlerine daha çok tarla-ekin ilgisiyle yansımıştır:

Atalar nə əkilblər, oğullar onu biçiblər “Atalar ne ekmişlerse oğullar onu biçerler” (ATA: 61)

Atalar səpən oğullara mirasdır “Babaların saçtığı, oğullara mirastır” (ATAD: 32)

Ataların səpdiyi oğullara mirasdır “Ataların ektiği, oğullara mirastır” (ATA: 61)

Atanın kəsbi oğula halaldır “Babanın bıraktığı, oğula helaldır” (ATAD: 32)

Oğul atanın kövşənin əkər “Oğul, atanın ekinini eker” (ATA: 281)

5.3. Erkek çocuğun babanın yerini tutmaması

Oğullar, her ne kadar babanın sosyal statüsünü ve mirasını geleceğe taşıyan, onu temsil eden değer olsalar da babanın yerinin farklı olduğu düşünülür:

Yüz tülkü bir aslanın yerini, yeddi oğul bir dədə yerini verməz “Yüz tilki bir aslanın yerini, yedi oğul, babanın yerini tutmaz” (ATA: 342)

6. Kız Çocuğa Bakış Açısı

6.1. Evlilik bağlamında kız çocuk

6.1.1. Güzellik

Genç kız için güzelliğin önemli olduğu düşüncesi, erkek çocukta aranan özelliklerden yiğitlik ve olgunlukla birlikte verilmiştir. Çirkin kız çocuğuna babasının zengin olması durumunda talip çıkacağı yönündeki anlayışı yansıtan bir söz de vardır:

Çirkin dövlətli qızını atası adına alarlar “Çirkin zengin kızını, babası adına alırlar” (ATA: 115)

Qız gözəl gərək, oğlan igid “Kız güzel gerek, oğlan yiğit” (ATAD: 154)

Qızıl quş əldə gəzər, gözəl qız dildə “Kızıl kuş elde gezer, güzel kız dilde” (ATA: 43)

Oğlanı kamal ilə qızı camal ilə “Oğlanı kemal ile kızı cəmal ile” (ATAD: 245)

6.1.2. Sosial statü ve denklik

Atasözlerinde evlilik kurulurken kızı isteyen kişinin mesleğinin, ekonomik durumunun göz önüne alınması gerektiği konusunda uyarılar vardır:

Bablı babın tapmasa işi ah vayla keçər “Dengi dengi bulmazsa işi ah vahla geçer” (ATA: 133)

Çobana vermə qızı, ya qoyun güddürər, ya quzu “Çobana verme kızı, ya koyun güttürür ya kuzu” (ATA: 115)

Qızı otaqlıya yox, papaqlıya ver “Kızı otaqlıya değil, şapkalıya ver” (ATAD: 155)

6.1.3. Bekâretin önemi

Kız çocuk için bekâretin önemini anlatan sözlerde genellikle genç kız, dul kadınla mukayese edilmiş ve dul kadının genç kızın yerini tutamayacağına dikkat çekilmiştir:

Dul arvadı kız adına almazlar “Dul avradı, kız adına almazlar” (ATA: 158)

Düz gâlmisân düz get, kız gâlmisân kız get “Doğru gelmişsin doğru git, kız gelmişsin kız git” (ATA: 148)

Eski pambıq bez olmaz, gâlin gâlib kız olmaz “Eski pamuk bez olmaz, gelin gelip kız olmaz” (ATA: 181)

Köhnä pambıq bez olmaz, dul arvaddan kız olmaz “Eski pamuk bez olmaz, dul avrattan kız olmaz” (ATA: 181)

Kız kâsilmemiş qarpıza bânzâr “Kız, kesilmemiş karpuzla benzer” (ATAD: 155)

6.1.4. Talihin, kısmetin açık olması, evlenip yuva kurma

Kız çocuğun bahtının açık olması, zamanı gelince evlenip yuva kurması anne ve baba için mutluluk vericidir. Kızın talibi çok olsa da bir kişiye kısmet olur. Fiziksel güzellik kız çocuğu için bir talih olarak değerlendirilirken bazı atasözlerinde güzelliğin yerini baht açıklığı almıştır. Ayrıca hareketleri, davranışları aykırı olan kızların evde kalmayacağı düşüncesini yansıtan kullanımlar da vardır:

Bir gız bir oğlanındır “Bir kız, bir oğlanındır” (ATAD: 53)

Dâli kız evdâ qalmaz “Deli kız, evde kalmaz” (ATA: 129)

Dünyaca gözâlliyyin olunca zârracâ bâxtin olsun “Dünya kadar güzelliğin olacağına zerrece bahtın olsun” (ATA: 161)

Kız anası elçi gözlär “Kız anası, dünür gözler” (ATA: 259)

Kız dediyin ağacdakı almadır kim salar o aparar “Kız dediğin ağaçtaki elmadır, kim koparır o götürür” (ATAD: 154)

Kız qapısı şah qapısı mini gälär biri razı gedär “Kız kapısı şah kapısı, bini gelir, biri razı gider” (ATAD: 154)

Kız var ki qoz ağacına bânzâr hâr gälân bir daş atar “Kız var ki ceviz ağacına benzer, her gelen bir taş atar” (ATAD: 155)

Kızın qismeti atanın dövlâti “Kızın kısmeti, babanın zenginliğidir” (ATA: 260)

6.1.5. Talihin açık olmaması, evde kalmak, evlenememek

Kız çocuğunun zamanı geldiğinde hayırlı bir kısmetle evlendirilmesi arzulanır. Kızın evlenememesi hem kendisi hem de ailesi için üzüntü verici bir durumdur. Kızın evliliğinin gecikmesi durumunda çeşitli dedikodularda da çıkabilir. Bundan dolayı evde erkek çocuk olsa da kız çocuğunun evlendirilmesine öncelik verilmesi yönünde tavsiyeler vardır:

Qara qızın bâxti olsaydı, anadan ağ doğulardı “Kara kızın bahtı olsaydı, anasından ak doğardı” (ATA: 249)

Qd qalar köz olar, kız qalar söz olar “Ateş kalır, köz olur, kız kalır, söz olur” (ATA: 63)

Oğluna kız axtarınca kızına oğlan axtar “Oğluna kız arayacağına, kızına oğlan ara” (ATA: 281)

Övdlar göz olar, qız qalar söz olar “Evlatlar göz olur, kızlar kalır söz olur” (ATAD: 253)

6.1.6. Büyük kıza öncelik vermek

Evlilikte kız çocuklarından yaşça büyük olana öncelik vermek gerektiğini anlatan bir atasözü vardır:

Erä gedändä böyük qız, evdä oturanda kiçik qız “Kocaya giderken büyük kız, evde otururken küçük kız” (ATAD: 122)

6.1.7. Erken yaşta evlilik

Kız çocuğunun erken yaşlarda, gençken, güzelken, talibi varken evlendirilmesi tavsiye edilir zira erken evlenen, genç yaşta da çocuk sahibi olacaktır:

At beslenirken qız istenirken “At beslenirken, kız istenirken” (ATAD: 30)

Ertäykän äkän, erkän dä biçär “Erken eken, erken de biçer” (ATA: 180)

Qızı saxlayıb un çuvalına tay älämäyəcəksin ki “Kızı saklayıp un çuvalına denk etmeyeceksin ki” (ATAD: 155)

Tez duran tez evlenen peşiman olmaz “Erken kalkan, erken evlenen, pişman olmaz” (ATAD: 288)

6.1.8. Ana bahtını devir alma

Kız çocuğunun olumlu ya da olumsuz anlamda, annenin talihini yaşayacağı yönünde bir algı vardır:

Ananın keçdiyi köprüdän qızı da keçär “Ananın geçtiği köprüden kızı da geçer” (ATA: 45)

6.1.9. Ailenin geçici ferdi olma

Kız çocuğuna doğumdan itibaren çeyiz düzülür, kız evlilik yaşamına hazırlanır. Evlenince aileden kopacağı düşünüldüğünden evlendirilene kadar evde misafirdir:

Qız evin qonağıdır, vaxt gälär, gedär “Kız evin konuğudur, vakit gelir gider” (ATA: 259)

Qız gedäridir, oğlan üräk başıdır “Kız gidicidir, oğlan yürek başıdır” (ATAD: 154)

Qız göçəri quşdur “Kız, göçebe kuştur” (ATAD: 154)

Qız qundaqda cehiz sandıqda “Kız kundakta, çeyiz sandıkta” (ATAD: 154)

Qız özgä ämanätidir “Kız, başkasının emanetidir” (ATAD: 155)

Qız özgä çırağını yandırar “Kız, kendi kandilini yakar” (ATAD: 155)

Qızı saldın beşiyä, cehizini çäk eşiyä “Kızı koydun beşiğe, çeyizini çek eşiğe” (ATA: 259)

6.1.10. Erkek kardeşin önemi

Erkek kardeşin kız çocuğunu koruyup kollayacağı ve onun davranışlarına yön vereceği düşünülür. Hatta erkek kardeşin karakterine bakılarak kız çocuğu hakkında öngörude bulunulur:

Yaz yağışından bälli, qız qardaşından “Bahar yağışından, kız kardeşinden bellidir” (ATA: 78)

Qardaşa baxarlar, bacısını alarlar “Kardeşe bakarlar, bacısını alırlar” (ATA: 249)

6.1.11. Korunup kollanması gereken bir değer

Kız çocuğu evlenene kadar baba evinde misafirdir ve korunup kollanması gerekir. Bu yüzden aile çocuğu yanı başından ayırmak istemez:

Kız ile kızıl gizlin gārāk “Kız ile altın gizli gerek” (ATAD: 155)

Kız kızıl alma, kıızı gözdän salma “Kız, altın elma, kıızı gözden salma” (ATAD: 154)

Kız üz qızardar “Kız, yüz kızartır” (ATAD: 155)

Kızım yanımda, ağılım başında “Kızım yanımda, aklım başımda” (ATA: 260)

Kızın ismāti atanın dövlāti “Kızın namusu, babanın zenginliği” (ATAD: 156)

6.1.12. Çok gezmemek gerektiği

Kız çocuğunun dışarıda çok fazla zaman geçirmesi istenmez. Bu özellikteki kız çocuğu da evlilikte tercih edilmez:

Gäzäyän qızdan gəlin olmaz “Gezgin kızdan, gelin olmaz” (ATA: 198)

6.1.13. Çalışkanlık

Evlenilirken kız çocuğunda aranan özelliklerin başında iş bilme ve beceriklilik gelir. Hatta bu özellikler güzelliğin önüne geçer:

İşlāk keçäl qız ärä gedär, pinti gözäl gora “Çalışkan kel kız ere gider, pinti güzel; mezara” (ATA: 112)

6.1.14. Asaletli olma

Evlenecek kız çocuklarında öncelikle aranan özelliklerden biri, iyi soylu bir aileye mensup olmasıdır. Bu özellik güzelliğten de önce gelir. Ayrıca asil bir aileye mensup kıızı almanın zor, aldıktan sonra onu korumanın ise daha zor olduğu düşünülür:

Äsil al, çirkin olsun, bädäsil gözäl alma “Asil al çirkin olsun, soysuz güzel alma” (ATA: 52)

Äsil almaq çätindir, saxlamaq ondan çätin “Asil almak zordur, korumak ondan da zordur” (ATA: 52)

6.1.15. Tatlı dillilik

Evlenecek kız çocuklarının tatlı dilli, hoş görülü, anlayışlı, ailenin birlik beraberliği için yeri geldiğinde gördüğünü, duyduğunu unutan biri olması istenir:

Ärä gedän qızların dili altında qänd qäräk “Ere giden kızların dili altında şeker olmalı” (ATA: 178)

Evlärä gedän qızın dili altında gänd gäräk “Evlenen kızın dili altında şeker olmalı” (ATA: 188)

Evlärä gedän qızın qulaqları kar, dili lal gözləri kor gäräk “Evlenecek kızın kulakları sağır, dili lal, gözleri kör olmalı” (ATA: 188)

6.1.16. Nazlılık

Kız çocuğu ve ailesi naz ile özdeşleşmiştir. Bu anlayış aşağıdaki atasözüne yansımıştır:

Kız evi, naz evi “Kız evi, naz evi” (ATA: 259)

Kızdı, nazdı min tümän azdı “Kızdır, nazdır, bir tümen azdır” (ATAD: 155)

6.1.17. Çevrenin kanaati

Evlilik kurulurken, talip olunan kız ve onun ailesiyle ilgili yakın çevrenin görüşlerini almak gerektiği, sadece görselliğe bakarak ya da ilk izlenimlerle karar vermemek gerektiği yönünde uyarılar vardır:

Qız alan göz ilä baxmasın, qulağı ilä eşitsin “Kız alan gözüyle görmesin, kulağı ile işitsin” (ATA: 259)

6.1.18. Eş seçiminde yönlendirme

Kız çocuğunun eş seçerken yanlış kararlar verebileceği, ona eş seçiminde rehberlik etmek gerektiği yönünde bir kanaat vardır:

Qız sevändä tez sevär vay o günä dul sevä “Kız sevince tez sever, vay o güne ki dul seve” (ATAD: 155)

Qızı öz xoşuna qoysan ya mürtübä gedär, ya zurnaçıya “Kızı kendi keyfine bırakırsan ya davulcuya gider ya zurnacıya” (ATA: 259)

6.2. Kıymetli, değerli olma/tercih edilen cinsiyet olma

Kız çocuğunun aile için önemli bir değer olduğu, tercih edilen bir cinsiyet olduğu düşüncesinin işlendiği atasözlerinde kız çocuk, erkek çocukla, koca ve yetişkin kadınla karşılaştırılmıştır. Kız çocuklarının değerinin ifade edildiği sözlerde “altın, aydınlık, güneş, melek” kelimeleri dikkati çeker:

Bäxtim olsaydı anadan qız doğulardım “Bahtım olsaydı, anamdan kız doğardım” (ATAD: 44)

Bir qıza qurban olsun doqquz qoca, min qarı “Bir kıza kurban olsun, dokuz koca, bin karı” (ATA: 97)

Cücäağ günlü olsaydı toyuq ämcäkli olardı “Civciv şanslı olsaydı, tavuk emcikli olurdu” (ATAD: 72)

Qız aydınlıqdır “Kız, aydınlıktır” (ATAD: 154)

Qız doğaram melek olar “Kız, doğururum melek olur” (ATAD: 154)

Qız qaldıqça qızıla dönär “Kız, durdukça altına benzer” (ATAD: 154)

Qız qızıldır gedrini bilsin gäräk “Kız altındır, kadrini bilmek gerek” (ATAD: 154)

Qız sesi, qızıl sesi, kevgir sesi “Kız sesi, altın sesi, kevgir sesi” (ATAD: 155)

Qız uşağı evin yaraşığıdır “Kız çocuğu, evin süsüdür” (ATAD: 155)

Qızıdır qızıdır qızıl parçası torpağa düşer parıldar “Kızıdır, altın parçasıdır, toprağa düşse parıldar” (ATAD: 155)

Qızıdır qızıldır, oğlan nä çoxdur “Kızıdır altındır, oğlan ne çoktur” (ATAD: 155)

Qızın oldu kırmızı donunu çıxart “Kızın oldu, kırmızı elbiseni çıkart” (ATAD: 156)

Qızlar bir günäşdir oğlanlarsa ay parçası “Kızlar bir güneştir, oğlanlarsa ay parçası” (ATA: 260).

6.3. İhtiyaçlarının sonu gelmemesi, yükünün ağır olması

Kız çocuğunun ihtiyaçlarının erkek çocuğuna göre daha fazla olduğu, aileye daha fazla ekonomik yük getireceği düşüncesi hâkimdir hatta bu nedenle bir anneye bir kızın yeterli olacağı ifade edilir:

Bir anaya bir kız, bir källâyâ iki göz “Bir anaya bir kız, bir kelleye iki göz” (ATA: 94)

Bir evdâ iki kız biri biz, biri çuvalduz “Bir evde iki kız; biri biz, biri çuvaldız” (ATA: 96)

Bir gemi donanar bir kız donanmaz “Bir gemi donanır, bir kız donanmaz” (ATAD: 52)

Kız yükü duz yükü “Kız yükü, tuz yükü” (ATD II: 371)

7. Öksüzlük-Yetimlik

7.1. Yetimin bahtın/talihinin gülmemesi

Yetimin bahtının/talihinin olmadığı, karşısına çıkan kismetlerin, fırsatların da bir şekilde olumsuz neticeleneceği düşünülür:

Döymâni xanım yeyâr, kâpâyî yetim “Sütlü buğday aşını hanım yer, kepeği yetim” (ATA: 157)

Növbâ yetimâ çatanda qaşığın dâstâsi sınar “Sıra yetime geldiğinde, kaşığın sapı kırılır” (ATA: 298)

Növbâ yetimâ çatanda ya härifin pulu qurtarar ya çırağın yağı “Sıra yetime geldiğinde ya herifin parası biter ya mumun yağı” (ATA: 298)

Yetimin ağzı aşâ çatanda başı daşa dâyâr “Yetimin ağzı aşâ değince, başı taşa değer” (ATAD: 316)

7.2. Öksüzün iş bilmezliği

Kız çocuğunu yetiştiren, terbiye eden, ona cinsiyete özgü davranışları kazandıran annedir. Annesiz yetişen kız çocuğunun ev işlerinden habersiz olacağı, iş yapmak yerine vaktinin çoğunu sohbet ve dedikoduyla geçireceği düşünülür:

Analı kızın işi görünâr, anasız kızın dişi “Analı kızın işi, anasız kızın dişi görünür” (ATA: 45)

7.3. Öksüzün sözlerinin büyütülmesi

Yetim kız çocuğunun sözlerinin büyütüleceği, farklı noktalara çekilebileceği düşüncesi, annesi olan kızın iyi beslenip büyüyeceği düşüncesiyle birlikte verilmiştir:

Analı kızın özü böyüyâr anasız kızın sözü “Analı kızın kendi, anasız kızın sözü büyür” (ATAD: 26)

7.4. Yetimin hatalarının, eksiklerinin göze batması

Yetimin hatalarının eksiklerinin göze batacağı, haklı olduğu durumlarda bile haksız çıkabileceği, bu yüzden ön plana çıkmadan sessiz kalması gerektiği belirtilir:

Yetim kızsân kıvrıl yat “Yetim kızsân kıvrıl yat” (ATAD: 316)

7.5. Yetimin kadir kıymet bilmemesi

Yetimin kadir kıymet bilmediği, ilk önce kendisine yardım eden, destekçi olan kişilere zarar vereceği düşünülür:

Yetim kimä zârâr verärsän? -Mänä çöräk veränä “Yetim kime zarar verirsin? -Bana ekmek verene” (Erbay, 2011: 6)

7.6. Öksüz-yetimin ilgi, sevgi ve bakımdan yoksun büyümesi

Annesiz çocuk, evde anne ilgi ve sevgisinden; babasız çocuk, dış dünyada baba denetimi ve kontrolünden uzak büyür:

Anasız uşaq evdä xar olar, atasız uşaq çöldä “Anasız çocuk evde, babasız çocuk çölde diken olur” (ATA: 46)

7.7. Yetimin hassas bir yüreğe sahip olması

Yetim hassas, kırılgan bir yapıya sahip olduğu için olaylardan ya da sözlerden çok çabuk etkilenir:

Yetim ağlağan olar “Yetim, ağlak olur” (ATAD: 316)

7.8. Yetimin sinsice kötülük yapması

Yetimin uysal, sessiz görünse de sinsice kötülükler yapabileceği düşüncesi “yere bakıp yürek yakmak” deyiimiyle ifade edilir:

Yetim yerä bahar üräk yaxar “Yetim yere bakar, yürek yakar” (ATAD: 316)

7.9. Yetimin korunup gözetilmemesi

Yetime sosyal ortamlarda sözde sahip çıkıldığı, maddi yardıma gelince kimsenin destekçi olmadığı ifade edilirken, yetimin öncelikle beslenme ihtiyacını karşılamamanın gereği üzerinde de durulur:

Qarınlar doyandan sonra yetimler yada düşär “Karınlar doyduktan sonra yetimler akla gelir” (ATAD: 139)

Yetimä öyüd verän çox olar çöräk verän az “Yetime öğüt veren çok olur, ekmek veren az” (ATAD: 316)

Yetimi doydur nä olacağını düşünmä “Yetimi doyur, ne olacağını düşünme” (ATAD: 316)

Yetimin hamamda anası çox olar “Yetimin hamamda anası çok olur” (ATAD: 316)

7.10. Yetim hakkı yememek gerektiği

Yetim hakkı yememek gerektiği ile ilgili kanaatin İslam dinindeki hükümleri çağrıştıran bir sözle ifade edildiği görülür:

Yetim malı oddan yaman yandırar “Yetim hakkı, ateşten kötü yakar” (ATAD: 316)

7.11. Dul kadının yetimi koruyup kollaması

Dul kadının imkânları sınırlı olsa da yetimin hâlinden anlayacağı, ona sahip çıkacağı, onu koruyup kollayacağı düşünülür:

Dul avrad özü yetimdir, amma yetimlärä anadır “Dul kadının kendisi yetimdir ama yetimlere anadır” (ATA: 158)

Dul arvad yetim saxlar, naxırçıya minnät qoyar “Dul kadın yetim korur, sığırçıya minnet eder” (ATA: 158)

8. Üveylik-Evlathlık

8.1. Kötülük ve olumsuzluk sembolü olarak üvey anne

Üvey anne elinde büyümenin zorluğu, bir gelin için koca evinde kaynanayla yaşamının zorluğuyla ilişkilendirilerek verilmiştir:

Ata evindä ögey ana, är evindä qaynana “Baba evinde üvey ana, er evinde kaynana” (ATA: 75)

8.2. Üvey evladın istenmemesi

Üvey evladın istenmediğini, öz evladın yerini tutamayacağını anlatan hatta bu nedenle de dul kadınla yapılan evliliği tasvip etmeyen sözler vardır:

Alma arvadın dulunu, yanında gätirär kulunu “Alma avradın dulunu, yanında getirir kulunu” (ATA: 42)

Özgä uşağından oğul olmaz “Eloğlundan, oğul olmaz” (ATA: 170)

9. Çocukların ve Çocukluğun Çeşitli Özellikleri

9.1. Aşama aşama büyüüp olgunlaşma

Çocuk psikolojik ve fizyolojik gelişimini tamamladıktan, birtakım tecrübeleri edindikten sonra olgunlaşır. Bu durumu hayvanlar ve bitkiler âlemiyle daha çok temsili olarak ifade eden atasözleri vardır:

Därilmämiş güldän dästä bağlamaq olmaz “Derilmemiş gülden, deste bağlanmaz” (ATA: 134)

Xam dämir döyülmäz “Ham demir, dövülmez” (ATA: 210)

Xästä täläsär, armud vaxtında yetişär “Hasta acele eder ama armut vaktinde yetişir” (ATA: 213)

Küçük hürä hürä köpäk olar “Enik havlaya havlaya köpek olur” (ATA: 177)

Soğuq dämir döyülmäz “Soğuk demir, dövülmez” (ATA: 300)

Uşaq ağlaya ağlaya böyüyär “Çocuk, ağlaya ağlaya büyür” (ATAD: 294)

9.2. Çocukluğun en güzel çağ oluşu

Çocukluk döneminin en güzel çağ olduğu düşüncesi, mevsimlerden baharla karşılaştırılarak verilmiştir:

Uşaqlıq ömrün baharıdır “Çocukluk, ömrün baharıdır” (ATAD: 294)

9.3. Küçük yaşın tatlılığı

Evlatlar arasında küçük erkek çocuğunun daha sevimli olduğu düşüncesi, çerezle karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Oğul hırdası, noğul hırdası “Oğulun küçüğü, çerezin küçüğü” (ATAD: 245)

9.4. Maymun iştahlı olma

Çocuğun hevesi, istekleri değişkenlik gösterir. İhtiyaç duymasa da gördüğü, ilgisini çeken her şeye isteyebilir:

Uşaq gördüyünü ister (ATAD: 294).

9.5. Çevreye zarar verme, kırıp dökme

Çocuk yaş döneminin gereği olarak çok hareketli olur, yerinde durmak bilmez. Bu nedenle kıymetli, kırılıp dökülecek ya da çocuğun kendisinin zarar görebileceği şeyleri çocuktan uzak tutmak gerekir:

Uşaqılı evdä häväng дәstәni göydән asarlar “Çocuklu evde havanı yukarı asarlar” (ATAD: 294)

9.6. Saflık ve açık sözlülük

Çocuğun yalan bilmediği, çevresinde olup bitenleri olduğu gibi başkalarına aktarabileceği bundan dolayı da yetişkinlerin çocuğun bulunduğu yerde konuşmalarına dikkat etmesi gerektiğini anlatan sözler vardır:

Xäbäri uşaqdan al “Haber, çocuktan al” (ATA: 207)

Sözün düzünü uşaqdan xäbär al “Sözün doğrusunu, çocuktan haber al” (ATA: 302)

Uşaqılı evdä qiybät olmaz “Çocuklu evde, gıybet olmaz” (ATA: 117)

Uşaq sözün düzünü deyär “Çocuk, sözün doğrusunu der” (ATA: 116)

9.7. Akıllılık

Akıllı çocuğu yaşlı cahille karşılaştıran ve önemli olanın yaş değil akıl olduğunu anlatan bir atasözü vardır:

Ağıllı balaca yekä cahildän yaxşıdır “Akıllı çocuk, yaşlı cahilden iyidir” (ATA: 32)

9.8. Çabuk küsme ve barışma

Çocuklar çabuk küstükleri gibi çabuk da barışırlar. Bu yüzden anne ve babaların çocuklar arasındaki meselelere karışmaması, müdahil olmaması gerekir:

Uşaq arasına girmäzlär “Çocuk arasına girilmez” (ATAD: 294)

9.9. Güvenilmezlik

Çocuğa güvenip çocukla yola çıkmamak ya da ona bir işi emanet etmemek gerekir aksi takdirde bundan zarar görecektir olan yetişkindir:

Uşaqı yola çıxma, eşşäyi yıxılsa ağlar, eşşäkdän yıxılsan gülär “Çocukla yola çıkma, eşeği yıkılırsa ağlar, eşekten düşersen güler” (ATA: 116)

Uşaqı iş buyur dalınca yüyür “Çocuğa iş buyur, ardınca koş” (ATAD: 294)

9.10. Kişiliği küçük yaşlarda belli etme

Çocuğun yeteneklerini, yapabileceklerini çok erken yaşlarda belli ettiğini, yetişkinlikte hatta evlilik yaşamında nasıl bir birey/eş olacağının izlerini çocuklukta görmenin mümkün olduğunu anlatan sözler vardır:

Adam olacaq uşaq poxundan мәşһurdur “Adam olacak çocuk, bokundan meşhurdur” (ATD I: 22)

Ağıllı uşaq bäläkdä özünü qöstärär “Akıllı çocuk, belendiğinde (beşikte) kendini gösterir” (ATS, 32)

Bir uşağın ağılı gördüyü işlärдән melum olar “Bir çocuğun akıllı, yaptığı işlerden belli olur” (ATAD: 56)

Dälicä qızdan dälicä gälin olar “Delice kızzan, delice gelin olur” (ATA: 129)

Doqquzunda nä isä doxsanında da odur “Dokuzunda ne ise doksanında da odur” (ATA: 151)

Färli cücä yumurtada cüyüldär “İşe yarar civciv, yumurtada civilder” (ATAD: 132)

Gün doğuşundan bellidir “Gün, doğuşundan bellidir” (ATA: 205)

Qızlığı ne idi ki gelinliyi ne ola “Kızlığı ne idi ki gelinliği ne ola” (ATAD: 157)

Öküz olacaq dana bugünden / poxundan bilinär “Öküz olacak dana, bugünden / bokundan bilinir” (ATA: 284) (ATAD: 249)

Uşağa qundaq çağında mähäk daşı deyärlär “Çocuğu kundaktayken mihenk taşına vurular” (ATAD: 294)

Yaxşı qızdan yaxşı gälin olar “İyi kızzan, iyi gelin olur” (ATA: 242)

Yeddisindä nä idi isä yetmişindä dä odur “Yedisinde ne ise yetmişinde de odur” (ATA: 331)

9.11. Sonradan fərqləşmə, gelişme

Çocukluk döneminin yetişkinlik için belirleyici olduğunu ifade eden sözler ağırlıkta olmakla birlikte az da olsa çocuğun küçüklük döneminden farklı bir gelişim gösterebileceğini anlatan sözler de vardır:

Burnu çirk guzu buynuzu burma goç olar “Burnu sümüklü kuzu, burma boynuzlu koç olur”(ATAD: 68)

9.12. Gönlüyle iş yaptırma

Çocuğa gönlüyle iş yaptırılırsa o işte daha hevesli ve istekli dolayısıyla daha başarılı olacağı yönünde bir düşünce söz konusudur:

Dayçanı bir vurarsan, iki sıçrar “Taya bir vurursan iki sıçrar” (ATD: 170)

9.13. İmkâna bakmadan ihtiyacın giderilmesini isteme

Çocuğa söz geçirmek zordur. Çocuk, ne zamanın ve mekânın uygun olup olmadığını düşünür ne de ailenin imkânlarını. Kendi yöntemleriyle (ağlama, küsme vb.) kendi sözünü, isteğini kabul ettirir. Bu nedenle çocuk sözü şah sözüyle bir tutulmuştur:

Ac aman bilmäz, uşaq zaman “Aç aman bilmez, çocuk zaman” (ATAD: 2)

Uşaq sözü şah sözündən hökümlüdür “Çocuk sözü, şah sözünden hükümlüdür” (ATA: 116)

Uşaq vardır yoxdur bilmäz “Çocuk, vardır yoktur bilmez” (ATAD: 294)

9.14. Çocukça istekler

Çocuğun istekleri kendi dünyası için çok önemli olabilir lakin bir yetişkinin gözünde çocukçadır:

Balacanın dardı dä balacadır “Çocuğun derdi de çocukçadır” (ATA: 116)

9.15. Oyuna düşkünlük

Çocukluk döneminin en karakteristik özelliklerinin başında oyuna düşkünlük gelir. Bu durum abdal-düğün, çoban-koyun bağlantısıyla ortaya konmuştur.

Abdal düyündən toydan, uşaq oyundan usanmaz “Abdal, düğünden; çocuk, oyundan

usanmaz” (ATAD: 2)

Oğlan yedi oyuna getdi, çoban yedi koyuna getdi “Oğlan yedi, oyuna gitti; çoban yedi, koyuna gitti” (ATAD: 244)

9.16. Dadının önemi

Dadının çocuk için önemi dadı için “ikinci ana” sıfatı kullanılarak ortaya konmuştur:

Lälä ikinci anadır “Dadı, ikinci anadır” (ATAD: 214)

9.17. Korunmaya, sahip çıkılmaya ihtiyaç duyma

Çocuğu doğruyu yanlış, iyiyi kötüyü ayırt edene, akıl baliğ olana kadar dış dünyadaki tehlikelere açıktır. Bu yüzden özellikle anne tarafından korunup kollanmaya ihtiyaç duyar. Atasözlerinde tehlikenin daha çok “kurt ve karayel”le temsil edildiği görülür:

Ağac körpə olanda qara yeldän qoruyarlar “Ağac körpeyken karayelden korurlar” (ATA: 23)

Anasından ayrılan quzunu qurd yeyär “Anasından ayrılan kuzuyu, kurt yer” (ATA: 46)

Anasından gabag düşen gulunu gurd yeyer “Anasından önde giden yavruyu, kurt yer” (ATAD: 26)

Pişik balası özünü anasının döşünde gızlädär “Kedi yavrusu, kendini anasının döşünde gizler” (ATA: 254)

Sahipsiz qoyunu qurt yeyär “Sahipsiz koyunu, kurt yer” (ATA: 295)

9.18. Sevgi, şefkat ve bakıma ihtiyaç duyma

Çocuk için beslenmeden ziyade ona gösterilecek sevgi ve şefkatin önemli olduğunu yansıtan sözler de vardır:

Uşaqı yemäk böyütmäz, sevinç böyüdär “Çocuğu yemek büyütmez, sevinç büyütür” (ATA: 116)

İt äppäyä härıs olar, uşaq mähäbbätä “İt ekmeğe tamah eder, çocuk sevgiye” (ATA: 238)

Uşaq evde böyüyər balıq gölde “Çocuk evde büyür, balık gölde” (ATAD: 294)

Uşaq yemeyini bilmez “Çocuk yemesini bilmez” (ATAD: 294)

9.19. Hata yapma

Çocukların hata yapabilecekleri, yetişkinlerin ise büyüklük gösterip onları affedecekleri, affetmeleri gerektiğini anlatan bir söz vardır:

Kiçikdän xəta, böyükdän äta “Küçükten hata, büyükten af” (ATA: 270)

Sonuç

Atasözleri milletlerin karakterlerini, hayat karşısındaki tavır ve zihniyetlerini ifade eden özlü sözlerdir. Türk kavimlerine ait atasözleri taşıdıkları mesajlar ve yönlendirdikleri davranışlar itibarıyla Türk milletinin temel zihin yapısındaki birlik ve bütünlüğü ifade etmeleri bakımından sözlü edebiyat ürünleri içinde ayrı bir öneme sahiptir (Çobanoğlu, 2004: 1). Batı Türklüğü içinde değerlendirilen aynı kaynaktan beslenen, bir ağacın dalları gibi olan Türkiye ve Azerbaycan Türkleri arasındaki dil ve kültür müstarekliğini atasözlerinde de görmek mümkündür.

Azerbaycan Türkçesindeki “Ana haqqı, Tanrı haqqı; Qız alan göz ilä baxmasın, qulağı ilä eşitsin; Qız qundaqda cehiz sandıqda; Oğlan yedi oyuna getdi, çoban yedi koyuna getdi” gibi, atasözlerinin büyük bölümünün küçük fonetik farklılıklar dışında aynen kullanıldığı, bazı atasözlerinde Ac aman bilmáz, uşaq zaman/ Aç aman bilmez çocuk zaman; Bala quşun ağzı böyük olar / Yavru kuşun ağzı böyük olur; Yaxşı övlad ata ananın fârahidir / İyi evlat ata ananın ferahıdır şeklinde kelime farklılığı olduğu, aynı anlamda başka bir kelimenin kullanıldığı, Bir evdä iki qız biri biz, biri çuvalduz / Bir evde iki kız biri çuvaldız, biri biz gibi bazı sözlerde ise kelimelerin yerinin değiştiği görülmektedir.

Türkiye Türkçesindeki çocuk kelimesinin, doğumdan buluş çağına kadar olan insan yavrusu anlamında Azerbaycan Türkçesinde kullanılmasına rağmen konuyla ilgili Azerbaycan atasözlerinde geçmediği görülür. Çocuğu doğrudan ve cinsiyet bildirmeden karşılamak için en çok kullanılan kelime “uşaq”tır. “Bala” kelimesi hem doğrudan hem de kalıtım ve çevrenin çocuk üzerindeki etkilerini anlatan soya çekimle ilgili sözlerde dolaylı olarak, hayvan yavrusu üzerinden, çocuk için kullanılmıştır. Kız çocuk için “qız”, erkek çocuk için ise “oğul” kelimesi kullanılır. Kız kelimesi atasözlerinde 91, oğlan kelimesi ise 32 kez geçer. Geleneksel kültürden gelen bir anlayışla kız çocuğun erkek çocuğa göre arka planda olduğunu yansıtan sözler ağırlıkta olmakla birlikte, Qız qızıldır gedrini bilsin gârak / Qızıdır qızıldır, oğlan nâ çoxdur şeklinde tercih edilen değer olduğunu yansıtan sözler de vardır. “Baba” kelimesi Babanın âlindän nâvâ tutar / Babanın üzünü ağardan nâvâsi olar atasözlerinde Türkiye Türkçesinden farklı olarak “dede” anlamında geçer. Öksüzlük-yetimlikle ilgili kullanımlarda “öksüz” kelimesi, Azerbaycan Türkçesinde annesi ölmüş çocuk anlamında bulunmasına rağmen konuyla ilgili atasözlerinde geçmez, yerini “anasız” sözcüğü almıştır. Bu sözcük “anasız qız, anasız uşaq” şeklinde kullanılır. “Yetim” kelimesi ise daha çok babası ölmüş çocuk için kullanılsa da bazen annesi ölen öksüz kimseler için de kullanıldığı görülür.

Kaynakça

(ATD) ALTAYLI, Seyfettin (2005). Azerbaycan Türkçesi Deyimler Sözlüğü (I-II), Prestij Matbaası, Ankara.

ÇOBANOĞLU, Özkul (2004). Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

ERBAY, Seyhan (2011), Azerbaycan Atasözlerinde Zamanlar, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ERCİLASUN, Ahmet Bican (2007), Türk Lehçeleri Grameri, Akçağ Yayınları, Ankara.

ERGİN, Muharrem (1971), Azerî Türkçesi, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.

(ATA) MUSAOĞLU, Mehman ve Muhittin Gümüş (1995) Türkçe Açıklamalı Azerbaycan Atasözleri, Engin Yayınevi.

ÖZKAN Nevzat (2002), Türk Dilinin Yurtları, Akçağ Yayınları, Ankara.

(ATAD) ÖZTÜRK, Göksel (1993), Azerbaycan Atasözleri ve Deyimleri (Metin-Tercüme-İndeks), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Fars Şiirinde Mitolojik Kuşlar: Humâ Ve Sîmurg (Ankâ)

Pelin Seval ÇAĞLAYAN ESEN*

Özet

Mitoloji edebiyatın temel kaynaklarından, edebiyata sınırsız kaynak oluşturan unsurlar içerir, bu unsurlar mitoloji ile edebiyat arasında sıkı bir bağ kurulmasına neden olmuştur. Hikâye, masal, roman gibi edebî türlerde kaleme alınan eserlerde özellikle divan şiirinde birçok mitolojik kavram kullanılmıştır. Bu eserlerde adı geçen isim, hayvan, mekân, zaman, bitki, nesne, tanrılar, kutsal varlıklar, melekler gibi pek çok varlığın mitolojik arka planı bulunmaktadır.

Humâ ve Sîmurg (Ankâ) da diğer mitolojik ögeler gibi zengin inanç, efsane ve anlatımlarıyla edebiyatta sık sık adı geçen mitolojik kuşlardandır. Firdevsî, Enverî, Hakânî, Attâr, Mevlânâ, Irâkî, Sa'dî, Evhâdî, Hâfız gibi Fars edebiyatı şairleri devlet kuşu, cennet kuşu, saadet kuşu; ikbal ve mutluluk getiren kuş Humâ; kuşların şahı, bilge, kutsal ve hünerli kuş; ilahi güçlere, doğaüstü özelliklere sahip Sîmurg ile ilgili benzetmelere, mazmun ve motiflere şiirlerinde yer vermiş, bu kuşların mitolojik efsanelerine telmihlerde bulunmuş, onların özelliklerine işaret ederek şiirlerinde onlarla ilgili terkipler kullanmıştır.

Çalışmada bu mitolojik kuşların Fars şiirinde hangi özellikleriyle işlendiği çeşitli şairlerin şiirlerinden örnek beyitler getirilerek ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mitoloji, mitolojik unsur, Fars şiiri, Humâ, Sîmurg.

Mythological Birds in the Persian Poetry: Humâ Ve Sîmurg (Ankâ)

Abstract

Mythology is the main source of literature, contains unlimited source elements for literature, these elements have led to a close connection between mythology and literature. Many mythological concepts have been used especially in divan poetry in literary works such as stories, tales, novels. There are many mythological backgrounds of names, animals, space, time, plants, objects, gods, sacred beings, angels, etc. mentioned in these works.

Humâ and Sîmurg (Ankâ) are mythological birds frequently mentioned in literature with their rich beliefs, myths and expressions like other mythological figures. Persian literary poets such as Firdevsî, Enverî, Hakânî, Attâr, Mevlânâ, Irâkî, Sa'dî, Evhâdî, Hâfız used imagery, motif about Humâ which is bird of luck, bird of heaven, bird of happiness; Sîmurg which is bird of wisdom, wise, sacred and ingenious bird and has supernatural features and these poets used pointing to the mythological legends of these birds and their features in their works.

In the study, the characteristics of these mythological birds in Persian poetry were studied by introducing sample couplets from the poets of various poets.

Key Words: Mythology, mythological element, Persian poetry, Humâ, Sîmurg.

Giriş

Mitoloji mitleri, doğuşlarını, anlamlarını yorumlayıp inceleyen bilim dalıdır. Mit/mitos ise geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren alegorik bir anlatımı olan halk hikâyesidir (Akalin 2011:1691). Mitoloji belirli bir din, halk veya uygarlığa ait, genellikle rahip ve ozanlar tarafından kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılacak varlığını sürdürmüş, insanlık ile evrenin yaratılış ile doğasını, yaşanmış veya tasarlanmış olağanüstü olaylar ve kahramanlar yardımıyla açıklamaya yönelik kökeni belirsiz efsanelerin tümünü adlandırmak amacıyla kullanılır (Öztürk 2009:5).

* Araş. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, pelins.c@hotmail.com

Mitolojinin konusunu oluşturan tanrılar, yarı tanrı kişilikler, doğaüstü yaratıklar, kutsal varlıklar, yüceltilmiş kahramanlar ve onların başından geçen olaylar, efsaneler ve masallar edebiyata sınırsız kaynak sunmaktadır. Hikâye, masal, roman gibi edebî türleri özellikle divan şiirini besleyen bu mitolojik öğelerin önemli bir kısmı, Firdevsî'nin İran ulusunun efsanevi tarihini ve mitolojik serüvenini konu alan *Şâhnâme* adlı eserinden alınmıştır. (Yıldırım 2015: 19) *Şâhnâme*'den sonra hemen hemen tüm Fars şairler tarafından kaleme alınan eserlerde sembol ve imge halinde mitolojik unsurlardan faydalanılmış, mitolojik olaylara ve efsanelere telmihlerde bulunulmuş, çeşitli mazmunlara, terkiplere ve mecazlara yer verilmiştir.

Divan şiirinde adı geçen isim, hayvan, mekân, zaman, bitki, nesne, tanrılar, kutsal varlıklar, melekler gibi pek çok varlığın mitolojik arka planı bulunmaktadır (Yıldırım 2015: 21). Devlet kuşu, cennet kuşu, saadet kuşu; ikbal ve mutluluk getiren kuş Humâ; kuşların şahı, bilge, kutsal ve hünerli kuş; ilahi güçlere, doğaüstü özelliklere sahip Sîmurg (Ankâ) kuşu da zengin inanç, efsane ve anlatımlarıyla şiirde sık sık adı geçen mitolojik kuşlardandır. Firdevsî, Enverî, Hakânî, Attâr, Mevlânâ, Irâkî, Sa'dî, Evhâdî, Hâfız gibi Fars edebiyatı divan şairleri bu kuşların hemen hemen bütün özelliklerinden, etrafında gelişen efsane ve inanışlardan yararlanarak bu kuşları şiirlerinde temsil olarak kullanmıştır.

Tasavvuf edebiyatında da yer tutan bu iki kuş motifi soyut kavramları somutlaştırmak, anlatımın daha açık ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla çeşitli tasavvufî ve felsefî manaların sembolü olarak kullanılmıştır. İbn Sinâ'nın ve Gazzâlî'nin *Risâletü't-tâyr*'ında Sohreverdi'nin *Akl-i Sorh* ve ruhun nihai aydınlığına erişmesi amacıyla yaptığı yolculuğu betimleyen sembolik ve mistik risalesi *Safîr-i Sîmurg*'unda Ferîduddîn-i Attâr'ın sâlikin çıktığı zorlu yolculukta karşılaştığı tehlikeler ve sıkıntıları dile getirmeye çalıştığı mesnevisi *Mantiku't-tâyr*'ında, Attâr'ın eserine nazire olarak Ali Şîr Nevâyî'nin yazdığı *Lisânü't-tâyr*'da Humâ ve Sîmurg'un adı geçmektedir (Yıldırım 2012: 424). Tasavvufta Sîmurg genel olarak hakkı simgeleyen metafizik bir varlık olarak işlenirken, Humâ daha çok gönül ehli olan arifleri ve onların aradığı himmeti temsil etmektedir.

Humâ

Farsça Humâ kelimesi devlet kuşu, saadet kuşu, cennet kuşu anlamlarına gelir (Amîd 1389 hş. :1177; Kanar 2013: 1764; Onay 2013: 219); humâyun kelimesinin Humâ'dan gelmesi nedeniyle kutluluk, mutluluk, iktidar, ikbal, mübarek anlamlarını da içerir (Amîd 1389 hş.: 1177; Enverî 1389 hş.: 1341).

Humâ birçok inanışa ve efsaneye sahip mitolojik, efsanevî bir kuştur, onun şekli ve görüntüsü hakkında farklı birçok bilgi vardır; bazı kaynaklarda sırtı griye çalan siyah renkli, göğsü kınalı, kanatları baykuşunkine benzeyen, şahin kanadından daha büyük kanatlara sahip güzel tüyleri olan bir kuş şeklinde (Dihhudâ 1334 hş.: C.49, 460), bazı kaynaklarda büyük kanatları ve uzun gri renkli oval bir kuyruğu olan, gagasının altında bir parça tüy bulunan iri bir kuş (Enverî 1389 hş.: 1340), bazı kaynaklarda ise güvercin büyüklüğünde gagası sarı, kanadı zümrüdü yeşil ve beyaz bir kuş (Şükûn, 1984: 1999) şeklinde tasvir edilmiştir. Yaşadığı yer konusunda çeşitlilik olmakla birlikte Hint Okyanusu'ndaki adalarda Çin, Hıtâ, Hoten, Deştikipçak, Hindistan, Kafdağı, güney Avrupa ve Asya'da yaşadığına inanılır (Onay 2013: 219; Beydili 2015: 171; Kurnaz 1998: 478).

Her mevsim bir ya da iki kez yumurtlayan, yıl boyu kendine özgü bir yerde yaşayan Humâ kuşunun asıl yiyeceği kemik, kemik iliğidir (Amîd 1389 hş.: 1177; Şükûn 1984: 1999; Onay 2013: 219; Yıldırım 2017: 435); bu sebeple sözlüklerde استخوانخوار (ustuhânkhâr) kemik yiyen şeklinde geçmektedir (Muîn 1375 hş.: C. 6, 2295; Amîd 1389 hş.: 1177; Kanar 2013: 145). Kemikleri yüksekte bir taşa atıp kırdıktan sonra yiyen, kemiklerin küçük parçalarını ise diğer canlıların beslenmesi için bırakan bu kuş yüksekte uçan, yırtıcı ve iri bir kuş olmasına

rağmen hiçbir canlıya zarar vermezmiş. (Onay 2013: 219; Levend 2017: 186; Yıldırım 2017: 436).

Humâ'nın İran mitolojisinde önemli bir yeri vardır. Humâ ile ilgili inanışlar çok eski tarihlere dayanır. Ahamenişlerin (MÖ 550-330) başkenti Persepolis (Taht-ı Çemşîd)'de iki tane taş Humâ heykelinin bulunması onun binlerce yıldır efsanelerde varlığını sürdüren bir kuş olduğunun kanıtıdır. (Neyyirnurî, 2010: 257; Temür, 2014: 45). Humâ ile ilgili inanışlara göre Humâ kimin başına konarsa geleneksel olarak o kişi hükümdar seçilir, başına devlet kuşu konmuş sayılmış; yine Humâ'nın uğur, mutluluk, zenginlik getiren bir kuş olduğuna inanılması nedeniyle Humâ kuşunun üzerinden geçtiği ya da gölgesinin düştüğü kişinin kutlu ve şanslı olacağına, devlet sahibi olup yüksek bir makama ulaşacağına (Muin 1375 hş.: C. 6, 2295; Amîd 1389 hş. :1177; Levend 2017: 186; Beydili 2015: 171), Humâ kuşunun kemiğinden veya tüylerinden yanında bulunduran kimseye hiçbir yaratığın zarar veremeyeceğine inanılmıştır. Humâ kuşunun öldürülmesi eski İran dinsel kitaplarında günah sayılıp yasaklanmıştır (Yıldırım 2017: 436).

İran edebiyatında ise Humâ daha çok mitolojik özellikleriyle ele alınmıştır. Humâ kuşunun tüm özellikleri sevgilide mevcuttur; sevgilinin saçı, kaşı, vuslatı Humâ'nın kanatlarıdır. Saçının gölgesi Humâ'nın gölgesidir, aşığı gölgelediğinde mutluluk getirir, sevgili Humâ'nın kanatları altında, Humâ ise âşıkların gönlünde yaşar. Humâ'nın kemik yemesine işaret olarak âşık kendini değersiz bir kemik parçası yerine koyar ve ona layık olmadığı söyler. Daha çok gölgesiyle ilgili inanışlarla işlenen Humâ'nın yükseklerden uçup avlanamaz bir kuş olması inancı, gerçekleşmesi mümkün olmayan ve ulaşılması güç şeylerden özellikle sevgiliye vuslattan, sevgilinin iltifatından ve lütfundan bahsederken kullanılmıştır. Humâ kuşu diğer kuşlarla birlikte sık sık anılmış özellikle Humâ'nın göğün yedi kat üzerinde felekler ve burçlar arasında dolaşması ve baht getirmesi, baykuşun ise viranelerde yaşaması ve uğursuz sayılması yönü ile baykuş kuşuyla; Humâ'nın iri ve büyük bir kuş olması ve kemik yemesi, çaylağın zayıf, küçük bir kuş oluşu ve küçük kuşlarla beslenmesi özelliğiyle çaylak kuşuyla karşılaştırılmıştır; ayrıca bazı şairler kendini Humâ'ya benzeterek Humâ'nın özelliklerini taşıdıklarını vurgulamıştır.

Tasavvuf edebiyatında sembolik bir kuş olarak kullanılan Humâ'nın adı İbn Sinâ'nın ve Gazzâlî'nin *Risâletü't-tâyr*'ında Feridüddin-i Attâr'ın *Mantıku't-tâyr*'ında ve Attâr'ın eserine nazire olarak Ali Şîr Nevâyî'nin yazdığı *Lisânü't-tâyr*'da Sîmurg'a ulaşmayı hedefleyerek zorlu bir yolculuğa çıkan kuşlar arasında geçmektedir. Bu eserlerde Humâ daha çok gönül ehli olan arifleri ve onların aradığı himmeti temsil etmekte, *Mantıku't-tâyr*'da yer alan simgesel bir hikâyeye göre ise dünyada dikkatleri çekme amacıyla zühd ve ibadetten dem vuran, makam ve mevki isteyenleri simgelemektedir.

Edebiyatta Humâ ile kurulan çeşitli kinayeler, terkipler ve ıstılahlar vardır: همای بر سر (humây ber ser-i kesî sâye efkenden) sultanlığa erişmek, mutlu ve talihli olmak; کسی سایه افکندن (humâ-yi bîhodî) tasavvufta mahvolmak, yokluk; همای بیضه دین (humâ-yi beyzâ-yi dîn) Hz. Peygamber; همای جان ستان (humâ-yi cânsitân) Azrail; همای جلال (humâ-yi celâl) güç ve görkem; همای خاوری (humâ-yi hâverî) güneş; همای لامکان (humâ-yi lâmekân) Allah; همای سپهری پر (humâ-yi sipehrî per gosterden) talihli ve şanslı olmak; همای سدره (humâ-yi sidre) Cebail; همای عافیت (humâ-yi âfiyet) Humâ gibi kanat açan âfiyet; همای عقل (humâ-yi akl) yücelere kanat çırpın akıl; همای وار (humâyvâr) Humâ gibi özellikler taşıyan; همایی کردن (humâyî kerdn) mutluluk ve huzur getirmek; همای اقبال (humâ-yi ikbâl) talih (Afîfî 1391 hş.: 2644; Yıldırım 2017: 436; Kurnaz 1998: 478). Humâyün kelimesinin Humâ'dan gelmesi nedeniyle şairlerin Humâ yerine مرغ همایون (morg-i humâyûn) kutlu, talihli kuş karşılığını kullandığı da görülmektedir. (Erçavuş 2012: 139).

Birçok Fars şairi Humâ kuşunu şiirlerinde simge olarak kullanmış, onun mitolojik efsanelerine telmihte bulunup bu kuşun özelliklerine işaret ederek şiirlerinde onunla ilgili mazmunlara, terkiplere yer vermiştir:

بیوشید رخشنده رومی قباى

ز تاج اندر آویخت پرّ همای

Üzerine parlak Rum kumaştan bir elbise giydi, tacına Humâ kuşunun tüyünü taktı (Firdevsî 1388 hş.: 438/20).

به پیش اندرون سام گیهان گشای

فرو هشته از تاج پرّ همای

Karşısında Humâ kanadını tacından aşağı salmış, yeryüzüne hâkim Sam oturuyor (Firdevsî 1388 hş.: 99/24).

جهان ویژه کردم به دین خدای

به کشور برافکنده سایه همای

Bütün dünyayı Tanrı'nın verdiği güç ve destekle emrimin altına aldım Humâ'nın gölgesini ülkenin üzerine saldım (Firdevsî 1388 hş.: 669/34).

آن همای رایت فرخنده او خفته نیست

آخراو خواهد بنای مملکت کرد استوار

Onun kutlu sancağının Humâsı uyumaz, sonunda o memleketin inşasını sağlamlaştıracak (Sîstânî (1389 hş.: 110/1).

سایه او بر همای افتاد روزی در شکار

زان سبب بر سایه پر همای افتاد فر

Bir gün avda onun gölgesi Humâ'nın üzerine düştü, o sebeple Humâ'nın kanadının gölgesi üzerine fer düştü. (Sîstânî 1389 hş.: 153/10).

با جهل مجوی زهد ازیرا

کز جغد نیامدت همایی

Cahillikle züht arama; zira baykuştan Humâ gelmez sana (Husrev 1393 hş.: 261/23).

جغدک را چون همای نام نهادی

ناید هرگز ز جغد شوم همائی

Küçük baykuşa Humâ adını koysalar da uğursuz baykuştan asla bir Humâ doğmaz (Husrev 1393 hş.: 92/3).

به نیکویی چو نَدَّرو و به فرّخی چو همای

به رهبری چو کلنگ و به سرکشی چو عقاب

İyilikte sülün, kutlulukta Humâ, rehberlikte turna, asilikte kartal gibi (Muizzî 1318 hş.: 55/1).

اندر صفتت نیست چه نامی و چه ننگی

بر بام خرابات چه جغدی چه همایی

Sıfatında ne şan ne şöhret vardır; viranenin çatısında ne bir baykuş ne de bir Humâ (Gaznevî, 1389 hş.: 317/23).

چون قناعت کند به ویران جای

پر او به بود که فرّ همای

Harabeye kanaat ederse kendi kanadı Humâ'nın kanadından daha iyi gelir (Gaznevî, 1374 hş.: 92/4).

ای همایون همای کبک خرام

دل عشاق آشیانه تو

Ey keklik gibi salınan kutlu Humâ, âşıkların gönlüdür senin yuvan (Gaznevî, 1374 hş.: 523/8).

ای همای همتت سر بر سپهر افراخته

کس چو سیمرغ غت نظیری در جهان نشناخته

Ey himmet Humâsı göklere çıkmış, dünyada kimse senin gibi bir Sîmurg'u tanımamış (Enverî 1389 hş.: 335/24).

طالب ظل همائی نیستم

سایه دیوار در کوی تو بس

Humâ'nın gölgesini istemem sokağındaki duvarın gölgesi yeter (Şîrvânî 1393 hş.: 622/6).

هر سو که همای بخت پرید

الا درش آشیان ندیده است

Baht Humâsı her tarafa uçsa da onun kapısından başka yuva görmemiştir (Şîrvânî 1393 hş.: 70/13).

دیری است در این قفس ندیده است ایام

یک مرغ چو من همای خاقانی نام

Uzun zamandır bu kafeste bir gün görmemiş benim gibi bir kuş Hâkânî adlı Humâ kuşu (Şîrvânî 1393 hş.: 726/8).

جغد به دور تو همائی کند

سر که رسد پیش تو پائی کند

Baykuş senden uzakta Humâlık yapar, huzuruna gelen baş, ayaklık yapar (Gencevî 1382 hş.: 16/15).

همچون مگس به ریزه کس ننگریستم

هر چند چون همای همایون نیامدم

Her ne kadar kutlu Humâ olmasam da sinek gibi herkesin kırıntısına bakmam (Nîşâbûrî 1392 hş.: 807/6).

پیش جمع آمد همای سایه بخش

خسروان را ظل او سرمایه بخش

زان همای بس همایون آمد او

کز همه در همت افزون آمد او

Gölgeleer salan ve gölgesiyle padişahlara saltanat bağışlayan Humâ, kuşlar topluluğunun önüne çıktı.

O kuş Humâlıkta kutluluğa ermiş, himmetiyle her kuştan üstündü (Nîşâbûrî 1374 hş.: 58/1-2).

عشق تو چون همایی پر بر کشیده از هم

جان‌های عاشقان را در زیر پر گرفته

Senin aşkın Humâ gibi kanat açmış, âşıkların canını kanadı altına almış (Nîşâbü'rî 1392 hş. : 562/7).

هوای یار همائی بلند پروازست

که در دلم طیران می‌کند بیال جمال

Sevgilinin edası güzel kanatlarıyla gönlümde kanat çırpın, yükseklerde uçan Humâ'dır (Kirmânî 1369 hş.: 450/19).

تو آن خجسته همای بلند پروازی

که در هوای تو پر می‌زند کبوتر دل

Sen gönül güvercininin arzunla kanat çırpıdığı yücelerde uçan o kutlu Humâ'sın (Kirmânî 1369 hş.: 451/17).

ز سایه تو بدیدم بچشم خویش که هست

به از هزار هما سایه همایونی

Senin gölgeni gördüğümde beri gözümde [senin gölgen] binlerce kutlu Humâ'nın gölgesinden daha iyidir (İsfahânî 1348 hş: 498/6).

مرا سایه هما چندان نوازد

که گویی سایه او شد من همایم

Humâ'nın gölgesi beni öyle sardı ki sanki gölge o oldu ben ise Humâ (Rumî 1389 hş.:II, 956/27).

با ستم و جفا خوشم گر چه درون آتشم

چونک تو سایه افکنی بر سرم ای همای من

Her ne kadar ateş içerisinde olsam da zulüm ve cefayla mutluyum; çünkü sen gölgeni atmışsın başıma ey Humâm (Rumî 1389 hş.: II, 1085/16).

او زیر پر همای دولت

گوید که به خواب لانه دیدم

O devlet Humâsının kanadının altında, sanki rüyamda yuvasını gördüm (Rumî 1389 hş.: I, 762/20).

همای عشق عراقی چو بال باز کند

کسی بدو نرسد از بلند پروازی

Irâkî'nin aşk Humâsı kanadını açarsa yükseklerde uçtuğundan kimse ona ulaşamaz (Irâkî 1392 hş.: 260/2).

همای عشق اگر یک ره تو را در زیر پر گیرد

نه سدره‌ات آشیان آید، نه از فردوس وامانی

Eğer aşk Humâsı seni bir an kanatlarının altına alırsa ne sidre sana yuva olur ne de cennette kalırsın (Irâkî 1392 hş.: 27/3).

همای همت من باز کرده بال طرب

دو کون و هر چه درو زیر یک پر آورده

Benim himmet Humâm sevinç kanadını açmış, iki dünya ve onda her ne varsa bir kanadının altına almış. (Irâkî 1392 hş.: 69/13).

بر من همای وصلت سایه از آن نیفکند

کز محنت فراقت پوسیده استخوانم

Kemiğim ayrılığının derdiyle çürüdüğünden vuslat Humâsı üzerime gölgesini atmadı (Irâkî 1392 hş.: 258/14).

همای بر همه مرغان از آن شرف دارد

که استخوان خورد و جانور نیاز دارد

Humâ'nın bütün kuşlardan şerefli olması kemik yemesine rağmen canlıyı incitmemesindendir (Şîrâzî 1390 hş.: 55).

تو همایی و من خسته بیچاره گدای

پادشاهی کنم ار سایه به من برفکنی

Sen Humâ'sın ben ise yaralı, çaresiz dilenci; bana gölge etsen padişah olurum (Şîrâzî 1390 hş.: 802/9).

چه نیکبخت کسانی که اهل شیرازند

که زیر بال همای بلندپروازند

Şirazlılar öyle şanslılar ki yükseklerde uçan Humâ'nın kanatları altındalar (Şîrâzî 1390 hş.: 904/19).

مکن یاد دنیا که اندیشه ما

هماییست کین استخوان برنگیرد

Dünyayı anma; çünkü bizim düşüncemiz bu kemikle avlanamaz Humâ gibidir (Merâgî 1362 hş.: 172/4).

اوحدیا، سایه ز ما برمگیر

گر به چنین ظل همایی رسی

Evhâdî, eğer böyle bir Humâ'nın gölgesini bulursan sende bizden gölgeni esirgeme (Merâgî 1362 hş.: 377/16).

همای همت او طایر همایونست

که روز و شب همه بر سدره میکند طیران

Onun himmet Humâ'sı gece gündüz hep Sidre'de uçan kutlu bir kuştur. (Zâkânî 1376 hş.: 39/21)

آخر این مرغ همایون که دلت دانه اوست

آید از روی هوا بسته دام تو شود

Sonunda gönlünün kendisine yem olduğu bu devlet kuşu gökyüzünden gelip tuzağında bağlı kalır. (Sâvecî 1389 hş.: 732/10).

تورا که همای خرد هست در سر

منه دل به این خانه استخوانی

Başında akıl Humâsı olan sen gönlünü bu eve kemik niyetine koyma. (Sâvecî 1389 hş.: 198/7).

دولت از مرغ همایون طلب و سایه او
زان که با زاغ و زغن شهپر دولت نبود

Humâyûn kuşundan iste devleti ve gölgesini, ne gezer kargada çaylakta devlet kanadı. (Şîrâzî 1372 hş.: 516/4).

همای زلف شاهین شهپر را
دل شاهان عالم زیر پر باد

Göğün şahini olan senin Humâ zülfünün kanadı altına alem şahlarının gönlü esir olsun (Şîrâzî 1372 hş.: 273/2).

همای اوج سعادت به دام ما افتد
اگر تو را گذری بر مقام ما افتد

Eğer bizim mekanımıza uğrarsan, saadet zirvesinden Humâ düşer tuzağımıza (Şîrâzî 1372 hş.: 295/1).

گل بختش شگفتن کرد آغاز
همای دولتش آمد به پرواز

Baht gülü açmaya başladı, devlet Humâsı kanat çırpı (Câmî 1378 hş.: 68/1).

چون عقل بسوخت عشق سر زد
گنجشک بشد همای پر زد

Aşk başa gelince akıl yandı; güvercin uçup gitti, Humâ kanatlandı (Câmî 1378 hş.: 240/4).

تا مگر مرغ همایونی شکار ما شود
پیش هر مرغی که باشد دانه می ریزیم ما

Belki ikbal kuşu bize av olur diye var olan her kuşun önüne yem dökeriz biz (Tebrîzî 1393 hş.: I, 142/14).

پیرانه سر همای سعادت به من رسید
وقت زوال سایه دولت به من رسید

Saadet Humâsı yaşlandığımda bana geldi, devlet getiren gölgesini öleceğim vakit bana attı (Tebrîzî 1393 hş.: III, 39/1).

روشن ضمیر آنکه ازین خوان گونه گون
قسمت همای وار به جز استخوان نداشت

Bilge kişi, çeşit çeşit [yiyecek bulunan] bu sofradan Humâ gibi kısmeti kemikten başka bir şey olmayandır (İ'tisâmî 1386 hş.: 206/20).

دریغ از آنکه ندانند که افتخار همای
به خردکردن ستخوان بود نه قند و شکر

Humâ'nın ne akide ne şeker, kemik parçalamasıyla övünmeyi bilmemelerine yazık (Bahâr 1387 hş.: 586/1).

چشم تو نظر بر من بی مایه فکنده است

Sen ben âcize bir bakmışsın zavallının kulübesine Humâ gölge salmış (Mueyyirî 1395 hş.: 428/3).

Sîmurg (Ankâ)

Arapçada عنقا (uzun boyunlu) Ankâ, Türkçede Zümrüdüankâ veya Sîmurg-i Ankâ adıyla bilinen (Pala 2012: 24) Farsçada ise مرغ مرغان (morğ-i morğân) kuşların şahı, مرغ فرمانروا (morğ-i fermânrevâ) egemen kuş, مرغ چره گر (morğ-i çâreger) çare bulan kuş, مرغ درمانگر (morğ-i dermânger) tedavi eden kuş, مرغ آهورایی (morğ-i Âhûrâyî) Ahura Mazda'nın kuşu, سیرنگ (sîreng) otuz renk adlarıyla anılan Sîmurg edebiyatta, sanatta ve tasavvufta önemli yer tutan mitolojik ve efsanevi bir kuştur (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776-777; Amîd 1389 hş.: 743; Yıldırım 2017: 694).

Sîmurg kelimesi سین (avcı kuş, şahin) ve مرغ (kuş) kelimelerinin birleşmesiyle oluşan سینمurg (sînmurg) kelimesinin hafifletilmiş şeklidir; bu kuş *Avesta*'da مرغوسائتو meregu saena, Pehlevicede metinlerde سن موروک senmuruk şeklinde anılmaktadır (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776; Muin 1375 hş.: C. 2, 846). Efsaneye göre ise otuz kuşun özelliğini taşıdığı veya otuz kuş büyüklüğünde olduğu için sîmurg (otuz kuş), otuz çeşit rengi olduğu için sîreng (otuz renk) adını taşımaktadır (Pala 1991: C. 3, 201; Yıldırım 2017: 698). Sîmurg/Saena ayrıca İran efsanelerinin en büyük kahramanı Rüstem'i yetiştirip hizmetine alan zekâsıyla ve bilgeliğiyle ünlü bir hekimin adıdır (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776; Sadrâyî 1394 hş.: 182).

Sîmurg kuşu genel olarak Kafdağı'nda ve Elburz dağında yaşadığı varsayılan tüyleri renkli, yüzü insana benzer, boynu uzun, asla yere konmayıp daima yükseklerde uçan ve kendisinde her kuştan bir alâmet bulunduran, hiç kimse tarafından görülmemiş iri bir kuş şeklinde tasvir edilir (Pala 2012: 24; Uludağ 2012: 41; Beydili 2015: 61; Levend 2017: 185; Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776; Yıldırım 2017: 695). *Avesta*, *Şahnâme* ve Pehlevi rivayetlerinde doğaüstü, harika ve ilginç özellikler taşıyan (Sadrâyî 1394 hş.: 182); üstün zeka ve bilgeliğe sahip bir yaratıktır (Muin 1375 hş.: C. 2, 846). Evrenin tüm gizli sırlarına vakıf, geleceği görebilen, her hastalığa çare bulup her sorunu çözebilen bir kuştur. Her tarafında renk cümbüşüyle bezenmiş dörder kanadı vardır. İri yapılı ve oldukça güçlüdür, bin yedi yüz yıl yaşar, üç yüz yılda bir yumurtlar ve yavruları yirmi beş yıl sonra yumurtadan çıkar. (Yıldırım 2017: 695). Kanatları uçtuğu zaman gökyüzünü kaplar ve büyük bir buluta benzer (Erdem 1991: 199; Sadrâyî 1394 hş.: 183-184). Uçarken sel sesine veya gök gürültüsüne benzer sesler çıkarır; çok parlaktır, insanlar gibi düşünür ve konuşur, kendisine başvuran hükümdar ve kahramanlara akıl hocalığı yapar (Erdem 1991: 199).

Yuvasının *Avesta*, *Şahname* ve Pehlevicede metinlerde geçtiği üzere Ferahkerd denizinin ortasında هرusp tohmek (vispo biş) veya درخت همه تخمه direht-i heme tohme (tüm bitkilerin tohumunu barındıran ağaç) adlı şifa barındırıcı özelliklere sahip bir ağacın üzerinde olduğu bilinmektedir (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776; Sadrâyî 1394 hş.: 182; Yıldırım 2017: 695). Bu ağaç şifa dağıtıcı özelliğiyle İslam kültüründeki Tuba ağacıyla eş değer bir konum elde etmiş, Sohreverdî'nin *Akl-i Sorh* adlı eserinde Sîmurg'un yuvasının Kafdağı'nda bulunan bu ağaç üzerinde olduğu ifade edilmiştir. (Yıldırım 2012: 425).

İnanışlarına göre Sîmurg'un tüylerinden veya kemiklerinden bir parçayı yanında bulunduranlar kimseden zarar görmez, sıkıntıya düşüp o tüyü yaktıklarında Sîmurg hemen gelir ve onları sıkıntıdan kurtarır. Yaraları tüyleriyle sıvazlayıp iyi eder. Sîmurg'un dalına konduğu ağaç ilaç etkisi gösterir (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 776; Muin 1375 hş.: C. 2, 847; Yıldırım 2017: 695; Hicâzî 135).

Şahnâme'de iki ayrı sîmurg vardır; biri babası Sâm'ın emriyle Elburz dağına bırakılan Zâl'ı besleyip büyüten, sıkıntıya düştüğünde ona yardım eden; İsfendiyârla savaşında yaralanan Rüstem'in ve atı Rahş'ın yaralarını iyileştiren Ahura yanlısı iyi sîmurg; diğeri de Ehrimen taraftarı, insanlara zarar veren İran'ın düşmanı kötü sîmurg. İnsan yiyen bu kuş "beşinci hân"da İsfendiyâr ile karşılaşp öldürülmüştür (Sadrâyî 1394 hş.: 184; Yıldırım 2017: 695, 697, 822).

Sîmurg mitolojik özelliklerini ve görüntüsünü Firdevsî'nin *Şahnâme*'sindeki anlatımlarla kazanmış, edebiyata bu eser ile girmiş, taşıdığı bütün özelliklerle, efsane ve rivayetlerle edebiyatta geniş bir kullanıma sahip olmuştur. Sîmurg *Şahnâme*'de ilk olarak Zâl hikâyesinde anılmıştır, hikâye şöyledir: Sâm'ın ak saçlı bir oğlu olur, oğlunun beyaz saçlı olduğunu görenlerin kendisiyle alay edeceklerini düşünen Sâm, bu çocuğun uzak bir yere bırakılmasını emreder. Sîmurg bu çocuğu bulur ve yavrularına yem yapmak üzere yuvasına götürür; ancak ilahi bir ses Sîmurg'a bu çocuğu büyütüp beslemesini söyler, Sîmurg çocuğu besler, büyütür, konuşmayı öğretir. Bir gece Sâm rüyasında oğlunu görür, yola koyulur ve Elburz Dağı'na gider, orada Sîmurg'u bulur, oğlu Zâl'ı Sîmurg'dan teslim alır. Sîmurg Zâl'dan ayrılmadan önce tüylerinden birini ona verir ve sıkıntıya düştüğünde bu tüyü yakmasını böylelikle durumdan haberdar olup yardımına geleceğini söyler. Sîmurg daha sonra Rüstem'in doğması hikâyesinde ve Rüstem ile İsfendiyâr'ın savaşı hikâyesinde anılmıştır: Zâl'ın oğlu Rüstem'in doğumunda Rudâbe büyük sıkıntılarla yüz yüze gelir, Zâl Sîmurg'un verdiği tüyü ateşe atarak ondan yardım ister, Sîmurg'un yardımıyla Rudâbe'nin karnı yarılr ve Rüstem dünyaya gelir. Rüstem İsfendiyârla savaşında ağır yaralanınca yine Sîmurg'dan yardım ister o da önce Rüstem ve atı Rahş'ı iyileştirir daha sonra İsfendiyâr'ı nasıl yeneceğini Rüstem'e öğreterek onu kesin bir yenilgi ve ölümden kurtarır (Yıldırım 2017: 697).

Sîmurg şiirlerde en çok yaşadığı yer Kafdağı ve Elburz dağı ile, Zâl'ı yetiştirip Rüstem'in yaralarını iyileştirdiği için Zâl ve Rüstem ile, kuşların dilini bilen Süleyman Peygamber ile birlikte anılmıştır. Sîmurg'un yere konmaması, görünmezliği, kanadının büyüklüğü, iriliği, gölgesinin kutluluğu, mekânının tam olarak bilinmeyişi, yalnız yaşaması, kimse tarafından avlanamaması, tüylerinin yaraları iyileştirmesi, sıkıntıya düşen herkese yardım etmesi, kanaatkâr ve bilge olması gibi çeşitli özellikleri telmih yoluyla teşbih ve mecazlara konu olmuştur. Sîmurg aşk, sevgili ve gönül için benzetilen olarak ele alınmıştır; sevgili Sîmurg gibi gizli, aşk da Sîmurg gibi ismi olup cismi olmayan soyut bir kavramdır. Sevgili ve gönül ulaşılamaz, Sîmurg gibi avlanamaz; sevgiliden yardım, lütuf ve iltifat, sevgiliye kavuşma Sîmurg gibi ele geçirilemez imkânsız bir durumdur.

Tasavvuf edebiyatında da Sîmurg'un niteliklerinden ve efsanevî özelliklerinden faydalanılmıştır. Sîmurg çeşitli tasavvufî manaların anlatımında sembol görevi üstlenmiş, Senâi Attâr, Mevlânâ, Sa'dî gibi mutasavvıf şairler tarafından teşbih ve temsil unsuru olarak kullanılmıştır. Sîmurg simgesi tasavvufta ilk olarak Senâi tarafından kullanılmıştır (Sadrâyî 1394 hş.: 185); ancak tasavvuftaki yerini ve önemini Attâr'ın *Mantıku't-tayr* adlı eserinde bu kuşun özelliklerini ayrıntılı bir şekilde anlatmasıyla kazanmıştır. Sîmurg, tasavvufî metinlerde hakiki sevgiliyi, gerçek varlığı, Allah'ı, Cebrail'i, insan-ı kâmil, veli ve pîri, vahdet-i vücûd'u, fenâ ve bekâ kavramlarını sembolize etmektedir. Bazen şairlerin kendini Sîmurg'a benzettiği görülür, bu durumda şair kendini mana Sîmurg'u olarak nitelendirir, şiirin ve mananın sultanı olduğunu vurgular.

Sîmurg ve Ankâ ile çeşitli kinayeler vardır: سيمرغ آتشين (Sîmurg-i âteşîn), سيمرغ آتشين شهر (Sîmurg-i âteşîn şehper), سيمرغ مشرق (Sîmurg-i meşrik), سيمرغ زرین بال/پر (Sîmurg-i zerrîn bâl/per), سيمرغ گردون آشیان (Sîmurg-i gerdûn âşiyân), سيمرغ نیمروز (Sîmurg-i nîmrûz) güneşten, kinaye دل سيمرغ (Sîmurg-i dil kâmil) insanın iç dünyası, سيمرغ روح (Sîmurg-i ruh) tanrısal ruh, سيمرغ شدن (Sîmurg şoden) bulunmaz olmak kaybolmak, سيمرغ صبح (Sîmurg-i subh) sabah aydınlığından kinaye olarak kullanılır. (Dihhudâ 1345 hş.: C. 29, 777; Afîfî 1391 hş.: 1512).

عنقای فرتوت (Ankâ-yi fertût) yeryüzü, gece karanlığından, عنقا صفت (Ankâ sifet) kamil insandan, عنقا شدن (Ankâ şoden) kaybolmak, görünmez olmaktan, عنقا پیکر (Ankâ peyker) iri cüsseden عنقانشان (Ankânişân) gizli, saklı, عنقای حق (Ankâ-yi Hak) hakiki sevgili, veli, kamil insandan عنقای دل (Ankâ-yi dil) mana aleminden عنقای پرزن (Ankâ-yi perzen), عنقای زرین بال و پر (Ankâ-yi zerrîn bâl u per), عنقای سپهر (Ankâ-yi sipihr), عنقای گردون (Ankâ-yi gerdûn) güneşten, عنقای لاهوت (Ankâ-yi lâhût) ruh alemi, gayb aleminden kinaye olarak kullanılır (Afîfî 1391 hş.: 1829-1830) ayrıca batıya doğru uçtuğuna inanıldığı için عنقای مغرب/مغربی (Ankâ-yi magrib, mağribî) terkibi kullanılır (Dihhudâ 1342 hş.: C. 35, 400).

Fars şiirinde Sîmurg/Ankâ kuşuyla ilgili terkip ve telmihlere sıkça rastlanır. Onun mitolojik özellikleri ve üstün nitelikleri birçok teşbihe ve mecaza konu olmuş, şairler birçok mananın anlatımında bu kuşu sembol olarak kullanmıştır:

نگه کرد سیمرغ با بچگان

بران خرد خون از دو دیده چکان

Sîmurg yavrularıyla birlikte iki gözünden kanlı yaşlar akıtan bu küçük çocuğu (Zâl'ı) bakıp büyüttü. (Firdevsî 1388 hş.: 58/16).

یکی کوه بینی سراندر هوا

بر او بر یکی مرغ فرمانروا

که سیمرغ گوید و را کارجوی

چو پرنده کوهی است پیکارجوی

Gökyüzüne yükselmiş bir dağ göreceksin

Üzerinde hükümdar bir kuş

Bilge kişiler ona Sîmurg derler

Uçan bir dağ gibidir ve bir savaşçıdır sanki (Firdevsî 1388 hş.: 700/33).

چو کوه البرز، آن کوه کاندرو سیمرغ

گرفت مسکن و با زال شد سخن گستر

Sîmurg'un mesken tuttuğu, Zâl'a [orada] konuşma öğrettiği dağ, Elburz dağı gibi (Sîstânî 1389 hş.: 78/9).

شکل پیلان بر زمین چون سایه سیمرغ بود

اندر آن اقلیم گفتی هست سیمرغ آشیان

Yeryüzünde fillerin şekli Sîmurg'un gölgesi gibidir, Sîmurg'un yuvası o ülkededir sanki (Muizzî 1318 hş.: 520/13).

گر از زحمت همی ترسی ز نااهلان ببر صحبت

که از دام زیون گیران به عزلت رسته شد عنقا

Eğer sıkıntıdan korkuyorsan cahillerle sohbeti kes ki Ankâ düşkünleri avlayan bu tuzaktan bir köşeye çekilerek kurtuldu (Gaznevî, 1389 hş.: 30/11).

مردن آن باشد که متواری شود سیمرغ غوار

هشت جنت زیر پر و هفت دوزخ زیر بال

Ölmek Sîmurg gibi gizlenmektir, sekiz cennet kanadının, yedi cehennem kolunun altında (Gaznevî, 1389 hş.: 189/20).

هر راز که اندر دل دانا باشد
باید که نهفت‌تر ز عنقا باشد

Bilgelerin gönlünde olan sırrın Ankâ'dan daha gizli olması gerekir (Hayyâm 1354 hş.: 24/4).

از نکته طوطی لب تو
سیمرغ گزید پارسایی

Senin papağan gibi tatlı dilinin nüktесinden Sîmurg zahitliği seçmiş (Enverî 1389 hş.: 381/10).

در آشیان عقل چو عنقای مغرب
بر آسمان فضل چو خورشید ازهرم

Akıl yuvasında Ankâ-yi magrib gibiyim, fazilet gökyüzünde güneş gibi parlağım (Enverî 1389 hş.: 275/21).

وصل تو به زیر پر سیمرغ
پرورده به سایه سلیمان

Sana kavuşma Süleyman'ın gölgesiyle beslenmiş Sîmurg'un kanadının altında (Şîrvânî 1338 hş.: 345/2).

از بهر آنکه نامه درگاه او برد
عنقا کمر ببست برای کبوتری

Onun dergâhına mektup götürmek üzere güvercinlik için Ankâ hazırlandı (Şîrvânî 1338 hş.: 921/3).

چو مشک از ناف عزلت بو گرفتم
به تنهائی چو عنقا خو گرفتم

Uzlet göbeğinden misk kokusunu alınca Ankâ gibi yalnızlığa alıştım (Gencevî 1382 hş.: 137/10).

سر تاجداران برآمد به تخت
چو سیمرغ بر شاخ زرین درخت

Sultanların önderi tahta çıktı, altın ağacın dalı üzerindeki Sîmurg gibi (Gencevî 1382 hş.: 1068/20).

هست ما را پادشاهی بی خلاف
در پس کوهی که هست آن کوه قاف
نام او سیمرغ سلطان طیور
او به ما نزدیک و ما زو دور دور

Kuşkusuz bizim bir padişahımız vardır, bir dağın ardında ki o dağ Kafdağı

Adı Sîmurg, kuşların padişahı; o bize yakın biz ise ona uzak mı uzak (Nişâbûrî 1374 hş.: 45/3,4).

سلطنت را نیست چون سیمرغ کس
زانک بی همتا به شاهی اوست و بس

Sîmurg'un sahip olduğu saltanata hiç kimse sahip değildir, zira o eşi ve benzeri olmayan tek padişah'tır. (Nîşâbûrî 1374 hş.:60/16).

هر کسی را نرسد از تو تمنای وصال
آشیان بر ره سیمرغ چه سازد مگسی

Hiç kimse sana kavuşma arzusunu ulaşamadı, Sîmurg'un yolundaki yuvaya sinek yaraşır mı? (Kirmânî 1369 hş.: 346/19).

گر چه چون عنقا به قاف عشق کردیم آشیان
مرغ دلرا هر نفس در آشیانی یافتیم

Her ne kadar Ankâ gibi aşk Kafdağı'ya yuva yapsak da gönül kuşunu her an başka bir yuvada bulduk. (Kirmânî 1369 hş.: 735/18).

یک لحظه سایه از سر ما دورتر مکن
دانسته‌ای که سایه عنقا مبارکست

Bir an olsun gölgeni başımızdan uzak tutma bilirsın Ankâ'nın gölgesi mübarektir (Rumî 1389 hş.: II, 249/20).

قاف تویی مسکن سیمرغ را
شمع تویی جان چو پروانه را

Sîmurg'un meskeni Kaf sensin, mum sensin, can ise pervane gibi (Rumî 1389 hş.: I, 636/12).

گفت ای عنقای حق جان را مطاف
شکر که باز آمدی زان کوه قاف

“Ey Hakk'ın Ankâ'sı, canın tavaf yeri, şükürler olsun ki o Kafdağı'ndan geri geldin” dedi (Muhammed 2007; 3-4, 250/13).

هین مدو اندر پی نفس چو زاغ
کو به گورستان برد نه سوی باغ
گر روی رو در پی عنقای دل
سوی قاف و مسجد اقصای دل

*Sakın karga gibi nefsin ardından gitme; çünkü o mezarlığa götürür bahçeye değil
Eğer gideceksen gönül Ankâ'sının ardından gönül Kafdağı'na, gönül Mescid-i Aksâsına git (Muhammed 2007; 3-4, 323/10).*

عشق سیمرغیست کورا دام نیست
در دو عالم زو نشان و نام نیست

Aşk tuzağı olmayan Sîmurg'tur, iki âlemde onun adı ve izi yoktur (İrâkî 1392 hş.: 234/10).

بدین زبان صفت حسن یار نتوان کرد
به طعمهٔ پشه عنقا شکار نتوان کرد

Bu dille sevgilinin güzelliği vasfedilemez; Ankâ sivrisinek yemiyle avlanamaz (İrâkî 1392 hş.: 86/1).

منم آن مور لنگ و آن سیمرغ

مرغ عرش آشیان سدره نشین

O topal karınca benim, o ise Sîmurg, yuvası arşta olan sidre makamlı kuş (İrâkî 1392 hş.: 58/8).

اگر سیمرغی اندر دام زلفی
بماند تاب عصفوری ندارد

Eğer bir Sîmurg zülüf tuzağına düştüyse bir güvercin kadar gücü yoktur (Şîrâzî 1390 hş.:555/12).

صوفی چگونه گردد گرد شراب صافی
گنجشک را نگنجد عنقا در آشیانه

Sufî saf şarabın etrafında nasıl döner, güvercin yuvasına Ankâ sığmaz (Şîrâzî 1390 hş.: 736/1).

هم چو سیمرغ رازهای جهان
در پس قاف قالبیت پنهان

Dünya sırlarını bilen Sîmurg gibi kendini Kafdağı'nın arkasında sakla (Merâgî 1362 hş.: 503/3).

در ایام جوانی پیر گشته
چو عنقا رفته، عزلت گیر گشته

Gençlik günlerinde yaşlandı, Ankâ gibi gidip inzivaya çekildi (Merâgî 1362 hş.: 438/8).

سیمرغ ز آشیان عنایت ز اوج قدس
بگشاد شاهبال سعادت بر این دیار

Sîmurg kutsallık zirvesinin lütuf yuvasından bu diyara mutluluk kanadını açtı (Zâkânî 1376 hş.: 31/1)

ذات او چون ذات عنقا کس ندید اما رسید
صیت او چون صیت عنقا قاف تا قاف جهان

Ankâ'nın zatının görülmediği gibi Onun zatını da kimse görmedi; ancak ünü Ankâ'nın ünü gibi Kaftan Kaf'a tüm dünyaya ulaştı (Sâvecî 1389 hş.:163/7).

برو این دام بر مرغی دگر نه
که عنقا را بلند است آشیانه

Git başka bir kuşa kur bu tuzağı, Ankâ'nın yuvası yükseklerde (Şîrâzî 1372 hş.: 958/6).

اگر سی مرغ اگر سیصد هزار است
به یک سیمرغ در این قاف کار است

Eğer otuz kuş üç yüz bin olsa bile bu Kafdağı'nda sadece bir Sîmurgla işi olur (Bâfkî 1394 hş.:473/21).

راحت اگر بایدت خلوت عنقا طلب
عزت از آنجا بجوی حرمت از آنجا طلب

Eğer sana huzur gerekiyorsa Ankâ'nın halvetini iste; izzeti orada ara, hürmeti oradan dile

(Bâfkî 1394 hş.:137/7).

عنقای همتش که بر او عالم است تنگ

بر ذروه سپهر نهم دارد آستان

*Âlemin kendisine dar geldiği himmet Ankâ'sının eşiği dokuz feleğin zirvesi üzerindedir
(Kâşânî 1392 hş.: 398/22).*

با بیکسان حمایت حق بیشتر بود

سیمرغ پرورد به ته بال، زال را

*Hak kimsesizleri daha çok himaye eder; Sîmurg Zâl'ı kanadının altında besledi (Tebrîzî 1393
hş. :I, 346/19).*

سیمرغ کوه قاف حقیقت کنون منم

کو عارفی که قول مرا ترجمان کند

*Hakikat Kafdağı'nın Sîmurg'u benim şimdi; sözlerimi tercüme edebilecek arif nerede?
(Bistâmî 1342 hş.: 93/3).*

تا چشمم اوفتاد به شاهین زلف تو

عنقای عشق بر سر من آشیانه کرد

*Senin şahin zülfünü görünce aşk Ankâ'sı başımın üzerine yuva yaptı (Bistâmî 1342 hş.:
69/11).*

آنکس که چو سیمرغ بی نشانست

از رهن ایام در امانست

*Sîmurg gibi izi olmayan kimse, zamanın haydudundan güvende olur (İ'tisâmî 1386 hş.:
202/2).*

به رهنمایی سیمرغ بست باید دل

وگر نه رستم از اسفندیار جان نبرد

*Sîmurg'un rehberliğine güvenmek gerekir yoksa Rüstem İsfendiyâr'dan canını kurtaramazdı
(Bahâr 1387 hş.1037/14).*

Sonuç

Mitoloji ile edebiyat arasında sıkı bir bağ vardır. Mitoloji içerisinde barındırdığı tanrılar, yarı tanrı kişilikler, doğaüstü yaratıklar, kutsal varlıklar, yüceltilmiş kahramanlar ve onların başından geçen olaylar, efsaneler ve masallarla edebiyata sınırsız kaynak sunmaktadır.

Hikâye, masal, roman gibi edebî türleri özellikle divan şiirini besleyen mitolojik öğelerin önemli bir kısmı Firdevsî'nin *Şâhnâme* adlı eserinden alınmıştır. Divan şiirinde adı geçen isim, hayvan, mekân, zaman, bitki, nesne, tanrılar, kutsal varlıklar, melekler gibi pek çok varlığın mitolojik arka planı bulunmaktadır; bu kavramların mitolojideki yerini ve özelliklerini anlayabilmek eserlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Humâ ve Sîmurg (Ankâ) edebiyatta, sanatta ve tasavvufta önemli yer tutan mitolojik ve efsanevi kuşlardandır. Fars şairleri bu kuşların hemen hemen bütün özelliklerinden ve etrafında gelişen çeşitli efsane ve inanışlardan yararlanarak bu kuşları şiirlerinde temsil olarak kullanmış, mitolojik efsanelerine telmihlerde bulunmuş, onlarla ilgili çeşitli mazmunlara, terkiplere ve mecazlara yer vermiştir. Humâ ve Sîmurg'la ilgili benzetmeler, mazmun ve motifler Fars divan

şairlerinin hemen hepsinin kullandığı ortak şiir malzemelerindendir; şairler bu ortak malzemeyi kullanırken kendi dil üslup özelliklerine göre işlemiş, çeşitli farklı tamlamalar oluşturmuşlardır.

İslam'dan önceki dönemlerde Humâ ve Sîmurg şiirlerde *Şâhnâme*'deki mitolojik özellikleri ve görüntüsüyle işlenirken İslam'dan sonra çeşitli tasavvufi manaların anlatımında sembol olarak kullanılmıştır. Humâ şiirlerde daha çok baht, devlet, ikbal, himmet kelimeleriyle birlikte kullanılmış ve gölgesinin mutluluk, şans getirmesi, kemik yemesi ve ulaşılabilir olması ile ilgili inanışlarla yer almıştır. Sîmurg ise daha çok yaşadığı yer olduğuna inanılan Kafdağı ve Elburz dağı ile birlikte ayrıca efsanevi kahramanlar Zâl ve Rüstem ile birlikte anılmış, yere konmaması, görünmezliği, kanadının büyüklüğü, kimse tarafından avlanamaması, kanaatkâr ve bilge olması özellikleriyle işlenmiştir.

Senâî ile tasavvufi manaların simgesi olarak kullanılmaya başlayan bu mitolojik kuşlar Attar'ın *Mantiku't-tayr* adlı eserinden sonra tasavvufi konulu şiirlere iyice yerleşmiştir. Humâ daha çok gönül ehli olan arifleri ve onların aradığı himmeti temsil ederken; Sîmurg hakiki sevgiliyi, gerçek varlığı, Allah'ı, Cebrail'i, insan-ı kâmilî, velî ve pîrî, vahdet-i vücûd'u, fenâ ve bekâ kavramlarını sembolize etmektedir. Şairlerin kendini ve şairliğini Humâ ve Sîmurg kuşuna benzeterek kendilerini övdüğü görülmüştür.

Kaynakça

- AFÎFÎ, Rahîm (1391 hş.). *Ferhengnâme-yi Şi'rî*, Tahran.
- AMÎD, Hasan (1389 hş.). *Ferheng-i Amîd*, Tahran.
- BÂFKÎ, Vahşî (1394 hş.). *Kulliyât-i Dîvân-i Vahşî-yi Bâfkî*, (tsh. Muhammed Huseyn-i Muceddem ve Kurûş-i Nesebi-yi Tahrânî), Tahran.
- BAHÂR, Muhammed Tâkî (1387 hş.). *Dîvân-i Eş'âr-i Melikuş-Şuarâ-yi Bahâr*, Tahran.
- BEYDİLÎ, Celal (2015). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*, Ankara: Yurt Kitap-Yayın.
- BİSTÂMÎ, Furûgî (1342 hş.). *Dîvân-i Kâmil-i Furûgî-i Bistâmî*, (tsh. Saîd-i Nefîsî), Tahran.
- CÂMÎ, Nureddîn Abdurrahmân b. Ahmed (1378 hş.). *Mesnevî-yi Heft Evreng II*, (tsh. A'lâhân-i Efsâhzâd ve Huseyin Ahmed-i Terbiyet), Tahran.
- DÎHHUDÂ Ali Ekber (1342 hş.) "عناق" *Lugatnâme*, C.35, s. 400. Tahran.
- DÎHHUDÂ, Ali Ekber (1334 hş.) "هما" *Lugatnâme*, C.29, s. 460. Tahran.
- DÎHHUDÂ, Ali Ekber (1345 hş.) "سيمرغ" *Lugatnâme*, C.49, s. 776-777. Tahran.
- ENVERÎ, Hasan (1389 hş.). *Ferheng-i Rûz-i Sohen*, Tahran.
- ENVERÎ, Muhammed b. Muhammed (1389 hş.). *Dîvân-i Enverî*, (tsh. Pervîz-i Bâbâyî), Tahran.
- ERÇAVUŞ, Deniz (2012). *Hâfiz-ı Şirazî'nin Gazellerinde Mitolojik Unsurlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- ERDEM, Sargon (1991). "Anka", *DİA*, C. 3, s. 199.
- FİRDEVSÎ, Ebu'l-Kâsım (1388 hş.). *Şahname-yi Firdevsî*, (tsh. Said-i Hamîdîyân), Tahran.
- GAZNEVÎ, Ebu'l-Mecd Mecdûd b. Âdem Senâî (1374 hş.). *Hadikatü'l-hakika ve Şeriatü't-tarikat*, (tsh. Muhammed Takî-yi Muderris-i Rezevî), Tahran.
- GAZNEVÎ, Mecdûd b. Âdem Senâî (1389 hş.). *Dîvân-i Hekîm Senâî*, (tsh. Muzâhir-i Musaffâ), Tahran.
- GENCEVÎ, Nizâmî (1382 hş.). *Kulliyât-i Hamse-yi Nizâmî*, (tsh. Vahîd-i Destgirdî), Tahran.

- HAYYÂM, Ömer (1354 hş.). *Rubâiyyat-i Hayyâm*, (tsh. Muhammed Ali-yi Furûgî), Tahran.
- HÎCÂZÎ, Behcet es'Sadât (1388 hş.). بازآفرینی اسطوره های سیمرغ و ققنوس: http://s-erfani.kashanu.ac.ir/files/site1/user_files_168fb1/admin-A-10-1-35-8147d66.pdf
- HUSREV, Nâsır (1393 hş.). *Dîvân-i Eş'âr-i Nâsır-i Husrev*, (tsh. Muctabâ-yi Meynevî ve Mehdî-yi Muhakkak), Tahran.
- İRÂKÎ, Fahreddîn (1377 hş.). *Kulliyât-i Şeyh Fahreddîn İbrâhîm-i Hemedânî* (nşr. Sâid-i Nefisî), Tahran.
- İSFEHÂNÎ, Ebü'l-Fazl Kemâleddîn-i İsmâîl (1348 hş.). *Dîvân-i Hallâku'l-meânî, Ebü'l-Fazl Kemâleddîn-i İsmâîl-i İsfehânî*, (tsh. Huseyn-i Behru'l-Ulûmî), Tahran.
- İ'TİSÂMÎ, Pervîn (1386 hş.). *Dîvân-i Pervîn-i İ'tisâmî*, (tsh. Muhammed Tâkî-yi Bahâr (Melikuş-Şuarâ), Tahran.
- KANAR, Mehmet (2013). *Farsça-Türkçe Sözlük*, İstanbul: Say Yayınları.
- KÂŞÂNÎ, Muhteşem (1392 hş.). *Dîvân-i Muhteşem-i Kâşânî*, (tsh. Ekber-i Bihdârvend), Tahran.
- KİRMÂNÎ, Hâcû (1369 hş.). *Dîvân-i Eş'ârî Hâcû-yi Kirmânî*, (tsh. Ahmed Sehîlî Hânsârî), Tahran.
- KURNAZ, Cemal (1998). "Hümâ", *DİA*, C. 18, s.478.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (2017). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- MERÂĞÎ, Evhâdî (1362 hş.). *Divân-i Kâmil-i Evhâdî-yi Merâğî*, (tsh. Emîr Ahmed-i Eşrefî), Tahran.
- MUEYYİRÎ, Rehî (1395 hş.). *Dîvân-i Kâmil-i Rehî-yi Mueyyirî*, (tsh. Keyûmers-i Keyvân) Tahran.
- MUHAMMED, Mevlânâ Celâleddîn (2007). *Mesnevî-i Ma'nevî 3-4*, (haz. Adnan Karaismailoğlu ve Derya Örs), Ankara: Akçağ Yayınları.
- MUÎN, Muhammed (1375). *Ferhengi Farsî*, C.6, Tahran.
- MUIZZÎ, Emîrû's-şuarâ Muhammed b. Abdilmelik-i Nîşâbûrî (1318 hş.). *Dîvân-i Emîrû's-şuarâ Muhammed b. Abdilmelik-i Nîşâbûrî Mutehallis be Muizzî*, (tsh. Abbâs-i İkbâl), Tahran.
- Neyyirnurî, T. (May 2010). "Asclepius, Caduceus, and Simurgh as Medical Symbols, Part II Simurgh". *Archives of Iranian Medicine, History Of Medicine*, 13(3), 225-261. http://www.sid.ir/en/viewssid/j_pdf/86920100315.pdf.
- NÎŞÂBÛRÎ, Attâr (1374 hş.). *Mantiku't-tayr*, (tsh. Hamîd-i Hamîd), Tahran.
- NÎŞÂBÛRÎ, Attâr (1392 hş.). *Dîvân-i Attâr-i Nîşâbûrî*, (tsh. Mehdî-yi Medâyinî ve Mihrân-i Efşârî), Tahran.
- ONAY, Ahmet Talat (2013). *Divan Şiiri Sözlüğü*, (haz. Cemal Kurnaz), Ankara: Berikan Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, Özhan (2009). *Folklor ve Mitoloji Sözlüğü*, Ankara: Phonenix Yayınevi.
- PALA, İskender (1991). "Anka (Tasavvuf)", *DİA*, C. 3, s. 201.
- PALA, İskender (2012). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.

- RUMÎ, Mevlânâ Celâleddîn Muhammed bin Huseyn-i Belhî (1389 hş.). *Divân-ı Kebîr I-II (Kulliyât-i Şems-i Tebrîzî)*, (tsh. Tevfik H. Subhânî), Tahran.
- SADRÂYÎ, Rukiye (1394 hş.). بررسی و تحلیل نقش جلوه سیمرخ در آینه متون عرفانی با تکیه بر منطقالطیر عطار و مثنوی مولانا: http://dekhoda.kiau.ac.ir/article_524561_44992887b50fbb1586fd9c78e7183230.pdf
- SÎSTÂNÎ, Ferruhî (1389 hş.). *Sohen-i Goster-i Sîstânî (Gozîde Eş'ârî Ferruhî-yi Sîstânî)*, (tsh. Seyyîd Muhammed-i Debîr-i Sîyâkî), Tahran.
- ŞÎRÂZÎ, Hâfız (1372 hş.). *Şâh-i Nebât-i Hâfız*, (tsh. Muhammed Rıza Berzger Hâlikî) Tahran.
- ŞÎRÂZÎ, Sa'dî (1390 hş.). *Kulliyât-i Sadî*, (nşr. Nasır-i Ahmedzâde), Tahran.
- ŞÎRVÂNÎ, Hâkânî (1393 hş.). *Dîvân-i Hâkânî-yi Şîrvânî*, (tsh. Ziyâddîn-i Seccâdî), Tahran.
- ŞÜKÛN, Ziya (1984). *Farsça-Türkçe Lûgat Gencinei Güftar Ferhengi Ziya III*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TEBRÎZÎ, Sâib (1393 hş.). *Dîvân-i Sâib- Tebrîzî: Gazeliyyât I, III*, (tsh. Muhammed-i Kahramân), Tahran.
- TEMÜR, Akın (2014). *Grek Sanatında Karışık Yaratıklar*, Ankara: Gece Kitaplığı.
- TÜRK DİL KURUMU (2011). *Türkçe Sözlük*, (haz. Şükrü Halûk Akalın ve başk.), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ULUDAĞ, Süleyman (1991). "Anka (Tasavvuf)", *DİA*, C. 3, s. 200.
- ULUDAĞ, Süleyman (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- YILDIRIM, Nimet (2012). *İran Mitolojisi*, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- YILDIRIM, Nimet (2017). *Fars Mitolojisi Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- ZÂKÂNÎ, Ubeyd (1376 hş.). *Kulliyât-i Ubeyd-i Zâkânî* (tsh. Abbâs İkbâl-i Âştîyânî), Tahran.

Eylem Odaklı Yaklaşımda Otantik Materyal Kullanımı

Rıfat GÜNDAY*
Ahmet AYCAN**

Özet

Yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemlerin tarihçesine bir göz attığımızda aşağı yukarı tüm yöntemlerin öğretim-öğrenim sürecinde materyal kullanımına yer verdikleri görülmektedir. Ancak uzun süre ders veya yöntem kitapları başlıca materyal olarak kullanılmıştır. Geleneksel yöntemler olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İşitsel-Görsel Yönteme göre hazırlanmış yöntem kitaplarında eğitsel materyaller kullanılmıştır. İletişimsel Yaklaşımdan sonraki yöntemlere göre hazırlanmış ders kitaplarında eğitsel materyaller ile otantik materyallerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında geleneksel yöntemler ders kitapları dışında eğitim amaçlı üretilmiş materyallerle yabancı dil dersini daha etkin bir hale getirmeye çalışırken İletişimsel Yaklaşımdan sonraki çağdaş yöntemler eğitim amaçlı üretilmiş materyallerin yanında otantik materyallerin de kullanımına sıkça yer vermeye başlamışlardır. 2000'li yıllardan sonra en güncel yöntem olarak kullanılan Eylem Odaklı Yaklaşımına göre sürdürülen yabancı dil eğitiminde gerek yöntem kitaplarında ve gerekse kitap dışında her tür otantik materyalin oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Öyle ki yabancı dil eğitimini, herhangi bir yöntem veya ders kitabına bağlı kalmadan da zengin otantik materyallerle sürdürebilme durumu doğmuştur. Bunda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişme ve bunun sonucu internet üzerinden hedef dilde her çeşit otantik materyale erişme veya hedef dili gerçek sosyal bağlamlarda kullanabilme olanağının bulunması etkili olmaktadır. Metin, görsel, ses, görsel ve işitsel videolar yanında, sosyal ağlar da otantik materyaller olarak kullanılabilir. Metin, görsel, ses, görsel ve işitsel videolar yanında, sosyal ağlar da otantik materyaller olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil eğitimi, Yöntem, Eylem Odaklı Yaklaşım, Eğitsel Materyal, Otantik Materyal.*

The Use of Authentic Materials in Action Oriented Approach

Abstract

It is seen that when the history of methods used in foreign language education is looked through, more or less all the methods give a place to the use of material in the teaching and learning process. However, course or method books were mainly used as the basic material in the long run. Instructional materials were used in the method books which were designed in line with the conventional methods such as grammar translation method, direct method, audio-lingual method, and audiovisual method. Both the instructional materials and authentic materials were used together in the books prepared with the methods after communicative approach. Besides, while the conventional methods were trying to be impressive with the help of not only course books but also materials designed to be educative in the foreign language classes, the contemporary methods after communicative approach has started to give a place to the use of not only materials designed to be educative but also authentic materials. It is seen that not only methods books but also all kinds of authentic materials except books were often used in foreign language education based on action oriented approach which started to be used as a contemporary method after 2000s. Therefore, without based upon a method or course book, the idea of sustainability of foreign language teaching lessons with rich authentic materials was born. This development resulted from the improvement of information and communication technology and thanks to its result, an access to the authentic material in target language on the internet or an availability for the use of target language in real social context were realized. Not only texts, visuals, voice and audiovisual videos but also social networks are used as authentic materials.

Keywords: *Foreign language education, method, action oriented approach, Instructional Material, authentic material*

* Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi, elmek: rgunday@omu.edu.tr

** Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi, elmek: ahmet.aycan@omu.edu.tr

Giriş

Dil becerilerini geliştirme etkinlikleri ile araç ve materyal kullanımı arasında sıkı bağlantı söz konusudur. Yabancı dil eğitiminde eğitim amaçlı üretilmiş veya otantik çok farklı materyaller kullanılabilir.

Yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemlerin tarihçesine bakıldığında Doğal Yöntem dışında tüm yöntemlerin öğretim-öğrenim sürecinde materyal kullanımına yer verdikleri görülmektedir. Zira yabancı dil eğitiminin programlı bir şekilde sürdürülüp bilgi ve becerilerin geliştirilebilmesinde ders kitapları önemli materyal konumundadır. Uzun süre de başlıca ders materyalleri olarak kullanılmıştır.

Yaygın olarak kullanılan yöntemler arasında yer alan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İşitsel-Görsel Yönteme göre hazırlanmış yöntem kitaplarında eğitsel materyaller kullanılırken, İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşımına göre hazırlanmış ders kitaplarında eğitsel amaçlı hazırlanmış materyaller ile otantik materyallerin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

Çağdaş yöntemler olarak adlandırabileceğimiz İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşımına göre sürdürülen yabancı dil eğitiminde, yöntem kitapları dışında her tür otantik materyal, öğretim ve öğrenim amaçlı sıkça kullanılmaya başlanılmıştır. Öyle ki günümüzde yabancı dil eğitimi, herhangi bir yöntem ya da ders kitabına bağlı kalmadan da zengin otantik materyallerle sürdürebilme olanağı doğmuştur.

Dünyada toplumlar arasında iletişim ve ilişkilerin hızlı bir şekilde artması, Avrupa Birliği ülkeleri arasında serbest dolaşımın sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmelere paralel olarak hazırlanan Eylem Odaklı Yaklaşım, yabancı dil eğitiminin günlük yaşamın ihtiyaçları doğrultusunda sosyal eyleme dayalı sürdürülmesini ve her çeşit araç ve materyal kullanımını öngörmektedir.

2000’li yıllardan sonra internetin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlaması ile birlikte yöntem kitaplarına alternatif olabilecek yabancı dil eğitime yönelik Web sitelerinin tasarlandığı ve giderek yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Yaygın bir şekilde yabancı dil olarak öğretilen ve öğrenilen dillerin eğitime yönelik birçok Web sitesi bulunmaktadır. Bu Web siteleri bir yandan eğitsel ve otantik materyaller sunarken, diğer yandan da hedef dilde doğrudan gerçek iletişim, etkileşim ve çeşitli eylemleri gerçekleştirme olanağı yaratmaktadır.

Diğer yöntem ve yaklaşımlarla karşılaştırıldığında Eylem Odaklı Yaklaşımın metin, görsel, ses, görsel ve işitsel hareketli videolar yanında, sosyal ağları da içeren geniş bir yelpazede otantik materyaller sunmaktadır. Söz konusu yaklaşım her tür otantik materyal ve hedef dili gerçek bağlamda kullanma olanağını, dijital ve sanal ortamlar aracılığı ile yaratmaktadır.

1. Otantik Materyal Çeşitleri

Eğitim ve öğretimde araç ve materyal kullanımının tarihçesine bakıldığında, Sarıçoban ve Balaman’ın da belirttiği gibi “öncelikle yazılı teknolojilerle başlayan tarihsel gelişim, görsel teknolojiler, işitsel teknolojiler ve bütünleşmiş halleriyle görsel-işitsel teknolojiler sırasıyla devam etmiş ve bilgisayarlı teknolojilerle günümüzdeki durumun başlangıcına ulaşılmadan önceki son noktaya gelmiştir. Bilgisayar tabanlı teknolojileri takiben internet tabanlı uygulamalar ortaya çıkmış ve tüm tarihsel mirası en üst düzeyde kullanarak faydalı kaynaklar ortaya çıkarılmıştır.” (2012:98).

Tarihsel süreçte yabancı dil eğitiminde bir yöntemden diğerine, çeşitli materyaller kullanmak amacıyla yaşanan çağın imkânları ölçüsünde farklı teknolojilerden yararlanılmıştır. Bir başka ifadeyle dönemin teknolojik ve toplumsal gelişmeleri, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da eğitim ortam ve uygulamalarını dikkate değer bir şekilde

etkilemiştir. Yabancı dil eğitiminde materyal kullanımı oldukça eskilere dayanmaktadır. Comenius'un dil öğretiminde resimlere yer vermesiyle başlayan materyal kullanımı, daha sonraki dönemlerde edebî metinlerin kullanımıyla devam etmiştir. Radyo, televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve internet gibi araç ve bunlar aracılığı ile elde edilen materyaller yabancı dil eğitimine yönelik geliştirilen özellikle çağdaş yöntemlerde yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanılmışlardır.

Öğrenenlerin farklı duyularının öğrenme sürecinde işe koşulmasını sağlayacak çeşitli otantik materyallerle (yazı, görsel, işitsel, görsel işitsel, gerçek ortam) karşı karşıya bırakılması, başarılarını artırmaktadır. Kiminin sözel-dilsel, kiminin görsel-uzamsal, kiminin müziksel-ritmik, kiminin matematiksel-mantıksal, kiminin bedensel-kinestetik, kiminin kişilerarası-sosyal zekâsı baskın olabilir. Bu nedenle eğitim ne kadar farklı materyal kullanarak ve çeşitli etkinlikler ile sürdürülürse, öğrenme o denli fazla olur.

1.1.Yazılı/Basılı Materyaller

Bir masaldan şiire, bir gazete haberinden iş ilanına, okul kurallarından yemek tarifine, otobüs ya da tren biletinden banka dekontuna, bir başvuru formundan e-postaya her tür metin yazılı/basılı otantik ürünler olarak yabancı dil eğitiminde kullanılmaktadır.

Uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretiminin ana ve tek materyali olarak kullanılan yazılı/basılı materyaller, günümüzde teknolojik araç ve materyallerin yaygınlaşmasına karşın bu araçlar üzerinden kullanılmaya devam edilmektedir. Örneğin internet haberleri, e-posta, whatsapp, facebook, twitter metinleri. Ancak önceki gibi ağırlıklı tek materyal değil, diğer görsel, işitsel ve multimedya araç ve materyalleri ile birlikte öğretim/öğrenim etkinliklerinin bir parçasını oluşturmaktadırlar.

1.2.Görsel Materyaller

Herhangi bir kişinin fotoğrafı, herhangi bir nesnenin, binanın veya bir yerin resmi otantik görsel materyal grubunda değerlendirilebilir. Bu bağlamda bir kişi fotoğrafı, bir meyve veya sebzenin resmi, bir nesnenin resmi, tarihi veya turistik binaların fotoğrafları, bir yerin doğal güzelliklerinin veya bir kentin çeşitli mekânlarının resimleri yabancı dil eğitiminde kullanılabilir.

Görsel öğelerin öğretim/öğrenim sürecine dâhil edilmesi, öğretimi soyut ve tek düze olmaktan kurtarır, konuya odaklanmayı artırır ve konuyu daha anlaşılır kılar. “Görsel materyaller kullanılarak anlaşılması güç olan kavramlar somut hâle gelir, basitleştirirler; öğrencilerin dikkati belli bir noktaya çekilir ve bu sayede güdülenmeleri sağlanır.” (Söylemez, 2012:117). Görsellerden hareketle konuşma ve yazma temel dil becerileri ile sözcük bilgileri geliştirilebilir. Öğrenenler resimlerde gördükleri somut öğelerden hareketle daha rahat konuşup yazabilirler. Görseldeki her bir öge ona farklı bir şey ifade etme olanağı sunar. Özellikle erken yaşta yabancı dil eğitiminde görsel resimlerin sözcük öğretiminde kullanılması öğrencilerin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Buna hayvan ve meyve resimlerini örnek olarak verebiliriz.

1.3.İşitsel Materyaller

Sadece işitsel özelliği olan veya işitsel materyalleri kullanabileceğimiz araçların 20. yüzyılın başından itibaren toplumda yaygın olarak kullanılmaya başlandıkları görülmektedir. Yabancı dil eğitiminde ses özelliği olan otantik materyallerin elde edilebileceği araçlar radyo, teyp, CD çalar, ve pikaptır. Radyo haberleri, programları, şarkılar, CD çalar veya cep telefonunda şarkı sözleri gibi sesler yabancı dil eğitiminde otantik materyaller olarak kabul edilebilir.

Bu tür ses materyalleri hedef dilde kulak alışkanlığının kazanılması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenenler, hedef dili, ana dili olarak konuşanlardan dinleyerek özgün

programlar aracılığıyla bir yandan yavaş yavaş dinlediklerini anlama becerilerini geliştirirken, diğer yandan da hedef dilin farklı tonlarda ya da biçimlerde sesletimini öğrenme olanağı bulurlar. Öğretmenler, sınıfta internet veya cep telefonundan hedef dilde bir radyo kanalını açıp öğrencilerine şarkı ya da herhangi bir kısa program dinletebilir. Sonra dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını ölçmek için onlara sorular gerek çoktan seçmeli veya doğru yanlış şeklinde kapalı uçlu sorular ve gerekse ne duydunuz şeklinde açık uçlu sorular yöneltebilir. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerine yönelik onlara stratejiler kazandırır. Daha sonra dinlenen program veya şarkı konusunda onlardan yorum yapmalarını isteyebilir. Böylece öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunulur. Ayrıca ev ödevi olarak bir radyo programını dinleyip yazılı olarak değerlendirmeleri istenebilir, böylece de yazma becerilerinin gelişmesine yönelik de bir etkinlik gerçekleştirilmiş olur. (Günday, 2015:215). Hedef dilde şarkılar dinleyerek hem eğlenme hem de eğlenirken hedef dilin ses ve melodilerini kavrama olanağı söz konusudur. Radyo kanalları, mobil telefonlar ve internet siteleri üzerinden erişime açık olmaları nedeniyle işlevlerini günümüzde de sürdürmektedir.

1.4.Görsel-İşitsel Materyaller

TV yayınları, kaset, CD, DVD video kayıtları, internet videoları gibi hem görsel hem işitsel materyaller.

Televizyon, her tür otantik materyallere her yerden ulaşma olanağı verdiği ve görsel-işitsel boyutu birlikte sunduğu için yabancı dil öğretiminde kullanılan önceki araçlara oranla daha etkili olduğu görülmektedir (MacKenzie, Eraut ve Jones, 1971:62). İnternet üzerinden hedef dilin konuşulduğu ülke TV programları bireysel olarak evde veya sınıfta izlenebilir. Öğretmenler hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülke televizyon kanallarından, öğrenenlerin düzeyine uygun haber, magazin, dizi gibi çeşitli programları önceden seçip zaman zaman derslerinde otantik materyal olarak kullanabilirler. Öğrenenler, düzeylerine uygun programlar seçildiğinde hedef dilin farklı kesimler tarafından kullanılan kesitleri ve güncel kullanımıyla karşılaşma olanağı bulurlar. Yabancı dilde sayısız görsel ve işitsel programları dinleme ve izleme olanağı sunan televizyon öğrencilere hedef dil ve kültürüyle ilgili yeni ufuklar açar. Eylem Odaklı Yaklaşım, bu yeni olanaklarıyla televizyon sayesinde çeşitli program ve internet videolarından oluşan otantik materyallerin yabancı dil öğretiminde kullanımına yer vermektedir. Daha önceki kullanımı ile tek yönlü bir sunum içeren televizyon, internet teknolojisinin entegre edilmesiyle geri bildirim ve etkileşim olanağı da sunmaktadır. (Günday, 2015:225-226)

Kaset, CD ve DVD videoları da “yabancı dil sınıflarında otantik gereçler olarak geniş kaynak imkânları sağlıyor.” (Ceyhan, 2007:61) İlk dönemlerde televizyon programları bir yayın akışı çerçevesinde belli bir zaman içerisinde verilirken, söz konusu materyallerin içerdiği videolar için belli bir zamana bağlı kalma sınırlılığı yoktur. Kısa filmler, çeşitli program kayıtları ve şarkılar gibi günlük yaşamdan otantik materyaller sayesinde öğrenenlerin hem hedef dilin konuşulduğu kültür üzerine bilgi edinmeleri sağlanır, hem de hedef dilde düzeylerinin ilerlemesine yardımcı olunur. Hedef dilin kültürünü içerikteki görsellerden hareketle daha rahat öğrenme olanağı sunar. Otantik materyal olarak video hareketli görselleri eskiden kasete kayıtlıydı, sonraları CD, VCD, DVD, USB’ye kayıt ya da doğrudan Web ortamında kayıt şeklinde sunulmaya başlanılmıştır. Bilgisayar veya cep telefonları aracılığıyla internet ağı üzerinden erişilen videolar, zengin bir otantik öğrenme ortamı sunmaktadır.

Son dönemde televizyonun tahtını elinden alan bilgisayar, yabancı dil öğretimi/öğrenimi açısından hedef dil ile ilgili her tür bilgi kaynağına ulaşma yanında sınırsız otantik materyal elde etme, hedef dili ana dili olarak konuşanlarla doğrudan iletişim kurma olanakları sunmaktadır. Bilgisayar, video ve görsellerle hedef kültürü tanımaya yönelik sunduğu

olanakların yanı sıra, tüm dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve görevleri gerçekleştirme olanağı da sunmaktadır.

Günümüzde bilgisayar dışında birçok sınıfta interaktif tahtanın kullanılmaya başlaması da her tür otantik materyal kullanma olanağını artırmıştır.

Yabancı dil öğretimi ve özellikle de öğreniminde otantik materyal elde etme araçlarından bir diğeri cep telefonlarıdır. 3G teknolojisi sonrası internet erişimi ile artık sadece bir haberleşme aracı olmaktan çıkmış, her tür otantik materyale ulaşılabilen, iletişim ve etkileşim olanağı sunan, kısaca çok yönlü kullanılabilen bir araç konumuna gelmiştir. Cep telefonu aracılığı ile mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın her tür otantik materyale erişme veya hedef dili gerçek ortamında kullanma olanağı bulunmaktadır. Bu sayede öğrenenler, hedef dilde günlük hem sözlü hem de yazı dilinde iletişim kurmayı öğrenebilirler. Özellikle gençler, gençlik ve internet diliyle iletişim kurma şekillerini öğrenme olanağı bulurlar. Böylece hedef dilde kısaltmaları ve argo kullanımları da öğrenme fırsatı yakalarlar.

Bu tür otantik materyaller, öğrenenlerin tüm dil becerilerinin geliştirilmesine ve tamamlayıcı dil bileşenleri üzerine bilgi edinmelerine önemli katkı sağlarlar. Ayrıca şarkı, reklam gibi programların dinlenmesi öğrenci motivasyonunu artırır.

1.5. İnternet Tabanlı Sanal Ortamlar veya Sosyal Ağlar

İnternet sadece bir haberleşme ya da gazete, radyo ve televizyon gibi araçlardan yayınlara ulaşma aracı değil, aynı zamanda çeşitli blog, forum, sosyal ağ veya Web siteleri üzerinden etkileşimde bulunma ve her alanla ilgili çeşitli otantik materyallere ulaşma aracıdır. Yabancı dil eğitimine yönelik “internet ortamının sunduğu en büyük faydalardan biri de öğretilen yabancı dili ana dil olarak kullanan topluluklara ulaşmada sağladığı kolaylıktır.” (Sarıçoban ve Balaman, 2012:111) Bu iki şekilde olmaktadır: hedef dilde otantik materyallere ulaşma veya hedef dili konuşanlarla doğrudan iletişimde bulunma. Bilgisayar ya da mobil telefonlar üzerinden internet ortamında çeşitli programlar aracılığı ile bireyler veya gruplar arasında karşılıklı iletişim yoluyla sözlü ve yazılı yabancı dil öğrenim fırsatları oluşmaktadır. Yabancı dil eğitiminde internet kullanımı ve internet tabanlı uygulamalar her geçen gün artmakta ve çeşitlenmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegre kullanımı ve internet sayesinde bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi araçlar üzerinden başkaları ile doğrudan kurulan iletişim ve etkileşim ortamında gerçekleştirilen eylemler de otantik boyutta değerlendirilebilir. Örneğin yabancı dil öğretmeni ya da öğrenenler forumlar aracılığı birbirleriyle hedef dilde iletişim kurabilir, çoklu etkileşimde bulunabilir, bilgi alışverişi yapabilir, tartışmalara katılabilir, her türlü materyali paylaşabilirler. Multimedya teknolojisinin sağladığı olanak sonucu yaratılan bu otantik boyuttan Eylem Odaklı Yaklaşımla birlikte yabancı dil eğitiminde de yaygın olarak yararlanılmaya başlanılmıştır. Böylece öğrenenler, mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın hedef dilde otantik bağlamlara ulaşma olanakları bulmaktadırlar.

Eylem Odaklı Yaklaşımına göre iletişim, eylemi gerçekleştirmek için birlikte hareket edebilme aracı olarak görülmektedir. Buradan yola çıkarak yeni yöntemle birlikte otantik materyal, içerdiği bilgiler ve işlevselliği ile sosyal eylemi hedefleyen bir doküman olarak tanımlanmaktadır. (Perrichon, 2008:236). Öğrenenler Web ortamında çeşitli programları veya sosyal ağları kullanarak etkinlikler bağlamında çeşitli gerçek görevler gerçekleştirilebilir. Ortaklaşa belirlenen bir konuda multimedya araçlarını kullanarak farklı mekânlardan öğrenenlerin katılımıyla uzaktan işbirliği yoluyla bir yazı yazmaları istenebilir. Bu işbirliğine hedef dili kullanan ya da öğrenen farklı kültürlerden kişiler katılabilir. Aynı çalışma, sözlü

iletişim becerisini geliştirmeye yönelik olarak da gerçekleştirilebilir. Örneğin internet aracılığı ile sanal ortamda hedef dili kullanarak farklı ülkelerden insanlarla birlikte ortak bir tatil planı oluşturmak.

Eylem Odaklı Yaklaşım, sosyal iletişim boyutunda her tür aracın yabancı dil ğretimi/öğreniminde kullanılmasını uygun bulmaktadır. Söz konusu yöntem dil öğrenmenin sınıf ortamında olduğu kadar, günlük yaşamın akışındaki etkileşimler ve sosyokültürel uygulamalarda da gerçekleşebileceğini öngörmektedir. Wertsch ve Toma'ya (1995) göre, öğrenme sadece okul sınıf ortamında veya hedef dili konuşan toplum içerisinde bulunularak değil, aynı zamanda televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçlarla erişilen sosyo-kültürel ortamlar aracılığı ile de gerçekleşebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer verilen Eylem Odaklı Yaklaşım, multimedya araçlarını, otantik materyalleri ve sosyo-yapılandırmacılık yaklaşımını yabancı dil ğretimi/öğreniminin odağına oturtmaktadır. (Günday, 2015:121). Eylem Odaklı Yaklaşıma göre hazırlanan yöntem kitaplarındaki etkinlik ve görevlerin bir kısmı da doğrudan internet kullanımıyla bağıntılı yrtlmeye başlanılmıştır.

Bu yöntemin uygulamasında multimedya araçları sayesinde başkaları ile uzaktan iletişim ve etkileşim yoluyla sosyal görevler gerçekleştirebilirler. Böylece dil becerilerini gerçek ortamda geliştirme olanağı bulunmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşıma göre "ğrenim görevleri ile sosyal boyuttaki kolektif eylemler arasında güçlü bir bağıntı vardır." (Puren, 2004b:134). Söz konusu yaklaşım yabancı dil eğitimi, öğrenenin toplumda sosyal aktör olduğu gerçeğine göre düzenlenmesini hedeflemektedir.

ğrenenlerden istenen görevler otantik multimedya materyallerini kullanmayı gerektirebilir. Materyallerin etkileşime elverişli, çok kanallı ve güncel olması önemlidir. Otantik multimedya materyalleri hem kapalı görevlerin hem de açık görev ve eylemlerin yerine getirilmesinde kullanılabilir. Kapalı görevler daha çok sözcük, dilbilgişi öğrenimi veya dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik olabilir. Bazı internet siteleri (http://www.vanin.be/nt/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36_00.htm) metin, ses kaydı veya video gibi otantik materyallerden hareketle anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kapalı görevlere yer vermektedir. Kapalı görevler gibi açık görevler de internet ortamında uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Yabancı dil eğitiminde yazılı ve sözlü üretime yönelik görevler açık görevler olarak nitelendirilebilir.

Yabancı dil eğitimine göre hazırlanmış Web siteleri bir yandan dil becerilerini geliştirme hedefine yönelik çeşitli otantik materyaller sunarken, aynı zamanda forum veya bloglar aracılığıyla doğrudan hedef dili ana dili olarak kullanan veya bu dili öğrenenlerle online iletişim ve etkileşim olanağı sunmaktadır. Bu Web sitelerinin bir kısmında standart dilin yanında gençlerin dili ve sokak dilini de tanıma olanağı vardır.

Yazılı üretime yönelik açık görevler bağlamında öğrenenler bir forum, bir wiki veya bloglar aracılığı ile kendi yazılı ürünlerini yükleyebilir, başkalarının yazılarını yorumlayabilirler. Sözlü üretime yönelik açık görevler, sosyal ağlar sayesinde karşılıklı etkileşim şeklinde gerçekleşmektedir. Örneğin Fransızca yabancı dil eğitimine yönelik *Bonjour de France* (<http://www.bonjourdefrance.com>) sitesinde birçok ağ bağıntısı eşliğinde bu tür göreve dayalı etkinliklere yer verilmektedir. Bu sitede dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma temel dil becerilerini, dilbilgişi, sözcük ve fonetik tamamlayıcı becerileri kazandırmaya yönelik otantik materyallerin yanı sıra, doğrudan iletişim ve etkileşime olanak veren forum veya bloglar sunulmaktadır.

İngilizce öğretimine yönelik *Learn English for Free* (www.elllo.org) adlı sitede temel dil becerileri ve dil bileşenlerinin öğretimi/öğrenimi için online çok sayıda otantik görsel ve video materyalleri sunulmaktadır. Dinlemeye yönelik çok sayıda otantik videolar bulunmaktadır. Bunlar daha çok podcast, video ve film klipleri şeklindedir. Söz konusu materyaller birkaç dakikalık otantik materyaldir. Video dinlenip izlendikten sonra altta anlaşıp anlaşılmadığına yönelik çoktan seçmeli değerlendirme sorularının bulunduğu alıştırma yer almaktadır. Bazı otantik metinler hem video olarak dinlenmekte hem de metin olarak incelenebilmektedir. Bu metinlerin altında boşluk doldurma türü alıştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca İngilizce radyo dinleme bölümü de vardır. Konuşmaya yönelik çeşitli konularda otantik video örnekleri sunulmakta, ayrıca online olarak konuşma olanakları da verilmektedir. Yazma için görsel verilmekte, bu tür materyallerden yararlanarak öğrenenlerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Otantik görsel materyaller sözcük öğretimi/öğrenimi için de kullanılmaktadır. Sitede bir blog da yer almaktadır. Oluşturulan blog aracılığı ile öğrenenler aralarında materyaller paylaşabilmekte, hedef dilde iletişim kurabilmekte, etkileşim ve ortak eyleme geçebilmektedir.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar, etkili yabancı dil öğretimi/öğreniminin gerçekleşebilmesinin çağdaş yaklaşım, yöntem ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sayesinde mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır (Uşun, 2000:81). Bilgi ve beceriler ne kadar farklı araç ve materyallere dayalı etkinliklerle kazandırılırsa başarı o denli artar.

2. Eylem Odaklı Yaklaşım Öncesi Yöntem ve Yaklaşımlarda Otantik Materyal Kullanımı

Yabancı dil eğitime yönelik geliştirilen yöntemlerin tarihçesine bakıldığında İletişimsel Yaklaşım öncesi geleneksel yöntemlerin otantik materyallerin kullanımına pek yer vermedikleri görülür. Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde her ne kadar edebi metinler önemli araçlar olsa da geleneksel yöntemlerde ağırlıklı olarak eğitim amaçlı hazırlanmış materyaller kullanılmıştır. Doğrudan Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem ve İşitsel-Görsel Yöntem eğitim amaçlı oluşturulmuş diyalog metinleri ve diyalogun konusu ile ilgili üretilmiş resimler üzerine odaklı bir şekilde yabancı dil eğitimini hedeflemektedir.

İletişimsel Yaklaşımla birlikte özellikle medyadan alınan otantik materyallerin kullanımına ağırlık verilmeye başladığı görülmektedir. “İletişimsel Yöntem, öğrenciyi olabildiğince zengin dil kullanım örnekleriyle karşılaştırmak, ilgi duyduğu konularla güdülemek, dil kullanımının toplumsal ve kültürel boyutlarını vurgulamak gibi amaçlar doğrultusunda sınıfta “özgün metin” kullanımına yer verir.” (Gülmez, 1993:115) Görsel, işitsel, sözel her tür otantik materyallerin kullanımı önemli yer tutmaktadır. Böylece hedef dili, doğrudan ana dili olarak konuşanlardan dinleme ve hedef dille doğal ve farklı kültürel ortamlarla karşılaşma olanağı bulurlar. Bu materyaller dilin gerçek ortamda iletişimsel ve işlevsel kullanımını sunmaktadır. Bir reklam afişinden gazete makalesine veya bir şarkıdan film fragmanına yer verilebildiği görülür.

İletişimsel Yaklaşım, sınıf içi etkinlik ve alıştırmaların geçmişi, şimdiyi ve geleceği kapsayacak şekilde öğrencinin karşılıklı hem konuşucu hem de dinleyici konumunda olduğu gerçek iletişim duruma uygun şekilde tasarımı içerir (Debyser, 1985:75). İletişimsel Yaklaşım göre çağın gereksinimlerine cevap verebilecek bir yabancı dil eğitimi için öğrenenlerin sadece dil gereksinimlerini dikkate almak yeterli değildir, öğretimin/öğrenimin sürdürüldüğü ortam, kullanılan araç ve materyallerin de buna cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla otantik materyal ve gerçek iletişim durumlarının yabancı dil eğitimine dahil edilmesi kaçınılmaz olarak değerlendirilmiştir.

Geleneksel derslerin aksine, işlevsel hedeflerle belirlenen öğrenim ünitesi içerisinde otantik materyallerin kullanımı ile bağlam oluşturulmaktadır. Sözlü anlamayı geliştirmek için her tür otantik materyal kullanılmaktadır. Yazılı anlamaya yönelik olarak farklı tür metinler tercih

edilmektedir. Geleneksel yöntemlerdeki öğreneni kültürlü yetiştirmek amacıyla bilgi bağlamında yer verilen kültür boyutunun aksine, sosyoloji ve antropolojiye bağlı kültür kavramına bilgiyi uygulamaya koyma amacına yönelik öğrenim objesi olarak yer verilmektedir. (Bertocchini ve Costanzo, 2008:78)

Yeni yöntem kitaplarının başlıca özelliklerinden bir tanesi de otantik materyallere ağırlıklı yer verilmesidir.

3. Otantik Materyallerin Yabancı Dili Sosyo-Kültürel Bağlama Dayalı Öğrenmeye Katkısı

Günümüzde yabancı dil öğrenme her alanda hem sosyal hem de bireysel bağlamda önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Hedef dil toplumda sadece standart şekliyle kullanılmamakta, sosyal ve bölgesel farklılıklar gibi etmenlere göre farklı kullanımları bulunmaktadır. Farklı bağlamlara uygun dil kullanabilme o dilin kültürünü de tanımayı zorunlu kılmaktadır. Otantik materyallerin kullanımı, hedef dili kültürüyle birlikte sunma olanağı sağlar.

Hedef dili doğru kullanabilmenin temel dayanağı kültürlerarası iletişim becerisinin gelişimine bağlıdır. Kültürlerarası iletişim becerisinin sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi, bireyin farklı kültürleri tanıyabilmesi ve kültürlerarası bağıntılar kurabilmesi ile doğrudan ilintilidir (Ağıldere, 2008:130). Bu da ancak öğrenenleri sık sık hedef dilde kültürel öğeler barındıran otantik dokümanlar veya ortamlarla karşı karşıya getirmekle mümkündür. Bu açıdan bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu otantik materyaller ve hedef dili gerçek ortamda kullanabilme olanakları söz konusu dilin kültürü konusunda da bilgi vermektedir. Bu da öğrencilerin hedef dilin kullanım yeri ve özelliklerini daha kolay anlamalarına yardımcı olur.

Hedef dilde iletişim kurabilmek, ortak hareket edebilmek ve birlikte eylemler gerçekleştirebilmek başkalarının kültürünü tanımayı gerektirmektedir. Farklı kültürel öğeler içeren materyallerin yabancı dil eğitiminde kullanımı öğrencilerin çok dilli, çok kültürlü ve farklı kültürlerle karşı hoşgörülü yetişmelerine de katkıda bulunur.

4. Otantik Materyal Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Eğitim amaçlı hazırlanmış materyaller öğrencinin yaş, eğitim düzeyi ve program hedefleri dikkate alınarak hazırlanmış materyallerdir. Otantik materyaller eğitim amaçlı hazırlanmayıp başka amaçlar için hazırlandıklarından bunlar yabancı dil eğitimi amacıyla kullanıldığı durumlarda daha çok hazırlık ve özen gerekmektedir. Farklı zengin materyallerin kullanıldığı yabancı dil öğretiminde ilerleme öğretilcek materyalin (sözcük ve dilbilgisi) kolaylık ve zorluk derecesine göre değil, daha çok öğrencilerin düzey ve dil gereksinimleri dikkate alınarak sürdürülmektedir. (Besse, 1992:46) Bu nedenle ders içeriklerinin belirlenmesinde ve materyal seçiminde öğrencilerin dil gereksinimleri etkili olmak durumundadır. Bununla birlikte dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik işlevsel materyallerin seçilip kullanılması, dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir (Tavil, 2012:187).

Seçilen otantik materyaller, öğrenenlerin bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan yeterliliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Bilişsel alan yeterliliklerini geliştirme açısından hedef dil üzerine bilgiler içeren materyaller bulunmalı, duyuşsal alan yeterliliği bağlamında öğrenenleri güdüleyip etkinliklerden zevk alacak şekilde materyaller olmalı, devinişsel alan yeterliliği açısından öğrenenin sözlü ve yazılı üretim yapmasına yönelik etkinlik içermelidir. (Günday, 2015:285). Seçilen otantik materyallerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde özellikle vurgulanan hedef dille ilgili öğrenenlerin dilsel, iletişimsel ve sosyokültürel becerilerini geliştirecek özellikler taşımasına özen gösterilmelidir.

Sınıf ortamında araçların kullanımı ve materyal seçimi konusunda öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğretmen multimedya destekli sürdüreceği sınıf içi etkinlikleri belirlerken pedagojik hedefler doğrultusunda en uygun araç ve materyalleri seçmelidir. (Erben ve diğ., 2009:110) Yabancı dil öğretimine yönelik materyallerin seçiminde öğretmenin yeterli deneyime sahip olması önemlidir (Korkmaz, Usta ve Güzeller, 2009). Bunun için de hedef dilde temel dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi konusunda belli yöntem, teknik ve uygulamalar üzerine bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğrenenlerin ulaşacağı hedeflere yönelik ne tür materyallerin daha etkili olduğunu bilip dersini ona göre planlamak durumundadır. Bu kapsamda:

- 1) Değişik ve çoklu ortam içeriğine sahip materyaller seçmeye özen gösterilmelidir,
- 2) Öğrencilerin yaş ve bilgi düzeylerine uygun materyaller seçilmelidir,
- 3) Materyal seçiminde öğrencilerin gereksinimleri değerlendirilmelidir,
- 4) Tüm dil becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül materyal kullanılmalıdır,
- 5) Hedef dilin sosyal bağlamda kullanımı ve kültürünü içeren materyaller tercih edilmelidir,
- 6) Sınıf ortamı dışında da öğrencilerin kendi kendilerine kullanabilecekleri türde olmalıdır,
- 7) Günlük dilin kullanıldığı materyallere öncelik verilmelidir,
- 8) Öğrencinin öğretim/öğrenim etkinliklerine aktif katılımını sağlamalıdır,

Otantik materyallerin kullanımı sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp otonom öğrenme çerçevesinde de bunlardan yararlanıldığı unutulmamalıdır. Bu konuda öğretmenler öğrenenlere danışmanlık ya da rehberlik rolü üstlenerek otantik materyallere erişim ve onları kullanma konusunda yardımcı olabilir.

5. Otantik Materyaller Kullanmanın Yararları

Öğretmenin en büyük görevi öğrencide öğrenme arzusu uyandırabilmesidir. Willis (1996) beceri temelli materyalin oluşturulmasında otantik materyalin kullanılmasının öğrenci motivasyonunu artırdığını ileri sürmüştür. Çünkü bu tür materyaller sınıf ortamını yapaylıktan uzaklaştırıp öğrenci merkezli bir çevre oluşturulmasına ve öğrenenlerin kendilerini anlamlı bir şekilde ifade edebilme fırsatları yakalamalarına, dil öğretme/öğrenme ortamlarının beceriye dayalı etkinlik uygulamalarıyla tasarlanmasına olanak sağlar. Yabancı dil eğitiminde otantik materyal kullanımının öğrenenlere sağladığı yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı dil eğitiminde materyal kullanımında çeşitliliği artırır,
- Öğretmen ders materyallerini her an güncelleyebilme olanağına sahiptir,
- Öğrencilerin güdülenmesini artırır,
- Hedef dilin kültürünü tanımaya yardımcı olur,
- Hedef dilin sosyal bağlama dayalı farklı kullanımlarını tanıma olanağı sunar,
- Hedef dilde gerçek iletişim ve etkileşim fırsatı yaratır,
- Sosyal ağ aracılığı ile grup çalışmalarını destekler,
- Eğitimi daha dinamik bir süreç çerçevesinde sunar,
- Öğrenenleri, eğitim sürecinin merkezine yerleştirir.
- Etkili ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunur.

Sonuç

Eylem Odaklı Yaklaşım, iletişim ve eyleme dönük otantik materyallerin kullanımına geniş yer vermektedir. İletişim ve etkileşimin gerçek sosyal ortamda olması arzulanmaktadır. Öğrenimin gerçek ortamlara yönelik verilen görev ve eylemlerden hareketle gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Otantik materyalleri yabancı dil eğitiminde kullanmanın en önemli yanı hedef dili sosyo-kültürel bağlamıyla birlikte sunma olanağı sağlamasıdır. Öğrenenler neyi nerede kullanacaklarını çok daha doğru ve kalıcı bir şekilde öğrenebilirler. Eylem Odaklı Yaklaşım göre sadece standart dili öğretmek pek doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Yabancı dil eğitiminde hedef, öğrenenlere yaşayan günlük dili sosyo-kültürel bağlama dayalı öğretmek ise otantik materyal kullanımı vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak başlangıç düzeyinde daha çok eğitim amaçlı hazırlanmış materyaller kullanılsa da, orta ve ileri düzeylerde seviye ilerledikçe eğitim amaçlı materyallerin yanında çeşitli otantik materyallere de bolca yer verilmesi, hedef dilin daha etkin bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. 21. yüzyılda yabancı dil eğitimi özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak erişilen otantik materyaller ve hedef dili gerçek ortamda kullanma olanağı sunan sosyal ağlar üzerinden iletişim ve etkileşime dayalı sürdürülmek durumundadır. Değişik tür otantik materyallerin yabancı dil öğretimi/öğreniminde kullanılmasının çok yararlı olduğu görüşü herkes tarafından kabul görmektedir. Artık sadece eğitim amaçlı üretilmiş öğretim/öğrenim materyalleri kullanarak çağın gereksinimlerine cevap verebilecek bir yabancı dil öğrenimi imkansız gözükmemektedir.

Kaynakça

- Ağıldare, S.T. (2008). Kültürlerarası iletişimde Eylem Odaklı Yaklaşım: İstanbul Saint-Joseph Lisesinin Türk öğrencileri (J87~1905). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 125-134.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique*. Paris: CLE.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretim teknolojisi*, İstanbul: Morpa.
- Debyser, F. (1985). De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001).
- Erben, T., Ban, R. & Castaneda, M. (2009). *Teaching english language learners through technology*. New York: Taylor & Francis.
- Gülmez, G. N. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère*. A. Acarlıoğlu (Ed.), Eskişehir: Etam.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara : Favori Yayınları.
- Korkmaz, Ö., Usta, E., ve Güzeller, C. (2009). Öğretmen adaylarının doğru eğitim yazılımı seçmeye yönelik değerlendirme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (3), 135-142.
- MacKenzie, N., Eraut, M. et Jones, H.C. (1971). *Art d'enseigner et art d'apprendre*. Unesco.

- Perrichon, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle, Université Jean Monnet de Saint Etienne, Thèse De Doctorat.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23 (1), 10-26.
- Sarıçoban, A. ve Balaman, U. (2012). Yabancı dil eğitiminde teknoloji geliştirme. A.Sarıçoban ve Z.M.Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 97-114.
- Söylemez, A.S. (2012). Yabancı dil öğretim materyallerinin sınıflandırılması. A.Sarıçoban ve Z.M.Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara, Anı Yayıncılık, 115-130.
- Tavil, Z.M. (2012). Dil becerileri ve materyal tasarımı. A.Sarıçoban ve Z.M.Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 185-227.
- Uşun, S. (2000). *Özel öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Wertsch, J. V. & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. L. P. Steffe & J. Gale (Ed.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 159-174.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. J.Willis ve D.Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: MacMillan.
- <http://www.bonjourdefrance.com>. Erişim Tarihi: 20.03.2018
- www.elllo.org. Erişim Tarihi: 15.03.2018
- http://www.vanin.be/nt/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36_00.htm. Erişim Tarihi: 10.03.2018

Çeviride İşlevsel Bir Yaklaşım: Reklam Metinleri Örneği

Serhan DİNDAR*

Özet

Günümüzde reklam metinleri, satış amacıyla belirli bir ürünün belirli bir kitleye sunulması şeklinde karşımıza çıkar. Gerek görsel-işitsel gerekse yazılı şekilde de olabilen bu tip metinlerin amacı, tüketiciyi ürün ile ilgili olumlu bir şekilde bilgilendirmek ve tüketiciyi o ürünü satın alması için bir anlamda ikna etmeye çalışmaktır. Bu bağlamda, işlevsel bir amacı olan reklam metinleri erek kitle odaklı, başka bir deyişle erek odaklı olarak oluşturulurlar. Günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız erek odaklı reklam metinleri ulusal olabileceği gibi uluslararası bir bağlamda da sunulabilir. Amaç, diğer dil ve kültürden olan kitleye başka bir deyişle daha geniş bir kitleye seslenerek ürünü pazarlamaktır. Bu amaçtan hareketle, başka bir dil ve kültüre seslenme durumunda günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız (dillerarası) çeviri etkinliği devreye girer. Çeviri, uluslararası platformda ürünlerinin reklam metinlerini duyurmak isteyen ünlü markaların, erek dil aracılığı ile erek kültüre seslenmek amacından hareketle, önemli bir aracı haline gelir. Bu durumda, tek başına işlevsel bir amacı olan reklam metninin çeviri yaklaşımı da yine işlevsel ve erek odaklı olmaktadır. Böylece erek kitlede de ürün tanınıp verimli satış sonuçları alınabilir. Bu çalışmada, günümüzde kozmetik sektöründe önemli bir yeri olan bazı popüler Fransız kozmetik ürünlerinin web sayfası satış ve reklam metinleri Türkçe çevirileriyle, Çeviribilim alanında işlevsel yaklaşımı benimseyen belli başlı söylemler bağlamında incelenerek çevirmenlerin süreçleri değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: *Reklam metni, çeviri, Çeviribilim, işlevsel yaklaşım, erek odaklı.*

A Functional Approach in Translation: Example of Advertisement Texts

Abstract

In our day, advertisement texts come with the aim of selling a specific product to a specific mass. The purpose of such texts, which can be audiovisual or written, is to inform positively the consumer about product and to try to convince the consumer for buying that product. In this context, the advertisement texts which have functional purposes are created with target (mass) - oriented. Target oriented advertisement texts that we often encounter in our daily life can be national or international. The aim is to market the product by calling out to the masses of other languages and cultures, in other words to a wider audience. Thus, in the case of calling out to a different language and culture, the activity of (interlingual) translation that we can often find in our daily life comes into play. With the aim of reaching the target culture through the target language, translation becomes an important agent for trademarks who want to advertise their texts of product on the international platform. In this case, the translation approach of advertising text is also functional and target-oriented like advertising text itself. Hence, the product can be recognized in the target mass and the results of efficient sales can be obtained. In this study, translators' processes will be evaluated by examining web pages sales and advertising texts of certain popular French cosmetic products, which have an important place in the cosmetics sector, in the context of certain discourses that adopt functional approach in the field of translation studies.

Keywords: *Advertisement text, translation, Translation Studies, functional approach, target-oriented.*

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı. e-posta: serhandindar@kmu.edu.tr

Giriş

Yüzyıllardır süregelen bir aktivite olan çeviri, günlük hayatımızın her alanında sıkça karşılaştığımız ve uyguladığımız bir etkinlik olmuştur. 20. yüzyılda bilimsel bir platformda da tartışılmaya başlayan bu etkinlik Çeviribilim adı altında çeşitli yöntem, kuram ve söylemlerle gelişmeye devam etmektedir. Bir yandan kuramsal olarak gelişmeye devam eden çeviri diğer yandan da günlük hayatımızda her açıdan varlığını sürdürmektedir. Özellikle de teknolojik gelişmelerle dünyadaki sınırların kalkmasını sağlayan iletişim ağı için de önemli bir araç olan çeviri etkinliği sayesinde daha geniş kitleler birbirleriyle etkileşim içerisine girmektedir. Bu etkileşim, yazınsal, sözlü ya da yazılı, teknik olmak üzere farklı metin türleri bağlamında gerçekleşebilir. Reklam metinleri de iletişim veya etkileşimin en yoğun olduğu bu metin türlerinden biridir. En önemli kitle iletişim araçlarından biri olan reklam metninin amacı, olabildiğince geniş kitlelere herhangi bir ürünün olumlu yönde tanıtımını yaparak o ürünün satın alınmasını sağlamaktır. Söz konusu daha geniş kitlelere seslenmek olduğunda ünlü markalar, reklam metinleri ile diğer dil ve kültürden kitlelere de ürünlerinin tanıtımını ve satışını yapma politikasını benimserler. İşte bu noktada dillerarası çeviri etkinliği devreye girer. Dillerarası ya da gerçek anlamda çeviri, dilsel göstergelerin başka bir dil aracılığı ile yorumlanmasıdır¹ (Jakobson 1963: 79). Dillerarası çeviride amaç, kaynak dil ve kültürdeki anlamı ve söylenmek isteneni aynı ya da yakın şekilde erek dil ve kültürde sağlayabilmektir. Bunun yanı sıra çevirmen, kaynak metnin kendi kitlesinde uyandırdığı etkiyi erek metin ile erek kitlede de uyandırma amacını göz önünde bulundurur. Başka bir deyişle, kaynak metnin işlevini başka bir kültürde sağlamayı hedefler. Birçok metinde olduğu gibi reklam metinlerinde de bu amaç ön plana çıkar. Amaç, kaynak reklam metninin aynı ya da yakın işlevini sağlamak olunca çevirmenin çeviri etkinliği süresince benimsediği yaklaşım da işlevsel olmalıdır. Çeviribilim alanında da bu konuyla ilgili ön plana çıkan bir takım söylemler bulunmaktadır. Alandaki bazı önemli işlevsel yaklaşımlar, reklam metinleri çevirisi ile örtüştüğünden bu bağlamda ele alınıp incelenecektir.

1. Çeviribilimde İşlevsel Yaklaşımlar

20. yüzyılda çevirinin bilimsel bir platforma geçiş yapmasıyla birlikte bu alanda birçok kuram ve söylem ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları dil düzeyinde, bazıları kültürel düzeyde, bazıları işlevsel düzeyde ya da iç içe şekilde yoğunlaşmaktadır. Reklam metinleri bağlamında işlevsel yaklaşımlar üzerinde duracak olursak bu konuda ilk olarak “metin türleri” sınıflaması ile Katharina Reiss’tan bahsedebiliriz.

Katharina Reiss, Alman dil bilimci Karl Bühler’in “Organon Modell” olarak adlandırdığı, dilin “betimleme”, “anlatım” ve “seslenme” işlevlerinden yola çıkarak bir çeviri kuramı geliştirmeye çalışır (Göktürk 1994: 24-26). Reiss, bu işlevleri sırasıyla “içerik ağırlıklı”, “biçim ağırlıklı” ve “çağrı ağırlıklı” metin türleri olarak sınıflandırır ve bunlara ek olarak “işitsel araçlı” metin türünü öne sürer (Göktürk 1994: 26-28). Fakat biz çalışmanın konusu bağlamında sadece üçüncü işlev ve tür olan “seslenme-çağrı” üzerinde duracağız. “Seslenme işlevi” ya da “çağrı ağırlıklı” metin alıcısına yöneliktir, alıcıyı belli bir edime, tepkiye veya davranışa itmeyi amaçlar (Göktürk 1994: 24-26). Reklam metinleri de belirli bir kitleyi (alıcıyı), seslenme veya çağrı aracılığıyla, herhangi bir ürünü satın almaya yönlendirme amacıyla olduğundan Bühler ve Reiss’in seslenme işlevindeki çağrı içerikli ya da ağırlıklı metin grubuna dâhil edebiliriz. Bu grupta olan reklam metninin çeviri yöntemi de alıcıya (erek kitleye) yönelik olmalıdır. Kaynak reklam metninin kendi kültüründeki seslenme-çağrı işlevi, erek metin aracılığıyla erek kültür ve kitle şartları altında aynı ya da yakın etkiyle sağlanmalıdır. Bazı durumlarda bu etki, hedef alınan toplumun şartlarına göre daha yoğun ya da az olabilir. Yine de önemli olan o etkiyi

¹ Fransızcadan Türkçeye tarafımdan çevrilmiştir.

bir şekilde verebilmektir ki ürünün tanıtımı etkili bir şekilde yapılabilir. Çevirmen böylece strateji olarak kaynak metnin dil kullanımını erek kitlenin düzey ve beklentilerine göre belirlemiş olur (Tahir Gürçağlar 2011: 56). Bu durumda söz konusu olan, tamamen erek dil ve kültürün (kitlenin) şartlarını ön planda tutan erek odaklı ve işlevsel yaklaşımdır.

İşlevsel ve erek odaklı yaklaşımı benimseyen bir diğer Alman çeviribilimci Holz- Mänttari'dir. Çeviriyi "bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eylem" olarak tanımlayan Mänttari, erek metnin şartları neyi gerektiriyorsa erek metnin o doğrultuda oluşturulması gerektiği fikrini savunmuştur (Eruz 2003: 53). Amaca yönelik bir süreç olan çeviri, tamamen erek dil ve kültür şartlarına göre kaynak metinden hareketle erek metnin oluşturulması durumudur. Çevirmen burada iki dil ve kültür arasında iletişimi sağlayan bir özne görevini görür. Kararlarını da erek odaklı bir şekilde alan çevirmen kaynak metnin kendi kültüründeki amacını aynı şekilde erek kültürde de sağlayabilmelidir. Başka bir deyişle çevirmen amaca uygun olarak hareket etmelidir. Bu yaklaşım yine kendini en iyi şekilde reklam metinleri gibi işlevsel metinlerde (seslenme-çağrı işlevi) ve bu metinlerin çeviri sürecinde gösterebilir.

Amaca hizmet etme ve her çeviri eyleminin belli bir amacı olması fikrinden hareketle, çeviride "Skopos Kuramı"ndan da bahsetmek gerekmektedir. Adını Yunanca bir sözcük olan ve "erek-amaç" anlamına gelen "skopos"tan alan bu kuram Alman Hans Vermeer tarafından genel bir çeviri kuramı oluşturma amacıyla ortaya atılmıştır. Bu kuramın yoğunlaştığı nokta yine işlevsel ya da amaç odaklı metinler ve bu metinlerin erek kültürdeki işlevi üzerinedir. "Çeviri, belli bir amacı ve kendine özgü bir niteliği olan bir insan etkinliği olarak görülür (Raková 2016: 153). Başka bir deyişle çeviriyi bir insan eylemi olarak da düşünebiliriz. Vermeer için "her eylem bir kalkış noktasını, yani bir eyleyenin uzam ve zaman içindeki konumunu, her birinin kendi tarihini de içeren, inançlarını, kuramlarını, vb. öngörür" (Vermeer 2007: 9). Çeviri eyleminde de kalkış noktası olarak görebileceğimiz kaynak metnin kendi bağlamı içerisinde oluşturulur. Bu bağlamı etkileyen birçok etmen bulunur (tarih, inanç, dil, kültür, yaşam şekli vb.). Öte yandan Vermeer'e göre her eylemin bir amacı vardır yani erek odaklıdır (Vermeer 2007: 9). Burada çevirinin amacı ve işlevi ön plana çıkmaktadır. Çeviri sürecindeki yaklaşım ve stratejiler tamamen metnin amacından hareketle belirlenmektedir. Metnin ön plana çıkan çeviri işlevi, daha çok çeviriyi talep eden kurum ya da kişiler ile erek kitledeki amaçtır (Raková 2016: 153). Çeviri sürecini erek kültür normlarına, şartlarına ya da durumuna göre düzenleyen çevirmenin yine kendi amacı kaynak metnin aynı ya da yakın etkisini uygun eşdeğerliklerle (erek kültür söylemleri) sağlayabilmektir. Çünkü (profesyonel) çevirmen, "çevirme sürecinde karar almaya yetkin 'gerçek' çift kültürlü uzmandır" (Vermeer 2007: 30). En önemli nokta "skopos" olduğundan "bu durum çevirinin belirli bir yöntemle gerçekleştirilmesinden daha önemlidir" (Stolze 2013: 210); bu noktada kaynak metin ve erek metin arasında işlev değişimi olabilir. "Ancak çeviri metin, kaynak metne benzerlik göstermelidir (metinlerarası bağlam)" fakat bu kural öncelikli değildir (Stolze 2013: 210). Çeviri metin kaynak metne imkânlar dâhilinde yakın olmalıdır. Başka bir deyişle, çevirmen erek metin üzerinde bir takım iyileştirmeler ya da oynamalar, eklemeler-çıkarmalar yapabilir; önemli olan metinlerarası ve metin içi bağlamın sağlanması, kaynak metindeki anlam ve etkinin verilebilmesidir. Burada çeviriyi talep eden kişi ya da kişilerin (işveren) de etkisi olabilir. Bu tutum, bir birey olarak çevirmenin başkalarından bağımsız çeviri süreci kararları alabilmesine engel olsa da -ki bu durum eleştirilebilir- ve Skopos Kuramı ilk bakışta aşırı özgür bir çeviri yaklaşımı gibi görünse de, reklam metinleri gibi işlevsel metinlerin çevirisinde amaç tamamen ticari olduğu için bu süreçler doğal gelebilir. Kısacası Vermeer, uzman olarak çevirmenin niyeti, çeviri metnin amacı ve çevirinin geleceğe yönelik işlevi üzerinde yoğunlaşır (Yazıcı 2005: 147).

Skopos Kuramı çevirinin edimsel boyutuna vurgu yapması bakımından çeviri araştırmalarında önemli bir yere sahip olmuştur. Aslında içerisinde çok daha geniş ve detaylı aşamalar içeren bu kuramın, çalışmanın sınırları dâhilinde, sadece işlevsel ve erek odaklı yönü ele alınmıştır.

Vermeer, çevirinin sadece dilsel bir işlem olmadığını, kültürlerarası işlevsel bir niteliğe de sahip olduğunu vurgulamıştır. Tamamen işlevsel ve erek odaklı bir yönelim benimseyen kuramcı, çeviriyi başlı başına bir kültürlerarası eylem olarak ele almıştır. Çünkü ona göre metinler, belirli bir amaçla birileri için üretilmektedir ve bu bağlamda her metin aslından bir çeşit “davranıştır” (Stolze 2013: 209). Bu yüzden de farklı davranışlar arasında bir iletişim ve etkileşim kurmak çevirinin ilk amacı olmalıdır. Çeviride ikinci amaç ya da başka bir deyişle çevirmenin bu bağlamda (reklam metinleri) görevi yine kaynak metnin anlam ve etkisini çarpıcı bir şekilde erek dil ve kültürde veya erek kitlede aynı ya da benzer şekilde sağlamaktır. Erek kültürün bağlam ve durumuna göre bu etki daha az ya da daha fazla olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bu durum daha sonraki kısımda örnekler üzerinde gösterilecektir.

2. Reklam Metinleri Çeviri İncelemesi

Günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız reklam metinleri “bir şeyi halka tanıtmak, beğendirmek ve böylelikle sürümünü sağlamak için denenen her türlü yol²” olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde birçok marka uluslararası platformda kendini tanıtmak ve yaygınlaşmak için reklam sektöründen faydalanmaktadır. Özellikle de son yıllarda gelişerek yaygınlaşan, popüler kültürde hem kadınlar hem de erkekler için önemli bir yeri olan kişisel bakım ya da kozmetik sektörünün de tanınmış markaları daha fazla kitleye hitap edebilmek için ürünlerinin reklam ve satış metinlerini birçok dile çevirip görsel-işitsel ya da elektronik ortamda yayımlamaktadır. Sektördeki tanınmış ve önde gelen markaların birçoğu Fransız kökenlidir. Bu yüzden çalışmada, günümüz popüler kültüründe tanınmış üç Fransız markası “L’Occitane”, “Yves Rocher” ve “Sephora”nın bazı ürünleri için oluşturduğu reklam ve satış metinleri ve bu metinlerin Türkçeye çevirileri işlevsel yaklaşımlar bağlamında incelenecektir. Örneklerle geçecek olursak;

1-



Zéro défaut – soin anti-imperfection³

Peau lisse et sans défaut. Teint mat.

² Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlüğü:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b0baa508eedb4.46908888. 29.05.2018 tarihinde erişildi.

³<http://www.yves-rocher.fr/control/soins-du-visage/soins-de-jour/zero-defaut-soin-anti-imperfections/?cmSrc=Category>. 29.05.2018 tarihinde erişildi.

Pour oublier les pores dilatés et les petites imperfections, confiez votre peau au soin Zéro défaut Soin Concentré Anti-imperfections pendant la nuit. Votre peau est lisse, sans défaut, votre teint est mat et joli, comme dans vos rêves.

Testé sous contrôle dermatologique.

Son+ : sa texture non grasse et ultra-légère laisse un toucher mat et velouté à la peau.

Matlaştırıcı ve Gözenek Sıkılaştırıcı Krem⁴

- *Yağlı ciltte açık gözenekler ve parlamaya son !*
- *Ultra hafif ve yağsız dokusu ile ciltte mat bir görünüm ve kadifemsi bir dokunuş sağlar. Gece boyunca gözenekleri daraltarak pürüzsüz ve kusursuz mat bir ten sağlar. Her gece düzenli olarak temiz cilde uygulamanız önerilir.*
- *...Ve dahası : Formülündeki Kaside Kökü hücreleri Flavoid adlı moleküller içerir. Bu moleküller cildin yağ dengesini kontrol altına alır, yağ fazlasını emerek parlamayı engeller. Dermatolojik olarak test edilmiştir.*

Yves Rocher'nin nemlendirici yüz kreminin reklam metninde değineceğimiz ilk nokta metnin başlığı olacaktır. Aynı zamanda ürünün sloganı olarak düşünebileceğimiz başlığın kaynak metinde “**Zéro défaut-soin anti-imperfection**” (sıfır kusur- kusur giderici /karşıtı bakım) şeklinde tire işaretiyle yazıldığını, erek metinde ise “ve” bağlacıyla pekiştirildiğini görüyoruz (**Matlaştırıcı ve Gözenek Sıkılaştırıcı Krem**). Öte yandan Fransızca metinde “soin anti-imperfection” (yüz kusurlarına karşı bakım) ifadesi “**Matlaştırıcı ve Gözenek Sıkılaştırıcı Bakım**” şeklinde Türkçeye çevrilerek metnin erek kültürdeki (Türk kültürü) işlevi ön plana çıkarılmıştır. Çevirmen burada ürünün içeriğini ön plana çıkararak erek odaklı bir yaklaşımı benimsemiş ve ürünün içeriğinin bir anlamda açıklamasını başlıkta vermiştir. Kaynak metinde çarpıcı ve daha genel (cilt kusurları) bir başlık ön planda iken erek metinde bu etki biraz daha hafiflemiş ve “cilt kusurları” ifadesi özele indirgenmiş (matlaştırma ve gözenek sıkılaştırma) diyebiliriz. “*Peau lisse et sans défaut. Teint mat*” (Kusursuz ve pürüzsüz bir cilt. Mat bir ten) ifadesi Türkçeye “- *Yağlı ciltte açık gözenekler ve parlamaya son !*” şeklinde başında tire işaretiyle aktarılmıştır. Diğer kısımlarda da göreceğimiz tire işareti özellikleri maddeler şeklinde vurgulama amaçlı eklenmiş olabilir. Çevirmen yine erek odaklı ve işlevsel bir yaklaşımla açıklama yaparak erek kültürdeki erek kitleye ürünün detayını vererek içeriğini açık kılmaya çalışmıştır. Cümlelerin sonuna ünlem işareti koyarak ve “son” ifadesini de ekleyerek kaynak metindeki reklam sloganı etkisini erek metinde vermeye çalışmıştır. “*Pour oublier les pores dilatés...*” (Artan/yoğunlaşan gözeneklere veda etmek için...) ile başlayan kısımda ise kaynak metin daha çok “*confiez votre peau au soin Zéro défaut Soin Concentré Anti-imperfections pendant la nuit*” (gece boyunca cildinizi kusur giderici bakım kremine emanet edin) ve “*Votre peau est lisse, sans défaut, votre teint est mat et joli, comme dans vos rêves*” (Cildiniz düşlediğiniz gibi pürüzsüz, kusursuz, mat ve güzel olur) gibi ifadelerle reklam metninin etkisini ön plana çıkarır. Erek metinde ise çevirmen bu ifadeleri yine “ – *Ultra hafif*

⁴http://www.yvesrocher.com.tr/control/product/~category_id=1520/~pcategory=1000/~product_id=66837?cmSrc=Category. 29.05.2018 tarihinde erişildi.

ve yağsız dokusu ile..., kadifemsi bir dokunuş..., Gece boyunca gözenekleri daraltarak...” gibi ifadelerle kaynak metinde olmayan ifadeler ekleyerek erek kültür şartları altında daha açıklayıcı ve işlevsel ifadeler kullanmıştır. Ayrıca yine kaynak metinde olmayan “Her gece düzenli olarak temiz cilde uygulamanız önerilir.” ifadesini de ekleyerek ürünün uygulamasına dair bilgi vermiştir.

“Testé sous contrôle dermatologique” (Dermatolojik olarak test edilmiştir) kısmı ise kaynak metinde ortada iken erek metinde en sona alınarak kullanılmıştır. Son olarak “Son+: ...” ile başlayan kısma değinecek olursak, burada kaynak metin “sa texture non grasse et ultra-légère laisse un toucher mat et velouté à la peau.” (yağsız ve ultra hafif dokusu ciltte mat bir görünüş ve kadifemsi bir his bırakır) gibi bir ifade ile ürünün yapısını ve etkisini ön plana çıkarmaktadır. Türkçe metinde “... Ve dahası.” ile başlayan ifade (kaynak metindeki kısaltma olarak kullanılan ki Fransız kültüründe sıkça karşılaşılan bir kullanım durumu, “+” işareti “plus” yani dahası anlamına geldiği için bu şekilde aktarılmıştır) daha çok “Formülündeki Kasıde Kökü Hücreleri..., Bu moleküller..., yağ fazlasını emerek...” şeklinde ürünün içeriği hakkında daha detaylı, açıklayıcı/ açıklayıcı bilgiler veren ve ürünün etkisini vurgulayan ifadeler ile aktarılmıştır. Çevirmen burada yine erek odaklı ve işlevsel bir yaklaşım ile erek kültüre yönelik bir çeviri yöntemi benimsemiştir.

Bu reklam metninde genel olarak çevirmenin tutumu, kaynak metnin anlamını daha detaylı bir şekilde erek kültür ve kitle (toplumun her kesiminden kadın) şartları altında, erek dile özgü ifadelerle vermek olmuştur. Kaynak metindeki daha kısa, çarpıcı ve reklam etkisini verme amacındaki ifadeler yerini erek metinde daha detaylı, açıklayıcı ve bilgilendirici kullanımlara bırakmıştır. Böylece çevirmen kaynak metnin amacına yönelik bir tutum sergileyerek bu amacı kültürlerarası bağlamda erek kültürde erek kitle için daha detaylı bir şekilde sağlayabilmiştir diyebiliriz.

Bir diğer örneğimiz ise yine ünlü bir Fransız bitkisel kozmetik markası olan L’Occitane’in erkek parfümü reklam metnidir.

2-



DESCRIPTION⁵

De toutes les herbes parfumées qui poussent aux abords des chemins de Provence, il en est une dont la fraîcheur citronnée réveille le corps et l'esprit : la Verveine. Quand les paniers se remplissent de feuilles vertes tout juste récoltées, elle embaume les marchés de son parfum ensorcelant. Enrichie en extrait de Verveine biologique de Provence, l'Eau de Toilette

⁵ <https://fr.loccitane.com/eau-de-toilette-verveine,74,1,24565,383389.htm#s=24667>. 25.06.2018 tarihinde erişildi.

Verveine est une composition lumineuse à la fraîcheur universelle. Les notes de tête rafraîchissantes de Citron et d'Orange mènent à un coeur généreux de Verveine. En fond, les notes de Petit Grain Citron et Bigarade laissent sur la peau une odeur délicieuse tout au long de la journée.

AÇIKLAMALAR⁶

Provence'ta seyahat ederken, Mine çiçeğinin taze kokusunun yolları ve pazarları doldurduğuna şahit olursunuz.

Canlandırıcı Verbena Eau de Toilette'imiz limon kokusunu andıran yaprakları ile kullanan kişiyi canlandırır ve enerji verir.

İster yağmur yağsın, ister yazın ortası olsun, uyarıcı kokusu sizi nazikçe uyandırır.

Bu reklam metninde başlıktan da anlaşılacağı gibi (*description: tanımlama/ betimleme*) kaynak metin daha çok parfümün süslü reklam söylemini ve içeriğinin bilgisini vermektedir. Erek metnin başlığına baktığımızda ise “açıklamalar” şeklinde bir tercih yapan çevirmen erek metnin daha az detaylı bir şekilde reklam söylemi içerdiğini ve parfümün tanımına ve içeriğine yer vermediği sinyali verir. “*De toutes les herbes parfumée...*” ile başlayan kısımda daha çok reklam söylemine rastlamaktayız; “*bizi Provence bölgesinin dar patika yollarına götüren*” (*qui poussent aux abords des chemins de Provence*), “*taze limon kokusu ile ruhen ve bedenen canlandıran mine çiçeği*” (*il en est une dont la fraîcheur citronnée réveille le corps et l'esprit: la Verveine*) ve “*sepetleri dolduran hasat zamanı yeşil yaprakların, pazar yerlerini saran büyüleyici kokusu*” (*Quand les paniers se remplissent de feuilles vertes...*) gibi reklam söylemleri erek metne “*Provence'ta seyahat ederken, Mine çiçeğinin taze kokusunun... Canlandırıcı Verbena Eau de Toilette'imiz limon kokusunu andıran yaprakları ile...*” şeklinde daha özet ve detaysız bir şekilde aktarılmıştır. Öte yandan “*Enrichie en extrait de Verveine biologique de Provence...*” (*Provence bölgesinin doğal Mine çiçeği özü ile zenginleştirilmiş...*) ile başlayan kısımda da parfümün içeriği ve kokusu ile ilgili betimlemeler yer almaktadır. “*Les notes de tête rafraîchissantes de Citron et d'Orange mènent à un coeur généreux de Verveine*” (*Tepe notasındaki ferahlatıcı Limon ve Portakal, kalp notasındaki Mine çiçeği özümüyle karışır*) ve “*En fond, les notes de Petit Grain Citron et Bigarade laissent sur la peau une odeur délicieuse tout au long de la journée*” (*Derinde ise, Limon Çekirdeği ve Turunç notaları ciltte gün boyunca tatlı bir koku bırakır*) ifadeleri erek metne sadece “*İster yağmur yağsın, ister yazın ortası olsun, uyarıcı kokusu sizi nazikçe uyandırır*” şeklinde aktarılmıştır. Parfüm kokusunun betimlemelerini göz ardı eden çevirmen daha genel ve bitirici bir reklam söylemi ifadesi ile metni sonlandırmıştır.

Genel olarak bakıldığında da ifadelerin yer değiştirdiği, göz ardı edildiği ya da kısaltıldığı bir işlevsel yaklaşım söz konusudur. Erek metin daha yüzeysel ve az detaylıdır. Bunun sebebi olarak da erkek erkek kitlenin genelinin kozmetik ürünleri üzerinde detaylı bilgiye sahip olmamaları ve çok ilgilerini çeken bir sektör olmaması gösterilebilir. Reklam metninin seslendiği erkek kitle detaylarla çok ilgilenmediği ve tamamen pragmatik (işlevsel) açıdan ürüne yaklaşacağı için bütün bunları göz önünde bulunduran çevirmen de tamamen erkek kitlenin işlevine uygun çeviri yapmıştır diyebiliriz. Burada da amaç sadece ürünün satışına

⁶ https://www.loccitane.com.tr/verbena-eau-de-toilette-mine-cicegi-parfum-edt,45,2,4932,59780.htm?gclid=EAIaIQobChMIuuymqbfu2wIVWIfVCh3uFgc5EAYYASABEgK3nPD_BwE. 25.06.2018 tarihinde erişildi.

yönelik olduğundan erek metinde parfüm ile ilgili genel ifadeler ve reklam söylemleri kullanılarak işlevsel çeviri yaklaşımı ön plana çıkarılmıştır.

Son olarak ünlü Fransız kozmetik firması Sephora'nın ürettiği göz çevresi kreminin reklam metni çevirisini inceleyecek olursak;

3-



- *Ce soin yeux⁷, très facile à utiliser, défatigue instantanément le regard tout en assurant une hydratation continue pour toutes les peaux, même les plus sensibles.*

Ultra-complet, ce soin yeux associe un complexe booster d'acide hyaluronique, de la cire de blé et des pigments réflecteurs de lumière pour défatiguer le regard instantanément et hydrater en continu.

Qu'est-ce qu'il fait?

Ce soin yeux hydrate, réduit les poches, atténue les cernes et illumine le regard. Instantanément, le contour de l'œil est lissé et le regard reposé. Jour après jour, la qualité de la peau s'améliore visiblement.

Comment l'utiliser?

Ultra-pratique, et facile à emporter il redonne un coup de pep's au regard et prend soin de cette zone fragile.

- *Ciltte pürüzsüz bir etki⁸ sunmaya yardımcı olan roll-on ile bir araya getirilmiş nemlendirici bir formül. Bakışlarınız artık gün boyunca daha güzel!*

Yorgunluk gidermeye yardımcı bir etki gösterir: göz altı halkalarını önlemeyi sağlarken formülü 3 bilyeli roll-on etkisi ile güçlendirilmiştir. Ayrıca göz altı halkalarını önleme özelliği ile bilinen bir kırmızı üzüm asması özü de içerir.

İlk kullanımdan itibaren kadınların % 81'i ciltlerinin güzelleştiğini fark ediyor!

Ayrıca ciltlerinin:

- *daha homojen: % 79 (1)*

⁷ <http://www.sephora.fr/Soin-Visage/Soins-cibles/Hydratant-Nourissant/Soin-yeux-defatigant-hydratant/P2673014>. 03.07.2018 tarihinde erişildi.

⁸ <http://www.sephora.com.tr/roll-on-goz-cevresi-bakim-kremi/cid1735.html>. 03.07.2018 tarihinde erişildi.

- daha pürüzsüz: % 82 (1)
- ışığı yansıtıcı pigmentler sayesinde daha ışıltılı: %77 % (1) olduğunu da tespit ediyorlar.

Oftalmolojik olarak test edilmiştir.

Bu reklam metninde Fransızca kaynak metne baktığımızda ürünün etkisine yönelik bir giriş cümlesi görmekteyiz. “*Ce soin yeux, très facile à utiliser...*” ile başlayan cümlede “ürünün kullanım kolaylığı”, “yorgun göz çevresi ve bakışları nemlendirici özelliği sayesinde canlandırdığı” ve “her tür hatta hassas cilt tipleri için de uygun olduğu” gibi ürünü tanıtıcı bilgiler vermektedir. Bu kısmın Türkçe çevirisine baktığımızda, “*Ciltte pürüzsüz bir etki sunmaya yardımcı olan roll-on...*” şeklinde başlayan cümlede ürünün uygulanış şeklinin “roll-on” (bilyeli) olduğu ile ilgili bilgi verilmektedir. Kaynak metinde böyle bir bilgi olmadığından aynı ürünün iki kültürde farklı uygulama şekline sahip olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak da “roll-on” uygulamanın daha pratik ve kolay olmasından ötürü Türk kültüründeki kitlenin (kadın-erkek) ilgisini çekmek olduğu gösterilebilir. Bunun yanı sıra giriş cümlesinin devamında da kaynak metinden farklı olarak reklam söylemi içeren ifadeler kullanılmıştır (*Bakışlarınız artık gün boyunca daha güzel!*). Kaynak metnin devamında, ürünün “hiyalüronik asit” içerdiği, buğday özlü bal mumu içeriği ile aydınlatıcı etkisi olduğu ve uzun süre nemlendirici özelliği bulunduğu, yorgun görünüşü engellediği gibi bilgiler verilmektedir (*Ultra-complet, ce soin yeux associe un complexe booster d'acide hyaluronique..., ... lumière pour défatiguer le regard instantanément et hydrater en continu*). Çeviri metnin bu kısmında, ürünün içeriği ve etkisi ile ilgili bilgiler verilmektedir (*Yorgunluk gidermeye yardımcı bir etki gösterir..., Ayrıca göz altı halkalarını önleme özelliği ile bilinen...*). Fransızca kaynak metinde bahsedilen ve daha teknik (kimyasal) bir terim olan “hiyalüronik asit” ifadesi Türkçe erek metinde göz ardı edilerek kullanılmamıştır. Bunun yerine, ürünün bitkisel yapısını vurgulamak amacı ile yine ürünün içeriğindeki bir diğer madde olan ve kaynak metinde bahsi geçmeyen “kırmızı üzüm asması özü” ifadesi kullanılmıştır. Bu şekilde, erek metinde kimyasal veya teknik ifadeler yerine, daha çok markanın bitkisel içeriğine yönelik ifadelerin kullanmasının sebebini erek kitlenin (kadınlar), ürünün bitkisel içeriğine önem vermesine ya da markanın bu yönüyle erek kitlenin dikkatini üzerine çekmesine bağlayabiliriz.

Bu kısımdan sonra kaynak metinde, madde ve başlıklar halinde ürünle ilgili daha detaylı bilgiler verme yaklaşımı görülmektedir. İlk madde ve başlık, ürünün etkisini açıklama amacıyla olmuştur: “*Qu'est-ce qu'il fait?*” (*Ne yapıyor?*) şeklinde bir ifade ile ürünün etkisini betimleyen bu tümcede, ürünün “göz çevresini nemlendirdiği, torbalanmayı gözle görülür şekilde azalttığı ve kırışıklıkları engellediği” gibi etkilerinden bahsedilmiştir (*Ce soin yeux hydrate, réduit les poches...*). Öte yandan “rahatlatıcı etkisi” ve “günden güne yine gözle görülür şekilde göz çevresinin daha sağlıklı bir hale geldiği” (*Instantanément, le contour de l'œil est lissé et le regard reposé...*) vurgulanmıştır. Daha sonraki madde ve başlıkta ise “*Comment l'utiliser?*” (*Nasıl kullanılır?*) ürünün “kullanım açısından pratik olduğu ve kolay taşınabilir olduğu, hassas göz çevresine bakım yaparak bu bölgeyi yeniden canlandırdığı” (*Ultra-pratique, et facile à emporter il redonne un coup de pep's...*) gibi bilgiler verilmiştir. Kaynak metinde ürün ile ilgili daha genel ve yüzeysel bilgiler verilirken erek metinde daha detaylı ve verisel bilgiler tercih edilmiştir (*İlk kullanımdan itibaren kadınların % 81'i... daha homojen: %79, daha pürüzsüz: %82, ışığı yansıtıcı pigmentler sayesinde daha ışıltılı: %77...*). Son olarak da ürünün göz sağlığı açısından güvenilirliğini kanıtlamak için “*Oftalmolojik olarak test edilmiştir*” ifadesine yer verilmiştir. Kaynak metinde bulunmayan bütün bu bilgiler erek metine fazladan eklenerek oranlarla kullanıcı memnuniyeti ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca ürünün sağlığa zarar verici hiçbir özelliği olmadığı da vurgulanmıştır. Burada amaç markanın erek kültürdeki kitle karşısında

ürünün etkisini ve güvenilirliğini vurgulayarak dikkat çekme ve satış yapma olarak gösterilebilir. Çevirmenin de tamamen işlevsel olan reklam metnindeki amaca uygun işlevsel çeviri yöntemini benimsediği görülmektedir.

Sonuç

Çalışmamızda görüldüğü gibi reklam metinleri günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız bir metin türü olduğu gibi aynı zamanda da yaşantımızı etkileyen önemli bir olgudur. Günümüz kozmetik sektöründe de gerek ulusal gerekse uluslararası platformda ön plana çıkan bu satış ve pazarlama aracı, insanları bir şekilde kendine bakmaya ve güzel görünmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda kozmetik sektöründe uluslararası platformda sesini duyurmaya çalışan markalar için çeviri etkinliği kaçınılmaz bir araç haline gelmiştir. Reiss'ın "çağrı" ya da "seslenme işlevi" sınıflandırmasına giren reklam metinleri için önemli olan erek kültürdeki kitleyi kaynak kültürdeki aynı işlevsellikle etkilemektir. Her kültürün kendine has bir işlevselliği olduğundan çalışmamızda da görüldüğü üzere reklam metni çevirmeni aynı işlevselliği çeviri eylemi sırasında da göz önünde bulundurarak kendi kültürüne has söylemlerle kaynak metnin etkisini erek kültürde sağlamak için bazı eşdeğerlikler kullanabilir, ekleyebilir ya da çıkarabilir. Seçmiş olduğumuz üç ünlü Fransız kozmetik sektörünün önde gelen firmalarına ait ürünlerin reklam metinleri çevirisinde de bu süreçleri gözlemlemiş bulunmaktayız. Çevirmenlerin isimlerinin verilmemiş olması çevirmenin görünürlüğü açısından bir dezavantaj oluştursa da incelemiş olduğumuz çevirilerde, Çeviribilim alanının bir takım önemli işlevsel söylemleri ve özellikle de Vermeer'in Skopos Kuramı'nın işlevsel yönünün işleyişiyle karşılaştık. Daha önce de belirtildiği gibi sadece işlevsel açıdan ele aldığımız Skopos Kuramı'nı çalışmamız bağlamında sadece işlevsel ve erek odaklı yönü ile sınırladık. Böylece bu kuramın işlevsel ve erek odaklılık açısından reklam metinleri çevirisi bağlamında uygulanabilirliği ya da kuramın süreçleriyle karşılaşılabilişliliği bir kez daha görülmüş oldu. Her üç çevirmenin de çevirilerine tamamen erek odaklı yöntemi benimseyerek yaklaştıklarını söyleyebiliriz. Erek kitlenin (Türk erkek ve kadınları) etkilenebileceği, dikkatini çekebileceği ve ürünün ön planda tuttıkları özellikleri ile ilgili eşdeğerlikler kullanarak ilerleyen çevirmenler bazı durumlarda Skopos Kuramı'nda da bahsedildiği gibi kaynak metinde olan bazı ifadeleri göz ardı ederek erek metinde kullanmamışlardır. Bazı durumlarda da kaynak metinde olmayan ifadeleri bağlam çerçevesinde erek metinde fazladan ekleyerek kullanmışlardır. Tamamen işlev odaklı olan bu yaklaşımlarda erek kültürün işlevinin ön planda tutulduğunu ve seslenen erek kitlenin (kozmetik ürün kullanan kadınlar ve erkekler) beklentilerine göre çeviri yaklaşımının şekillendiğini belirtebiliriz. Kadınların ve erkeklerin kozmetik sektörüne farklı bakış açılarını ve beklentilerini göz önüne alarak çeviri işlemlerini gerçekleştiren çevirmenler, erek metinlerini de bu bağlamlarda oluşturmuşlardır. Böylece reklam metinlerinin çeviri yaklaşımlarının da metnin kendisi gibi tamamen işlevsel ve erek odaklı olduğunu söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Arı, S. (2014). *Çeviri Sosyolojisi*. İstanbul: Aylak Adam.

Bozbeyoğlu, S. (2003). *Manuel de Traductologie*. Ankara: Kebikeç Yayınları.

Demircioğlu, C. (2016). *Çeviribilimde Tarih ve Tarihyazımı, Doğu-Batı Ekseninde Bir Karşılaştırma*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Eruz, S. (2003). *Çeviriden Çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.

Göktürk, A. (1994). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Odacıoğlu, M. C. (2017). *Çeviribilimde Yerelleştirme Paradigmasına Doğru*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Stolze, R. (2013). *Çeviri Kuramları, Giriş*. (Çev. Dr. Emra Durukan). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say.
- Tosun, M. (2013). *Çeviri Eleştirisi Kuramı*. İstanbul: Aylak Adam.
- Vermeer, H. J. (2007). *Çeviride Skopos Kuramı*. (Çev. Ayşe Handan Konar). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. İstanbul: Multilingual.

Kültürel Sermaye Bağlamında Friedrich Schiller'in Yazarlığı ve Çevirmenliği Arasındaki İlişki

Sevinç ARI*

Özet

Bu çalışmada Alman edebiyatının önemli yazarlarından F.Schiller'in yazar kimliği ve çevirmen kimliği arasındaki ilişki ve bu ilişkinin eserlerine olan yansıması, P.Bourdieu'nün sermaye kuramı üzerinden incelenecektir. F.Schiller'in kültürel birikiminin kendisini çevirmenlikten yazarlığa taşıması nedeniyle, P.Bourdieu'nün "kültürel sermaye" kuramı merkez kuramsal yaklaşım olarak ele alınacaktır. F.Schiller de diğer ünlü yazarlar gibi farklı kültür ve dillerden yapacağı klasik çevirilerinin Alman diline bir zenginlik katacağının bilincinde olan ve bu doğrultuda çeviriler yapmış olan bir yazardır.

Kendisi de iyi bir okur ve çevirmen olan F.Schiller, bir okurun edebi metinlerden beklentisinin bilincindedir. Kendi kültürel sermayesini ve kimliğini biçimlendiren kitapların önce çevirmeni olan F.Schiller, karakterine dönüşmüş olan evrensel değerleri zamanla yazar olarak Alman halkına aktarmayı başarmıştır. F.Schiller, çocukluğundan itibaren okuyup etkilendiği ve çevirilerini yaptığı klasik metinlerle elde ettiği kültürel sermayesinin gücüyle klasikler tarihine kendine özgü evrensel bir karakter olarak geçmeyi başarmıştır. F.Schiller'in bu başarısı, kendisinin kültürel sermayesinin gücüne olduğu kadar, tüm yaşamı boyunca elde ettiği sermayelerini dönüştürme becerisine de bağlıdır.

F.Schiller'in yaşam serüveninde diğer yazarlardan önemli bir farkı, önce kültürel birikimini çeviri yoluyla metinlere aktardıktan sonra, yazarlık olgunluğuna ulaşmasından sonra tekrar çevirmenliğe geri dönüşüdür. Yazarların çevirmenliğe dönüşleri tarihte çok fazla rastlanan bir durum değildir. Normal olan, çevirmenlikten yazarlığa doğru bir gelişimdir. Oysa F.Schiller yazarlık birikimini, bir anlamda kültürel ve sembolik sermayesini yeniden çevirmenliğe dönüştürmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, kültürel sermaye, Friedrich Schiller, çevirmen, çeviri sosyolojisi.

The Relationship Between the Authorship and Translators' Identity of Friedric Schiller in the Context of Cultural Capital

Abstract

In this study, the relationship between F.Schiller's authorship and translators' identity, and its reflections on his works, will be examined through P.Bourdieu's theory of capital. As the cultural background of F.Schiller opened the way to authorship for him after translation, the theory of P.Bourdieu's "cultural capital" will be considered as central theoretical approach. F.Schiller is a writer who, like other famous writers, is aware of the fact that classical translations from other cultures and languages will add to the richness of the German language, and who has made translations accordingly.

F.Schiller, who is also a good reader and translator, is aware of the readers' expectations of literary texts. F.Schiller, who is firstly the translator of the books that shaped his own cultural capital and identity, has succeeded in conveying the universal values that have been internalized by himself as a writer into German over time. F.Schiller succeeds in going down in the history of classics as his own unique universal character by means of the cultural capital obtained with the classic texts that he has read, translated and influenced from his childhood. F.Schiller's success depends on his ability to transform the capital he has acquired throughout his life as well as his cultural capital.

Keywords: Translation, cultural capital, Friedrich Schiller, translator, translation sociology.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Almanca Bölümü, sevinc.ari@marmara.edu.tr

Giriş

Alman tarihinin en büyük iki edebiyatçısından biri olan Johann Christoph Friedrich von Schiller filozof, tarihçi ve önemli bir dram yazarıdır. Yazdığı çoğu tiyatro eseri Alman tiyatrosunda başyapıt niteliğindedir. ‘Sturm und Drang’ döneminin en önemli yazarı olan Schiller’in döneme damga vuran eseri “Räuber” başlığını taşıyan dramıdır. Klasik dönemin önemli yazarı olan F.Schiller, C. Martin Wieland, J. Gottfried Herder ve J. Wolfgang von Goethe ile Weimar Klasik’inin en önemli dört yazarından biridir.

Küçük yaşlardan itibaren Latince dersleri alan Schiller, Dükün baskısı üzerine (1773) askeri akademide önce kısa süreli hukuk, daha sonra tıp eğitimi almıştır. Aynı zamanda felsefe dersleri de alan Schiller akademide yasak olmasına rağmen ilk yazılarını kaleme almaya başlamış ve “Deha Çağının” yazarlarını okumaya başlamıştır (1775). Schiller dram yazarlığının yanı sıra şiir, lirik eserler, felsefi incelemeler, tarihi yazılar yayınlamış, dergi yayıncılığı yapmış ve bunların yanı sıra çeviriler de yapmıştır.

F. Schiller, yazarlık birikimi, dil hâkimiyeti ve bunların bir bütünü olan kültürel sermayesi sayesinde çevirileri dilsel aktarım aracı olarak değil, daha çok okurlarının ve aynı zamanda Alman halkının ve edebiyatının kültürel ve dilsel gelişimine katkı sağlayacak bir faaliyet olarak ele almış ve bu doğrultuda çevirileri yapmıştır. Fransız klasiklerinden yaptığı çeviriler bir yandan F. Schiller’in kültürel sermayesinin gelişmesine yol açarak yazarlığına ve eserlerine de yansımıştır, diğer yandan ise yazarlık kimliğine borçlu olduğu kültürel sermayesiyle de çeviriler yapmıştır.

Çevirmenlik yazarlık için bir ön basamak olarak görülür. Oysa F. Schiller yazarlık birikimini, yani bir anlamda kültürel ve sembolik sermayesini yeniden çevirmenliğe dönüştürmüştür. Büyük yazarların çeviri yapmalarının, yarattıkları yapıtlar kadar ilgi gördüğü ve çevirdikleri metinleri adeta yeniden yazdıkları bilinir. Bu durum yazarların kültürel sermayelerinin çevirilerine yansımalarının sonucudur. F. Yücel’in de belirttiği gibi “Bir yazar, başka bir yazarın yapıtını çevirerek salt okurlara değil, kendi yazarlık deneyimine de bir tür katkı sağlamaktadır” (Yücel, 2009: 68). Bunun örneklerini Schiller’in yazdığı eserlerde görmek mümkündür. Örneğin Schiller’in daha yazarlığının ilk yıllarında Antik Çağ’dan yaptığı çeviriler kendisinin de ifade ettiği gibi tamamen “kendini geliştirmek” (Hirdt, 1995: 113) için yapılmış çevirilerdir. Schiller’in amacı, bu eserleri çevirirken sadece Alman okurlarına metinleri anlaşılır kılmak değil, aynı zamanda kendi yazarlık birikimi geliştirmek bir anlamda kültürel sermayesini çeviriler aracılığıyla dönüştürmektir.

Schiller’in çevirmen kimliğini çeviri sosyoloji açısından incelemeden önce, kültürel sermaye ile neyin kastedildiği ve nasıl edinildiğini açıklamak gerekir. Kültürel sermaye, sosyal ve sembolik sermayenin oluşumu için önkoşuldur. Kültürel sermayenin biriktirilmesi, şekillendirilmesi ve yapılandırılması kişinin, bu durumda yazarın habitusunun oluşum süreci olarak tanımlanabilir (Arı, 2018: 73).

Bourdieu sosyolojisinde kültürel sermaye, diğer sermayelerden daha farklı bir öneme sahiptir. Farklı alanlarda edinilen kültürel bilgi ve kazanımlar, eğitim yoluyla edinilen bilgi kültürel sermayenin oluşumunu sağlarlar. Bu sayede birey, alan içerisinde tasarruf gücüne sahip olur. Böylelikle kültürel sermayenin çapı, kültürel sermayenin etkili olduğu alanda başarı oranını belirler (bkz.Bourdieu ve Schwibs, 1985: 10).

Bourdieu kültürel sermayenin üç türünden söz eder: (1) kültürel sermayenin içselleştirilmiş, bedenselleşmiş hali, (2) kültürel sermayenin nesnelleşmiş hali (kültürel mallar, resimler, kitaplar), (3) kültürel sermayenin kurumsallaşmış hali (Bourdieu, 1997: 53-55).

(1) Kültürel sermayenin içselleştirilmiş/bedenselleşmiş hali: eğitim yoluyla kazanılmış tüm kültürel edinçleri, becerileri ve bilgileri kapsamaktadır. Bedensel olarak edinilmiş ve içselleştirilmiş kültürel edinçler kültürel sermayedir ve kişiye özgüdür ve kişinin habitusunu oluşturur.

(2) Kültürel sermayenin nesnelleşmiş hali: Nesnel olarak var olan, kitaplar, tablolar, sanat eserlerinin tümü kastedilmektedir.

(3) Kültürel sermayenin kurumsallaşmış hali: Edinilen eğitim unvanlarını, alınan diplomaları kapsamaktadır (Schwingel, 2003: 88-90).

1. F. Schiller'in Çeviri Yaklaşımı

F. Schiller çeviriye bakışını bütünsel bir yaklaşımla dile getirmemiş olmakla birlikte, J. W. von Goethe'ye, August Wilhelm Iffland'a ve Christian Gotfried Körner'e yazdığı mektuplardan ve özellikle „Georg Schatz'ın 1788 yılında Fransızca'dan Almanca'ya çevirdiği esere getirdiği kapsamlı eleştiri yazısından“ yola çıkarak, çeviriye karşı tutumunu ve beklentisini görmek mümkündür. Schiller'in, kaleme aldığı bu eleştiri metninde, okur odaklı bir bakış açısına sahip olduğunu görmek mümkündür. Schiller, bir çevirinin nasıl olması gerektiğini okurları dikkate alarak açıklamıştır. Schiller'in çeviriden beklentisi, „akıcı ve doğal olması, yerel deyimlerin kullanılması, eşdeğer „ton“un korunması ve bu yapılırken yabancı kelimelerden sakınılması ve Alman cümle yapısına dikkat edilmesi“dir (Hirdt, 1995: 116). Buradan yola çıkarak Schiller'in çeviriye bakış açısını belirleyen etkenin yazarlık kimliğiyle edinmiş olduğu kültürel sermayesi olduğu görülebilir. Yazar kimliğiyle kendi eserlerini üretirken okurlarına ulaşabilmek için hangi ölçütleri dikkate alıyorsa, çevirmen olarak çeviri yaparken de, okurlarının beklentilerini dikkate alan benzer bir okur odaklı yaklaşım içinde olduğu ifade edilebilir.

Schiller, okuyucusunu her şeyin üstünde tutar. 1784 yılında “Rheinische Thalia” isimli dergide kaleme aldığı yazısında bu durum çok açık olarak görülebilir;

“Halk (izleyici/dinleyici) benim artık her şeyim, benim eğitimim, benim en yüce gücüm, benim sırdaşım. Ben artık sadece onlara aitim. Onlardan başka artık hiç kimse beni yargılayamaz. Sadece onlardan korkarım ve onlara saygı duyarım. Bana, dünya sözünden başka hiçbir pranganın vurulamayacağını hayal ettiğimde, içimi çok büyük bir heves kaplar – insan ruhundan başka seslenebileceğim başka taht yok!” (Hirdt, 1995: 119; dipnot 16).

Schiller'in çeviri üzerine geliştirdiği düşünceleri ve bunları ne derece çevirilerine yansıttığını, kendi çevirilerinin incelemesinden açık bir şekilde görmek mümkündür. Hirdt, “Schiller'in ‘Almancalaştırma’, yani yerileştirme yönteminin tüm çevirilerinde uyguladığı bir strateji olduğunu ve buna bağlı olarak çevirisini yaptığı metin biçimini değiştirmesinin” (Picard'ın metnini düz yazı olarak çevirmiştir) bilinçli bir eylem olduğunu belirtir. Bu da Schiller'in sözcüğe bağlı, birebir çeviri yaklaşımını benimsememekle birlikte, orijinalin ruhunun metinde görünmesini önemseydiğini, ancak bunun sağlanabilmesi için çevrilen metnin akıcı bir dile sahip olması gerektiğini göstermektedir (Hirdt, 1995:117). Buradan yola çıkılarak, Schiller'in okurlarına salt bir çeviri metninden çok, yeniden yazılmış bir eser sunmak istediği söylenebilir. Buna elbette o dönemin tarihi koşullarının, toplumsal yapının ve edebiyat anlayışının da etkisi söz konusudur.

Schiller'in Fransızcadan yaptığı çevirilerdeki 'deyiş kaydırmalar' eleştirilmekle birlikte, bunlar açık birer hata veya keyfî yapılmış olan uygulamalar olmayıp, bilinçli bir stratejinin sonuçları olarak değerlendirilebilir. Kaynak metnin kronolojik içeriği en ince ayrıntısına kadar çeviride korunmuş olmakla birlikte, eserin şekil-içerik ilişkisi değişikliğe açık olmadığından, estetik bir yapıt ortaya çıkmadığı iddia edilmiştir. Schiller için mekanik bir aktarım yerine üretici bir aktarım ön plandadır. Schiller harfleri değil, kaynak metnin ruhunu aktarmayı amaçlar. Çevirmen Schiller, orijinal metnin temel biçim ve yapı prensiplerine saygı duymuş, ancak özellikle erek dil okuru söz konusu olduğunda, metni Almanca'ya çevirmek için değişiklikler yapmakta hiçbir sakınca görmemiştir. Yerileştirme amacıyla bir yandan yerel deyimler kullanmış, diğer yandan ise öykünmeci yeniden üretim yapabilmek için doğal dil kullanımının ve konuşma dilinin tipik özellikleri olan artık bilgiler, süslü sözler, ünlemler kullanmıştır. Bu anlamda başarılı bir çeviri için, orijinal metne karşı köle sadakati göstermek değil, çünkü bu şekilde zaten orijinalin aynısını yaratmak mümkün değildir, bunun yerine hassasiyetle uygun bir "ton" yakalayıp tüm metin boyunca bu "ton"u koruyarak ilerlemek çok daha uygun bir davranıştır (Hirdt, 1995:118-119).

Schiller'in çeviriye bakış açısı 1785 yılında yaptığı Diderot çevirisinde çok açık görülebilir. Schiller'in amacı sözcüğü sözcüğüne bir çeviriden ziyade, anlamına uygun bir çeviri gerçekleştirmektir (Hirdt, 1995:119). Schiller'in çevirilerine yönelik yapılan yorumlara bakıldığında, çevirmen olarak Schiller'in belli bir çeviri tutumu benimsediği ve bu doğrultuda bir çeviri stratejisi uyguladığı görülmektedir. Schiller çevirdiği metinleri bir yazar hassasiyetiyle ele almış ve çevirdiği metnin okurunda uyandıracak etkiyi gözeterek çeviri metinlerini şekillendirmiştir. Schiller'in çeviriye bu denli geniş ölçekte yaklaşabilmesinin ve çevirilerini duruma göre farklı stratejiler geliştirerek yapabilmemesinin en büyük nedeni, edindiği kültürel sermayenin yazarlığına ve böylece çevirmenlik habitusuna yansımalarıdır.

2. F. Schiller'in Çeviriye Yüklendiği Anlam

F. Yücel çelişkili gibi görünmesine karşın bir yazarın çeviri yapmasının, onun kendisini çevirinin aracı konumuna indirgediğini ileri sürmenin engellenemez olduğunu belirtir. Bir başka yazarın dünyasına girip onun gibi düşünebilmek, hissedebilmek, hayal edebilmek ve neredeyse olanaksız olan bir girişimde bulunarak, onun gibi yazmaya çalışmak, Yücel için indirgenmişliğin en belirgin göstergeleridir (Yücel, 2009: 69). Benzer bir yaklaşımı ileri süren Hirdt de, Schiller'in çevirmen olarak ürettiği metinlerin sanatsal üretimden ziyade bir yan uğraş olarak görür. Hirdt'in bu görüşünde Schleiermacher'ın edebiyat çevirisi için yaptığı değerlendirme büyük bir rol oynar. Schleiermacher edebiyat çevirisinin cazip bir oyun olarak görülebileceğini ancak sanatçının topluma karşı gerçek sorumluluğunun yanında ikincil bir konuma sahip olduğunu belirtmiştir. Çeviri bu anlamda faydalı olabilecek bir yan uğraş olarak bir nitelik kazanır, ancak hiçbir zaman orijinal bir yaratıcılığın değerine ulaşamayıp ikincil bir konumda kalacaktır (1995: 123). Schiller çeviri yaptığı dönemlerde arkadaşları Goethe, Iffland ve Körner'e yazdığı mektuplarda çağdaşı Schleiermacher'ın edebiyat çevirisi ile ilgili değerlendirmesini destekleyen ifadeler kullanmıştır.

Schiller, 5 Ocak 1805 tarihinde August Wilhelm Iffland'da yazdığı mektupta hastalığının yeniden nüksettiğini ve kendisini aylarca halsiz bıraktığını ve hastalığın kendisinde yarattığı zihin bulanıklığı nedeniyle çok önem verdiği "Demetrius" çalışmasını yapamadığını dile getirmiştir. Ancak "tamamen de boş kalmamak" için Fransız trajedi oyunları arasında Fransa dışında da en uzun süre ilgi görmüş ve hala ilgi görmeye devam eden ve aynı zamanda gerçekte en çok dramatik (oyunsal) ilgiyi de içerisinde barındırdığından Racine'nin "Phèdre" isimli eserini çevirdiğini belirtir. Fransız sahnesinin bu başarıyı Almanca'ya

layıkıyla aktarabilmek için çeviriye büyük bir özen gösterdiğini ve büyük bir aşkla çalıştığını belirtir.

14 Ocak 1805 tarihinde Goethe'ye yazdığı mektupta ise hastalığıyla yaşamayı öğrendiğini ve çeviri yapmaya karar vermesinin ve uygulamasının ne kadar isabetli olduğunu bu sayede zor geçen günlerinde, yaşadığını anladığını yazmıştır. Devamında ise “Demetrius” üzerinde çalışmayı deneyeceğini ama bunda şüphelerinin olduğunu ve eğer bunu başaramazsa yeni bir “yarı mekanik çalışma” bulacağını ifade etmiştir.

Schiller, 20 Ocak 1805 tarihinde arkadaşı Christian Gotfried Körner'e yazdığı mektupta çetin geçen kış boyunca kalbinin ve düşünce yetisinin donduğunu ve buzların erimeye başlaması ile kalbinin ve düşünce yetisinin de uyanmaya başladığını yazar. Bütün kış boyunca hastalıkla uğraştığını ve bunun tüm yaşam sevincini öldürdüğünü ve bu şartlar altında onu mutlu edecek özgürce bir çalışmayı aklına dahi getiremediğini belirtir. Tamamen boş kalmamak ve bu zor dönemi atlatmaya yardımcı olması için biraz gayretle, Racine'nin “Phèdre” adlı oyununu çevirdiğini yazmıştır.

Schiller'in 2 Kasım 1801 yılında Körner'e yazdığı mektupta da çeviriye, özgün metin yazmaya göre ikincil bir yer veren açıklamalarının olduğunu görmek mümkündür. Bu mektupta Schiller rahatsızlığının hala geçmediğini ve bundan dolayı özgürce üretebileceği bir eyleme girişemeyeceğinden eskiden yapmayı planladığı bir çalışmaya geri döndüğünü yazmıştır. Eski çalışma olarak ifade ettiği ise Gozzi'nin “Turandot” isimli masalının tiyatro için çevirisidir. Çalışmasının gayet iyi yürüdüğünü ve bir ay içerisinde çok iyi yol olabileceğini ve aynı zamanda bir şeylerle uğraşarak zamanını boşa geçirmediğini belirtmiştir. Yaptığı bu çeviri ile de Alman sahnesinin yeni ve ilginç bir tiyatro oyunu kazanacağını da yazmıştır.

21 Ocak 1802 yılında Körner'e yazdığı mektupta “Turandot” çevirisini yaparken, bir nebze serbest çalışma ve sanatsal yaratıcılığını hissettiğini inkâr edemeyeceğini ve bundan çok mutlu olduğunu yazar. Bu tarz fırsatların çoğalmasını arzu ettiğini ve yaratmanın gücünü gerektirmemekle birlikte yine de çalışma şevki vermesinden dolayı gevşemek için bu anların çok yararlı olduğunu belirtir. Schiller'e göre böyle durumlarda çeviri yapmak, çok daha fazla zaman alan özgün üretimden daha verimli bir durumdur.

3. F. Schiller'in Yaptığı Çeviriler

Publius Vergilius Maro: Aeneas Destanı (1. Kitabı 34-156, 1780)

Publius Vergilius Maro: Aeneas Destanı (2. Kitabı “Die Zerstörung der Troja” Ve 4. Kitabı olan “Dido”, 1791/1792)

Denis Diderot: Jacques le fataliste et son maitre, Kısmi çeviri: Merkwürdiges Beispiel einer weiblichen Rache (1785)

Europides: Iphigenie in Aulis

Europides: Scenen aus den Phönizierinnen

William Shaekspeare: Macbeath (1800)

Turandot: (Carlo Gozzi, 1801)

Der Neffe als Onkel (Louis-Benoit Picard, Komedi 1803)

Der Parasit oder die Kunst, sein Glück zu machen (Louis-Benoit Picard, Komedi 1803)

Racine : Phédre (1805)

4. F. Schiller'in İlk Çevirisi Olarak "Aeneas" Çevirisi

Schiller'in ilk çevirileri olarak nitelenebilecek "kısmi" çeviriler, Romalı yazar Publius Vergilius Maro'na (70-19 İ.Ö.) ait "Aeneas Destanı"ndandır. İlk çeviri olarak 1780 yılında Aeneas'ın 1. Kitabının 34-156 sayfalarını (Sturms auf dem Tyrrhener Meer) çevirmiştir. Bu yazara ait ikinci çevirisini ise 1791/1792 yıllarında Aeneas isimli destanın 2. Kitabını (Die Zerstörung von Troja) ve Aeneas'ın 4. Kitabı olan Dido'yu çevirmiştir. Schubert (1990: 191) bu zamana kadar Schiller'in Vergil çevirilerini inceleyenlerin hepsinin "Sturms auf dem Tyrrhener Meer" isimli çevirisine gerekli önemi vermediklerini, ancak bu çevirinin yirmi yaşındaki Schiller'in örnek bir davranışı olduğunu ifade etmiştir.

Schiller'in Vergilius'un Aeneas 2 ve 4'ten yaptığı çevirilerin daha fazla ilgi görmesinin sebebi Schiller'in kişisel gelişimine dair veriler sunmasıdır. Özellikle filologlar bu çeviriler üzerinden Schiller'in kişisel biçim, üslup ve dil gelişimine ait bilgiler edinmiş ve "dilsel zanaatkar" olarak şairin zor işler başardığını görmüşlerdir (Schubert, 1990: 192).

Schiller, "Aeneas'tan ilk yaptığı çeviride heroik ölçüyü kullanmıştır. 1791 yılında yeniden Vergil çevirisi yaptığında ise Alman epik şiirlerinde geleneksel olarak yaygın olmayan mısra şeklini ve dörtlük kıta formunu kullanmıştır. Schiller için şiir çevirisinde öncelikli olan vezindi. Bugüne kadar Almancaya yapılan Vergil çevirilerinde sadece Schiller "dörtlük" formunu kullanmıştır. Arkadaşı Christian Gotfried Körner'ya "dörtlük" çevirileri ile ilgili yazdığı mektupta (10 Nisan 1791): Her bir "dörtlük" için bir bütünlük sağlamak ve Latince metni yeni bir bölümlenmeye tabi tutmak istemek, neredeyse orijinal metni yazmak gibi. Şairi Almancada yeniden yazmak istersen orijinal hissi vermen gerekli. Ancak bu durum diğer yandan kaçınılmaz olarak kayıplara neden olmaktadır" (Schubert, 2009: 182) ifadelerini kullanmıştır.

Schiller, filolojik olarak doğru bir çevirinin aynı zamanda kaynak metnin şiirsel özelliğinin de aktarılacağı anlamına gelmediğini bilen bir kişiydi. Schiller'e göre Alman hece ölçüsünün karakteri Latinceyle uyuşmuyordu ve kendisinin çeviri için seçtiği "dörtlük" ölçüsü de diğer taraftan Vergil çevirisi için Alman dilinde daha önce denenmemiş bir formdu. Schiller bilerek yeni ve zor bir şey denemiştir. Schiller'in çevirilerini inceleyen bazı araştırmacılar Latince dil bilginin eksik olduğu yönünde açıklamalar yapmış olsalar da, Ingekamp o zamanda ve günümüzde de herkesin Latinceye karşı "korunaksız" olduğunu dile getirmiştir ve Schiller'in heroik ölçülü yaptığı çeviri de "görevini yerine getirmek için kendini yeterli gördüğünü ve çevirmek için metnin yüzeysel yapısındaki kelimelere ihtiyaç duymadan (kelime kelime) çeviri yapabileceğini dile getirmiştir. Bunun gerekçesini de Schiller'in altı yaşında Latince dersi almaya başlamış olmasına ve on yaşında Aeneas'ı okumayı tamamlamasına bağlamıştır. Ayrıca "dörtlük" formu ile yaptığı çeviri de kelime bilgisini tespit etmek için yeterli olmadığını, çünkü Schiller'in bu çeviride orijinal metne kati olarak bağlı kalmadığını belirtmiştir. Ancak ikinci yaptığı çeviride ilk çevirisine karşın Vergil'in şiirsel tarzına daha yakınlaştığı görülmüştür (Schubert, 2009: 183).

Daha önce yapılan çevirilerde yapılan eklemelerin nedenleri daha fazla metne sadık bir çeviri yapılamamasından ve açıklamaların eklenmesinden kaynaklanmıştır, ancak Schiller eklemeleri stilistik birimleri korumak için kullanmış ve bu da zaman zaman bağımsız eklemelerin yapılmasına neden olmuştur (Schubert, 2009: 184).

Schiller, kendi Vergil-çevirilerini „serbest çeviri“ olarak adlandırmıştır, ancak yaptığı çevirilere bakıldığında sözcüğe bağlı kaldığı görülebilir (Schubert, 2009: 184). Daha önce de belirtildiği gibi Schiller bu çevirileri kendi kültürel sermayesini geliştirmek için yapmıştır. Aeneas’ın 4. Kitabı olan “Dido”yu seçmesinin arkasında bu düşünce vardır, çünkü bu kitap ve diğerleri “anlatım ve drama edebiyatı” için çok verimli kaynaklardır. Schubert (2009: 184) “‘Dido’ eserinde yer alan figürlerin Schiller’in kendi dramlarındaki figürlerin tipik karakteristik özellikleriyle benzeştiklerini” belirtmiştir.

Werner Elflein şiir dili ile ilgili yaptığı çalışmada Schiller’in çok fazla üzerinde çalışma yapılmamış olan “dörtlük-çevirileri” hakkında da bilgiler verir. Schubert’in görüşünü destekleyen bir sonuca varan Elflein, Schiller’in „dörtlük“ ölçüsünün anlatımsal özelliğine inanmış olduğunu ve bunu epik şiirlere yakın olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Schiller’in Vergil’in „Aeneas“ ı ile ilgilenmesinin temel nedeninin 80’li yılların sonuna doğru karakteristik olarak destanın öne çıkmasına bağlamaktadır (Koopmann, 1982: 163-164). Schiller’in bu eseri seçmesinin arkasında yatan asıl amaç çeviri aracılığıyla kendi kültürel sermayesini geliştirmektir.

Schiller’in yaptığı „dörtlük“ tarzı çeviriler ile ilgili performansına dair Körner’e yazdığı 28 Kasım 1791 yılına ait bir mektupta şu bilgiler yer almıştır:

„Epik şair niteliklerinin biri hariç hepsini taşıdığımı düşünüyorum: Anlatım, coşku, doluluk, felsefi ruh ve donanım. Eski Yunan şairi gibi olabilmek için bende eksik olan ve muhakkak olması gereken özellik kendi zamanını kavrayabilmek ve ortaya koyabilmek için yaşamsal bütünlük yani gözlemcinin geniş bakışı”dır (akt. Schubert, 2009: 184-185).

Vergil-Çevirmeni olarak Schiller’in yetkinliği beklentilere göre cevap bulmaktadır. Schubert, Jarislowskys’in Schiller’in çevirmenliğine dair ifade ettiklerinin hala geçerliliğini koruduğunu dile getirmiştir:

„Schiller’in Vergil- çevirileri daha önceden yapılan Aeneis- çevirileri karşısında özellikle estetik talep konusunda tüm beklentileri karşılamaktadır. Bu çeviriler başarıyla ve çeviri tekniği açısından gerçek anlamda ihmal edilmeden çevirinin en önemli görevi olan estetik sorunsalının çözümünü yerine getirmiştir: zamansal olarak kendi zamanından çok önce yazılmış olan sanat eserinin genel etkisini açıklamaya gerek kalmadan okurların anlamasını sağlayabilmiştir (Jarislowsky 1928, 245; akt. Schubert, 2009: 185-186).

5. Schiller’in Fransız Dramına Bakışı ve İzlediği Çeviri Stratejisi

Schiller’in Fransız edebiyatından yaptığı çevirilerde izlediği çeviri stratejisini anlamlandırabilmek için 18.yüzyılda Alman edebiyatında Fransız edebiyatının nasıl alınıldığına bakmak ufuk açıcı olacaktır. 18. Yüzyılın ilk çeyreğinde Alman drama edebiyatı büyük ölçüde klasik Fransız sahnesini örnek almaktadır. Ancak Fransız edebiyatının alınılmasında yüzyılın yarısı bir dönüm noktasıdır, bunda en çok etkisi olan Gotthold Ephraim Lessing’tir. Lessing 1759 yılında Gottsched’i yeni edebiyat anlayışına yönelik yazdığı 17. mektubunda Alman tiyatrosunu “Fransızlaştırmaya” çalışan öncü olarak suçlar ve Almanların Fransızların değil, İngilizlerin zevkine daha yakın olduğunun bilincinde olması gerektiğini belirtir (Steland, 1992: 64-65).

Lessing yeni oluşturulan Alman ulusal edebiyatının Fransız edebiyatını örnek almaması gerektiğini onun yerine daha çok Shakespeare’den ilham almaları gerektiği kanaatindedir.

Lessing’e göre Alman ruhu Fransız klasikçiliğinin yapaylığına değil, Shakespeare’in dehasına (Naturgenie) daha yakındır. Bu kanaat “deha çağı”nı hızlandırmıştır (Steland, 1992: 65).

Lessing’in Fransız Klasiğinin Almanya’da alımlanmasında o dönemin yazarları üzerinde derin etkisinin olduğu ve çelişkili gibi görünse de, Goethe ve Schiller Fransız eserleri göz ardı etmeyip yaptıkları çevirilerde Fransız üslubunu azaltma hatta yok etme yoluna gitmişlerdir. Bu durumu Schiller’in 15 Ekim 1799 yılında Goethe’ye cevap olarak yazdığı mektupta görmek mümkündür. Goethe Voltaire’nin “Mahomet” isimli eserini çevirmeye başlamıştır ve okuması için Schiller’e gönderir, Schiller çeviriyi okuduktan sonra Goethe’ye yazdığı mektupta Fransızcadan eğer bir eser seçilecekse ve özellikle Voltaire’den bir eser seçilmesi gerekirse, “Mahomet”in en iyi seçim olduğunu ve daha iyisi olmayacağını belirtir. Konu bakımından bu eserin diğer eserlerin yanında çok daha az Fransız üslubuna sahip olduğunu ve Goethe’nin elinden geldiğinin en iyisini yaptığını inandığını ifade eder. Schiller, bu girişiminin karşılığını başarıyla alacağından hiç şüphe duymadığını, ancak diğer Fransız oyunları için aynı düşünceye sahip olmadığını yazar.

Schiller çeviri stratejisi olarak, çeviride üsluba zarar verildiğinde, şiirsel olarak geriye bir şey kalmayacağını, ancak üslup korunduğunda ve çeviride de aynı önceliklerin geçerliliği sağlandığında ise izleyicilerin ürkeceğini belirtir. Mektubun devamında, eğer çeviride, oyunların inşa edildiği Alexandriner ölçüsü tamamen kaldırılırsa geriye sadece yıkıntıların kalacağını ve nedeni yok edilince, etkisinin de anlaşılamayacağını belirtmiştir. Bu nedenle Schiller, Alman sahnesi için bu kaynaktan yeni şeyler yaratmanın endişesini taşımıştır ve sadece konu bağlamında faydalanabileceklerini Goethe’ye yazmıştır.

6. F. Schiller’in Fransız Edebiyatından Çevirisi: “Phèdre”

Schiller Fransız “üslubuna” ne kadar karşı çıksa ve Fransız trajedilerin Almancaya aktarılmasının imkânsız ve zor olduğunu düşünse de 1804 yılında Racine’nin “Phèdre” isimli oyununu çevirmeye başlamış ve 1805 yılında tamamlanan çeviri aynı yıl tiyatrodan sahnelenmiştir (Steland, 1992: 66).

Schiller’in “Phèdre” çevirisi takdir görmekle birlikte, eleştirilere de maruz kalmıştır. 1868 yılında “Phèdre”nin yorumlanmış versiyonunu yayınlayan O. Fiebig ve S. Leportier Schiller’in Fransız “ruhunu” muhteşem bir şekilde yakaladığının ve anlamına uygun çeviri yaptığının altını çizmişlerdir (Hirdt, 1995: 113).

O. Winneberg Schiller’in başarısının kaynak metne gösterdiği “yüksek sadakatten“, orijinal eserin ruhunu hissetmesinde, çağdaş beğenilere gösterdiği takdir ve amacının sözcüğe bağlı kalmanın ötesinde olmasına bağlamıştır. Ayrıca Schiller’in başarısını bir yandan Racine’nin edebi eserini ve aynı zamanda Racine’nin zamanındaki Fransız beğenisini ve diğer yandan kendi çağının Alman beğenisini göz önünde bulundurmasına bağlamışlardır (Hirdt, 1995: 117).

Steland (1992: 67) Schiller’in “Phèdre” çevirisinin, metnin içeriğini mısra mısra takip ettiğini ancak biçimsel açıdan eserden tamamen koptuğunu ifade etmiştir. Çeviride tespit edilen sapmaların her birinin stratejik bir nedeni bulunmaktadır. Steland sapmaların sistematik bir karakterinin olduğunu ve amacının Schiller tarafından rahatsız edici bulunan “Fransız üslubunu” bastırmak olduğunu belirtir. Schiller böylece Racine’nin “biçem sistemi” ni Alman Klasiğinin “biçem sistemiyle” değiştirmiştir. İçerik olarak sadık bir strateji izlenmiş olsa da, biçimsel olarak farklı bir yol izlenmesi çevirinin kendi içinde bütünsel olmayan bir yapıya sahip olmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Hirdt, Schiller'in "Phèdre" çevirisinin bir "öykünme - eser" değil, çağdaşı Friedrich Schleiermacher'in geliştirdiği çeviri kuramı bağlamında sanatsal alanda kullanılan etki eşdeğerliğine uygun bir çeviri olduğunu söyler. "Orijinalin ruhuna sadık kalmak" olarak nitelenen yaratıcı öykünme, 18. yüzyılda modernliğin ideali olarak sivrilmeye başlamış ve Romantik çağda zirveye ulaşmıştır. Schiller'in "Phèdre" çevirisinde sanatsal yaratıcılığını kullanması, pratik ve kuramsal açıdan modern yaklaşımın temsilcisi olduğunu göstermektedir (Hirdt, 1995: 119-120).

Schiller şiir çevirilerinde de düşüncenin tüm kapsamını aktarılabilmek için kendine gerekli gördüğü özgürlüğü tanımaktadır. Bu doğrultuda hareket etmesi onu aynı zeka düzeyindeki yeniden yaratan rolüne sokmaktadır ve orijinalin ruhunu yakalayarak benzeri olmayan ifade yeteneğiyle uygun "ton"u yakalayabilmesini sağlamaktadır. Schiller belirli kayıpları göze alarak çevirilerinde etki eşdeğerliliğini amaçlamıştır (Hirdt, 1995:122).

Schiller „ Phèdre “ çevirisinde sadece kafiyesiz vezin yapısını değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda „Fransız üslubundan“ soyutlanarak aktarım gerçekleştirebilmek için kişilerin hitabet şekli „sen“ kalıbına dönüştürmüştür. O çağlarda bu hitabet kalıbını bir Fransız'ın kendi trajedi eserinde kullanması hayal bile edilemezdi. Bu toplumsal gerçeklikte bir erdemsizlik ve geleneklere bir başkaldırı olarak değerlendirilirdi. Schiller bu kararı vermekle çevirisini Fransız klasiğinden uzaklaştırarak Alman klasiği bağlamında Antik karaktere yakınlaştırmıştır (Steland, 1992: 68). Schiller daha hızlı ve akıcı bir konuşma üslubu elde edebilmek için metin içerisindeki süslü ifadelerin yerine basit ifadeler kullanmış ve direkt anlatımı yeğlemiştir (Steland 1992: 70).

Sonuç

Alman edebiyat tarihine eserleriyle damga vurmuş olan Schiller, Alman ulusal edebiyatının ve Alman dilinin gelişimi için çevirilerin de ne kadar önemli olduğunu bilincinde olan ve bu doğrultuda kültürel ve sosyal sermayesinin gücüyle çeviriler yapmış olan bir dehadır. Kendi çağının modern çeviri anlayışına uygun olarak 'Almancalaştırma' yöntemini kullanarak, çeviriyi dilsel bir aktarım aracı olarak değil, okurlarının ve aynı zamanda Alman halkının ve edebiyatının kültürel ve dilsel gelişimine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Schiller'in eserlerinde özellikle Roma Edebiyatının izlerini görmek mümkündür. Roma hukuku, adalet ve eşitlik anlayışı 'Raeuber', 'Wilhelm Tell' gibi eserlerinin konusu olmuştur. Aynı şekilde Fransız dramlarının da etkisinde kalan Schiller, J. W. von Goethe ve G. E. Lessing gibi Fransız dramlarının aşırı kuralcı ve duygu olarak eksik bulmasına karşın bu eserlere kayıtsız kalmamıştır. Fransız klasiklerinden yaptığı çevirilerde, Cicero'nun Yunan eserlerini çevirirken kullandığı çeviri yöntemi olan "orijinali aşma isteği"¹ gibi kendi kültürel sermayesini ve yaratıcılığını kullanarak kaynak metni kendi kültürünün ruhuna uygun yaratıcı bir şekilde yeniden üretmeyi başarmıştır.

Stratejik olarak çevirilerinde içeriksel bir değişikliğe gitmemesine karşın, orijinalin ruhunu yakalayabilmek ve etki eşdeğerliliğini sağlayabilmek adına metnin biçimsel ve üslup yapısında ciddi değişiklikler yapmıştır. Schiller bir yandan Schleiermacher'in yabancılaştırma yöntemine uygun bir çeviri anlayışıyla kaynak metnin dilinin ruhuna uygun bir çeviri yöntemi izlemiştir. Diğer yandan Luther'in Almancalaştırma yöntemini dilsel anlamda (Literal) benimseyerek, Almanca sözcükleri ve sözcük yapılarını kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir, bunun dışında özellikle Fransız klasiklerinin çevirisinde Cicero ve Roma döneminin çeviri anlayışına uygun

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. "İşlevsel Çeviribilim", Muharrem Tosun (2017), Değişim Yayınları.

olarak kaynak metni aşarak çevirmen yaratıcılığını kullanarak orijinal metin tadında eserler üretmeyi savunmuştur.

Sonuç olarak, Schiller'in, yazarlığı ve çevirmenliği birbirini besleyen iki kültürel sermaye damarı olarak kullandığı görülür. Schiller'in yazarlığını besleyen, ona kültürel sermaye zenginliğini kazandırarak, Alman dilinin ve Alman kültürünün dönüştürücülerinden biri olmasına yol açan önemli etkenlerden biri de onun çevirmen kimliğidir.

Kaynakça

Arı, S. (2018). Entelektüel Çevirmen ve Sosyal Sermaye İlişkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi* (IBAD), 71-79.

Bourdieu, P. (1997). "Die verborgenen Mechanismen der Macht". M. Steinrück (drl.). Hamburg: VSA Verlag.

Bourdieu, P. ve B. Schwibs (1985). *Sozialer Raum und Klassen, Leçon sur la leçon, 2 Vorlesungen, Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hirdt, W. (1995). "Schiller als Übersetzer aus dem Französischem", *Übersetzen im Wandel der Zeit. Probleme und Perspektiven des deutsch-französischen Literaturaustausches*. Willi Hirdt (Ed.), Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 113-124.

Koopmann, Helmut (1982). *Schiller-Forschung 1970-1980 Ein Bericht*. Deutsches Literaturarchiv Verzeichnisse Berichte Informationen 12. Deutsche Schiller Gesellschaft e. V. Marbach am Neckar.

Schubert, Werner (1990). Schillers Übersetzung des „Sturms auf dem Tyrrhener Meer“ (Vergil, Aen. 1,34-156) (191-213) *Schiller und die höfische Welt* (Ed.) Achim Aurnhammer, Klaus Manger, Friedrich Strack, Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1990.

Schubert, Werner (2009). „Vergil in Stanzen – von Vergil-Instanzen? Zu Schillers Übertragungen des 2. Und 4. Buches aus Vergils Aeneis und zu Blumauers Aeneis-Travestie, „PONTES V Übersetzung als Vermittlerin antiker Literatur (Ed.) Wolfgang Kofler, Florian Schaffenrath, Karlheinz Töchterle, Studienverlag. S.180-193, 2009.

Schwingel, M. (2003). *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Steland, Dieter (1992). Racines Phédre in den Übersetzungen von Friedrich Schiller und Simon Werle. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 102- Stuttgart: Franz Steiner-Verlag, S.64-78.

Tosun, Muharrem (2017). *İşlevsel Çeviribilim*. Değişim Yayınları. İstanbul.

Yücel, Faruk (2009) Çevirinin Büyüsü ya da Çevirinin Felsefesi Üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 23, Nisan.

Online Kaynaklar

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefwechsel-von-schiller-und-goethe/1799/654-an-goethe-15-oktober-1799/> Erişim Tarihi 21 Temmuz 2018.

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/an-august-iffland/schiller-an-august-iffland-5-januar-1805/> Erişim Tarihi 26 Temmuz 2018.

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefwechsel-von-schiller-und-goethe/1805/977-an-goethe-14-januar-1805/> Erişim Tarihi 1 Ağustos 2018.

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/briefwechsel-mit-gottfried-koerner/schiller-an-gottfried-koerner-20-januar-1805/> Erişim Tarihi 1 Ağustos 2018.

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/briefwechsel-mit-gottfried-koerner/schiller-an-gottfried-koerner-2-november-1801/> Erişim Tarihi 1 Ağustos 2018.

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/briefwechsel-mit-gottfried-koerner/schiller-an-gottfried-koerner-21-januar-1802/> Erişim Tarihi 1 Ağustos 2018

Dil Edincini Aşan Bir Edinç Olarak Çeviri Eylemi

Sevinç ARI*

Özet

Çeviri edinci söz konusu olduğunda, akla ilk gelen doğal olarak dil edincidir. Ancak çeviri sadece dilsel bir edinç olmayıp, bir dizi edincin çevirmen tarafından birlikte organize edildiği bir eylem bütünüdür. Bir çevirmenin başarısı ve başarısızlığı her zaman dil edincine bağlanarak değerlendirilir. Oysa çevirmen eylemini belirleyen edinçler, dil edincinden çok daha fazlasıdır. Çevirmen ve çeviri eylemi söz konusu olduğunda dil dışı edinçler; kültür, yorum, gelenek, uzmanlık alan bilgisi, kuram ve yöntem bilgisi, söylem çözümlemesi, sanatsal yaratıcılık gibi bir dizi edinç sıralanabilir. Çeviri eylemi için önemli olan, bir çevirmenin çevireceği metinle ilgili bu ve benzeri edinçlerin hangilerine sahip olduğu ve çeviri eylemi sırasında bu edinçleri nasıl aktifleştirebildiğidir. Yorumsal bir sürecin sonucu olan çeviride, işin içine çevirmenin yaratıcılığı da dâhil olduğundan, dilsel bir aktarımın yetersiz olduğu durumlarda bir çevirmen eylemini gerektirir. Çevirmen eyleminin gerekliliği beraberinde kültürel eylemi, yorumsal eylemi ve anlama edincini gerekli kılar. Çeviri süreci bu anlamda bir dilsel edinç süreci değil, yorumsal çeviri süreci olarak tanımlanabilir.

Bir edim olarak çeviri eylemi, sadece dil edincinin kullanılarak bir metnin bir dilden bir diğerine aktarılması süreci değil, bir uzmanlık eylemi, yaratıcılık faaliyeti ve sanatsal bir eylemdir. Çeviri eğitimi de, yukarıda sayılan edinçleri çevirmen adaylarına kazandırma amacını güder.

Bu bildiride, çeviri edinciyle ilgili bir çalışma yaparken, çevirinin dilsel edinç aracılığıyla bir metin aktarımı olarak tanımlanmasının ötesinde, çevirinin dil edinci ve diğer edinçlerin toplamından daha fazlası olarak bir çevirmen eylemi olduğu örneklerle ortaya konulacaktır.

Anahtar kelimeler: Çeviri, edinç, çeviri eylemi, çevirmen, yorumsal çeviri edinci.

Translational Action: A Competence Surpassing Linguistic Competence in Two Languages

Abstract

Upon discussing the translation competence, the first thing that comes to mind is the linguistic competence. But translation is not just merely a linguistic competence, but a whole set of actions organized together by a number of skills. The success and failure of a translator is always assessed by his/her linguistic competence, whereas the determinants of translator action are more than that. When translator and translational action come into question, a range of competences can be categorized such as culture, interpretation, tradition, subject knowledge, knowledge of theory and method, discourse analysis, artistic creativity etc. What is important for the translational action is which of these and similar skills related to the text to be translated a translator has, and how he/she can activate them in the course of translational action. Translation is the result of an interpretive process and thus the creativity of the translator is involved in. Translational action is required in cases where linguistic transfer is insufficient. The necessity of translational action necessitates cultural action, interpretive action and comprehension.

In this study, it will be demonstrated through examples that translation is a translational action surpassing merely a text transfer through linguistic acquisition and also it is beyond the sum of linguistic competence and other competences.

Keywords: Translation, competence, translational action, translator, hermeneutical translation competence.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Almanca Bölümü, sevinc.ari@marmara.edu.tr

1. Çeviri Eylemi

Çevirinin bilimselleşme sürecinde çeviri sürecinin bütünüyle değil, ortaya çıkan malzemesi olan dille açıklanmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Oysa bir ürün yalnızca malzemelerinin ürüne dönüşümüyle tanımlanamaz. Bir ürünün ortaya çıkışında malzemenin dışında birçok etken rol oynar. Çevirinin bir dil aktarımı mı, yoksa bir eylem mi olduğu konusu, çeviribilimin bilimselleşme sürecini de içinde barındıran bir sorudur. Çevirinin dil aktarımı olarak tanımlandığı dönem, çevirinin dilsel edinç olarak görüldüğü bir dönemi, çevirinin “eylem” olarak tanımlandığı dönem ise çevirinin dil edincinin ötesine geçen bir uzmanlık eylemi görüldüğü bir dönemi ifade eder.

Çevirinin dilsel bir aktarım olarak tanımlandığı dönemin bakış açısıyla çeviri, bir dil edincini ifade eder. Bunun anlamı, çevirmen olabilmek için dil edincinin gerekli olduğu ve çeviri eğitiminin dil edincini geliştirme süreci olduğudur. Süreç olarak çeviri ise, dilsel bir süreci ifade etmektedir.

Noam Chomsky’nin (Bkz. Stolze, 2011) dilbilime kazandırdığı terim olan “competence” terimi, Türkçe’de edinç olarak kullanılmaktadır. Dil edinci terimcesi, Chomsky’nin “competence” terimcesinin karşılığı olarak, dilin yapısal alanına aittir. Bir yeti ve bir edinç anlamında belli bir eylemi gerçekleştirmek için birikimimizi artırma anlamına gelir. Oysa Chomsky’nin dilbilime kazandırdığı diğer terimce olan “performance” sözcüğü, dilin aktif kullanımını, dilsel eylemi ifade eder. Çeviri, süreç olarak bir edincin kazanımı anlamında, “competence” süreci olmayıp, kazanılan edincin belli bir durumda aktifleştirilmesi anlamında, “performance” sürecidir. Çeviri sürecinde çevirmen, edincine sahip olduğu bir konuda, edinç veya edinçlerini bir eylemi gerçekleştirmek için harekete geçirir.

Çeviri süreci eylemsel bir süreç olarak, bir edinç süreci değil, bir edim sürecidir. Türkçe’de edim terimi ise, pragmatik bilimini ifade eder. Austin/Searle’ün “speech act” (Bkz. Stolze, 2011) kuramıyla ortaya çıkan pragmatik, dilin bir eylem olduğunu savunur. Dilin işlevselliğine, bağlamsallığına ve eylemselliğine vurgu anlamında bir “edimbilim” i tanımlar. Edimbilim, kendinden önceki dilbilimsel yaklaşımları gibi, dili bir sistem ve dilsel öğeleri bir sistemin parçaları olarak görmeyip, dilin aktif durumlarda kullanılmasından kaynaklanan bağlamsal anlamlarına vurgu yapar. Dili edinç olarak inceleyen kendinden önceki yaklaşımlara karşı edimbilim, dilin edinç alanını değil, eylem durumlarında kastedilen bağlamsal anlamlarını vurgular. Çeviribilim tıpkı edimbilim gibi, dilin sistemiyle veya bütünüyle değil, belli bir konuda, belli bir bağlamda, belli bir metnin çevrilmesi için bir uzmanlık eylemini ifade eder. Çevirmen ne bir dilin tamamıyla, ne tüm uzmanlık alanlarıyla ne de tüm metinlerle ilgilidir. Çevirmenin sorumluluğu, çevireceği metnin bağlamıyla sınırlıdır.

Çevirmen bir dili değil, bir dildeki her hangi bir metni çevirir. O metnin kelimelerini değil, cümlelerin ve metnin anlamını ve anlatmak istediğini çevirir. Bu en genel ve herkes tarafından kabul edilebilecek bir genellemedir. Fakat bir metni, hangi anlamıyla, hangi bağlamda, nasıl ve kim için anlayarak çevireceği sorusu herkes için bilinen değil, yalnızca o çevirmen tarafından, belki de ondan bu çeviriyi yapmasını isteyen tarafından cevaplanabilecek sorulardır (Tosun, 2000: 54; Tosun, 2004; Tosun, 2017).

J. Holz-Mänttari’nin (1984) kuramında odak nokta dilsel öğelerin aktarımı değil, çevirmenin kendisi ve çeviri eylemidir. Burada, çeviriyi gerçekleştiren çevirmenin eylemini hangi koşullar altında yaptığı öne çıkmaktadır. Çevirmen, toplumsal bir işbirliği ve işleyişin parçasıdır. Daha

önceki yaklaşımlardan farklı olarak çevirmenin eylemini çevreleyen ortam, belirleyici bir önem kazanmıştır. Çevirmen çeviri işleminde başından sonuna yalnız yaşadığı bir süreçle karşı karşıya değildir. Çevirmenden çeviriyi bekleyenler, yani onun çevirisine gereksinim duyanlar ve bu gereksinimi karşılamak için çevirmene görev verenler çeviri sürecine katılmaktadırlar. Çevirmenden, erek metni bekleyenler ve erek kültür dünyası, çeviri sürecinin işleyişini belirleyen öğelerdir. Erek kültürün kaynak kültüre göre farklı beklenti ve amaçları vardır. Çevirmen çevirisini bu beklenti ve amaçlar doğrultusunda, kendi uzmanlık ve kültürel birikimiyle erek kültürde işlevine uygun aktarmak isteyen bir uzmandır (Tosun, 2002:225).

Yeni çeviribilimsel yaklaşımlar çeviriyi salt bir dil çalışmasından öte, bir insan eylemi bağlamında geniş ölçekli inceleyen yaklaşımlar olarak, tarihi bir dönüm noktasını gerçekleştirmektedirler. Bu yaklaşımlar ilk olarak ortaya konan yaklaşımlardan çok, tarihsel uzantıları olan, fakat tarihsel süreçte daraltılarak dilsel çalışmaya indirgenen bir çeviri anlayışının bilim düzleminde yeniden işlenmesidir (Tosun, 2002: 228).

Çeviriyi eylem olarak gören kuramların bakış açısıyla çevirmen profili, dil bilgisiyle sınırlı olmayan ve dil edincinin bir metnin çevirmeni olabilmek için yeterli düzey olarak görülmediği bir profildir. Çeviri kalitesi çevirinin dilsel eşdeğerliliği sağlamasıyla değil, kaynak metnin bir uzmanı olarak, metinle ilgili bilgilerinin düzeyi, metinle olan yorumsal ilişkisi ve erek kültürde metni yeniden yaratacak bir yaratıcılık düzeyiyle ölçülür. Çeviri hataları da artık dilsel hatalar değil, çevirmenin çevirdiği metinle ilgili bilgi eksikliğinden, yorumsal süreci işletemediğinden veya ana dil bilgisinin ilgili metin için yeterli olmamasından kaynaklanan hatalardır.

2. Çeviri Edinci Modelleri

Çevirinin bir edinç değil bir eylem olduğu ve çevirmenin çeviri yapabilmek için bir dizi edince sahip olması gerektiği yaygın olarak kabul görmüş bir yaklaşımdır. Çeviri sırasında çeviri bir eylem olarak gerçekleşirken, çeviriye başlamadan önce sahip olunması gereken edinçlerden söz edilebilir. Çevirmen olabilmek veya diğer bir anlamda bir metni çevirebilmek için çevirmenin bazı edinçleri kazanması gereklidir.

Bir uzmanlık eylemi olarak tanımlanan çeviri eyleminde çevirmenin uzmanlığını belirleyen bu edinçlerdir. Çeviri piyasasının beklentilerini karşılamak ve uzman çevirmenler yetiştirebilmek için çeviri eğitiminde öğrencilere bazı edinçler kazandırılmaktadır. Günümüz “çeviri eğitiminde çeviri edinci merkezi bir öneme” (Kussmaul, 1994: 207) sahiptir.

Profesyonel çeviri eğitiminin amacı uzmanlaşmaktır. Bu uzmanlaşma, farklı boyutları içinde barındırmaktır. Çeviribilim yaklaşımlarının merkezinde çevirmenin, düşünme, bilgi ve zihinsel becerisi yer alır (Stolze, 2015: 35).

Çeviri edincinin “anadil ve yabancı dile sahip olunduğunda otomatik olarak gerçekleşeceği” (Hönig, 1994: 232; Hönig/Kussmaul 1999: 9) görüşünün yanlışlığı ve “salt dil ve kültür edinciyle çeviri yapmanın olanaklı olmadığı” (Eruz, 2008: 53) gerçeği, farklı çeviribilimciler tarafından ortaya konmuş bir olgudur.

Çeviri edinci söz konusu olduğunda, yabancı dil bilgisi ve kişisel özelliklerin etkilerinin varlığından söz etmek elbette doğaldır. Ancak sadece bu özellikler çeviri edincinin tanımı için yeterli değildir. Bazı çeviribilimciler çeviri edincini tanımlayabilmek için birbiriyle bağlantılı bir dizi alt edinci bir araya getirerek bir dizi edinç modeli oluşturmuşlardır (Stolze, 2015: 39). Bu bakış açısını destekleyen ve yaygın olarak kabul edilen diğer bir görüş ise “çeviri edincinin katmanlı bir edinçler bütünü” (Eruz, 2008: 53) olduğudur.

Avrupa Birliği Çeviri Genel Müdürlüğü, Avrupa Birliği Üyesi olan ülkelerde çevirmenlik mesleğini icra edenler için üniversiteler ile işbirliğiyle (EMT) (European Master of Translation) Avrupa Çeviri Eğitimi Programını geliştirmiştir. Avrupa Birliği Ortak dil ölçütlerine göre çeviri alanında kullanılan mesleki dillerin C1 seviyesinde olma koşulu getirilmiştir ve buna uygun olarak üniversitelerde edinç çarkı olarak tanımlanan dil edinci, kültürlerarası edinç, araştırma edinci, teknik edinci, uzmanlık alan edinci, görev edincinin öğretilmesi (bkz. Stolze: 2015: 40) programa alınmıştır.

“Çeviriyi eylemi”ni çeşitli edinç, yetenek ve bilgilere sahip bir uzman çevirmen tarafından yürütülen bir faaliyet olarak gören çeviribilimciler, edinçlere¹ yönelik araştırma projeleri ve farklı modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller:

- (1) Albrecht Neubert’in geliştirdiği model (2000)
- (2) Christina Schaeffner’in geliştirdiği model (2004)
- (3) Klaus-Dieter Baumann’ın geliştirdiği model (2004)
- (4) Gyde Hansen’in geliştirdiği model (1998)
- (5) PACTE’nin geliştirdiği model (2007)
- (6) Susanne Göpferich’in geliştirdiği model (2008)
- (7) Hanna Risku’nun geliştirdiği model (1998)
- (8) Andrew Chesterman’nin eğitim için geliştirdiği model (2000)
- (9) Ulrich Kautz’un geliştirdiği model (2000)
- (10) Mine Yazıcı’nın geliştirdiği model (2007)

Çeviri edinci modellerinden en dikkat çeken Ulrich Kautz’un 6 maddelik çeviri modelidir (Kautz, 2000). Kautz, çevirmen adaylarının nitelikli uzman olabilmesi için aldıkları çeviri eğitiminde edinmeleri ve geliştirmeleri gereken altı edinçten söz eder, bunlar:

Genel kültür (“dünya bilgisi”), mesleki alana ait temel bilgi (konu bilgisi) bunun yanı sıra iktisat işletme, hukuk, edebiyat ve sanat gibi alanlarda sağlanan bilgi;

Sürekli değişen ve gelişen anadil ve kültür bilgisi (anadil edinci);

Sürekli değişen ve gelişen yabancı dil ve kültür bilgisi (yabancı dil edinci);

Çeviri bilimsel kuram ve yöntem bilgisi;

Görev analizini, kaynak metin analizini, çeviri stratejilerini, erek metin üretimini ve biçimlendirmesini, araştırma ve terminoloji çalışmasını kapsayan “çeviri edinci”

Çevirmenin kuramsal bilgisini pratiğe dönüştürebilme yetisi (Kautz, 2000: 20).

¹ Bkz. O. Eser (2015), “Çeviribilimde Edinç Araştırmaları. Anı Yayıncılık.

Mine Yazıcı, Ulrich Kautz'un modeline benzer bir çeviri edinci modeli sunar. Yazıcı, günümüzde çeviri edincinin kapsamını önem derecesine göre şu şekilde sıralar:

-Kaynak ve erek dil/kültür bilgisi: çeviri işleminin ilk temel bilgisidir.

- **Kuramsal bilgi:** Çeviri işlemlerinin bilişsel olarak yapılmasını sağlayacak ve çeviride çevirmen kararlarını olumlu yönde etkilediği gibi ona bilgisel dayanak sağlayarak çevirmen özgüvenini sağlayacak bilgidir.

- **Çok dilli çevrilebilecek teknik metin oluşturma bilgisi:** Çevirmenin dilsel bilgisini kuramsal bilgiyle birleştirebilmesi onun günümüz teknoloji çağında üst dilsel becerilerini geliştirerek çok dilli teknik metin oluşturma yeteneğini kazanmasına da yardımcı olur.

- **Araştırmaya yönelik üst bilgi ve beceri:** Çevirmenin hangi kaynaktan en kısa zamanda en sağlam bilgiyi alabileceğiyle ilgili edindiği bilgi ve kullandığı stratejileri kapsar.

- **Elektronik araçlarla ilgili bilgi:** Excel, Powerpoint gibi çeşitli yazılım programlarıyla ilgili temel beceriler, çeviri belleği, veri ve terim tabanı oluşturma vs.

- **Proje tasarımı bilgisi:** sanayi teknolojisiyle ilgili bir ürünü uluslar arası ve yerel pazara taşıyacak çeviri projeleri tasarlama; maliyet, kar analizini yapabilme, ürünle ilgili terimce ve yardımcı araçları sağlama, yazılım programıyla ilgili karar ve güncellemelerin yanı sıra işbölümü, denetim ve müşteriyle ilişkileri düzenleyebilmekle ilgili bilgi ve becerileri kapsar.

- **Pazarlama bilgisi:** Çevirmenin ürünün pazarlanması konusunda işletme alanından edinebileceği ve küresel pazardaki yeni yöntem ve akımları izleyebilecek düzeyde bilgiyi kapsar (Yazıcı, 2007: 139-140).

Çeviri edinçleriyle ilgili geliştirilen modeller birbiriyle karşılaştırıldığında küçük nüans farkları dışında genelinde benzer edinçleri/alt edinçleri görmek mümkündür. Stolze çevirmenin çeviri eylemini bir uzman olarak gerçekleştirebilmesi için gerekli olan edinçlere yönelik bir dizi farklı modeller geliştirilmesine rağmen, bunların hiçbirinin “belirleyici bir etki yaratmadığını” (Stolze, 2015: 48) ileri sürer.

R. Stolze (2015: 50) geliştirilen edinç modellerinde belirtilen niteliklerin çevirmende her bir çeviri durumunda nasıl birlikte etki edebileceğiyle ilgili sorunun yanıtsız kaldığını belirtir. Ancak bu sorunun cevabı verildiğinde pratik bir çeviri edincinin nasıl etki edeceğinin araştırılabilir olduğunu savunur. Çeviri edincine yönelik yapılacak olan bir incelemede de kişinin becerileri, görev tanımı ve sahip olduğu donanım, dil becerileri ve uzmanlık alanı ve gerçek çeviri edincini belirleyen metne yaklaşımlar arasındaki farkların dikkate alınması gerektiği de diğer bir önerisidir. Değinilmeyen diğer bir konu ise, çevirmenlerin metinleri nasıl ele alacakları yönünde herhangi bir yaklaşımın belirtilmemiş olmasıdır.

3. Metin Anlama Süreçleri

Çevirmenin çeviri sürecinde diğer metin anlama süreçlerinde söz konusu olmayan özel bir sorumluluğu vardır. Çevirmen metinleri kendisi için okumayan, bir metnin okuru olmanın ötesinde kendisine çeviri işi verilen bir uzmandır. Yorumbilimsel çeviri yaklaşımı çevirmenin kaynak metni anlama ve yorumlamasına odaklanır. Bunun nedeni, kaynak metnin yeterince anlaşılmadığında çevirinin amacına uygun ve yeterli olarak gerçekleşemeyeceğidir. Herhangi bir okurun metni anlamasıyla çevirmenin metni anlaması arasında önemli bir fark söz konusudur. Bu fark, çevirmenin metni anlamasının normal bir söylem çözümlemesinin bir

dilsel diyalogun çok ötesinde, kaynak metnin tüm bileşenleriyle, tarihsel ufkuyla anlaşılabilir, kendi durumuna uyarlayabilmesidir. Çevirmen tıpkı orijinal metin yazarı gibi, yeni bir metin üreteceğinden, metni okuması, anlaması ve yorumlaması da bir metin yazarı derinliğinde olacaktır. Çeviri sürecinde dilbilgisiyle uzmanlık bilgisi birlikte rol oynarlar (Bkz. Stolze, 2015: 53).

Çeviri sürecinde önemli olan, çevirmen ve metin arasındaki ilişkidir. Çevirmenin metni anlaması ve metinden anladığını aktarması için kullandığı çeviri yöntemini gerekçelendirebilmesidir. Stolze çeviri yorumbilim açısından bir modelleme yapılacak olursa çevirideki önemli öğelerin şu şekilde sıralanabileceğini ifade eder:

a) sorumluluğa dayalı bir dikkat

b) uzmanlık ve kültür bilgisi

c) işleve yönelik dil bilgisi (Stolze, 2015: 53).

Çeviri, kaynak metinde var olan dilsel göstergelerin çevirmen tarafından dilsel aktarımının ötesinde, dilsel göstergelerin çevirmenin zihninde anlamsal sahnelerle dönüştüğü bir süreçtir. Çevirmenin eylemi kelimelerin ve cümlelerin birbirinden bağımsız dilsel anlamlarını bulmak değil, metni bir bütün olarak zihninde canlandırmak suretiyle, zihninde sahnelenen bütünü başka bir dile aktarmaktır.

Kendine özgülük, bir bütün olarak beyin ve vücut; bilinç ve bilinçsizlik, bilişsel ve sezgisel tüm bireysel deneyimlerin aktifleşme yetisidir. Çevirmen kendi dünyasıyla diğer düşünce dünyaları arasında, uzmanlık alanı veya yabancı kültür açısından iletişim bağlantıları kurdukça çeviri edinci daha da gelişecektir. Bilginin bağdaştırılması genelde sezgisel olarak gerçekleşir ve sezgiden sonra farkına varma süreci başlar. Bundan dolayı çeviri sürecinde sezginin önemi oldukça fazladır. Bu durumda çeviri gerçek anlamda kişisel eylem edincine dayanmaktadır (Stolze, 2015: 54).

4. Çeviri Yorumbilim

Alman çeviribilim ekolünün son on yıldır önemle üzerinde durduğu ve öne çıkardığı “çeviri hermeneutiği” (Cercel 2013) yaklaşımı “bu güne kadar fazla dikkate alınmasa da, yorumbilimsel alanda faaliyet gösteren çeviribilimciler tarafından tanımlanmış ve temellendirilmiştir, bakınız Paepcke (1986), Stolze (2003), Steiner (2004), Cercel (2009; 2013), Lukas (2009), Leibbrand (2011), Stolze, (2011), Stanley (2012), Tosun/Akın (2018); özellikle de “anlama kuramı paradigması” çerçevesinde (Siever 2010: 88-145) tartışılmıştır [...] (Bkz. Stolze, 2015).

Çeviri bağlamında “anlama’dan söz edildiğinde, sözü edilen anlama yorumdur. Çeviri edincinin “yorumsal” olarak ele alınabilmesi için çevirmenin var olan metni anlamış ve çeviri eylemini bu anlamının üzerine inşa etmiş olması gerekir. Çeviri sürecinin bütünü, kaynak metnin anlaşılmasından erek metin üretimine kadar geçen süreci kapsar.

Yorumbilimsel çeviri yaklaşım yalnızca edebi metinlerle sınırlı tutulamaz. Teknik metinler dâhil, tüm uzmanlık metinleri yorumsal sürece tabidirler. Edebi metinler gibi uzmanlık metinleri de belli bir kültürün, dil kullanımının ve geleneğin ürünüdürler ve ilgili kültürün metin geleneklerine göre üretilmişlerdir. Metin yorumundan söz edildiğinde, yorumsal sürecin tüm metinler için geçerli olduğunu söyleyebiliriz.

Çevirmenler sadece düşünen varlıklar olarak çeviri sürecinde yer almamaktadırlar aynı zamanda tecrübeleriyle, duyguları ve tutumlarıyla, yani özne olarak yer alırlar. Tecrübeler dayanan bilgiler, öğrenilmiş bilgilerden daha fazla öneme sahiptir. İnsan sadece bilişsel bir varlık değil, aynı zamanda sosyal ve duyguları olan bir varlıktır (Stolze, 2015: 32). İnsanı oluşturan tüm bu unsurlar çeviri sürecini etkileyen, çeviri sürecinde çevirmenin aldığı kararları belirleyen faktörler arasında yer alır. Çeviri sürecinde çevirmen tüm varlığıyla, sahip olduğu tüm bilgiyle rol alır, ancak burada çeviri açısından asıl önemli olan ne kadar bilgiye sahip olduğu ve anlama sürecinde bu bilgileri çevirisine ne kadar yansıtabildiğidir. Çeviribilim ve çeviri edinci açısından asıl dikkate alınması gereken de bu durumdur (Stolze, 2015: 32).

4.1. Yorumbilimsel Döngü

Bir metinle ilgili ön bilgi olmaksızın metnin anlaşılması mümkün olmaz. Bu durum “yorumsal döngü” olarak adlandırılır ve metin anlamı ile okuyucu arasındaki bağı ifade eder. Gerçek anlama süreci metnin olası anlamlarının tahmin edilmesi ve önsel bilginin oluşturulmasıyla başlar ve devamında okuma süresince metnin işlenmesiyle devam eder. Bu süreçte var olan ön bilgiler güçlenir veya değişime uğrar, ancak burada bireysel önyargıların değişimine hazır olma durumu söz konusudur. Çeviri açısından bu durum kendi bilgi düzeyinin ve görev veren ile amaçlanan okuyucu arasındaki rolün yansıtılmasını gerekli kılar (Stolze, 2015: 122).

Çeviri sürecinde çevirmenin konuyla ilgili önyargıları anlamında sezgileri, metinle ilişki kurmaya ve metni anlamaya devam ettikçe sabit kalmayıp devamlı şekilde değişecektir. Böylece metnin anlaşılması çeviri süreci sonuçlanıncaya kadar devamlı biçimde değişime ve farklı anlamalara açık olacaktır. Metnin nesnel anlaşılması böylece gerçekçi olmayan bir yaklaşım olarak kalır. Bu durum J. Derrida tarafından da vurgulanır. Derrida’ya göre metnin anlaşılması sonsuza ertelenmiştir. H. G. Höning’in “Übersetzen zwischen Reflex und Reflektion” (1994) başlığını taşıyan makalesi, çeviri sürecinde çevirmenin anlamasının, kendi ön bilgilerini metne yansıttığı bir sezgi sürecinden, dilsel karar verme süreci arasındaki ilişkiyi açıklayarak, yorumbilimsel çeviri yaklaşımına uygun bir çeviri sürecini ortaya koyar.

Çevirmenin sahip olduğu uzmanlık alan bilgisinin yeterlilik düzeyi yine metnin anlaşılmasını etkileyen önemli bir etkidir. Bilişsel ve sezgisel ön bilgi eksikliği belli metin öğelerinin okur tarafından fark edilmemesine ve kendi anlam düzleminde dile getirilememesine neden olacaktır. Bu durum çeviri açısından, çevirmenlerin ön bilgi eksikliği nedeniyle çevirmek üzere okudukları metinlerdeki bilgileri fark edemeyecek olmaları ve anlama için esas olan bilgi ilişkilendirmesi sürecini işletemeyecek olmaları, çevirdikleri metinde kendini gösterecektir. Anlama süreci tamamlanmadığından, yorumsal döngü de açık kalacak ve bunun sonucunda okur ve metin arasındaki bağ kurulamayacaktır.

Metinleri ele almadan önce sorulması gereken soru metnin kendi dünyası içerisinde hangi tarihsel bağlama konumlandırılmış olduğudur. Bunun tespiti için “metin dışı gözlemler” olarak adlandırılan ek bilgilere ihtiyaç duyulur. Bunlar metinde yer almayan ancak etkileri metinde görebilen ve araştırma sonucu elde edilebilen öğelerdir. Metin bağlamında yazarın hayatı, metnin üretildiği çevre, dönem ve kültür başlıca sayılabilecek olanlardır. Bu metindışı bilgilerin edinimiyle çevirmen çevirisini önemli derecede etkileyecek ön bilgileri elde etmiş olur ve bu bilgiler ışığında metin “yorumsal döngüyü” (Stolze, 2015: 168) tamamlayarak anlama sürecini gerçekleştirir.

4.2. Yorumbilimsel Çeviri Edinci

R. Stolze kuramsal ve yöntemsel bilginin karşılıklı ilişkisinin ve uygun pratik donanımın çeviri edincine ait olgular olduğunu ve çevirmenin verimli bir eylemde bulunabilmesi için iki ana temelin bilgisine sahip olması gerektiğinin altını çizer. Bunların ilki “bilgi kuramsal yapı” ve diğeri “sezgisel/deneysel yapı”dır (Stolze, 2015: 339-340).

Uygulama alanında çevirmenin özel edinci, uzmanlık bilgilerini bütünsel olarak ilişkilendirip kullanabilmesi ve bu bilgileri eleştirel olarak yansıtır, diyalektik olarak gerekçelendirebilmesidir. Uzmanlık alan bilgisi ve dil bilgisi tek başına çeviri edincini oluşturmazlar. Çeviri sürecinde önemli olan daha çok, bu ikisinin metinlerde bütünsel olarak bileştirilebilmesidir.

“Yorumsal çeviri edinci” edimsel ve yöntemsel bilginin toplamı değildir, o bir tutumdur. Çevirmen, bu bilgileri aktif olarak gerçekleştiren ve böylece dinamik olarak stratejik eylemi belirleyendir. Bu bakış açısından yola çıkan Stolze, çeviri edincinin temelleri, etkenleri ve aynı zamanda davranış amaçları arasında ayırım yapar. R. Stolze yorumbilimsel çeviri edinci yaklaşımı sonucunda, “dinamik yorumbilimsel çeviri edinci” ve “pratik çeviri edinci” olarak sınıflandırdığı iki model sunar:

Stolze’ye göre Dinamik Yorumbilimsel Çeviri Edincinin temellerini şöyle sınıflar:

- a) Çevirmenin tüm dilsel eylemlerin kültüre bağlılığının tarihsel bilincinde olması
- b) Çevirmenin içerik aktarımında duyarlılığı ve etik sorumluluğu
- c) Çevirmenin bütünden parçaya giden bütünsel bir yaklaşımı benimseyerek çeviri yapması
- d) Çevirmenin naif öznelliği aşabilmek için eleştiri edinci ve yabancı düşünceye açıklığa özen göstermesi
- e) Çevirmenin uzmanlık bilgisi ve konuyla ilgili kültürel birikimiyle fikir yürütmek suretiyle, metnin içeriğini epistemolojik bir çabayla ele alması
- f) Çevirmenin, daha iyi yorum yapabilmek için metnin konusuyla empati kurabilmesi
- g) Çevirmenin, her insanda farklı olan kültür ve uzmanlık alanlarında farklı olan metin göstergelerinin fenomenolojik etkisini yansıtabilmesi
- h) Çevirmenin söylem oluşturma edinciyle, söylem alanlarında sağlam işlevsel dil kullanımı
- i) Sürekli eğitim ile bilinçli bilgi ağı oluşturma, ancak bu sayede çok yönlü bilişsel dünya oryantasyonu işleyebilmektedir
- j) Çevirmenin, elindeki metinde neyin önemli olduğunu tespit edebilmek için öncelik sıralaması yapabilme yeteneği
- k) Çevirmenin, uzmanlık alanlarında kendini yetiştirme arzusu, çevirmenin metinle ilgili deneyimini daha derinleştirecektir
- l) Bunun temelinde ise ömür boyu öğrenmeye hazır olma vardır
- m) Bu sistematik olarak devamlı gelişime yol açmaktadır
- n) Amaç metinlere bilgilendirici bir duruş sergilemektir (Stolze, 2015: 340-341).

Dinamik Çeviri Edincine uygun olarak pratik çeviri edincinin etkenleri şunlardır:

- a) İletişim edinci (anadilde ve yabancı dilde metinleri anlamaya bilme ve yazabilme)
- b) Kültürlerarası edinç (yabancı kültürleri anlama ve kendi kültüründen farklı olanları göre bilme)
- c) Konu edinci (konuşulan uzmanlık alanındaki önemli ön bilgileri terminoloji bilgileri ile birlikte kullanma)
- d) Metin edinci (Kaynak dil ve erek dildeki metin türü geleneklerini bilme)

- e) Yazı yazma edinci (çeviri görevine uygun erek dilde kaynak dil metniyle ilişkili olarak eşdeğer metin üretebilme)
- f) Araştırma edinci (sözlükler, koştut metinler, internet kullanımı)
- g) Araç kullanma edinci (bilgisayar, çeviri belleği-sistemi, diğerlerini kullanabilme)
- h) Sosyal edinç (müşterilerle ilgilenme, hukuki bilgiler, dernek üyelikleri)
- i) İlişki kurma edinci (eskiden yapılan çevirilerden öğrenme, tecrübeleri değerlendirme)
- j) Değişim edinci (yeni alanları öğrenme yeteneği ve ömür boyu öğrenmeye devam etme) (Stolze, 2015: 341-342).

Stolze'ye (2015: 342) göre yorumsal çeviri edincini belirleyen etkenler dinamik yapıya sahiptir. Her yeni bilgi girdisiyle çevirmenin bilgi birikimi, hem uzmanlık, hem dilsel hem de ruhsal anlamda değişmektedir. Çevirmen her yeni metin çevirisinde, bir önceki metin çevirisinin bilgileri hatırlar. Bu bilgi ilişkilendirmesi genelde sezgisel olarak gerçekleşir ve “çevirmenin gelişmesini” sağlar.

5. Örnek Çeviri Metin İncelemeleri

Çeviri eğitimi almış üç çevirmen adayına Friedrich Schiller'in “Räuber” isimli eserinin önsözü çevrilmek üzere verilmiş ve yorumsal çeviri yaklaşımının pratik çeviri eylemine ne derece yansıdığını gözlemlemek amacıyla yapılan çeviriler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Kaynak Metin:

Vorrede

Man nehme dieses Schauspiel für nichts anders als eine dramatische Geschichte, die die Vorteile der dramatischen Methode, die Seele gleichsam bei ihren geheimsten Operationen zu ertappen, benutzt, ohne sich übrigens in die Schranken eines Theaterstücks einzuzäunen, oder nach dem so zweifelhaften Gewinn bei theatralischer Verkörperung zu geizen. Man wird mir einräumen, dass es eine widersinnige Zumutung ist, binnen drei Stunden drei außerordentliche Menschen zu erschöpfen, deren Tätigkeit von vielleicht tausend Räderchen abhänget, so wie es in der Natur der Dinge unmöglich kann gegründet sein, dass sich drei außerordentliche Menschen auch dem durchdringendsten Geisterkenner innerhalb vierundzwanzig Stunden entblößen. Hier war Fülle ineinandergedrungener Realitäten vorhanden, die ich unmöglich in die allzu engen Palisaden des Aristoteles und Batteux einkeilen konnte. (Friedrich von Schiller „Räuber“ 1781)

Yukarıdaki metin, F. Schiller'in „Räuber“ adlı eserine yazdığı önsözdür. Schiller'in ilk cümlesi düz anlamlı bir ifade olmayıp, biçimsel bir yaratıcılığı içinde barındırmaktadır. İlk cümlelerin anlaşılması, dilsel bir anlamının yeterli olamayacağı bir dilsel örgüdür. Cümlelerin çözümlenebilmesi dilbilgisel bir yeterliliğin ötesinde, yaratıcı dil kullanımı, o dönemin dil anlayışı, Schiller'in dram anlayışı, dram kuramları gibi önbilgileri gerektirir. Yukarıdaki, „Man nehme dieses Schauspiel für nichts als eine dramatische Geschichte, die die Vorteile der dramatischen Methode benutzt“ cümlesi ilk bakışta, „Räuber“ eserinin „dram yönteminin avantajlarını kullanmaktan başka bir şey olmadığı“ gibi bir anlama geliyor görünür. Cümlelerin dilbilgisel ilişkisiyle, yorumsal ilişkisi arasında önemli bir çelişki bulunmakta ve bu çelişki ancak o dönem ve Schiller'in bu konuya bakışıyla çözümlenebilmektedir. Dilsel olarak „nicht anders als..“ ifadesi, „bu bundan başka bir şey değildir“ gibi görünmekle birlikte hermeneutik olarak, Schiller'in dram anlayışını, başka bir ifadeyle o dönemin dram anlayışını dile getirir.

Schiller önsözün ilk cümlesinde kendi eseri için, „bu eser bundan başka bir şey değildir“ şeklinde yazmış gibi görünse de söz konusu olan bu eserin „ne bir dram hikayesi, ne bir tiyatro

eserinin sınırlarında gezmek, ne gelecekteki bir okur beklentisi için yazılmış olmayıp, dram yöntemini kullanarak, ruhun derinliklerindeki operasyonlar aracılığıyla duygularını ve sanatsal yaratıyı ortaya koymayı amaçlamasıdır“. Schiller cümleye „man nehme“ diye başlamakla birlikte, özne olarak söz konusu olan, belirsiz öznenin ne dediği değil, Schiller’in bunun üzerinden kendi düşüncesini söylediğidir. Fakat cümlelerin bu anlamı ancak Schiller’in yaratıcı kişiliğini, dehasını ve dram konusundaki tartışmaya bakışı kadar, yazdığı bu eserle ilgili duygularını ortaya koymaktadır. „Başkalarının ne dediğini dikkate almayacağını, gelecekteki bir şöhreti elde etme düşüncesiyle bu eseri yazmadığını“ söyleyen birisinin, başkalarının ne düşündüğünü önsözün ilk cümlesine taşıması anlamlı görünmez. Burada mecazi bir anlatım, ironik bir yaklaşım ve bir üslup biçimi söz konusudur. Schiller gibi bir dehanın, bir eserinin önsözünü düz sözlerle yazmış olduğunu düşünmek, edebiyatın ve edebiyatçının metne yüklediği sembolik anlamları gözden kaçırmak demektir.

Bu önsözün çevrilmesi, metnin tümünün anlaşılmasından sonra gerçekleşecek bir durum olmakla birlikte, metnin tümünün anlaşılıp çevrilmesi bile bu cümlelerin hermeneutik çevirisi için yeterli olmayacaktır. Çünkü önsözün içinde barındırdığı şey, dram türü ile ilgili, Barok döneminde Fransız tiyatrosunun kuralcılığıyla başlayıp, Aydınlanma döneminde devam eden dram türüyle ilgili tartışmada Schiller’in tavrını ifade etmesidir. Bunun ötesinde, Aristoteles’in üçbirlik kuralını dikkate almadan ve Aristoteles’in kurallarını savunan Fransız dramına karşı Shakespeare’in kendine özgü yaratıcı dram tarzının önce Lessing, sonra da Schillerce benimsenmesi sonucu oluşan bu drama Schiller’in bakışını sezdirmektedir. Schiller, kurala karşı dehanın ve ruhun derinliklerinden gelen hislerin öne çıkmasından yanadır. Schiller, dramın seyirciyi etkilemesiyle ilgilenmeyip, edebiyatın sanatsal yaratı, deha ve estetiğin tarafındadır. Schiller’in ilk cümlede örtük olarak ifade ettiği son cümlede ise açıkça belirttiği şey, bu tartışmanın kendisidir ve Aristoteles’in adı da bu anlamda geçer. Aristoteles’in dar kalıplarıyla kastedilen, yer, zaman ve konu birliğidir. Buna karşı savunulan ise, kural yerine dehayı ortaya koyan W. Shakespeare tarzıdır.

Eserin yazıldığı dönemin adının „Geniezeit“ olması ve dönemin özellikleri metnin hermeneutiğini ortaya çıkarma adına incelendiğinde, bu cümlelerin anlamı daha da belirginleşecektir.

Gerçekte Schiller’in „man nehme“ ifadesiyle dilsel olarak ifade etmek istediği, „bu oyunu şundan başka bir şey olarak görmeyebilirler, ama....., benim bu oyundaki amacım şudur“ şeklinde bir dolaylı anlatımdır. Dolaylı anlatımın olan „man nehme“ burada alegorik bir yorumla anlaşılmalıdır. Räuber gibi sembol olmuş edebiyat metinlerinde, Schiller gibi dahi yazarlarda, literal (dilsel) ifadeyle bir anlama, yorumlama ve çeviri oldukça zordur.

Erek Metin I:

ÖNSÖZ

Bu oyun, dramatiksel metotların avantajlarını kullanırken, ruhun gizli eylemlerini açığa çıkaran klasik bir drama öyküsü olarak ele alınmalıdır. Aynı zamanda oyun, tiyatronun koyduğu engellere takılmadan ya da tiyatro canlandırmasındaki olası kazanımları azaltmadan ele alınmalıdır. Bana, 3 saat içinde eylemleri belki bin halkaya bağlı olan 3 sıra dışı insanın tüm detaylarıyla karakterlerini açığa çıkarmanın tutarsız bir beklenti olduğunu söyleyecekler. Ruhun en derinliklerini tanıyan birinin bile 24 saat içinde çözebileceği karakterlerin 3 saat

içinde aktarılması nesnenin doğasına tamamen aykırı. Oyunda iç içe girmiş pek çok gerçeklik var. Tüm bunları Aristoteles ve Batteux' un dar kalıplarına sığdırabilmem imkansızdı.²

Yorum: Ereğ metin I'ın çevirmeni ilk cümleyi ikiye bölerek çevirmiştir. Gerçekte, “dram yönteminin avantajlarını kullanan klasik bir drama öyküsü olmayan, ruhun derinliklerindeki gizli duygularını açığa çıkaran bir öykü olarak ele alınmalı” şeklinde anlaşılabilecek olan birinci cümlelerin kuruluşunun sorunlu olması, anlama sorununa neden olmuştur.

Çevirmenin anlama sorununun nedeni, dilbilgisel eksiklikten kaynaklanmadığı açıkça görülebilir. Bu cümlede konu bilgisi ve hermeneutik bilgi eksikliği kendini hissettirir. Schiller'in sözünü ettiği, “dram yöntemlerinin avantajlarını kullanarak bir öykü meydana getirmek”, Aristotelesçi dram anlayışının ürünü olan Fransız trajedisine bir eleştiridir. Schiller'e göre Fransız trajedisi, kuralcı dram anlayışıyla, dramın ruhsal, estetik ve sanatsal yanını arka plana itmiştir. Sanatsal ve estetik duygunun hâkim olmadığı, kuralcı ve seyirciyi etkileyerek bir ün kazanma amacı taşıyan tiyatroya karşı Schiller'in eleştirisi söz konusudur.

Birinci cümle aslında Schiller'in kendini ifadesidir. Cümledeki “man” belirsiz öznesi ve “habe” dolaylı fiil kullanımı, aslında bu eleştirinin göstergesidir. Bu cümleden, “birileri dramı böyle anlasa da, benim dram anlayışım estetik ve sanatsal bir duygu uyandırmaktır” şeklinde bir hermeneutik çıkarım yapılabilir. Birinci cümlelerin sağlaması ve neden söz etmek istediğini yorumbilimsel döngüyü dikkat edildiğinde, paragrafın son cümlesi açıkça söylemektedir: “tüm bunları Aristoteles ve Batteux'un dar kalıplarına sığdırabilmem imkânsızdı” cümlesi, “ruhun derinliklerindeki isyan duygularını Aristoteles'in ve Fransız anlayışının dar kalıplarıyla, üç birlik kuralı ve diğer kurallarla ifade edemezdim” anlamındadır.

Yine yorumbilimsel bir yaklaşımla (yorumsal döngü) son cümleyi ilk cümleyle birlikte düşündüğümüzde, cümlelerin söylediğinin ötesinde; sözü edilen tarihi kişilerle ilgili bilgilere başvurarak, Schiller'in drama bakış açısını, Schiller dönemi dram tartışmasını, dahası dönemin “deha” yı vurgulamasını dikkate alarak çevirdiğimizde, çevirinin bambaşka bir şekle dönüşeceği muhakkaktır.

Burada bir önemli hermeneutik bilgi de, metin türleri ayrımından yola çıkmak olabilir. Schiller'in ilk cümlesini yorumlayarak şöyle bir ifade yazabiliriz: “Edebi metin türü, ne basitçe dilbilgisi kurallarının aktarıldığı, ne okur beklentilerinin dikkate alındığı bir metin türü olmayıp, sanatsal bilinç ve duygularla oluşturulan bir metin türüdür”.

Ereğ Metin II:

Bu oyun; bir tiyatro oyununun sınırları içine almadan veya teatral canlandırmadaki şüpheli faydayı esirgemedi, adeta ruhun en gizli hareketlerini yakalayan dramatik yöntemlerin avantajlarından yararlanan dramatik bir hikayeden başka bir şey değildir. Üç harika insanın yirmi dört saat içinde etkileyici bir zihin uzmanına dönüşmesinin, olayların doğası gereği temel alınmasının imkansız olması gibi, belki de binlerce çarka bağlı eylemleri olan üç olağanüstü insanı üç saat içinde tüketmenin saçma ve uygunsuz bir istek olduğunu kabul edeceğim. Aristoteles ve Batteux'un oldukça dar olan sınırlarına giremediğim iç içe geçmiş gerçekliklerin zenginliği mevcuttu³.

² Ereğ Metin I Mütercim Tercümanlık Almanca bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır. Kendisinin bilgisi dâhilinde ve onayıyla bu inceleme de kullanılmıştır.

³ Ereğ Metin I Mütercim Tercümanlık Almanca bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır. Kendisinin bilgisi dâhilinde ve onayıyla bu inceleme de kullanılmıştır.

Yorum: Erek metin II'nin çevirisinde “nichts anders” kalıbı olumsuz olarak yorumlanmıştır. “Şüpheli fayda” cümlesi de Almanca'daki kullanımın motomot olarak çevrilmesinden kaynaklanmaktadır. Oysa “Zweifelhafter Gewinn” ile burada kastedilen, dramın gelecekte muhtemel bir başarıya ulaşması konusudur. Yazar böyle bir başarı veya kazancı düşünmeksizin yazdığını belirtmeye çalışır.

Paragrafın son cümlesinde yer alan Aristoteles ve Batteux isimleri çevirmene iki isimden öte bir şey ifade etmediği için, cümlelerin anlaşılması da tamamen dilsel anlamıyla gerçekleşmiştir. Söz konusu olan “sınırlarına girmek” değil, bu kişilerin koyduğu kurallarla dram türünde konu zenginliğinin ve olay örgüsünün anlatılamayacağıdır. Çevirmenin konu, yazar ve dönemle ilgili hermeneutik ilişki kurmayla ilgili bilgi eksikliği, metni cümle düzeyinde anlamaya çalışmasına yol açarak, metin bütünlüğünü yakalamasını engellemiştir. Böylece anlama süreci yazarın sezdirimlerinden çok farklı bir yerde kalmıştır.

Erek Metin III:

Bu oyun, dramatik bir öyküden başka bir şey değildir. Böyle bir dramatik öykü, oldukça gizli eylemlerinde insanın iç dünyasını adeta ortaya çıkaran dramatik metotlardan faydalanır ve bir tiyatro oyununu perdeler arkasına saklamaz veya tiyatral canlandırmalarda şaibeli başarıyı önler. Roller belki de bin çarka bağlı üç sıra dışı insanı, üç saat içerisinde sahnede anlatmaya çalışmanın pervasız bir beklenti olduğunu - nesnelerin doğasına aykırı olanı yaratmayı beklemek gibi- bu üç sıra dışı insanı da yirmi dört saat içerisinde oldukça uzman bir sosyologun bile çözümleyemeyeceğini kabul ediyorum. Burada, Aristoteles'in ve Batteux'un duvarlarını aşmamın imkânsız olduğu birbirine geçmiş gerçeklikler, fazlasıyla vardı⁴.

Yorum: “Bu oyun dramatik bir öyküden başka bir şey değildir” şeklinde bir çeviri, yazarın kendi eserini olumsuz eleştirmesi anlamına gelir. Gerçekte bunun tam tersidir ve “bu oyun yalnızca dramatik bir öyküden ibaret olmayan, ruhun derinliklerindeki duyguları estetik bir biçimde ifade etmeyi amaçlayan, bunu yaparken de, kuralları ve gelecekteki okur tepkisini hesaba katmayan bir dehanın eseridir” şeklinde yorumlanabilir.

“Böyle bir dramatik öykü” deyimi, sanki birinci cümledeki “oyundan başkası değildir” kullanımını pekiştirir görünmekte, oysa yazar birinci cümlede söylenene bir eleştiri ve karşı gelişi dile getirmektedir. Yani, “oyundan ibaret olmayan ve ruhun derinliklerinden gelen bir dram duygusuna sahip” olduğunu sezdirmektedir. “Şaibeli başarı” deyimi, bir önceki çeviride olduğu gibi, kelime düzeyinde bir çeviriden kaynaklanmaktadır. Oysa burada “Zweifelhafter Gewinn” kullanımıyla kastedilen, gelecekte olması muhtemel bir maddi başarıyı önemsememektir.

“Burada, Aristoteles'in ve Batteux'un duvarlarını aşmamın imkânsız olduğu birbirine geçmiş gerçeklikler, fazlasıyla vardı”, şeklindeki çeviri, hem hermeneutik bir bilgi eksikliğinden, hem de Derrida'nın deyişiyle “cümlelerin söyler görüldüğünü söylememe” si ilkesinden yola çıkılarak yorumlanabilir. Cümlelerin dil düzeyinde, dil edinciyle okunuşu, cümlelerin tam tersi çevrilmesini beraberinde getirmiştir. Gerçekte Schiller, yukarıda anlattığı “iç içe geçmiş ve sosyologların bile çözümlemede zorlanacağı bir örgüyü, Aristoteles ve Batteux'un dar kalıplarıyla ifade edemeyeceği”nden söz etmektedir.

⁴ Erek Metin III Alman Dili Edebiyatı Bölümü ve Mütercim Tercümanlık Almanca Yüksek Lisans ve Doktora eğitimini tamamlamış bir mezun tarafından yapılmıştır. Kendisinin bilgisi dâhilinde ve onayıyla bu inceleme de kullanılmıştır.

Önceki iki çeviriye getirdiğimiz eleştiri yine burada kendini gösterir: Çevirmenin dil düzeyinde veya çeviri eğitimi açısından bir eksiği söz konusu olmamakla birlikte, hermeneutik bağlantı eksikliği ve hermeneutik döngünün paragrafın tümünde işletilememesi nedeniyle metnin cümle düzeyinde değil, fakat hermeneutik anlama düzeyinde eksik kalmasına yol açmıştır.

Sonuç:

Yorumbilimsel çeviri yaklaşımı, çeviribilimsel bir yaklaşım olarak, çevrilecek olan metnin önsel olarak anlaşılmasından hareket eder. Yorumbilimsel çeviri yaklaşımında, çevirinin “ne için” gerçekleştirileceğini sormak yerine, “metnin ne söylediği” ön planda tutulur. Böylece çeviri başarısını belirleyen etkenin de “anlamak” olduğu görülür: “Eğer bir çevirmen çevrilecek olan metinde geçen konu hakkında yanlış bilgilere ya da öznel yargılara sahipse, bunlar çeviriye de etkileyecek ve kaynak metnin çevirisi, metinde yazılmış olandan çok farklı bir anlama” sahip olacaktır (Stolze, 2015:354).

Çeviri eğitimi boyunca kültürel bilginin, uzmanlık alan bilgisinin ve özellikle işlevsel dil kullanımının (retorik) öğretilmesinin yanı sıra metinlere yaklaşım çalışmaları da öğretilmelidir. Bu çalışmalar öğrencilere metinle ilgili bütünsel hareket etme bilinci kazandıracak gibi, metinlere yönelttikleri sorularla kendi bilgileri doğrultusunda önerdikleri cevapları da görme imkânı sağlayacaktır. Ayrıca çevirmen adaylarının, metnin özetinin çıkarılması ve metinde söz konusu olanın ne olduğuyla ilgili bakış açısını da benimsemeleri gerekir. Eksik uzmanlık bilgisi çeviriye başlamadan önce giderilmelidir ve süreç gerekli soruların sorulmasıyla ilerlemelidir. İlk ortaya çıkan sonuçlar çok tatmin edici olmasa da, bu alıştırmalar öğrencilere belli bir özgürlük sağlayacak ve cesaretlendirici olacaktır. Bu da başka bir anlamda çevirmenlerin kendi çeviri çözümlerine karşı profesyonel sorumluluk alabilmeleri için özgüvenlerini güçlendirecektir (Stolze, 2015: 358).

Çevirmenlerin yorumsal çeviriyle ilgili eksiklikleri yalnızca incelediğimiz örneklerde değil, bazı edebiyat çevirilerinde de gözlemleyebiliriz. Edebiyat çevirileri, hermeneutik bir ilişkiyi, yani konu bilgisinin derinliğini, metnin estetik ve sanatsal derinlik ve dehasını dikkate almaksızın, cümlelerin aktarımı veya en fazla yüzeysel anlam aktarımı şeklinde gerçekleşmektedir. Çevirmenin hermeneutik bilgisi, hermeneutik ilgisini dikkate almadan, dilbilgisi veya konu bilgisini yeterli görmenin edebiyat çevirilerinde önemli bir eksikliğe yol açtığı bir gerçektir.

F. Schillerin önsözünü incelediğimiz metin kinayeli bir şekilde tam da bunu anlatmaktadır. Schiller de hermeneutik bir eksiklikten söz etmekte ve tiyatro oyunlarının, kurallarla sınırlandırılması ve okuru dikkate alan işlevsel bir beklentiyle yazılmasına eleştiri getirmektedir. Buradaki eleştiriye, dilsel ve işlevsel çeviri yöntemine karşı bir eleştiri olarak görebiliriz. Schiller’in dramla ilgili eleştirisi, çeviri alanına adapte edildiğinde, hermeneutik olarak işlemeyen, sadece basit dilsel kurallarla yetinen, okura ulaşmayı ve yeni bir metin üreterek raflarda yer almayı, belki buradan gelecek bir maddi gelir ya da şöhreti önceleyen çevirilere bir eleştiri olarak alabiliriz.

Edebiyat çevirilerinde estetik ve sanatsal tadın eksik olması, sanatsal ruhun, ruhun ardındaki büyük coşkunun, cümlelerin ardındaki sanatsal deha ve alegorinin yansıtılamamasının sonucunda, sanatsal eserleri okumaktan ziyade cümlelerin, hikâyenin aktarılışını ve olayları okumalarını görmekteyiz. Bu durum edebiyat çevirisinin yeniden ele alınması ve hermeneutik

çeviri anlayışının öncelikle çeviri eğitime adapte edilmesi sonrasında ise çeviri piyasasına hâkim olması gerekliliğine yol açar.

Hermeneutik çeviri anlayışı yalnızca edebiyat çevirileri değil, teknik çeviriler için de geçerlidir. Her tür metin çevirisinde, metinle ilgili hermeneutik bilgi ve araştırma kaçınılmaz bir anlama sürecidir. Teknik metinlerde dahi, bir konuyla ilgili eksik ön bilgi ve çevirmenin konuyu sahneleyemeyişinin çeviride yüzeysel aktarıma yol açması sonucu, çevirilerin aktarımı ve anlaşılmasında sorunlar yarattığı getirdiği bir gerçektir.

Burada her çevirmenin her konuda hermeneutik bilgisinin olması gerektiğinden değil, bir çevirmenin çevireceği bir metinle ilgili hermeneutik bilgisi, araştırması ve bağlantılarını kurması gerekliliğinden söz edilmektedir. Anlamanın gerçekleşmemesi, çevirinin işlevsel ve amacına uygun gerçekleşmesini engelleyecektir.

Kaynakça

Eruz-Esen, S. (2008). “Akademik Çeviri Eğitimi. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi.” İstanbul-Multilingual.

Eser, O. (2015). “Çeviribilimde Edinç Araştırmaları” Ankara: Anı Yayıncılık.

Holz-Mänttari, J. (1984). “Translatorisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia.

Hönig, Hans G. (1994). Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzerischen Textanalyse. In: *Übersetzungswissenschaft- Eine Neuorientierung*, 2. Auflage. (Darl.) Mary Snell-Hornby, Tübingen; Basel; Francke.

Hönig H.G. & Paul Kussmaul (1999) Strategie der Übersetzung –Win Lehr- und Arbeitsbuch. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Kautz, U. (2000). “Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens”. München: Iudicium.

Kussmaul, P. (1994). Übersetzen als Entscheidungsprozess. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In: *Übersetzungswissenschaft- Eine Neuorientierung*, 2. Auflage. (Darl.) Mary Snell-Hornby, Tübingen; Basel; Francke.

Stolze, R. (2011). Übersetzungstheorien-Eine Einführung”. 6. Aufl. Narr Verlag, Tübingen.

Stolze. R. (2015). “Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik.”Frank & Timmer: Berlin.

Tosun, M. (2000). “Çeviri Bilim Uygulama Alanıyla Neden Barışık Değil? Çeviride Kuram - Uygulama Çatışmasına Eleştirel Bir Yaklaşım”. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, Yıl 2000, Sayı: 2, Seri: A-B, S. 51-58.

Tosun, M. (2002). Çeviribilimde Yeni Bir Bakış Açısı: “Çeviri Eylemi Kuramı” Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikongresses 22-23 Mai 2002, “Neue

Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei” (Hrsg.) M. Çakır & İ. Öztürk, C. Yıldız) içinde.

Tosun, M. (2004). Bireysel ve Bilimsel Olmayan Bir Çeviribilim İsteği: Yeni Paradigmanın Karakteri - Translation Studies in the New Millennium - Vol.2 - pp.211-223, ISSN : 1304-2688, Mayıs – 2004.

Tosun, M. (2017). İşlevsel Çeviribilim, Değişim Yayınları.

Tosun, M. & Ayla Akın (2018). Yorumbilim. İstanbul: Değişim Yayınları.

Yazıcı, M. (2007). Yazılı Çeviri Edinci. İstanbul: Multilingual.

Edebi Metin Okumalarının Yabancı Dil Öğretiminde Rolü

Sevinç ÜÇGÜL*

Özet

Bildiride edebi metin okumalarının yabancı dil öğretiminde yeri ve rolü üzerinde durulacaktır. Rus yöntem bilimcilerin bakış açısından M. Gorki'nin 'Şahin Türküsü' adlı romantik öyküsü örneğinde yabancı dil öğretiminde otantik bir sanatsal metin kullanmanın temel faydaları analiz edilerek bu süreci organize etmek için yaklaşımlar tanımlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edebi metin okumaları, yabancı dil öğretimi, Maksim Gorki, Şahin Türküsü

The Role of Literary Text Readings in Foreign Language Teaching

Abstract

In this study, the position and role of literary text reading in foreign language teaching will be discussed. From the perspective of Russian methodologists, in M. Gorki's romantic story of 'Song of the Falcon', different approaches will be defined to organize teaching process by analyzing the main benefits of using an authentic literary text in foreign language teaching.

Keywords: Literary text reading, foreign language teaching, Maxim Gorky, Song of the Falcon

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin oluşturmak için etkili yollardan birisi metinlerle çalışmadır. Metinlerin edebi eserler, dergi ve gazetelerde yayınlanmış bilimsel ve popüler içerikli makaleler ve diğer kaynaklar gibi konu ve içerik olarak zengin seçenek sunması büyük bir avantaj sayılabilir. Bununla birlikte hangi metinleri seçmek ve onlarla ne şekilde çalışmak önemli bir konudur. Konusu ne olursa olsun yabancı dildeki farklı içerikli metinler öğrencinin bilgi ve donanımını artırma, düşünme yeteneği ve analitik zekâ düzeyinin gelişmesinde olumlu rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde edebi metin üzerinden açıklama ve uygulama yapacağımız bu çalışmada özellikle edebi metin üzerinde yoğunlaşma nedenimiz bu türde metnin geniş konu yelpazesine sahip olması ve edebi olmayan diğer metinlere göre özellikli bilgi donanımı gerektirmediği hususudur. Edebi metinler, ayrıca öğrencinin ders kitaplarındaki uyarlanmış metinlerden farklı olan bir dili konuyu dinleme ve anlamayı sağlamaktadır. Bu metinler ilgi çeken içerikleri, akıcı dil ve anlatım özellikleriyle öğrencilerin kelimelerin sözlükteki ilk sırada yer alan anlamlarının dışında farklı anlamlar ifade ettiğinin göstergesidir. Ayrıca bu metinlerde Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi gibi derslerde edinilen bilgileri daha fazla cümle yapısı ve diyaloglardaki kalıp ifadelerde görme, onlar arasında bağ kurma, çağrışım yaparak anlamı çıkarma yönündeki becerileri geliştirme olanağı da sunar. Metni okuma ve anlama aşamasından sonra anlatma, olaylardan bahsetme, kahramanları betimleme ve bahsedilen konuya dair duygu ve düşünceleri ifade etme gibi hususlar edebi metinlerin öğrencinin dinleme ve anlamadan konuşmaya, anlatmaya olan süreçteki faal yer alması anlamında da önemlidir. Dahası metinlerin içeriği öğrencilere kültürel ve sosyal bilgi içermekle bir taraftan öğrendikleri dilin taşıyıcıları olan ulus hakkında bilgi verir diğer taraftan kendi kültürel ve sosyal yaşam ile diğer bir dilin taşıyıcıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine genel bilgi sunar. Edebiyat metinleri öğrencinin metin üzerinde bireysel çalışması anlamında etkili bir anlama, edindiği

* Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, sevinc@erciyes.edu.tr

bilgiyi içeriğinin akışına uygun sistemli şekilde anlatma, sorular sorma gibi becerilerini de geliştirir.

Rus dilbilimci O.Pirogova (2014, s. 231-235) yabancı dil öğretiminde dilbilimsel verilere, öğretim yasalarına ve didaktiğe dayalı dil öğretimi tezinde edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde öğrencinin başka kültürleri tanıma yoluyla estetik zevkinin oluşmasının yanı sıra onun yabancı dilde iletişim kurma ve kültür birikimini ifade etme yeteneğiyle ikincil bir dilsel kişilik oluşturma aracı olduğuna dikkatleri yönetir. Pirogova'nın savına katılarak söz konusu süreçteki işlemlerin uygulamalı olarak sonuçlarını eğitim-öğretim sürecinde izlemek mümkündür. Yabancı dil öğreniminin dilsek kişilik oluşturma sürecindeki rolü ile ilgili genç araştırmacı H. Çaylak'ın (2016, s. 76-100) “Edebî eserlerin söz dizimi bakımından analizi *Dilsel kişiliğin* dilsel ve anlamsal düzeyinde incelenen konulardan birisini” olduğu ve “söz dizimsel analiz dilsel kişiliğin gerekli boyutlarından birini teşkil eder” diye ifade ettiği tezini V. D. Admoni, A. N. Gvozdev, N. D. Arutyunova, V. V. Babaytseva, L. G. Babenko, A. V. Bondarko vd. Rus bilim insanlarının teorik dayanaklarıyla birlikte açıklayıcı makalesi ilgi çekmektedir.

Kazan Federal Üniversitesi öğretim elemanlarından A.Gilmanova, S. Nikitina ve E. Daminova (2016, s.25) “Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı” adlı makalede yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin önemi vurgulayarak edebi metnin yabancı dil öğretiminde oynadığı rolü etkiledikleri açılar bakımından altı ana grupta ele alırlar. Araştırmacıların önerdiği açılar aşağıda şu şekilde aktarabiliriz:

1. Dilbilimi açısında eğitim amaçlı kullanılabilecek edebi metinler, sözdizimi, kelime bilgisi ve dilbilgisi örnekleriyle zengin ve eşsiz bir malzeme sunmaktadır.
2. Bilişsel açıdan edebi metinler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmakta, öğrencileri görüş ve düşüncelerini ifade etme ve kendi bakış açılarını savunmaya teşvik etmektedir. Edebi metinler, okuma malzemesi olarak tartışma ve görüş ifade etme anlamında da öğrenciler arasında etkileşime yardımcı olmaktadır.
3. Estetik zevki oluşturma adına edebi bir metni okumak, öğrenilen dilin güzelliğini en iyi şekilde görmeye ve anlamaya yardımcı olur. En iyi yazarlar tarafından yazılmış olan edebi metinler, olay, mekân, zaman, karakter ve ilişkilere dair anlatı ve betimlemeleriyle dili öğrenme ve kullanma anlamında örnek bir ifade aracı olmaktadır.
4. Genel eğitim anlamında her türlü okuma zihni geliştirmekte ve dış dünya ile ilişki kurmayı sağlamaktadır.
5. Motivasyon konusunda da her bir edebi metin sadece bir dizi dil bilgisel kural ve kültürel bilgi sağlamakla görevini tamamlamamakta olup, eğitim-öğretim süreci kapsamının dışındaki sosyokültürel faktörlere de ilgi uyandırmaktadır.
6. Edebi metin okumalarının psikolojik boyutuna gelindiğinde öğrencilerin ruhsal ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme sürecini daha yaratıcı ve çekici kılmak, öğrencilerin öz saygılarını değerlendirmek gibi konularda katkı sağlamaktadır.

Araştırmacılar makalede öne sürdükleri düşüncelerini diğer bir kaynaktan da desteklediklerini görmekteyiz. Çalışmada yazarların önerdikleri grupları İngilizce ders kitapları yazarı Lindsay Clenfield (Clenfield, 2016) dil öğretiminde edebi eser kullanımına üç açıdan yaklaşarak üç ana model tanımlamasını da öne sürülen hususlarla özdeşlendiklerini izlemekteyiz.

1. Kùltür modeli diye tanımlanan yapıda edebiyat metnine öğretilen ve incelenen dilin kùltürüne dair bir bilgi kaynağı olup metne aktaran kaynak olarak bakılır. Bu metin ana odak olarak edebi akım ve türler çerçevesinde sosyal, siyasi, tarihi bağlam esas alınarak incelenir. Bu model ağırlıklı olarak eğitime yönelik olup üniversitelerde öğretim uygulamalarında yaygın kullanılmaktadır.

2. Dil modeli diye tanımlanan yapıda edebiyat metni ağırlıklı olarak sözcük ve dil bilgisel yapısı veya metnin yorumlanması olanağını sunan üslup özelliklerinin incelenmesi ön planda olmaktadır. Bu model öğrenci odaklı olup yabancı dil öğrenme becerisini geliştirmekte, kelime hazinesini zenginleştirmekle edebi dil kullanımında daha yetkin hale getirmekte ve dil öğrenimine dair her türlü genel bilgiyi artırmaktadır.

3. Kişisel gelişim modeli, öğrencilere ve metin üzerinde çalışma sürecine odaklanır. Öğrenci ve metin arasındaki etkileşime katkıda bulunan bu model yaklaşımı öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, edinmiş oldukları bilgi ve deneyimlerini tanımlamaları ve okuduklarına karşı tutumlarını ifade etmeleri için teşvik edilir. Bu model, dil öğrenimini daha iyi anlama ve akılda tutma anlamında metindeki olayları kişiselleştirir, kelime, ifade ve cümle yapılarını unutulmaz kılar.

Sunulan tüm okuma model ve türleri yabancı dil öğretiminde bu dile genel ilgiyi artırmakta olup okumaya yönelik öğrencileri olumlu yönde etkilemekte okuma becerilerini geliştirmekte ve genel olarak yabancı dil öğrenimine motivasyonu artırmaktadır.

Yukarıda bahsettiğimiz modellerin uygulamasını 20. yy tanınmış Rus yazarlarından M. Gorki'nin sanatının ilk dönemlerine dâhil olan romantik öykülerinden “Şahin Türküsü” eseri örneğinde göstermeye çalışacağız. Eserin metninin hem Rusça hem de Türkçe olarak vermemizdeki sebep açıklama ve örneklerin Türkçe aktarımından dolayıdır. Derslerde ise Rusça metin kullanılmaktadır.

Максим Горький «Песня о Соколе» (Горький, 1978: 83-86)	M. Gorki Şahin Türküsü (Çev. Uğur Büke)
I	I
Высоко в горы вполз Уж и лег там в сыром ущелье, свернувшись в узел и глядя в море. Высоко в небе сияло солнце, а горы зноем дышали в небо, и бились волны внизу о камень...	Yılan yüksek bir dağa sürünerek çıktı ve nemli bir geçitte denizi seyrederek kıvrılıp yattı. Göğün yükseklerinde güneş parlıyor, dağlar göğ e kığın nefeslerini yollarken aşağıda dalgalar kayaları dövüyordu...
А по ущелью, во тьме и брызгах, поток стремился навстречу морю, гремя камнями... Весь в белой пене, седой и сильный, он резал гору и падал в море, сердито воя.	Loş geçitte ise ırmak kayalıklarda güröldeyerek ve çevreye püskürerek denize ulaşmaya çalışıyordu... Ak düşmüş saçlar gibi bembeyaz köpükler içinde güçlü bir şekilde dağı oynuyor ve kızgın uğultularla denize dökülüyordu... Birden yılanın kıvrıldığı geçide, göğsünden yaralı, kanatları kanlı bir Şahin düştü...

Вдруг в то ущелье, где Уж свернулся, пал с неба Сокол с разбитой грудью, в крови на перьях... С коротким криком он пал на землю и бился грудью в бессильном гневе о твердый камень... Уж испугался, отполз проворно, но скоро понял, что жизни птицы две-три минуты... Подполз он ближе к разбитой птице, и прошипел он ей прямо в очи: «— Что, умираешь? » «— Да, умираю! — ответил Сокол, вздохнув глубоко. — Я славно пожил!.. Я знаю счастье!.. Я храбро бился!.. Я видел небо... Ты не увидишь его так близко!.. Ох ты, бедняга!» «— Ну что же — небо? — пустое место... Как мне там ползать? Мне здесь прекрасно... тепло и сыро! » Так Уж ответил свободной птице и усмехнулся в душе над нею за эти бредни. «И так подумал: „Летай иль ползай, конец известен: все в землю лягут, всё прахом будет...”» Но Сокол смелый вдруг встрепенулся, привстал немного и по ущелью повел очами. Сквозь серый камень вода сочилась, и было душно в ущелье темном и пахло гнилью. И крикнул Сокол с тоской и болью, собрав все силы: «— О, если б в небо хоть раз подняться!.. Врага прижал бы я... к ранам груди и... захлебнулся б моей он кровью!.. О, счастье битвы!.. »	Kısa bir çığlıkla düştü ve güçsüz bir öfkeyle göğsünü sert kayaya çarptı... Yılan ürktü, çabucak sürünerek uzaklaştı ama hemen kuşun ömrünün iki ya da üç dakika kaldığını anladı... Yaralı kuşun yanına süründü ve gözlerinin içine bakarak; “Ne o, ölüyor musun?” dedi. “Evet, ölüyorum!” diye yanıtladı Şahin, derin bir iç çekerek. “Harika yaşadım!.. Mutluluk nedir biliyorum!.. Cesurca savaştım!.. Gökyüzünü gördüm... Sen onu bu kadar yakından göremezsin!.. Seni zavallı, seni!” “Gökyüzü de neymiş? Öyle bir boşluk... Orada nasıl sürüneceğim? Burada keyfim yerinde... Sıcak ve nemli!” Yılan özgür kuşa böyle dedi ve bu saçmalıklar için içinden kuşa güldü. Ve şöyle düşündü: “Uç ya da sürün, sonun belli; herkes toprağa düşer, herkes toprak olur...” Bu arada cesur Şahin birden silkinip canlandı, hafifçe ayağa kalktı ve geçidi şöyle bir gözden geçirdi... Boz bir taşın arasından su geliyordu, karanlık geçit boğucuymuş ve çürük kokuyordu. Şahin bütün gücünü toplayıp keder ve acıyla bağırdı: “Ah, bir kez daha gökyüzüne havalanabilsem!... Düşmanımı yaralı göğsüme basardım... kanımı kana kana içirdi!.. Ah, savaşın güzelliği!..” Bu arada yılan, “Böyle inlediğine göre gökyüzünde yaşamak gerçekten güzel olmalı!” diye düşünüyordu. Özgür kuşa şu teklifi yaptı:

А Уж подумал: «Должно быть, в небе и в самом деле пожить приятно, коль он так стонет!.. » И предложил он свободной птице: «А ты подвинься на край ущелья и вниз бросайся. Быть может, крылья тебя поднимут и поживешь ты еще немного в твоей стихии.» И дрогнул Сокол и, гордо крикнув, пошел к обрыву, скользя когтями по слизи камня. И подошел он, расправил крылья, вздохнул всей грудью, сверкнул очами и — вниз скатился. И сам, как камень, скользя по скалам, он быстро падал, ломая крылья, теряя перья... Волна потока его схватила и, кровь омывши, одела в пену, умчала в море. А волны моря с печальным ревом о камень бились... И труп птицы не видно было в морском пространстве... II В ущелье лежа, Уж долго думал о смерти птицы, о страсти к небу. И вот взглянул он в ту даль, что вечно ласкает очи мечтой о счастье. «— А что он видел, умерший Сокол, в пустыне этой без дна и края? Зачем такие, как он, умерши, смущают душу своей любовью к полетам в небо? Что им там ясно? А я ведь мог бы узнать всё это, взлетевши в небо хоть ненадолго. » Сказал и — сделал. В кольцо свернувшись, он прынул в воздух и узкой лентой блеснул на солнце. «Рожденный ползать — летать не может!.. » Забыв об этом, он пал на камни, но не убился, а рассмеялся...	“Yarın kıyısına çık ve aşağı atla. Belki kanatların seni taşırsın ve kendi dünyanda biraz daha yaşarsın.” Şahin silkindi ve gururla bir çılgılık atıp pençelerini taşlara geçirerek yarın kenarına yürüdü. Yarın ucuna yanaştı, kanatlarını düzeltti, bütün gücüyle nefes aldı, gözleri parıldadı ve aşağı atladı. Ancak bir taş gibi, kayalara çarparak düştü, kanatlarını kırdı, tüylerini kaybetti... Irmağın dalgası onu yakaladı, kanını yıkadı, köpüklere sarıp denize götürdü. Denizin dalgaları hüznü bir uğultuyla kayaları yaladı... Ve kuşun bedeni denizin boşluğunda bir daha görünmedi... II Geçitte yatan yılan uzun süre kuşun ölümünü ve gökyüzü tutkusunu düşündü. Sonsuz mutluluk vaatleriyle gözleri okşayan o uzaklara bakıyordu. “Can çekişen Şahin bu uçsuz bucaksız boşlukta ne görüyordu ki? Neden ölmek üzereyken bile gökyüzüne çıkma aşkıyla ruhunu tedirgin ediyordu? Orada ne bulmuştu? Gökyüzünde birazcık uçabilsem bütün bunları öğrendim.” Böyle dedi ve yaptı da. Kıvrım kıvrım kıvrıldı ve kendini boşluğa bıraktı; güneşte ince bir şerit gibi parlıyordu. Sürünmek için doğan uçamaz ki!.. Bunu unuttuğundan taşların üstüne düştü ama bir şey olmadı, gülmeye başladı... “Demek gökyüzünde uçmanın güzelliği buymuş! En güzel yanı düşmek!.. Gülünç bu kuşlar! Yeryüzünü bilmez, üstüneyken acı çekerler ve daha yükseklerle çıkmayı ister, cehennem

«— Так вот в чем прелесть полетов в небо! Она — в паденье!.. Смешные птицы! Земли не зная, на ней тоскуя, они стремятся высоко в небо и ищут жизни в пустыне знойной. Там только пусто. Там много света, но нет там пищи и нет опоры живому телу. Зачем же гордость? Зачем укоры? Затем, чтоб ею прикрыть безумство своих желаний и скрыть за ними свою негодность для дела жизни? Смешные птицы!.. Но не обманут теперь уж больше меня их речи! Я сам всё знаю! Я — видел небо... Взлетал в него я, его измерил, познал паденье, но не разбился, а только крепче в себя я верю. Пусть те, что землю любить не могут, живут обманом. Я знаю правду. И их призывам я не поверю. Земли творенье — землей живу я. » И он свернулся в клубок на камне, гордясь собою. Блестело море, всё в ярком свете, и грозно волны о берег бились. В их львином реве гремела песня о гордой птице, дрожали скалы от их ударов, дрожало небо от грозной песни: «Безумству храбрых поем мы славу! » Безумство храбрых — вот мудрость жизни! О смелый Сокол! В бою с врагами истек ты кровью... Но будет время — и капли крови твоей горячей, как искры, вспыхнут во мраке жизни и много смелых сердец зажгут безумной жаждой свободы, света! Пуškai ты умер!.. Но в песне смелых и сильных духом всегда ты будешь живым примером, призывом гордым к свободе, к свету! «Безумству храбрых поем мы песню!...»	сıcaklarında hayat ararlar. Orası yalnızca boşluk. Işıık çok orada ama yiyecek de yok yaşamı sürdüreceк bir şey de. Bu kibir de neyin nesi? Neyin nesi bu serzenişler? Arzularının akıl dışılığını örtmek, yaşam için kendilerinin bir şey ifade etmediklerini gizlemek için mi? Gülünç kuşlar!.. Artık beni bir daha aldatamazlar! Ben kendim biliyorum her şeyi. Gökyüzünü gördüm... Gökyüzünde uçtum, ölçtüm, düşmenin ne olduğunu gördüm, parçalanmadım ve kendime şimdi daha çok inanıyorum. Toprağı sevmeyen kendini aldatsın dursun. Ben gerçeği biliyorum. Onların dediklerine artık inanmam. Yerde yaratılmışım, yerde yaşarım.” Kendinden guru duyarak taşın üzerine kıvrıldı. Pırl pırl güneşte deniz parılıyor, dalgalar dehşetle kıyıya vuruyordu. Dalgaların aslan kükreyişi uğultularında gururlu kuşun şarkısı gürlüdüyordu, kayalar titriyordu dalgaların darbeleriyle, titriyordu gökyüzü korkunç şarkıyla: “Cesurların çılgınlığınadır şarkımız!” Cesurların çılgınlığıdır yaşamın bilgeliği! Ah, cesur Şahin! Düşmanlarıyla savaşlarda döktün kanını... Ancak zamanı gelecek ve senin o sıcak kanının her damlası birer kıvılcım gibi çakacak hayatın karanlığında ve çılgınca bir özgürlük ve ışık aşkıyla yanan nice cesur yürekleri tutuşturacak! Sen öldün!.. Ancak cesur ve güçlülerin şarkılarında özgürlüğe ve ışığa gurur dolu bir çağrı olarak sonsuza kadar yaşayacaksın! Cesurların çılgınlığının şarkısıdır söylediğimiz!..”

Metnin okunmasından sonra bilgi düzeyinde yazar ve metne dair “Maksim Gorki kimdir? Su yılanı hakkında bildiklerinizi kısaca özetler misiniz? Şahin hakkında bildiklerinizi kısaca anlatır mısınız? Hayatın anlamı ve mutluluk hakkında kim yorum yapar?” gibi sorular sorulur ve cevaplandırılması istenir.

Kavrama düzeyinde ise “Eserin ana konusu nedir? Yazarın bu konuyu aktarma nedenleri nelerdir? Yazarın gökyüzü ve karanlık, rutubetli mağara gibi mekânları betimlemesi hangi anlamlara işaretir? İlk bölümde hangi en önemli olay anlatıldı? İkinci bölümdeki olayları kısaca anlatabilir misiniz?” gibi soruların tartışması yapılır. Uygulama düzeyinde dil çalışması üzerine sınıfın tamamının katılımı sağlanarak aşağıdaki çalışmalar yapılır. Metnin Rusça kelime, tamlamalar ve cümleler düzeyinde açıklamalar yapılarak okuması sağlandıktan sonra açıklama ve incelemesi yapılarak Dilbilimi açısından bilgilerin beyin fırtınası yapılması, genel hatırlama ve tekrar için öncelikle sınıftaki öğrencilerin farklı gruplara ayrılarak işlemlerle görevlendirilir. 6 gruba ayrılan öğrenciler metindeki isim, sıfat, zarf, sayı, fiil ve edat ve bağlaçlar gibi diğer yardımcı kelimelerin ayıklanması yapılarak sözlük yapma çalışması yapar. Diğer grup 3 grup tamlamaları bulup ad, fiil ve zarf tamlamalarını bularak sınıflandırma işlemlerini yapar. Bir grup öğrenciye ise cümlelerin sentaks yapılarının incelenmesi önerilir. Böylece metindeki kelimelerin, tamlamaların ve cümlelerin tür, hal çekimleri, zaman kipleri açılarından incelenmesi yapılır.

Bilişsel açıdan metinle ilgili öğrencilerin analiz ve eleştirel yorumlar yapması istenilir. “‘Yaşamak’ Su Yılanı ve Şahin için hangi anlamları ifade etmektedir? Şahin’in ölümünün son anlarını izleyen Su Yılanı’nın duygularını analiz ediniz?” Bu aşamada öğrencilerin öyküyle ilgili görüş ve düşüncelerini sözlü ifade etmeleri ve kendi bakış açılarını gerekçelendirmeleri istenir. Görüş bildiren öğrenciye diğer öğrencilerin soruları veya onun yorumuna tutumu istenir. Böylece sınıfta aktif olarak bir iletişim kurma olanağı sağlanır.

M. Gorki’nin “Şahin Türküsü” eserinde en güzel ifade edilen düşüncenin üzerinde durularak dilin zengin ifade biçimi, konu, kahramanlar, alegorik ifadeyle aktarılan düşünce konularında, mekân ve karakter betimlemelerinde yazarın dil özellikleri hakkında konuşulur. Öğrencilerin beğeni ile bahsettikleri hususlar estetik zevki oluşturma adına yorumlanır.

Öykünün okunmasıyla düşüncenin ifade edilmesi anlamında zihni geliştirme ve dış dünya ile ilişki kurma anlamında düşüncelerin kurgusal yapıda aktarımı konuları tartışılır. Fabl ve alegori konuları hatırlatılır. “Su Yılanı gibi yaşam tarzını tercih edenlerin sayısı fazla olduğunda neler olabilir?” gibi sorularla toplumsal ve sosyal olgular ve bilgilere yönelme sağlanır.

En son olarak değerlendirme ve yargılama göstergeleriyle yeniden bilişsel alana dönüş yaparak aşağıdaki soruların tartışılması ve cevapların yorumlanması önerilir.

1. “Şahin gibi yaşam tarzını tercih edenlerin sayısı fazla olduğunda neler olabilir?”
2. “Su Yılanı’nın “Gökyüzü, gökler, ne var ki orada? Ben de gördüm, bomboş yer...” sözlerini nasıl yorumlarsınız?”
3. “Herkes sıradan yaşamı tercih ettiğinde unutmaması gereken en önemli şeydir.”

- a. insan olduğunu, b. idealleri için çaba göstermesi, c. sadece kendi ve yakınlarını koruması,
d. sadece toplumun sorunlarıyla yaşaması, e. sürekli mücadele etmesi

4. Öykü hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerinizi belirtiniz.

En son olarak M. Gorki'nin romantik öykülerine ve genel olarak eserlerine ilgiyi yoğunlaştırma anlamında diğer öyküleri hakkında bilgi verilir ve okunması önerilir. 20. yy başlarındaki olay ve tarihi konulara farklı bakış açıları anlamında sosyokültürel yaşama dair bilgi edinme adına farklı tür ve içerikteki roman, öykü, film ve belgeseller hakkında bilgi verilir.

Öykünün okunması ve incelenmesi öğrencilerin psikolojik ruh hallerine etki etmekle birlikte kendilerine karşı sorumluluk, düşünme, özeleştirme, yaşam sevgisi ve değerler konularında da öğrencilerin ruhsal ve manevi bir hava oluşturur.

Sonuç olarak, yukarıdakileri özetlemek gerekirse, dil öğretimi alanında yöntem uzmanlarının Rusça ve İngilizce derslerinde edebiyat metin kullanmanın olumlu etkisini gözlemlediklerini, sanatsal dilin öğrencilerin dil ve estetik gelişimi için hiç kuşkusuz avantajlarını dikkate aldıklarını belirtmek isteriz. Edebi metinlerin otantik ve doğal dil olarak kullanılmasının, dil becerilerinin geliştirilmesi, sözlü anlatımın zenginleştirilmesi ve geliştirilmesinin yanı sıra duygusal ve psikolojik açıdan olumlu etkisine ek olarak, öğrenme süreciyle doğrudan ilişkisi vardır. Bir edebi metni okumak, genel bilgi ve kültürün gelişmesini sağlar, gençlerin her alanda yetkin bir birey olmaları için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerini, analiz etme yeteneğini, konuyu anlama, olayları sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerinin kazandırılmasını, düşüncelerini ifade etmede bağımsızlıklarını geliştirmelerini sağlar.

Öğrencilerin entelektüel gelişimi, algı mekanizmalarının işleyişinin iyileştirilmesi, kavrama ve hafıza gelişimi, dikkat, içsel konuşma, mantıksal düşünme, analiz etme ve karşılaştırma becerisi, yabancı bir metin kullanma yöntemleri üzerinde etkili çalışma sonucunda ortaya çıkar.

KAYNAKÇA

Clanfield, L. (2016) *Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom*. 13.09.2018 tarihinde <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> adresinden erişildi.

Çaylak, H. (2016), Rus Dilbiliminde Postmodern Bir Araştırma Aracı Olarak Dilsel Kişilik, Editör Ayla Kaşoğlu içinde, *Rus Dili ve Edebiyatının İzinde. Prof. Dr. Altan Aykut Armağanı* (s.76-100), İstanbul: Çeviribilim.

Гильманова А.А., Никитина С.Е., Даминова Э.Р. (2016) Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке, *Международный научно-исследовательский журнал*, 4 (46)-3, 24-27. 13.09.2018 tarihinde <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-xudozhestvennyx-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke/> adresinden erişildi.

Горький, М. (1978), Рассказы.Пьесы.Мать, Москва: «Художественная литература»

Пирогова, О. Е. (2014), Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности, Вестник ТвГУ. Серия "Филология", 1, 231-235.

13.09.2018 tarihinde

http://eprints.tversu.ru/4047/1/Вестник_ТвГУ._Серия_Филология._2014.__1._С._231-235.pdf adresinden erişildi.

الاهتمام باللغة والترجمة ودورهما في تنمية هوية الأفراد في المجتمع

Shereen ELKHATIP*

Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY**

شرين الخطيب

د. عماد عبد الباقي عبد الباقي علي

الملخص

د. شيرين الخطيب * د. عماد عبد الباقي علي *

لا يتم التواصل في الحياة إلا من خلال اللغة، لذلك تنبع أهمية اللغات من خلال دورها في الحفاظ على التواصل الإنساني، وتنمو اللغة داخل المجتمع وتزهر نتيجة تفاعل الأفراد ونتيجة لاستخدامها في البيئة الاجتماعية، على أن دور اللغة لا يقتصر على التواصل والتعبير أو حفظ التراث والعلم والثقافة فقط، بل يمتد إلى تحديد هوية الإنسان أيضاً، فاللغة هي وسيلة التعبير عن الهوية والحفاظ عليها، ولا يوجد هوية أو ثقافة بدون لغة تعبر عنها، ومن هنا يأتي هذا البحث الذي يتناول أمر اللغة والترجمة بين اللغات وعلاقتها بهوية الأفراد في المجتمع عامة وبين أفراد المهاجرين خاصة؛ لأن اللغة إذا ضاعت ضاعت معها الثقافة، وإذا ضاعت الثقافة انطمست الهوية وذابت بين الثقافات الأخرى.

يأتي هذا البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة؛ تتحدث المقدمة عن مفهوم اللغة والهوية وعلاقتها ببعضهما، كذلك المجتمع وخصائصه؛ سواء الذي نشأ فيه الفرد أو الذي انتقل إليه، ويتكلم المبحث الأول عن وظيفة اللغة داخل المجتمع وبين أفرادها خاصة وفي حياة المتكلمين عامة، ودور اللغة في التواصل الاجتماعي وأهميتها بين الأفراد، أما المبحث الثاني فيتناول صور الغزو على اللغات وكيفية تنمية هوية الأفراد من خلال الاتجاه إلى تعزيز أمر تدريس اللغات خاصة بين أفراد الجيل الثاني والثالث من أبناء المهاجرين والعاملين خارج أوطانهم .

الكلمات المفتاحية : المجتمع واللغة - الترجمة وهوية الأفراد - ثقافة الآخر - التعدد اللغوي - اللغة والهوية.

* Asst. Prof. Dr., Prince Sattam bin Abdulaziz University, Faculty of Literature, Sa.Elkhatab@psau.edu.sa

** Dr. Öğr. Ü., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD.

Interest in Language, Translation and its Role in Developing the Identity of Individuals in the Society

Summary

We can't communicate in life without using a language, and that's why the importance of languages comes from its role in preserving the human communication. Language flourishes within the society because of individuals' interactions and its usage in the social environment, as the role of language does not end there with just using it in communication, interpretation and preserving culture, tradition and science, its role even extends in a way that shapes one's identity, because it's a way of preserving and expressing identity and there is no identity or culture without a language that expresses it, and here comes my research structure which deals with the current state of language translation and their relationship with individuals' identity in society in general and migrants in particular, because if a language got weaker, it weakens its identity and melts it easily with other cultures.

This research contains an introduction, two main sections and a conclusion. The introduction discusses the concept of language and identity and their relationship between each other as well as society and its characteristics, whether it's the one where the individual was born or moved to. The first section talks about the function of language within the community and its members in particular and the lives of speakers in general, and the role of language in social communication and its importance among individuals, while the second section deals with examples of invasion of languages and how to develop the identity of individuals by reinforcing teaching their arterial language especially among first and second generation migrants.

Keywords: Society and language-Translations and individuals' identity-Foreign cultures Multilingualism-language and identity.

مفهوم اللغة والهوية وعلاقتهما ببعضهما

اللغة في التفكير الاصطلاحي هي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"⁽¹⁴⁸⁾ هذا التعريف هو ما يعبر عن الوظيفة التواصلية للغة، حيث إن اللغة أداة للتواصل ونقل المشاعر والأفكار، خاصة وأنها "كل وسيلة تخاطب المشاعر والأفكار: كالإشارات والأصوات والألفاظ"⁽¹⁴⁹⁾ وهذه الأصوات أو الإشارات أو الألفاظ يستعان بها في إيصال الدلالات، وهي وسائل عديدة تختلف من شخص لآخر ومن موقف لآخر، واللغة هي وسيلة التفاهم وتبادل التواصل بين الأفراد في المجتمع الذي يعيشون فيه، واكتساب المعرفة وتكوين الثقافة.

(1) ابن جني: الخصائص، ج 2، ص: 39.

(2) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 4، ص 202.

بالنسبة إلى لفظة الهوية فإن المعاجم القديمة لم تُشر إلى مصطلح الهوية؛ باعتباره أحد المفردات الجديدة في اللغة العربية، وأقرب تعريف للهوية هو ما جاء في لسان العرب أن الهوية "البئر البعيدة المهواة"⁽¹⁵⁰⁾ على أن الشريف الجرجاني ذكر في كتابه التعريفات أنَّ الهوية هي: "الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق"⁽¹⁵¹⁾، كذا ورد في معجم مجمع اللغة العربية أنَّ "الهوية حقيقة الشيء من حيث تميّزه عن غيره"⁽¹⁵²⁾ فالهوية هي أصل الشيء وحقيقته التي لا يُعرف إلا بها، وهي المعبرة عن هذا الشيء، وفي الإشارة إلى أهمية الهوية قال محمود العالم إنَّ "أهمية الهوية في تشكيل الشخصية الفردية والمجتمعية"⁽¹⁵³⁾ ويقترب مفهوم الهوية عند الغرب من مفهومها عند العرب؛ حيث إنَّ الهوية لديهم "تعبّر عن الشعور بمجموعة من السمات الثقافية للجماعة، والميل إلى ربط الشخص بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي لها، وبالتالي تميّزه عن غيره من الجماعات والمجتمعات الأخرى"⁽¹⁵⁴⁾ لذلك فالهوية لها من الأهمية في تشكيل وجدان الأفراد وكذلك المجتمع.

اللغة والهوية

تحمل لفظة الهوية مفهوم طبيعة الأشخاص وعلاقتهم بالجماعات، لأن هوية الإنسان "هي حقيقته المطلقة وصفاته الجوهرية"⁽¹⁵⁵⁾ فهي ماهية الشيء وحقيقته وجوهره، حيث إنها "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية"⁽¹⁵⁶⁾ فالهوية تعبر عن خصوصية كل فرد أو كل مجموعة أفراد وسبل اختلافهم وتميزهم عن غيرهم من الأشخاص أو المجموعات، حيث إن لكل أمة أو مجتمع مجموعة من السمات الخاصة والمبادئ المشتركة تميزه عن غيره

(3) ابن منظور: لسان العرب، م 6، ص 429.

(4) الشريف الجرجاني: التعريفات، بيروت، دار عالم الكتب، ط 1 1407 هـ - 1987 م، ص: 314.

(5) معجم مجمع اللغة العربية - القاهرة: المعجم الفلسفي، ص 208 و 168.

(6) محمود أمين العالم: الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، القاهرة: دار المستقبل العربي، 1996، ص 19.

(7) Bernardo M. Ferdman: Literacy and culture Identity, in: Masahiro Minami & Bruce P. Kennedy (Editors) PP. 355 - 356

(8) قاموس المعجم الوسيط، الفيروز أبادي.

(9) مجموعة من الباحثين: المنجد في اللغة والأعلام، ص 875.

وتعبر عن جوهر وجوده، وأبرز تلك السمات الخاصة هي اللغة أو اللسان المعبر عن الأفراد، فلا يوجد مجتمع لا يتحدث بلغة تميزه عن غيره.

يحدد المفكر محمد عمارة عناصر الهوية الأكثر تحامًا بأنها "دائمًا جماع ثلاثة عناصر؛ العقيدة التي توفر رؤية للوجود، واللسان الذي يجري التعبير به، والتراث الثقافي طويل المدى"⁽¹⁵⁷⁾ فإذا كان الحديث عن اللسان العربي أو اللغة العربية والعقيدة فإن الدين الإسلامي أو الثقافة الإسلامية هما وعاء تلك اللغة، حيث يدين أكثر الشعوب والأوطان العربية بذلك الدين الحنيف، كما أن أكثر من يتكلمون باللغة العربية يدينون بالدين الإسلامي، ومن لا يدين به يعرف نفس الثقافة الإسلامية ويتأثر بها أو على أقل تقدير يعرفها ويحترمها؛ من خلال العادات والتقاليد المنتشرة في الدول الإسلامية، أما اللسان فهو اللغة التي يتم التعبير والتواصل من خلالها، والتراث الثقافي هو ذلك النتاج والموروث الضخم الذي انتقل إلينا من علمائنا في مختلف المجالات، والتي كانت المهاد والمنطلق لمختلف الأدوات التكنولوجية الحديثة.

تظهر عناصر الهوية الثلاثة (العقيدة - اللسان - الثقافة) تظهر واضحة في الهوية العربية كمثال؛ حيث يوجد ارتباط كبير بين اللغة العربية وبين الهوية، ومما يدل على العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والهوية هو استمرار اللغة العربية طوال خمسة عشر قرنًا كلغة تواصل وتفاهم بين أبناء الوطن العربي، متغلبة في ذلك على الكثير من اللغات الأخرى التي ظهرت واختفت، أو على الأقل تغيرت وتبدلت مفرداتها، فمازلنا إلى الآن نقرأ الشعر العربي الذي قيل في العصر الجاهلي والعصور المختلفة ومازلنا نستمتع به، بل إن الكثير من القصائد الشعرية تطورت لتصبح أغنيات مشهورة على لسان أشهر المغنين، ومازال القرآن الكريم رمز الأمة الإسلامية مقروءًا ومفهومًا إلى الآن، لذا يمكن الاستنتاج أن أكثر ما يعبر عن الهوية الثقافية للفرد والمجتمع هي اللغة الموجودة في المجتمع.

(10) محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط1، ص46.

المبحث الأول

وظيفة اللغة داخل المجتمع

تعد اللغة من أهم أدوات التواصل الاجتماعي، والمحرك الأساسي للسلوك الإنساني، وصورة من صور عمل العقل الواعي واللاواعي، ومؤثر قوي في التعليم والتفكير واتخاذ القرار. وتنقسم اللغة بوصفها وسيلة للتواصل إلى:

- لغة ملفوظة.

- لغة غير ملفوظة.

ورغم أن اللغة الملفوظة تشكّل النسبة الأقل مقارنة باللغة غير الملفوظة، إلا أن دورها في عملية التواصل لا تخطئه الدراسات الاجتماعية والنفسية، بل ولا يخطئه الإنسان العادي في تواصله اليومي على المستويين الاجتماعي والنفسي. وعلى ذلك فإن اللغة جزءاً لا يتجزأ من عملية التواصل.

ونظراً لارتباط اللغة بكثير من العلوم تتعدد تعريفاتها فعلى سبيل المثال يقول إدوارد سابير: "اللغة وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية إطلاقاً؛ لتوصيل الأفكار والأفعال والرغبات، عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية"⁽¹⁵⁸⁾، كما أن اللغة تقوم على مقومات عدة؛ يقول يوسف الحاج: "تقوم اللغة على مقومات فسيولوجية وفكرية واجتماعية، فهي فعالية عقلية منبهة من الجهاز العصبي المركزي بالاتصال مع فعاليات أخرى كالتفكير والذكاء والتجريد، تقول جوليا كريستيفا: إن اللغة هي الترجمة المادية للفكر، وأن هناك علاقة تربط بين الفكر واللغة، وهي علاقة الإنتاج والتبليغ"⁽¹⁵⁹⁾، وكما أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة بديهية فإنّ العلاقة كذلك بين التواصل

¹⁵⁸ انظر كمال بشر: قضايا لغوية، دار الطباعة القومية، ص 117.

⁽¹⁵⁹⁾ يوسف كمال الحاج: اللغة بين القومية والعالمية، ط دار المعارف، القاهرة، ص 175.

اللغوي والإنتاج المعرفي - في مختلف المجالات الثقافية والعلمية - تعد من المسلّمات؛ لذلك نرى حرص بعض البلدان على أن تكون الدراسة الأكاديمية باللغة المحلية تعميقاً لتلك العلاقة، ونبدأ للصراع اللغوي الذي يضعف صلة الانتماء، ذلك الانتماء الذي يعد نتيجة أساسية من أساسيات التواصل؛ ولذلك فاللغة القومية عند هردز "بمنزلة الوعاء الذي تتشكل به وتحفظ فيه، وتنقل بواسطته أفكار الشعوب، إن اللغة تؤثر في التفكير تأثيراً عميقاً، وتسدده وتوجهه توجيهاً خاصاً، إن لغة الآباء والأجداد بمثابة مستودع لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، إن روح الشعب تكمن في لغة الآباء والأجداد"⁽¹⁶⁰⁾

ولأن الإنسان لا بد له من استخدام اللغة عند التفكير، فإن مهاراته اللغوية تتأثر لا محالة بدرجة التواصل التي يستخدم فيها اللغة تأثراً يجعل أغلب العلوم الإنسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع يُعرّف الإنسان بوصفه كائناً اجتماعياً. ولعل من أبرز العلوم الحديثة التي تقوم على أهمية اللغة وأهمية التواصل علم "البرمجة اللغوية العصبية" الذي يُعرف كالاتي:

"البرمجة تشير إلى أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا، حيث إنه من الممكن استبدال البرامج المألوفة، بأخرى جديدة وإيجابية. (اللغوية): وتعني المقدرة الطبيعية على استخدام اللغة الملفوظة أو غير الملفوظة. والملفوظة تشير إلى كيفية عكس كلمات بعينها لعكس الحالة الذهنية.

(العصبية): تشير إلى جهازنا العصبي، وهو سبيل حواسنا الخمس التي من خلالها نرى ونسمع ونشعر ونتذوق."⁽¹⁶¹⁾ وتنبع أهمية اللغة من وظائفها على عدة مستويات؛ الصوتي والصرفي والمعجمي والدلالي والبلاغي والأسلوبي، إلا أن البحث سيعرض أهميتها من جهة وظائفها على مستوى التفاهم والتداول والتواصل.

⁽¹⁶⁰⁾ ستيفن أولمان: اللغة بين القومية والعالمية، ط دار المعارف، القاهرة، ص175.

⁽¹⁶¹⁾ انظر إبراهيم الفقى: البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللاحدود، الناشر المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، ص17.

أهمية اللغة في التواصل الإنساني:

لغة أهمية كبيرة في مجالات الحياة اليومية، تلك الأهمية تتمثل في الوظيفة المناط بها اللغة، ومن ذلك:

- تكوين علاقة مع الآخرين.

سواء كانت هذه العلاقة إيجابية أو سلبية، فاللغة هي التي تؤدي إلى وجود العلاقة مع الآخرين، وهي التي تحدد اتجاهها ومدى قوتها.

- التعلم والقدرة على تطوير الذات.

لا يستطيع الإنسان ممارسة القدرة على التعلم بدون إجادة اللغة التي يدرس بها، كما أنه لا يستطيع أن يمتلك القدرة على معرفة ذاته وتطويرها واكتشاف طاقاتها الكامنة بدون امتلاك قوى لخاصية اللغة والقدرة على التواصل.

- التعليم ونقل الخبرات.

فالمعلم لا يستطيع توصيل المحتوى التعليمي إلا من خلال اللغة، وعليها نعتمد اعتمادًا كليًا في نقل التراث الأدبي والديني والعلمي.

- التفاوض.

يمارس الإنسان هذه المهارة على مستوى الحياة اليومية بنسب تختلف باختلاف شخصيته، ولا تقتصر على مجال التجارة والمنازعات بل تدخل في صميم السلوك الإنساني حتى وإن لم يدرك الإنسان وجودها على مستوى الوعي، وتُمارس عملية التفاوض اللغوي بمهارة من قبل الاستشاريين النفسيين في مجال تغيير المعتقدات وصولاً للمستوى المطلوب من تغيير المشاعر والسلوك.

- التفكير والتعبير.

فالإنسان يفكر باللغة، ويكون باللغة تراكيب ملفوظة أو مكتوبة يعبر بها عن آرائه وأحاسيسه ومشاعره.

ومن الملاحظ تراجع الهوية اللغوية لدى الأجيال الجديدة، ممن اغتربوا عن أوطانهم وعاشوا مغتربين، أو حتى من عاشوا في غربة أوطانهم - بسبب اهتمامهم بلغات أخرى غير لغتهم الأم - على حد سواء؛ إذ يعاني أبناء المغتربين من تداخل لغوي بين لغتهم الأم ولغة البلد التي يقيمون بها، هذا مع حرص الأهل على تعليم أبنائهم لغتهم الأم. أما من يعيشون في أوطانهم - خاصة في العالم العربي - فرغم تواصل الأهل باللغة الأم التي يجيدونها فإنّ الاهتمام الأكبر في المدارس وفي الكلام داخل البيت يُصدّر للأبناء مدى أهمية اللغة المكتسبة التي تكون في الغالب اللغة الإنجليزية - حيث يراها الأهل عنواناً للمكانة والرفق الاجتماعي - مقارنة باللغة الأم التي تبدو للطفل أقل أهمية رغم أنّها محمّلة بمقومات الهوية اللغوية والثقافية والانتماء. مما يدحض بالتجربة والواقع العملي رأى من يؤيد تعلّم الطفل اللغات الأجنبية في وقت مبكر - ما بين الثالثة والخامسة - بشرط أن ينشأ الطفل في بلده الأصلي.

حيث "يذهب الكثير من الناس إلى تعلم اللغة الإنجليزية لأهداف اجتماعية نسميها النفاق اللغوي الاجتماعي ونعرف هذه الظاهرة بأنّها: الإقدام على استخدام نظام لغوي أو بعضه إخفاءً لخلفية لغوية ما وإلباساً على السامع، أنّ المتحدث ينتمي إلى طبقة رفيعة غنية وأنه حصل هذه اللغة في مدارس أجنبية، وهم ينطوون على فكرة محورية مفادها أنّ الإنجليزية دليل على الرقي الاجتماعي" (162)

يقول فيصل الحفيان منسق برامج معهد المخطوطات العربية "إنّ اللغة هوية وليست الهوية لغة، بمعنى أنّ اللغة ليست المقوّم الوحيد للهوية، وإن كانت من أهم هذه المقومات، وأشدّها خصباً وعمقاً وتركيباً، إنّ العلاقة بين اللغة والهوية هي علاقة الخاص بالعام، فالهوية أعم من اللغة؛ لأنّ الهوية لها تجليات عديدة غير اللغة إذ إنّها (الهوية)

(162) عيسى برهومة ووليد العناتي: اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق، ط1، ص181.

ببساطة متناهية ليست سوى تلك القواسم المشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ذلك الذي يميزهم ويوحدهم." (163)

ولا شك أنّ هناك عدد كبير من العوامل التي أدّت إلى هذا التراجع في الهوية اللغوية تختلف عن السببين السابقين، وخاصة في بعض البلدان التي لا تتحدث الإنجليزية من أهمها:

- البيئة التكنولوجية.

التي تحيط بالأفراد في كل مكان من عصرنا الحالي.

- الثورة المعلوماتية.

التي فرضت لغتها على الأجيال الجديدة بداية من جيل الثمانينيات وحتى الوقت الحالي.

ويرى (حسن حنفي) أنّه "باسم المتأقفة يتم انحسار الهويات الثقافية الخاصة في الثقافة المركزية مع أن مصطلح المتأقفة سلبي ويعني القضاء على ثقافة لصالح أخرى، ثم ابتلاع الأطراف داخل ثقافة المركز" (164)

كما يرى (بيورشفيلد) أنّ "اللغة الإنجليزية أصبحت سمة مصاحبة للثقافة والفكر، لدرجة أنّ الشخص المثقف في مجتمع ما، أو الحاصل على مستوى تعليمي عالٍ ولا يتحدث الإنجليزية يُنظر إليه بشيءٍ من الانتقاص وربما يُمارس ضده الإقصاء والنّظرة الدّونية المتعلّقة باللغة" (165)

163 () انظر فيصل الحفيان: اللغة والهوية، إشكاليات المفاهيم وجدلية العلاقات. تم نشره ضمن الندوة المنشورة ل عيسى بروهومة ووليد العناتي: اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق، ط1، ص181.

164 () انظر المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون جامعة فيلادلفيا: العولمة والهوية، منشورات جامعة فيلادلفيا، ط1، بحث حسن حنفي: الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، ص37. 38.

165 () انظر روبرت فليبسون: الهيمنة اللغوية، ت. سعد بن هادي الحشاش، جامعة الملك سعود للنشر العلمي، ط1، ص8. 9.

بالإضافة إلى الأنماط المستحدثة من التّواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي بلغات مهجّنة؛ لا هي عربية ولا أجنبية مثل "الفرانكو" على سبيل المثال. وقد نتج عن هذا الهجين اللغوي هجينٌ ثقافي خلق صراعًا متزايدًا في طبيعة التّواصل بين الأجيال. هذا بالإضافة إلى التّبعية الفكرية والثقافية والانبهار بالآخر وبنقافته التي تُعد وجهًا من وجوه ضعف الهوية، يقول ابن خلدون: "إنّ المغلوب مولع بالاقتداء في شعاره وزيه ونخلته وسائر أحواله وعوائده، والسبب في ذلك أنّ النفس أبدًا تعتقد الكمال فيمن غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أنّ انقيادها ليس لغلب طبيعي إنّما هو لكمال الغالب" (166).

ومما زاد الأمر سوءًا أنّ بعض الدول تعتمد تهميش بعض المواد التعليمية التي تُدرّس باللغة الأم، فعلى سبيل المثال تعتمد تونس سياسات تعليمية تؤدي إلى عزوف الطلبة عن لغتهم الأم - اللغة العربية - من خلال تهميش بعض المواد مثل "الإنسانيات والتاريخ" مقابل تلك التي تُدرّس بالفرنسية "العلوم"، كما يتواصل الآباء مع أبنائهم في بعض بلاد المغاربة كالجيزة والمغرب بلغة مزدوجة بين العامية والفرنسية، فيما اقتصر اعتماد اللغة الأم في دائرة ضيقة لا تتجاوز بعض المناهج والمؤسسات الحكومية.

المبحث الثاني

الغزو على اللغات وكيفية تنمية هوية الأفراد

يقول عالم اللغة فرديناند دي سوسير إن "اللغة إنتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد الضرورية التي يتبناها مجتمع ما ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة" (167) فاللغة سلوك اجتماعي، والتقاليد والثقافة التي يتبناها مجتمع ما تظهر وتشكّل في لغته، و"الحديث عن مستقبل الثقافة العربية لا يمكن أن ينتظم دون أن يتناول بشيء من التفصيل مستقبل اللغة العربية، فارتباط الثقافة باللغة يشبه ارتباط الروح بالجسم أو ارتباط المادة

(166) ابن خلدون: المقدمة، الدار التونسية، ص 258.

(22) فرديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ت: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، ط3، ص 27. 1985.

بوعائها"⁽¹⁶⁸⁾ وهو ما يميز مجتمع عن آخر في العادات والتقاليد وكذا في اللغة المستخدمة والتراكيب الاصطلاحية وبالتالي في الهوية المحددة للمجتمع، ويظهر دور اللغة في تشكيل وجدان الفرد الجمعي وهويته وثقافته التي تميزه عن غيره، واستقرار الهوية وانتشارها بين أفراد المجتمع تنبع أساسًا من الاعتزاز باللغة والمحافظة عليها، وبالتالي تظهر هويته بأشكالها المتنوعة من خلال اللغة المستخدمة.

إنّ الاهتمام بلغة الفرد الأم في المهجر من شأنه أن يربطه بجذوره، لا سيما ونحن في عصر يتسم بالتحاور بين الثقافات المختلفة، ولا يوجد ذلك الانفصال التام بين الدول أو الثقافات، فلا تكاد توجد ثقافة إلا وفيها من علامات التأثير مع ثقافة أخرى، والاهتمام بإبراز ذلك التأثير للأفراد الناشئين خاصة من الجيل الثاني والثالث من أبناء المغتربين من شأنه أن يعمق جذور الهوية لديهم، فإذا أخذنا من اللغة العربية مثالًا فإن أكثر الثقافات الأخرى لا يكاد يخلو منها تأثر باللغة العربية، سواء على مستوى الكلمات أو المخترعات أو العلوم والآداب، خاصة وأنها كانت لغة علم وحضارة خلال العصور الوسطى وأسهمت في نقل معارف وعلوم عدة في مجالات علمية كثيرة إلى حضارات أخرى من إبداعات علماء مسلمين، واهتمام الآباء بإبراز ثقافة لغتهم الأم من شأنه أن يربط الأبناء بهويتهم. لا سيما مع انتشارها وإقبال الكثيرين من غير أهلها على تعلمها؛ لأنها أصبحت لغة اقتصاد ومشاريع كبرى، وهو ما أسهم في اعتمادها كلغة رسمية في الأمم المتحدة، لذا فإن ترغيب الأبناء من الجيل الثاني والثالث في تعليم اللغة العربية كمثال له دوره البالغ في تنمية الإبداع عند الأفراد، لأن من لا يحب لغته الأم لا يبدع في استيعاب أو فكر أو إبداع. كما أن تعليم اللغات وتعلمها عامة من أهم مفاتيح الحوار بين الحضارات والثقافات المختلفة، لأن اللغة تصنع الثقافة، وبالتالي الحضارة، وباندثار اللغة تندثر الثقافة وبالتالي الهوية، لأن تعليم اللغات والاهتمام بها وبتربيتها له دوره في تطوير السمات الشخصية للأفراد.

بين تعليم اللغة والاهتمام بها وبين الهوية

العلاقة بين الاهتمام باللغة وبين الهوية علاقة وثيقة، وقد فطن إلى هذا العديد من المفكرين والدول الأخرى، ففي فرنسا مثلاً أسست عام 1635 أكاديمية اللغة الفرنسية لخدمة اللغة الفرنسية، وصدر عام 1994م قانون (لزوم الفرنسية) الذي "يعاقب كل من يوقع وثيقة بغير الفرنسية بالفصل من وظيفته والسجن ستة أشهر

(23) أحمد الضبيب: اللغة العربية في عصر العولمة، الرياض، العبيكان، ص 133.

"ويغرم بحوالي ألفي دولار كل فرنسي يستخدم غير الفرنسية في كل شيء"⁽¹⁶⁹⁾ لأنهم فطنوا إلى تلك العلاقة الهامة بين الاهتمام بلغتهم وبين هويتهم، وفي سبيلهما - اللغة والهوية - قدموا جهودًا حثيثة للحفاظ عليهما، فقاموا بسن مجموعة من القوانين من شأنها المحافظة على لغتهم فيما يطلق عليه السياسة اللغوية، وقد سبق إلى هذه المعرفة الصحابة رضوان الله عليهم في الثقافة العربية الإسلامية؛ فنجد مثلاً أن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - يحثنا على تعلّم اللغة العربية وتعليمها لأبنائنا، لما لها من أهمية في تنشئة أبنائنا والمحافظة على ثقافتهم وهويتهم العربية والإسلامية بقوله "تعلّموا اللغة العربية فإنها تثبت العقل، وتزيد في المروءة"⁽¹⁷⁰⁾ ولا يخفى على أحد أن قيم المروءة والعقل الواعي الذي يحرص على علاقته بالآخرين ويفهم ما حوله جيداً ويتفاعل معه هي قيم عربية إسلامية في الأصل تعبر عن الهوية، حيث تعبر هذه القيم عن "الرمز والعامل المشترك الذي يجمع عليه كل أفراد الأمة من حيث الانتماء والتعلق والولاء والاعتزاز"⁽¹⁷¹⁾ وهو ما نسعى إلى أن نرسخه في أطفالنا وأبنائنا من الأجيال القادمة.

الخاتمة

في ظل العصر الحديث الذي يتسم بكثرة الهجرات وترك الدول تأتي اللغة كأحد أهم الوسائل التي تعين على الحفاظ على الهوية للأفراد، وتبرز أهمية اللغة خاصة في أنها الحاضنة للثقافات وهي الذاكرة والتاريخ، وقد تعرض البحث لأهم السبل التي اتبعتها بعض الدول في سبيل الحفاظ على لغاتها كما تعرض لكيفية تنمية هوية الأفراد، وقد خلّصَ البحث إلى بعض النتائج.

(24) أسامة الألفي: اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقًا وكتابة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 19 عام 2000م

(25) أبو بكر الأنباري: إيضاح الوقف والابتداء، ت: عبد الرحيم الطرهوني، ص 32.

(26) رياض زكي قاسم ومجموعة من الباحثين، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، بحث في الهوية القومية العربية، ص

النتائج

- الهوية لها من الأهمية في تشكيل وجدان الأفراد وكذلك المجتمع.
- تحمل لفظة الهوية مفهوم طبيعة الأشخاص وعلاقتهم بالجماعات.
- تنقسم اللغة بوصفها وسيلة للتواصل إلى لغة ملفوظة، ولغة غير ملفوظة، وتشكل اللغة الملفوظة النسبة الأقل أهمية في التواصل الإنساني مقارنة باللغة غير الملفوظة.
- للغة أهمية كبيرة في تكوين علاقة مع الآخرين، والتعلم والقدرة على تطوير الذات، والتعليم ونقل الخبرات، والتفاوض، والتفكير والتعبير.
- تتراجع الهوية اللغوية لدى الأجيال الجديدة سواء ممن اغتربوا عن أوطانهم وعاشوا مغتربين، أو حتى من عاشوا في غربة أوطانهم بسبب اهتمامهم بلغات أخرى غير لغتهم الأم.
- أكثر ما يعبر عن الهوية الثقافية للفرد والمجتمع هي اللغة الموجودة في المجتمع.
- فاللغات لا تحمل مدلول الكلمات فقط، إنما تحمل بين ثناياها أيضاً ثقافة ووجدان الشعوب.
- اللغة هي أيضاً وسيلة تعبير عن الثقافة لذا الاهتمام باللغة يتبعه بطبيعة الحال نشر الثقافة التي من شأنها أن تنشر الهوية.

المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الشريف المبرجاني: التعريفات، دار عالم الكتب، بيروت، ط 1 1407 هـ - 1987 م.
- 3- أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ت: محمد علي النجار: الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 4، 1999 م.

- 4- أبو بكر محمد بن القاسم بن الحسن الأنباري: إيضاح الوقف والابتداء، ت: عبد الرحيم الطرهوني، دار الحديث، القاهرة، 2007م
- 5- أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن بن محمد الإشبيلي التونسي القاهري: تاريخ ابن خلدون (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، الدار التونسية، 1984م.
- 6- أحمد الضبيب: اللغة العربية في عصر العولمة، العبيكان، الرياض، ط2، 2006م.
- 7- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.
- 8- أسامة الألفي: اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقًا وكتابة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000م.
- 9- إبراهيم الفقي: البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال الالامحدود، الناشر المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية 2001م.
- 10- حسين مؤنس: الحضارة، سلسلة عالم المعرفة، بيروت، 1978م.
- 11- رياض زكي قاسم ومجموعة من الباحثين: الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، بحث في الهوية القومية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2013م.
- 12- عبد السلام المسدي: اللغة العربية وهوية الأمة، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، 2013م.
- 13- عيسى برهومة، ووليد العناتي: اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق، ط1، 2007م.
- 14- فرديناند دي سوسير: علم اللغة العام، ت: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، ط3، 1985م.
- 15- فيصل الحفيان: اللغة والهوية، إشكاليات المفاهيم وجدلية العلاقات. تم نشره ضمن الندوة المنشورة ل عيسى برهومة ووليد العناتي: اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشروق، ط1، 2007م.
- 16- كمال بشر: قضايا لغوية، دار الطباعة القومية، 1962م.
- 17- مازن مبارك: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، دار النفائس، بيروت، 1973م.
- 18- مجموعة من الباحثين: المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، ط3، 2000م.
- 19- محمد المبارك: فقه اللغة، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، 1960م.
- 20- محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي: لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، 1988م.

- 21- محمد رشاد سالم: اللغة العربية والإعلام، مكتبة الجامعة، الشارقة ، ط 1، 1426هـ، 2006م.
- 22- محمد عابد الجابري: مسألة الهوية – العروبة والإسلام والغرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط4، 2012م.
- 23- محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر ، ط 1، 1999م.
- 24- محمود أمين العالم : الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1996م.
- 25- معجم مجمع اللغة العربية – القاهرة: المعجم الفلسفي.
- 26- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت، 2001م.
- 27- يوسف كمال الحاج: اللغة بين القومية والعالمية، ط دار المعارف، القاهرة، 1970م.

المراجع الأجنبية والمترجمة:

- 1- ستيفن أولمان، اللغة بين القومية والعالمية، ط دار المعارف، القاهرة 1970م.
- 2- روبرت فلييسون: الهيمنة اللغوية، ت. سعد بن هادي الحشاش، جامعة الملك سعود للنشر العلمي، ط1، 2007م.
- 1) Bernardo M . Ferdman : Literacy and culture Identity, in : Masahiro Minami & Bruce P . Kennedy (Editors) "Language Issues in Literacy and Bilingual Multicultural Education , **Harvard Educational Review** , (U S A) , 1998.

المجلات والمؤتمرات:

- 1- المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون جامعة فيلادلفيا: العولمة والهوية، منشورات جامعة فيلادلفيا، ط1، 1999م، بحث حسن حنفى: الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية.
- 2- بسم البركة: اللغة العربية وتحديات العصر الحديث، مجلة حوار العرب. السنة (1) – العدد (5)، نيسان 2005م.
- 3- محمد عابد الجابري: العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربي، ع228، 1981م.

-4 محمد زغو: أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية،

الجزائر، ع4، 2010م.

-5

Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi) Örneği

Sibel BARÇIN*

Özet

Kültür bir dilin denize aksetmiş hâlidir. Kültür geliştikçe dile eklenen yeni kelime ve kelime grubu vasıtasıyla dil de gelişir. Dil öğretiminde kültür aktarımı çok önemlidir. Kültür aracılığıyla hedef dili öğrenen öğrenci öncelikle kendi dili ile hedef dili karşılaştırmaya başlar. Söz gelimi, kültür aktarımının önemli unsurlarından olan atasözleri ve deyimler gibi kalıp sözleri kendi dilindeki kalıp sözler ile karşılaştırarak ortak noktalar bulmaya çalışır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde araç olarak kullanılan ders kitaplarının kültür aktarımındaki rolü incelenmektedir. Bu amaçla “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” kültür aktarımı bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bölümlerine bakıldığında ise öncelikle dil-kültür ilişkisine değinilmiştir. İkinci bölümde ise “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” kültür öğelerinin dağılımı bakımından incelenmiş ve tablo hâlinde gösterilmiştir. Bu çalışmanın elde edilen bulgular sonucunda söz varlığı açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *dil, kültür, kalıp sözler, atasözleri, deyimler*

Transfer of Culture in Teaching the Turkish Language to Turkic People: Kyrgyz-Turkish Manas University Example from “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı” (B1 level)

Abstract

Language is a cultural word and it is to be transcribed. Without a language it would not be possible to think of a culture. Transfer of culture in language teaching is very important. Through culture, students are able to look away from their prejudice and look more tolerant and can quickly adapt to the target language while learning new words or vocabulary in classroom environment. In this study the role of textbook used as tools in teaching the Turkish language is emphasized. The textbooks establish a bridge between the teacher and the student. For this purpose “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı” (B1 level) is evaluated in terms of the transfer of culture. In this study the qualitative research method is used as a method. When we look back the sections of the study the relationship between language and culture is firstly mentioned. In the second part “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı” (B1 level) is examined in terms of the use cultural texts and it is shown in the table. After the given table, findings and interpretations are concluded and the results and suggestions are reached. This study is thought to be useful in teaching the Turkish language as a foreign language.

Key words: *language, culture, cultural elements, proverbs, idioms*

* Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Bölümü
sibel.barcin@manas.edu.kg

Giriş

Dil ve Kültür

Robin Sharma'nın "Bir düşünce ekersin, bir eylem biçersin. Bir eylem ekersin, alışkanlık biçersin." sözleriyle aktardığı gibi dil öğretiminde öğrenilen bilginin öncelikle bilince geçmesi gerekmektedir. Bunun için de öğrenilen yeni bir bilgiyi günlük hayatta pratiği gereklidir.

Dil, öğrenme ve öğretme gibi iki boyutlu bir olgudur. Bu iki boyutun çağdaş dil öğretimi ölçütleri çerçevesinde yeniden ele alınması, kullanılacak ya da seçilecek yöntem ve tekniklerin belirginleştirilmesi, güncellenmesi, geliştirilmesi, öğretim sürecindeki temel dil becerilerini kazanma/kazandırma ilkelerinin çok yönlü olarak olarak olgunlaştırılması, birikimlerden, uygulamalardan ve araştırmalardan elde edilen verilerin ışığında değerlendirmeler yapılmalıdır (Gümüş, 2014: 35).

Dil, en yalın biçimde insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. İletişimin gerçekleşmesi için de bir bağlam gerekmektedir. Her bağlaman içinde bir kültür ögesi bulunduğundan, dil kültürden ayrı düşünülemez (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 222).

Dil kültür ilişkisi sorgulandığında, kültürün en önemli koruyucusu ve aktarıcısının dil olduğu gerçeğiyle karşılaşırız. Dil kültürü koruma ve aktarma görevinin yanında kültürü geliştirme ve değiştirme görevini de üstlenmiştir (Açık ve Demir, 2011: 53).

Keskin ve Okur'a göre (2013: 1622) dil kültürün bir parçasıdır ve dil olmadan kültürü ifade etmek oldukça zordur. Ayrıca dili olmayan bir kültür ya da kültürden etkilenmeden oluşan bir dil düşünülemez. Herhangi bir kültüre ait değer yargıları ve düşünce yapısı o dilin biçimlenmesini ve diğer dillerden farklı olmasını sağlar.

Bir topluma özgü bütün ifadeler, ögeler, durumlar kültür içerisinde yer alır. Ne yediğimiz, ne içtiğimiz, ne tür şeyler okuduğumuz, neye/nelere öfkelendiğimiz, sevgi ve sempati duyduğumuz, ait olunan grup ya da toplumu ifade etmektedir (İşci, 2012: 36).

Genelde dil, özelde yabancı dil öğretiminde öğrencilere ders ortamlarında verilmeye çalışılan dilin dizgisel yapısının yanında, dilin derin ve yüzeysel yapısında bulunan kültürel unsurlar, doğru ve isabetli yöntemlerle verilmedikten sonra, öğrenilen bilgiler ezberden öteye geçemeyecek; dilin anlatım gücü ve zevki yakalanamayacaktır (Yiğit ve Arslan, 2014: 2).

Kalıp sözler, toplumlara ait geleneksel yapıyı ve o dilin konuşulduğu toplumun sosyal, kültürel, tarihsel varlığının birer yansıması olduğu için dil öğretim sürecinde, kültür aktarımının önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin kalıp sözleri kavrayıp kullanabilmesi, Türkçe ile birlikte Türk kültürünü de öğrendiği anlamına gelmektedir (Boylu ve Başar, 2018: 33).

Dil öğretimi kelime veya dil bilgisi öğretimi değil, aynı zamanda o dilin içinde geliştiği kültürün de öğretimidir. Hem yabancı dil öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür öğretimi, üzerinde önemle durulan bir konudur. "Dil kültürüyle birlikte öğrenilir" ifadesi kültürün dilden ayrılamayacağını ve dil öğretimindeki yerini açıkça ifade eder (Boylu, 2014: 20).

Kutlu'ya (2014: 700) göre dersin daha ilgi çekici hâle gelmesi için kültür unsurları ile beceriler harmanlanarak verilebilir. Buna ilaveten dinleme becerisinde verilecek bir tanıtım metninde

kullanılacak kültür unsurunun hem kaynak kültür hem de hedef kültürün ortak özelliklerini kapsamı hâlinde öğrencinin derse karşı ilgisi artabilir.

Kişi, etrafında olup bitenleri, tanıyıp bildiği kültür kadar değerlendirebilir. Son dönemlerde önemle üzerinde durulan yabancı dil öğretiminde, yabancı bir dili öğrenmenin yanında, geniş bir ufka ve olup bitenleri değerlendirme kabiliyetine sahip olabilmenin yolunun başka kültürleri de tanımaktan geçtiği gerçeğini bilmemiz gerekmektedir (Elbir ve Aka, 2015: 375).

Türkiye’de ve dünyada Türkçenin öğretimi alanında çalışanların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. 1991 yılında Sovyetler Birliği’nin yıkılması sonucunda bağımsızlığını kazanan Orta Asya’daki Türk Cumhuriyetleri ile eğitim, kültür ve ekonomik alanda yapılan ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkçe öğreten kişi ve kurumların hedef kitlesi zenginleşmiştir (Gümüş, 2010: 11).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile incelenmiş ve bu araştırma verileri bu yolla toplanmıştır. Yılmaz ve Şimşek’in de ele aldığı doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerdir. Nitel araştırmada doküman incelemesi hem bir veri toplama yöntemi olabilir hem de diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir (Akt. İşcan ve Yassıtaş, 2018: 55). Bu çalışmada doküman analizi olarak “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” incelenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” ile sınırlıdır.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabındaki (B1 Seviyesi) Kültür Aktarımına Ait Bulgular

Dil eğitiminin düzenlenmesi için kaç düzeye gereksinim olduğu, bu düzeylerin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda genel bir uzlaşma vardır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine göre başlangıç olarak A1 ve A2, orta düzey olarak B1 ve B2, ileri düzey olarak C1 ve C2 seviyeleri belirlenmiştir. Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitapları da bu düzeylere göre hazırlanmıştır.

Avrupa dil portfolyosunun (2006: 8) dil geçmişi kısmında okul içinde ve dışındaki dil öğrenme deneyimlerine, kültürler arası deneyimlere, gereksinimlere ve amaçlara değinilmiştir.

Dil pasaportuna göre (2006) dildeki beceriler, “Diller İçin Avrupa Konseyi Ortak Ölçütler Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme” belgesinde sunulan yeterlik düzeylerine göre açıklanmaktadır.

Öğrencilerin istenilen dil becerilerini edinmelerinde ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olması, tüm öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılması, tema ve konulara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel özelliği, öğrenci çalışma kitabıyla uyumu ve ölçme değerlendirme bölümleriyle önemi daha da artmaktadır (Toprak, 2011: 13).

Bu çalışmada, “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” kültür öğelerinin kullanışı bakımından ele alınmıştır. Tablo hazırlanırken Kutlu’nun (2014: 697-710) çalışmasından yararlanılmıştır.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabında (B1 seviyesi) altı tema ve bu altı temanın dörder alt ögesi bulunmaktadır (Barcın, 2018: 6).

Tablo 1: Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabına (B1 seviyesi) Ait Temalar

1.Kutlu Olsun!	2.Her Şeyin Baş Sağık	3.Medya	4.Sayıların Dili	5.Hayaller	6.Eğitim
1.1.Bayramlar	2.1.Geçmiş Olsun	3.1.İletişim Araçları	4.1.Sayıların Dünyası	5.1.Rüyalar Gerçek Olsa	6.1.Herkes İçin Eğitim
1.2.Özel Günler	2.2.Sağlık Olsun	3.2.Kumanda Nerede?	4.2.Para, Para, Para!	5.2.Keşke	6.2.Yaşam Boyu Öğrenme
1.3.Festivaller	2.3.Alternatif Tıp	3.3.Sosyal Medya	4.3.Şansınız Bol Olsun	5.3.Kalıp Sözler	6.3.Öğrenmenin Yaşı Yok
1.4. Alıştırmalar	2.4. Alıştırmalar	3.4. Alıştırmalar	4.4. Alıştırmalar	5.4. Alıştırmalar	6.4. Alıştırmalar

Tablo 2: Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabındaki (B1 Seviyesi) Kültürel Unsurların Kullanım Tablosu

Kültürel Unsurlar (B1 Seviyesi)		
Alt Öge	Kültürel Öğelerin Kullanımı	Sayfa Numarası
1.1.	Nevruz Türk kültüründe dirilişin, bolluğun ve bereketin kaynağı olarak görülür ve Türkistan’dan Balkanlara kadar tüm Türk toplulukları tarafından coşkuyla kutlanır. Nevruz günü ateş yakmak ve üzerinden atlamak bir gelenektir.	B1-8
1.1.	Türkiye’de bayramlarda büyüklerin eli öpülür.	B1-9
1.1.	Köy düğünlerinde davul zurna çalınır, halay çekilir.	B1-9
1.1.	Bayram sabahı anne bütün aile üyelerini uyandırdı. Önce hep beraber kahvaltı yaptılar. Kahvaltıdan sonra çocuklar aile büyüklerinin elini öptü. Öğleden sonra yavaş yavaş misafirler gelmeye başladı. Hepsiyle tek tek bayramlaşıldı.	B1-9

1.2.	Türk kültürü içindeki önemli geleneklerden biri “Hıdırellez”dir. Hıdırellez bir bahar bayramıdır.	B1-13
1.2.	Hem Anadolu’daki hem Anadolu dışındaki Türk topluluklarında Hıdırellez günü için çeşitli hazırlıklar yapılır. Evler silinip süpürülür, ev eşyaları ve giysiler temizlenir. Bu hazırlıklar Hızır (A.S.)’ın eve uğramasını sağlamak için yapılır.	B1-13
1.3.	Mesir macunu ağrıyı sızıyı önler; soğuk algınlığı, ağız kokusu, iştahsızlık gibi pek çok sağlık sorununa iyi gelir. Halk arasında macun ile ilgili farklı inanışlar da mevcuttur: Macunu yiyen kişiyi yılan ve çıyan gibi zehirli hayvanlar sokmaz, çocuksuz aileler çocuk sahibi olabilir, gelinlik çağındaki genç kızlar o yıl içinde evlenebilir.	B1-17
1.4.	Sizin kültürünüzü tanımaya çalışan bir yabancıya ne tür tavsiyelerde bulunursunuz?	B1-21
2.3.	Felsefe ve tıp tarihinin en önemli isimlerinden İbni Sina müziğin tıptaki rolünü şöyle tanımlamaktaydı: “Tedavinin en iyi ve en etkili yollarından biri hastanın moralini yükseltmek, ona hastalıkla daha iyi mücadele edebilmesi için cesaret vermek, güzel müzik dinletmek, çevresini güzelleştirmek ve onu yakınlarıyla bir araya getirmektir.”	B1-34
2.4.	Sağ avucum kaşınıyor herhalde bir yerden para gelecek.	B1-37
3.2.	Pepe’nin kıyafetlerinde nazar boncuğu bulunmasının nedeni	B1-47
4.1.	Atatürk’ün geometri kitabı 1937 yılında yayımlanmıştır.	B1-59
4.2.	İlk Türk lirası kâğıt paraların basımı, İngiltere’de bir şirkete yaptırılmıştır.	B1-63
4.3.	Türk kültüründe 3, 7 ve 40 uğurlu sayılardır. Eskiden düğünler, kutlamalar 3 gün 3 gece yahut 40 gün 40 gece devam edermiş.	B1-64
5.1.	“Büyümüş de küçülmüş” ifadesini akıllı çocuklar için kullanırlar.	B1-74
5.3.	Hacivat’ın Karagöz’e uğrama amacı hâl hatır sormak ve ona yeni yastığını göstermek.	B1-80
5.3.	Alo! Merhaba dedeciğim! Bayramın mübarek olsun! Ellerinden öperim.	B1-80
5.3.	Simit, eskiden beri Türklerin fastfood tarzı bir yiyeceğidir.	B1-83

5.4.	Anadolu'nun pek çok yöresinde de bazı ağaçlar kutsal görülmüş ve dilek ağacı olarak adlandırılmış. Bu ağaçlar insanların dileklerini Tanrı'ya iletebilecek ağaçlardır.	B1-85
5.4.	Türk masallarında dilek bölümü “Onlar ermiş muradına...” ya da “Gökten üç elma düştü.” biçiminde başlar.	B1-86
5.4.	Saç mı, sakal mı? Hem saç hem sakal. Damat tıraşı olsun.	B1-87
6.2.	Nobel Bilim Ödülü sahibi Türk bilim adamı Prof. Dr. Aziz Sancar, “Ben zekâyâ değil, çalışmaya inanıyorum. Zekâyı kullanmayı beceremezseniz o zekânın kimseye yararı olmaz. Ben başarıyı çalışmaya borçluyum.” diyerek her normal insan için çalışmanın zeki olmaktan daha önemli olduğunu belirtmiştir.	B1-94
6.3.	Bir öğrenci üniversitede birinci yılını tamamlamışsa Mevlana Programına başvurabilir.	B1-96

Kültür Aktarımı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı	Sayfa Numarası
göz gezdir-, hâl hatır sor-, (bir şeye) deli ol-, umrunda olma-	B1-10
Babalar günün kutlu olsun. Bayramınız mübarek olsun. İkinizi de canıgönülden tebrik ediyoruz.	B1-11
Gözünüz aydın. İyi bayramlar. Hayırlı olsun. Mutlu yıllar. Ömür boyu mutluluklar. Mübarek olsun. Bir yastıkta kocayın. Tebrik ederim.	B1-15
yemeden içmeden kesil-, derdine derman bul-, iyi gel-	B1-16
dört gözle bekle-, heyecana kapıl-	B1-21
Canın sağ olsun.	B1-26
kaleme al-, para kopar-, yatağa düş-, mirasa kon-, maskesini düşür-, kulak as-, kulak ardı et-	B1-27
boğazına düşkün ol-	B1-29
(biri) hava al-, (kulağı) ağır işit-, kendini dev aynasında gör-, kendini yiyip bitir-, kendini kaybet-	B1-29

kendi göbeğini kendi kes-, kendi kendine gelin güveyi ol-, kendi kendini ye-, kendi yağıyla kavrul-, kendini bir şey san-	B1-37
birbirine gir-, aralarından su sızma-, ayrı düş-, parmak bas-, altını çiz-, aldırış etme-, takip et-	B1-45
dile getir-, bir deri bir kemik kal-, dilinde tüy bit-	B1-49
“Damlaya damlaya göl olur.”,“Üzüm üzüme baka baka kararır.”,“Sora sora Bağdat bulunur.”	B1-54
Güle güle gidin, herkese selam söyleyin.	B1-54
(birinin) kuyusunu kaz-, eli ayağı dolaş-	B1-55
“Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.”,“Ayağını yorganına göre uzat.”,“İğneyi kendine, çuvaldızı başkasına batır.”,“Yavuz hırsız ev sahibini bastırır.”	B1-58
göze al-, ağzına bir parmak bal çal-	B1-74
Güle güle oturun. Geçmiş olsun. Güle güle giy. Allah kurtarsın. Baş üstüne. Allah’a şükür. El öpenlerin çok olsun. Bayramın mübarek olsun.	B1-80
Allah bir yastıkta kocatsın. Allah tamamına erdirsin. Hayırlı, uğurlu olsun. Allah rahmet eylesin. Başınız sağ olsun. Gözünüz aydın. Yolun açık olsun. Uğurlar olsun. Ziyade olsun. Ellerinize sağlık. Allah zihin açıklığı versin. Ellerin dert görmesin. Başarılar. Allah analı babalı büyütsün. Allah razı olsun. Güle güle kullan.	B1-81
Eline sağlık. Hayırlı uğurlu olsun. Ağzından yel alsın. Sağlık olsun. Aramızda kalsın. İçin rahat olsun. Başınız sağ olsun. Kolay gelsin. Hayırlı işler. Çok yaşa.	B1-82
Allah bereket versin. Üstü kalsın.	B1-84
ilgi göster-, miladını doldur-, dikiş tutturama-, göze bat-, büyüyüp de küçül-	B1-86
Benden olsun. Sıhhatler olsun. İyi eğlenceler. Şifa versin. Geçmiş olsun. Sefalar getirdiniz. Helal olsun. Allah’a şükür.	B1-87
iş başa düş-, burnunun direği sızla-	B1-99

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabındaki (B1 seviyesi) Kültür Aktarımına Ait Yorumlar

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1 seviyesi) “Kutlu Olsun!” temasında Nevruz’un Türk kültüründeki önemine, Türkiye’deki dinî bayramlarda büyüklerin elinin öpülmesine, köy düğünlerinde davul zurna eşliğinde halay çekilmesine, geçmiş dinî bayramlardaki geleneklere, Türk kültüründe önemli geleneklerden biri olan Hıdırellez’e ve Mesir macununun Türk kültüründeki faydalarına yer verilmiştir. Ayrıca yerleştirelim olarak kalıp sözlerin öğretimi için “Babalar günün kutlu olsun. Bayramınız mübarek olsun. İkinizi de canıgönülden tebrik ediyoruz.” kalıp sözleriyle kutlama kartı oluşturma çalışması ve eşleştirelim olarak “Gözünüz aydın. İyi bayramlar. Hayırlı olsun. Mutlu yıllar. Ömür boyu mutluluklar. Mübarek olsun. Bir yastıkta kocayın. Tebrik ederim.” kalıp sözlerinin sıralanması istenmiştir.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1 seviyesi) “Her Şeyin Başı Sağlık” temasında Felsefe ve tıp tarihinin önemli isimlerinden biri olan İbni Sina’ya değinilmiştir. Ayrıca bu temada “Diş Ağrısı” adlı metin bulunmaktadır. Bu metnin hemen altında “yerleştirelim” olarak “hasta et-, şifayı kap-, ilaç gibi gel-” deyimleri yer almaktadır. Öğretilen deyimler ile tema başlığı uyushmaktadır. Buna ilaveten temanın okuma metinlerinden biri olan “Bir Tiryakinin Günlüğü”nde “ağına git-” deyiminin anlamı çoklu seçenek olarak sorgulanmıştır. Temanın “genel alıştırmalar” bölümünde ise “kendi göbeğini kendi kes-, kendi kendine gelin güveyi ol-, kendi kendini ye-, kendi yağıyla kavrul-, kendini bir şey san-” deyimleri “eşleştirme-yerleştirme” olarak ele alınmıştır (Barcın, 2018: 10).

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1seviyesi) “Medya” temasında ise aile yapısı, konuşması ve mizacı ile tam bir Türk çocuğu görünümünde olan Pepe’nin hayatı (Şeker ve Balcı, :254) hakkında dinleme ve izleme çalışmasına yer verilmiştir. Bu temada işlenen “Damlaya damlaya göl olur.”, “Üzüm üzüme baka baka kararır.”, “Sora sora Bağdat bulunur.” atasözleri ile öğrencilerden bir anı yazması istenir. Bu atasözlerin öğretimi “okuyalım-eşleştirelim-yazalım” sırası ile gitmektedir. Böylelikle dil öğretiminde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkesine uyularak öğrencilerin atasözlerine ilgisi arttırılmaya çalışılmış ve öğrenilen yeni bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu temanın “Truman Şov” adlı dinlemesinde “parmak bas-, altını çiz-, aldırış etme-, takip et-” deyimleri “eşleştirme” yoluyla verilmiştir (Barcın, 2018: 10).

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1 seviyesi) “Sayıların Dili” temasında Atatürk’ün Geometri Kitabı ile ilgili dinleme çalışmasına, Türk lirasının tarihî sürecine, farklı kültürler arasında uğurlu ve uğursuz sayıların değişiklik göstermesine ait okuma metnine değinilmiştir.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1 seviyesi) “Hayaller” temasında öncelikle izleyelim-işaretleyelim-eşleştirelim olarak Hacivat ve Karagöz’e yer verilmiştir. Burada kalıp sözlerin öğretimi ile ilgili bir sıralama çalışması yapılmıştır. Söz gelimi, “Komşunuz daha büyük bir eve taşındı. (1) Güle güle oturun. / Sınıf arkadaşınız hastalandı. Bugün işe gelmeyecek. (2) Geçmiş olsun. / Şirketinizin muhasebecisi cezaevine girdi. (3) Allah kurtarsın. / Arkadaşınız bir ceket aldı. (4) Güle güle giy.” gibi kalıp sözler öğretilmiştir. Daha sonra Türk kültürüne ait dinî bayramlarda kutlamanın nasıl yapıldığına dair okuyalım-yerleştirelim çalışmasına, eşleştirelim-canlandırılım olarak kalıp sözler ile ilgili bir çalışmanın öğretimine, dinleyelim-düzeltilim-eşleştirelim olarak verilen “Hayırdır İnşallah!” metninde “Eline sağlık. Hayırlı uğurlu olsun. Ağzından yel alsın. Sağlık olsun. Aramızda kalsın. İçin rahat olsun” kalıp sözlerinin eşleştirilmesine yer verilmiştir. Ayrıca temanın alıştırmalar bölümünde okuyalım-

yerleştirelim-konuşalım olarak verilen “Damat Tıraşı” metninde “Benden olsun. Sıhhatler olsun. İyi eğlenceler. şıfa versin. Geçmiş olsun. Sefalar getirdiniz. Helal olsun. Allah’a şükür.” kalıp sözlerinin okuma metnine yerleştirilmesi istenmiştir.

Altın Köprü Türkçe ğretimi Ders Kitabının (B1 seviyesi) “Eğitim” temasında 2015 yılında Nobel Kimya dlne lyık görülen Prof. Dr. Aziz Sancar’ın başarısını neye borçlu olduğuna ve izleyelim-işaretleyelim olarak “Mevlana Programı”na ver verilmiştir. Ayrıca bu temada “Eşekli Kütüphane” adlı dinleme metni yer almaktadır. Bu dinleme metninin iki sorusu çoktan seçmelidir. Bu iki soruda “büyük ses getir-, dilden dile dolaş-” deyimlerinin anlamının öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği ölçülmektedir (Barcın, 2018: 11).

Sonuç ve neriler

Sonuç

Yabancı dil öğrenmek, farklı bir dil öğrenmektir. Kişiye, kendi dilinden farklı bir dili öğretirken öğrenme anlamında motivasyonu sağlayabilmek ve öğrendiklerini kalıcı hale getirebilmek için dilin kültürel ögelerinin de mutlaka aktarılması gerekir (Gürsoy ve Güleç, 2015: 117).

Bir kişinin yabancı bir dili öğrenebilmesi ve o dili etkili bir biçimde kullanabilmesi için o dilin kültürüne ait malzemeleri biliyor olması gerekmektedir. Sadece dilin yapısını bilerek o dili etkili bir şekilde kullanmak mümkün değildir. Dil bir toplumun kültürünü yansıtan en önemli toplumsal parçadır. Bu gerçeklikten yola çıkarak dili tam anlamıyla ğrenebilmenin yolunun, o dili konuşan topluluğun tarihini, geleneklerini, adetlerini, yaşam tarzını bilmekten geçtiği ifade edilebilir (Elbir ve Aka, 2015: 383).

Bölükbaş ve Keskin’e göre (2010: 233) ğrenci hedef dilin hitap, teşekkür, kabul etme, reddetme, önerme gibi kullanımları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Türkçe kalıp sözler birtakım yapısal ve anlamsal özelliklerinden dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kolay ğrenilememektedir. Eğer Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kültürü ile Türk kültürü arasında herhangi bir müştereklik yok ise kalıp söz ğretimi zorlaşmakta, var ise kolaylaşmaktadır (Boylu ve Başar, 2018: 49).

Toplum bireylerinin kltrlararası iletişim yetisine sahip olması, farklı kültürlerle kuracağı ya da kurmak zorunda olduğu iletişim hedeflerine ulaşmasının temel özelliklerinden biri olduğu anlaşılmaktadır (Yiğit ve Arslan, 2014: 12).

neriler

- 1) Dil ğretiminde öğreten, derse gelmeden önce hazırlık yapmalı ve anlatacağı konuda net olmalıdır. Vkıf olunmayan herhangi bir bilgi öğrenciye iyi aktarılamayacağı için ders sonunda elde edilmek istenen kazanımlar yetersiz kalabilir. Bu yüzden bir bilgiyi ilk önce öğreten zmsemelidir.
- 2) Johann Goethe’nin “Bilmek yetmez, uygulamamız gerekir. İstemek yetmez, yapmamız gerekir.” sözüyle dile getirdiği gibi dil ğretiminde öğreten dile bütün yönleriyle hkim olmalı ve bildiklerini uygulayarak beceriye dönüştürmelidir. Söz gelimi, öğreten herhangi bir kelime ya da kalıp söz hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çünkü bazı kelime

ya da kelime gruplarının alt ögede derin bir anlam boyutu vardır. Bu durum ise o kelime ya da kelime grubunun kültürel boyutunu bilmekle anlaşılmaktadır.

- 3) Kültür aktarımı yaparken ilk önce çevredeki nesnelerden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin görebileceği nesneler ne ise o verilerek yaşamla ilişkilendirmek gerekir. Örneğin öğrencilerin sıfatlarından yola çıkılarak sıfat bilgisi içselleştirilebilir ya da yeni bir konu işlenmeden önce o konu ile ilgili fındık-fıstık gibi çerezler verilebilir, detaya hazırlık yapılabilir. Söz gelimi, Altın Köprü'nün (B1 Seviyesi) “Medya” temasında dil yapısı olarak işteşlik ele alınacaktır. Öğreten, çerez olarak “birbiri” ile ilgili karikatür ya da fotoğraftan oluşan slaytlar hazırlayabilir.
- 4) Kültür aktarımının önemli öğelerinden biri öğrenilen bir unsur günlük yaşamla birleştirmektir. Böylelikle hedef dili severek öğrenen öğrenci derse ve hedef dilin kültürüne daha olumlu yaklaşarak bakış açısını değiştirebilir, hedef dili daha kolay öğrenebilir.
- 5) Öğreten, çeşitli oyunlar yardımıyla kültür aktarımını gerçekleştirebilir. Örneğin Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabının (B1 Seviyesi) birinci temasında eşleştirelim olarak yer alan “Gözünüz aydın. İyi bayramlar. Hayırlı olsun. Mutlu yıllar. Ömür boyu mutluluklar. Mübarek olsun. Bir yastıkta kocayın. Tebrik ederim. ” kalıp sözleri öğreten, öğrencilere eşleştirdikten sonra bu kalıp sözler ile ilgili diyalog yazdırabilir ve sınıf ortamında öğrencilerden canlandırmasını isteyebilir. Böylelikle öğrenci canlandırma yaparak jest, mimik ve beden dilini de öğrenme ortamına katabilir ve konuyu daha iyi kavrayabilir.
- 6) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreten öğrencilere dil yapılarını kavratırken kültür aktarımında bulunuyor, kültür aktarımı yaparken de dil yapılarını kullanıyor. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aracı olarak deyimlerin öğretiminde dönüşlülükten de yararlanılabilir. Öğreten B1 seviyesinde “Her Şeyin Başı Sağlık” temasını işlerken dil yapısı olarak dönüşlülüğü ele alacaktır. Bu temanın genel araştırmalar bölümünde “kendi göbeğini kendi kes-, kendi kendine gelin güveyi ol-, kendi kendini ye-, kendi yağıyla kavrul-, kendini bir şey san-” gibi deyimler örnekler olarak verilmiştir. Bu örnekler sayesinde öğreten, hem dil yapısı olarak dönüşlülüğün bir kullanımını gösterebilir hem de öğrencinin zihninde konunun daha çok canlanmasını sağlayabilir.
- 7) Dil öğretiminde sadece anlamak yeterli değildir. Anlaşılan konunun günlük hayatta pratiğe geçirilmesi, onu bir beceriye dönüştürülmesi anlamak kadar önemlidir. Pratiğe geçirilmeyen herhangi bir bilgi hiçbir işe yaramaz.

- 8) Dil öğretimi için hazırlanmış olan ders kitaplarında kullanılan görsellerin temaya ve kazanımlara uygun olması gerekmektedir. Böylelikle öğrenci öğrendiği yeni kelime ve kelime gruplarını zihninde daha iyi canlandırabilir, kültür öğelerini daha iyi algılayabilir.
- 9) Kültür aktarımı yaparken kaynak dilin kültürüne saygı duymak gerekir. Söz gelimi, Türkiye Türkleri için yılbaşı, öğretmenler, kadınlar ve erkekler günü önemli bir gün olarak kabul edilirken Kırgız Türkleri için bu özel günler bayram olarak kabul edilir ve çeşitli etkinlikler ile kutlanır.
- 10) Dil öğretiminde öğretici hedef dilin öğretildiği çevreye de saygı duymalıdır. Örneğin Kırgız Türkleri genellikle konuşma dilinde Kırgız Türkçesi yerine Rusçayı tercih etmektedir. Öğretici duygusal davranıp öğreneni üzecek sözler söylememelidir. Şayet böyle bir durum yaşanırsa öğrenen hedef dili öğrenmekten vazgeçebilir. Hiçbir toplum yabancı bir dilin etkisi altında kalmak istemez. Burada duygusal düşünmek yerine Kırgız halkının Sovyet döneminden itibaren yaşadığı sıkıntılara empati kurmak daha önemlidir. Sovyet döneminde kominizmin etkisi altında kalmış, düşünce özgürlüğü elinden alınmış, millî değerleri yok edilmeye çalışılmış, sırf millî duygular içeriyor diye destanı yasaklanmış bir millet düşünelim ve bakış açımızı değiştirip pencereden dışarı bir de böyle bakalım.
- 11) Dil öğretimi kitabı hazırlarken hedef dil ile kaynak dil arasındaki ortak değerlere dikkat çekmek, millî ve manevi değerleri dikkate almak gerekir.
- 12) Dil öğretiminde istenilen yere gitmeye çalışırken bazen tuzaklara düşülebiliyor. Örneğin öğreten, kültür aktarımı yaparken ipin ucunu kaçırabiliyor. Bu yüzden kültür aktarımı denge içinde verilmelidir. Kültür aktarımının dozunu iyi ayarlamak, derste güzelce serpiştirmek ve hedefe ulaşmak için bunun farkındalığına sahip olmak gerekir.

Sonuç olarak; Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabında (B1 seviyesi) kültüre ait unsurlara yer verildiği tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Açık, F. ve Demir, A. (2011).“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler”. *TÜBAR-XXX / Güz*: 51-72.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2006). *Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu*, Ankara, 1-92.
- Barcın S. (2018). “Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)”. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Boylu, E. (2014).“Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi”. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı III), 19-28.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi”. *TÜBAR XLIII / Bahar*, 31-52.
- Bölükbaş F.ve Keskin F. (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi”, *TurkishStudies*, 5(4), 221-235.
- Elbir, B. ve Aka, F., N. (2015). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi”. *Turkish Studies*, 10 (12), 371-386.
- Gümüş, M. (2014). “Dil Öğretiminde Temel Beceriler”. *Kırgız Tili Cana Adabiyatı*, ss. 34-39.
- Gümüş, M. (2014), Türkçe ile Kırgızca Dil Yapılarının Dil Öğretimi Amaçlı Karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, M., Özek B., Şen İ., Taşbaş E., Saldıran M. ve Kara A. (2018). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)*. Bişkek: Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, s. 104.
- Gürsoy S. ve Güleç İ. (2015). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: Gökkuşaklı Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Örneği”. *IV. Sakarya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 98-119).

- İşcan, A. ve Yassıtış, T. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi)”. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- İşci, C. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı.
- Kutlu, A. (2014). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1619-1640
- Şeker N., T. ve Balcı E., V. (). “Yeni Türk Dizi Fenomeni “Pepee” Çizgi Dizisinin Alımlama Analizi”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 243-263.
- Toprak, F. (2011). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11-24.
- Yiğit, M. ve Arslan M. (2014). “Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi: Arnavutluk Örneği”. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10, 1-13.

Çokanlamlı Kelimelerin Öğrenilmesinin Yazma Becerisine Etkisi

Şerif KARAKOÇ*
Özlem BOYACI**

Özet

Bu çalışmanın amacı çokanlamlılık ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu amaçla 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik iki farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur. Bu öğrenci gruplarından ilkinde tespit edilen 20 farklı çokanlamlı kelime anlamlarıyla birlikte önceden verilmiştir. Diğer öğrenci grubuna ise bu kelimeler önceden verilmemiştir. Daha sonra bu öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak hikâye yazmaları istenmiştir. Elde edilen metinler içerik analizi yöntemiyle incelenerek çokanlamlı kelimelerin öğrenilmesinin yazma becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda çokanlamlı kelimelerin öğrenilmesinin yazma becerisini olumlu etkilediği, kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağladığı, bireylerin farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olduğu, bireylerin üretkenliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak tartışma ve yorumlar yapılmış, eğitim ortamlarına ilişkin kimi öneriler sunulmuştur. Çalışmada öncelikle çokanlamlılık üzerinde durulmuş, yazma becerisi ve yazma becerisini etkileyen faktörlere yer verilmiştir. Çalışmanın amacı, önemi, kullanılan yöntem, bulgular, sonuç ve önerilerle çalışma sona erdirilmiştir. Çalışmanın yazma becerisini artırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı, Türkçe derslerinde çokanlamlı kelimelerin öğretiminin önemini göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, çokanlamlılık, çokanlamlı kelimeler, yazma becerisi, yazma*

The Effect of Learning the Multilingual Phrases on Writing Skills

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between multi-linguistic and writing skills. To this end, two different student groups of 20 students, 7th and 8th grade students, were formed. This group of students has already been given the first 20 different synonyms with their meanings. For the other student group, these words have not been given before. Later on, these students were asked to write a story using these words. The obtained texts were examined by means of content analysis and the effects of learning the polyphonic words on the writing ability were tried to be determined and the findings were obtained. The result of the study is that the learning of multi-lingual words positively affects the writing ability, contributes to the development of vocabulary, helps individuals gain different perspectives, and increases the productivity of individuals. Discussions and interpretations were made based on these results, and some suggestions related to educational environments were presented. In the study, primarily emphasis was given on the importance of multi-faculty, factors affecting writing skills and writing skills. The aim of the study was to end the study with the precaution, the method used, findings, conclusions and suggestions. It is thought that the teaching of multi-lingual words in Turkish lessons will give importance to the work done to increase the writing skill of the worker.

Keywords: *Turkish Education, Multilingual, Multilingual Phrases, Writing Skills, Writing*

* Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, kara-koc88@hotmail.com

** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, ozlemboyaci7@hotmail.com

Giriş

Dil evreni, insanın kültürüne bağlı olarak zihninde canlandırdığı bir olgudur. Her insan kendi kültürüne ve zihinsel yetilerine göre dış dünyayı anlar ve anlamlandırır. Bu anlamlandırma gösteren ve gösterilenler üzerinden yapılmaktadır. Bir varlığın dış dünyadaki karşılığı gösterilen, insanın zihninde olan ve harflerle dile getirdiği karşılığı ise gösterendir. Bir gösteren, bazı durumlarda birden çok gösterileni karşılayabilir. Bu duruma çok anlamlılık denilmektedir. Türkçe'nin lehçelerinde ve başka dillerde de rastlandığı üzere çok anlamlılığın oldukça fazla örneği görülmektedir. Çok anlamlı kelimelere sahip olmak dilin zenginliğidir. Ancak bazen çok anlamlı kelimelere sahip olmak ve bunların tüm anlamlarının bilinmemesi anlam karışıklığına ve yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir. Çok anlamlılık ve eş seslilik kimi otoriteler tarafından tartışmalı bir konu olsa da, biz çok anlamlılığın yazma becerisine ve insanın kelime evrenine olan katkısı yönü üzerinde duracağız.

Dünyanın birçok dillerinde olduğu gibi Türkçede ve Türkçenin lehçelerinde aynı gösterileni karşılayan çok sayıda gösteren bulunmaktadır. Çok anlamlılık, eş seslilik gibi isimlerle tanımlanan bu olay çoğu kişi tarafından araştırma konusu haline gelmiştir.

“Bir sözcüğün birden çok anlamı içerme niteliği, birçok anlamı olma durumu ve özelliği çokanlamlılık olarak adlandırılır.”(Bilgin, 2013:29). Vardar'a göre çokanlamlılık sıklık kavramıyla yakından ilgilidir. En sık rastlanan birimler, çok anlamlılığın en yoğun düzeye ulaştığı öğelerdir (2002:62).

Bu çalışmada çokanlamlı kelimelerin anlamlarıyla bilinmesinin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır. Yazma becerisini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan bir tanesi de kelime hazinesidir. Kelime hazinesini etkileyen unsurlardan bir tanesi de çokanlamlı kelimelerin bilinmesidir.

Problem Cümlesi

Çokanlamlı kelimelerin farklı anlamlarının bilinmesi yazma becerisini etkiler mi?

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çokanlamlı kelimelerin anlamlarıyla birlikte öğrenilmesinin yazma becerisine etkisinin tespit edilmesidir.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışmayla çokanlamlı kelimelerin öğrenilmesinin yazma becerisine etkileri tespit edilerek, çok anlamlı kelimelerin öğrenilmesinin önemi ortaya konulacaktır

Yöntem

10 öğrenci 7. sınıf, 10 öğrenci 8. sınıf olmak üzere 20 kişilik iki farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur. Bu öğrenci gruplarından ilkinde tespit edilen 20 farklı çokanlamlı kelime anlamlarıyla birlikte önceden verilmiştir. Diğer öğrenci grubuna ise bu kelimeler önceden verilmemiştir. Daha sonra bu öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak hikâye yazmaları istenmiştir. Elde edilen metinler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Kontrol grubu kelime kullanım oranları

Kelime	1.anlam		2.anlam		3.anlam	
	f	%	f	%	f	%
ağız	20	100	0	0	0	0
akmak	20	100	1	5	1	5
atmak	20	100	3	15	1	5
ayak	20	100	0	0	0	0
bırakmak	15	75	6	30	2	10
dil	20	100	0	0	0	0
dokunmak	18	90	2	10	0	0
fiş	20	100	0	0	0	0
geçmek	15	75	5	25	5	25
göz	20	100	0	0	0	0
istemek	20	100	0	0	0	0
kırılmak	17	85	10	50	2	10
kovmak	20	100	5	25	0	0
koymak	20	100	0	0	0	0
kuyruk	20	100	0	0	7	35
ocak	20	100	0	0	0	0
soy	20	100	0	0	0	0
şiş	20	100	7	35	8	40
tutma	20	100	6	30	10	50
yarmak	20	100	0	0	0	0

Deney grubu kelime kullanım oranları

Kelime	1.anlam		2.anlam		3.anlam	
	f	%	f	%	f	%
ağız	20	100	7	35	8	40
akmak	20	100	10	50	5	25
atmak	20	100	9	45	7	35
ayak	18	90	12	60	10	50
bırakmak	20	100	9	45	10	50
dil	20	100	10	50	8	40
dokunmak	15	75	10	50	14	70
fiş	15	75	5	25	5	25
geçmek	20	100	8	40	8	40
göz	20	100	10	50	10	50
istemek	20	100	9	45	10	50
kırılmak	20	100	13	65	15	75
kovmak	20	100	12	60	8	40
koymak	20	100	14	70	8	40
kuyruk	20	100	15	75	12	60
ocak	20	100	8	40	7	35
soy	20	100	8	40	6	30
şiş	20	100	10	50	10	50

tutma	20	100	14	70	12	60
yarmak	20	100	10	50	0	0

Kontrol grubu ve deney grubunun kelimeleri anlamlarına göre kullanma oranları

	1.anlam		2.anlam		3.anlam	
	f	%	f	f	%	f
Kontrol grubu	385	96,25	45	11,25	35	8,75
Deney grubu	388	97	203	57,5	178	43,25

Kontrol grubu ve deney grubunun toplamda kullandıkları anlamların dağılım oranları

	1.anlam		2.anlam		3.anlam		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kontrol grubu	385	82,8	45	9,7	35	7,5	465	100
Deney grubu	388	50,8	203	26,6	173	22,6	764	100

Sonuçlar

Kontrol grubunda 11 kelimenin 2. anlamı, 12 kelimenin de 3. anlamı hiç kullanılmazken deney grubunda sadece 1 kelimenin 3. anlamı kullanılmamıştır.

Kontrol grubunda kelimelerin 2.anlamlarına %11,25, 3.anlamlarına %8,75 başvurulmuştur.

Deney grubunda ise kelimelerin 2.anlamlarına %57,5, 3.anlamlarına %43,25 başvurulmuştur.

Kontrol grubunun toplamda kullandığı kelimelerin %82,8'i 1.anlam; %9,7'si 2.anlam; % 7,5'i de 3.anlamdadır.

Deney grubunun ise toplamda kullandığı kelimelerin %50,8'i 1.anlam; %26,6'sı 2.anlam; % 22,6'sı da 3.anlamdadır.

Sonuç olarak deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre 2 ve 3. anlamları daha çok kullanmışlardır.

Bu bulgulara göre çokanlamlı kelimelerin anlamlarıyla birlikte öğrenilmesinin yazma becerisini olumlu etkilediği, kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağladığı, bireylerin farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olduğu, bireylerin yazma da tekrara düşmesini engellediği, bireylerin üretkenliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Kontrol grubunda “’şiş” ve “’tutma” kelimelerinin anlamları verilmemesine rağmen, yüksek oranda 2. ve 3. anlamlarının kullanılmasının muhtemel sebebi yaşanan kültür olabilir. Bu durumun tespiti için kültürel yaşantı zenginliğinin, bireyin kelime hazinesine katkısı konulu bir çalışma yapılabilir.
- Türkçe ders programlarında öğrencilerin kelime hazinesini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Türkçe ders kitaplarında çokanlamlılıkla ilgili etkinliklerin sayısı artırılabilir.

Kaynakça

Bilgin, M. (2013), Anlamdan Anlatıma Türkçemiz, Anı Yayıncılık, Ankara

Vardar, B. (2002), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual, İstanbul.

Sahra'nın Açtığı Yoldan Servet-i Fünun Şiirine Kadar Yeni Türk Şiirinde Tabiat Algısı

Taner TURAN*

Özet

18. Yüzyılda kendisine yeni bir duyuş tarzı aradığını açıktan açığa hissettiren Türk şiiri, 19. Yüzyılda bilhassa 1839 yılında Tanzimat'ın ilanından sonra Batı şiirinden, özellikle Fransız romantik şiirinden beslenmeye başlamıştır. Tanzimat II. Nesil şairleri Recaizâde Mahmut Ekrem ve Abdülhak Hamit'le birlikte yeni Türk şiiri, daha çok romantizmin duyuş tarzına yakın bir şekilde tabiata yönelmeye başlamış ve böylece divan şiirinin kendisine has, şairi belirli sınırlar içinde tutan tabiat anlayışı bir kenara bırakılmıştır. Özellikle Hamit'in *Sahra*'sıyla başlayan bu yeni tabiat algısı Servet-i Fünûn şiirinin dayanaklarından birini oluşturdu; ancak Servet-i Fünûn şiirinin teşekkül etmesinden önce Hamit'in *Sahra*'yla kapılarını sonuna kadar araladığı bu yeni tabiat algısı, 1880-1895 yılları arasında şiir söyleyen ve çoğu zaman dikkate alınmayan ve edebiyat tarihlerinde Ara Nesil mensubu olarak adlandırılan 50-55 kişilik bir grup şairin dikkatini çekti. Bunlardan bazıları tabiatı Rousseau gibi bir kaçış noktası, mutluluğun kaynağı olarak görürken diğerleri ise daha çok panteizme yaklaşarak tabiatı ilahi bir varlık ve ilham kaynağı olarak kavramaya başlamışlar ve tabiatın güzelliklerini kendi marazi duyuşlarıyla temaşa etmeye başlamışlardır. Biz de bu çalışmada daha çok geri planda kalmış bu şairlerin tabiatı nasıl algıladığını ortaya koymaya ve Türk şiirinin gelişim aşamalarına katkıda bulunmaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: *Romantizm, Tabiat, Ara Nesil, Tanzimat Edebiyatı, Yeni Türk Şiiri.*

Nature Perception in Modern Turkish Poetry from the Path Sahra Lead To Servet-i Funûn Poetry

Abstract

Turkish poetry made itself clear that it is in search for a new style and started getting inspired by specifically the French romantic poetry and Eastern poetry after the declaration of Tanzimat in 1839. Modern Turkish poetry, with second generation poets Recaizâde Mahmut Ekrem and Abdülhak Hamid, started leaning towards nature mostly in a manner closer to the sensational style of romanticism hence, abolished the specific style of divan poetry that contains the poet in certain boundries. This new perception of nature that started with Hamid's *Sahra* formed one of the foundations of divan poetry; however, before Servet-i Fünûn is formed, this new understanding of nature that Hamid started with *Sahra*, started to get attention by a group of approximately 50-55 poets, who are called the middle generation, wrote poems around 1880-1895 and didn't get much attention. Some of these perceived nature as an escape point and the source of happiness while others, by adopting pantheism, comprehended it as a divine entity and an inspirational source and, started describing the beauty of nature with their morbid stance. In this study we will reveal how these ignored poets perceived the nature and try to contribute to the developmental phases of Turkish poetry.

Keywords: *Romance, Nature, Ara Nesil, Tanzimat Literature, Modern Turkish Poetry.*

* Arş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Giriş

Tanzimat'tan önce başlayan yenileşme hareketi, Tanzimat'la birlikte çok daha sistemli bir hale gelmiş ve bilhassa 1859 yılından sonra Türk edebiyatını değiştirmeye ve şekillendirmeye başlamıştır. Nitekim Tanpınar'ın deyimiyle sokağın anahtarını bize veren Şinasi (1826-1871), 1859 yılında Fransız şiirinden tercüme ettiği şiirleri *Tercüme-i Manzume* ismiyle yayımlama fırsatını bulmuş ve böylece Türk şiiri iyiden iyiye Batı şiirinden beslenmeye başlamıştır. Bununla birlikte unutmamak gerekir ki Türk şiiri, Şinasi'den önce de yenileşme emareleri göstermiş fakat Şinasi ve hemen sonrasında Namık Kemal (1840-1888) ve Ziya Paşa(1829-1880)'nın da içerisinde bulunduğu Tanzimat I. Nesil şairleriyle beraber Batı şiirinin rüzgarına kapılmıştır.

Kaynaklarda da Şinasi'ye atfedilen ve Namık Kemal ve Ziya Paşa'yla birlikte devam etmiş olduğuna kanaat getirilen Türk şiirinin yenileşme serüveni, bu üç büyük şairin ışığında özellikle biçim olarak değişme göstermiştir. Ancak çalışmamın sınırları doğrultusunda bu meselelere detaylıca girmeyi çok da doğru bulmuyorum. Çünkü Türk şiirinde tabiat algısının değişmesinde, Tanzimat I. Nesil şairlerinden ziyade yine kaynaklarda Tanzimat II. Nesil şairleri olarak adlandırılan Abdülhak Hamid(1852-1937) ve Recaiîzâde Mahmud Ekrem(1847-1914)'inpayı büyüktür. Bu noktada şu soruları sormak gerekir: Abdülhak Hamid ve Recaiîzâde Mahmud Ekrem'in şiirlerinden önce Türk şiirinde görülen tabiat algısı nasıldı? ve Abdülhak Hamid ve Recaiîzâde Mahmud Ekrem tabiatı nasıl algıladı ve kendisinden sonra gelen şairlere ne şekilde ilham kaynağı oldu?

Tanzimat II. Nesil şairlerinden önce ve hatta 1880 sonrasında dahi Türk şiirinde tabiat, daha çok divan şiirinde olduğu gibi karşımıza çıkar. Bu yüzden burada divan şiirinde karşımıza çıkan klasik tabiat anlayışına da değinmek gerekir. Ömer Faruk Akün'ün de belirttiği gibi “divan edebiyatı uyulması gereken bir teşrifatı olan ve beraberinde şair için bir teşrifat getiren bir edebiyattır.” (Akün, 1994, s.414). Tabiata dönen ve dönmek isteyen şairler o vakit bu teşrifata başvurur. Nitekim Gölpınarlı'ya göre:

“Divan edebiyatı şairi, tabiatı, bizi güzellikleriyle hayran eden, şiddetleriyle ezen, yıkan tabiatı buğulu gözlerle görür; gördükten sonra gözlerini yumar ve gördüklerini kafasındaki mecazlar diline adapte eder de öyle yazar. Ve tabiidir ki bu çeşit anlatılan tabiat, tabiiîlikten çıkmıştır. Divan edebiyatının tabiatı, bir odanın ortasında düzülen, yahut küçük bir sahifeye binbir renkle çizilen bir tabiattır.” (Gölpınarlı, 1999, s. 92).

Bu açıklamadan da anlaşılıyor ki divan şiirinde tabiat cansızdır ve bu yüzden de doğal değildir. Çünkü divan şiirinde tabiat, şairin hünerlerini ve şiir gücünü gösterdiği önemli mecralardan birisidir. Bu yüzden divan şairi “tabiatı, hakiki manzarasıyla ve kendi gözü ile görmekten fazla, kitap çerçevesi içinde ve kendinden evvel gelen üstatların gözü ile görmeye çalışır.” (Levend, 2017, s. 577). İşte tabiat, üstatların gözünden görüldüğü vakit bütün canlılığını yitirir ve şiir içerisinde yalnızca bir dekor haline gelir.

Abdülhak Hamid'in şiirlerinde ise tabiat canlı ve renkli bir varlık olarak ele alınır ve çoğu zaman tabiat bir mutluluk kaynağı olara gösterilir ki böyle bir tabiat algısının en can alıcı örneği 1879

yılındayayımlanan *Sahra*'dır.¹Çünkü *Sahra*'da Abdülhak Hamid, yeni nazım şekilleri kullanmakla beraber doğaya döner ve tıpkı romantik şairlerin yaptığı gibi tabiatı bir kaçış, bir mutluluk merkezi olarak gösterir:

“Belde halkında görmedim hayfâ,

Gördüğüm ünsü ehl-i vahşette!

Bedevîler sükûn u râhatta,

Sürdüğü daimâ ganemle safâ

Beledî muttasıl esîr-i cefâ,

İntiâş âleminde bir zulmette!

Biri endişeden aman bulmaz;

Biri endişeye zaman bulmaz.”

(Tarhan, 1879, s. 5)

Şiirde de görülüyor ki bedeviler yani sahrada yaşayanlar, doğayla bütünleşmiş ve mutluluğa kavuşmuşlardır. Beledî yani şehirli insan ise cefanın esiri olmuştur. Bunun sebebi şehir hayatının insan üzerinde yarattığı etkidir. Şehir hayatı insanı yabancılaştırmış ve aidiyet duygusunu ortadan kaldırmıştır. İşte bu yüzden bedevi ait olduğu yerde mutlu ve endişeye zaman bulamazken şehirli ise bir an olsun endişeden kurtulamaz. İşte *Sahra*'da görülen bu köy ve şehir hayatının zıtlığı 1880-1895 yılları arasında şiirler kaleme alan pek çok şairi derinden etkilemiş ve bu şairler tabiatı, tıpkı Abdülhak Hamid gibi algılamaya başlamışlardır. Bununla beraber 1880-1895 yılları arası Türk şiirinde böyle bir tabiat algısının görülmesindeki en büyük etkenlerden birinin romantik akım olduğunun unutulmaması gerekir.

Yine Hamid'in etkisiyle 1880-1895 yılları arasında kaleme alınan şiirlerde tabiata karşı duyulan bir hayranlık da söz konusudur. Nitekim Kaplan'a göre Hâmid'den sonra Türk şiirinde duyular şiiri etkilemeye ve şekillendirmeye başlamıştır. (Kaplan, 1998, s. 80). Böylece divan şiirinin o cansız tabiat anlayışı yerini daha canlı ve insanın duyularına hitap eden bir tabiat anlayışına bırakmıştır. Ben de bu yüzden Servet-i Fünûn şiirine kadar Türk şiirinde görülen tabiat algısını ele alırken -özellikle romantizmden hareket ederek- şu iki başlık altında ele almayı uygun gördüm: Doğaya Kaçış, Öze Dönüş ve Tabiatın Temaşası.

¹ Aslında bu durum *Sahra*'dan önce kaleme alındığı bilinen ancak *Sahra*'dan sonra yayımlanan *Belde*'de de açıkça görülür ve Mehmet Kaplan da bunun üzerinde durur. Kaplan'a göre *Belde*'de “tabiat, edebi sanatları göstermek için bir vesile değildir, gerçekten görülmüş, duyulmuş ve sevilmiştir. Dış aleme ait unsurlar, ekseriya olduğu gibi verilmekte ve benzetmeler, sırf benzetme olsun diye yapılmayarak çevreye ve ruh haline uygun kılınmaktadır.” (Kaplan, 2009, s. 277).

1. Doğaya Kaçış, Öze Dönüş

19. yüzyılın başından ortalarına kadar etkisini sanatın her alanında hissettiren romantizm akımı, hemen hemen bütün Avrupa'yı etkisi altına almış ve sanattan siyasete, siyasetten felsefeye, felsefeden toplumsal yapılanmalara kadar pek çok alanda etkisini göstermiştir. Ancak romantizm kelimesi, bugün bildiğimiz anlama en yakın olarak ilk defa J.J. Rousseau tarafından kullanılmıştır. (Çetişli, 2010, s 67). Bununla beraber Claudon'un romantizmin doğuşu üzerine yapmış olduğu şu yorumu da bu noktada anmak gerekir:

“Bir tek romantizmden söz etmek kadar, onu zaman ve mekanla sınırlandırmaya kalkışmak da güçtür. Batı'nın yaşadığı hiçbir büyük bunalım ya da devrim, bütün ülkelerde aynı anda patlak vermedi, aynı tarzda yaşanmadı ve benzer biçimde cereyan etmedi; her ülke, birbirine benzer olaylara karşı, ulusal kişiliğine, kendi siyasal, toplumsal, tarihsel koşullarına ya da kendi özlemlerine göre değişik biçimlerde tepki gösterdi.” (Claudon, 2006, s. 12).

Claudon'un da üzerinde durduğu gibi romantizm, her ülkede farklı bir şekilde ortaya çıktı ve yaşandı. Bizde ise romantizm ve romantik insanın ortaya çıkışı Tanzimat'tan sonrasına tekabül eder. Çünkü 1839 yılından sonra Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile beraber her anlamda Batı örnek alınmaya başlanmış ve en nihayetinde bu durum edebiyatımıza da sirayet etmiştir. Ancak bizim edebiyatımızda romantizmin üçaşamada geliştiği ve en nihayetinde Servet-i Fünun şiirini vücuda getirdiği söylenebilir. Bu noktada Mehmet Kaplan'ın üzerinde durduğu ve sınıflandırdığı “sosyal ve politik fikirler devri”, “ferdiyetçilik, büyük ihtiraslar ve ıstıraplar devri”, “küçük ve günlük hassasiyetler devri” adlandırmalarını anmakta fayda vardır.

Yukarıda da üzerinde durduğum gibi kaynaklarda Tanzimat I. Nesil sanatçıları olarak adlandırılan Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa'da romantizm, Batı'da Fransız İhtilali'nin etkisiyle ortaya çıkmış ve bütün Avrupa'yı sarsmış hürriyet, eşitlik ve özgürlük gibi fikirlerin etrafında teşekkül etmiş ve böylece Türk edebiyatı daha çok “politik ve sosyal konular etrafında” şekillenmiştir. (Kaplan, 2014, s. 18). Yine kaynaklarda Tanzimat II. Nesil sanatçıları olarak adlandırılan ve Kaplan'a göre “ferdi ihtiras ve ıstırapları” ön plana çıkaran Abdülhak Hamid ve Recaizâde Mahmud Ekrem'de ise romantizm, bireyi ön plana çıkaran bir anlayış çerçevesinde şekillenmiş ve başta ölüm ve tabiat temi olmak üzere şiirin temlerini baştan aşağı geliştirmiş ve değiştirmiştir. Son olarak “küçük ve günlük hassasiyetler devri” olarak adlandırılan ve kaynaklarda Ara Nesil ismine haiz olan on beş yıllık dönemde ise romantizm, 50-55 kişilik bir grup yazarın elinde daha çok Abdülhak Hamid ve Recaizâde Mahmud Ekrem'in anlayışı doğrultusunda devam etmiş, Batı'da olduğu gibi rasyonalizmin yerine tamamen duygu ön plana çıkarılmış ve böylece “aklın yerini vicdan ve his almıştır.” (Turan, 2018, s. 22).

Görülüyor ki bizim edebiyatımızda romantizm akımı üç basamakta gelişim göstermiştir. Kaplan'ın da belirttiği gibi “politik ve sosyal sahada hürriyet çığırını açan Namık Kemal'in arkasından Hâmid, duyma, düşünme, hayal kurma ve ifade etme hürriyetini” (Kaplan, 1998, s. 82) ilan etmiş ve ardından Ara Nesil sanatçıları ise Hamid'in bıraktığı yerden romantizm akımını ele almışlar ve kendi his süzgeçlerinden geçirmesini bilmişlerdir. Ancak çalışmanın sınırları dikkate alındığında 1879 yılından sonrasını ele alarak değişen tabiat anlayışını açıklamak daha doğru olacaktır. Bu noktada Robert Langhaum'u anmakta fayda vardır. Çünkü ona göre romantizm bir reddediş ve yeni bir değerler sistemine geçiştir. Bu yeni değerler sistemi içerisinde insanın iyi olana, öze yani tabiata dönmesi gerekmektedir. Çünkü tabiat eşsiz güzellikleriyle bir ilham kaynağıdır ve kendi içerisinde kusursuz bir dengeye sahiptir. İşte 1879 yılında Abdülhak Hamid tarafından “*Sahra*”nın yayımlanmasıyla Türk şiiri, şehir hayatından uzaklaşmayı yeğlemiş ve öze yani tabiata dönerek yeni bir tabiat anlayışı meydana

getirmiştir. Nitekim Abdülhak Hamid bu eseriyle “tabiatı felsefî bir düşünce konusu yaptı; derin duyguların doğduğu ve inkişaf ettiği bir muhit haline koydu; bilhassa yeni unsurlar ile dolu ve geniş manzaralar resmetti.” (Kaplan, 2009, s. 273). Bunu yaparken daha çok Fransız ve İngiliz romantiklerinden beslendi.

Yine romantizmin tabiat anlayışı söz konusu olduğunda akla gelen ilk isimlerden biri olan Rousseau, “Hıristiyan teolojisinde en yüksek ‘lütuf’un kaynağı olan Tanrı’nın yerine doğayı yerleştirir. Rousseau’ya göre doğa temelde iyidir ve ona yabancılaşmak insanı ahlaksızlaştırır.” (Öztürk, 2010, s. 106). Bununla beraber İngiliz romantiklerinde de Rousseau’nun anlayışına oldukça yakın bir anlayış söz konusudur. Örneğin Cooper’a göre, insanın yeniden mutlak anlamda iyi olan tabiata dönmesi gerekmektedir. Çünkü tabiat mutlak anlamda iyidir. (Kantarıcıoğlu, 2009, s. 98).

Şehir hayatından bunalan romantik insan tıpkı Hamid’in “*Sahra*”sında olduğu gibi öze, tabiata dönmeyi tercih etmiştir. Çünkü “tabiat, eşsiz güzellikleri ile bulunmaz bir ilham kaynağıdır.” (Çetişli, 2010, s. 75). Bu bağlamda Abdullah Cevdet (1869-1932)’in “*Sahra Alemi*” ve “*Sahra*” isimli şiirleri dikkate şayandır. Örneğin *Sahra Alemi* isimli şiirde şair kır hayatından bir kesit sunar. Şaire göre bir “kavm-i mesud” varsa o da sahrada, yaşayanlardır. Çünkü onlar:

“Yatar, kalkar, içer, yerler tabii

Bulunmaz hallerinde hiç tekellüf

Tekellüf anlara etmez tesâdüf

Ser-â-ser hâneler, yerler tabii”

(Abdullah Cevdet, 1890, s. 3)

Abdullah Cevdet’e göre, sahrada yaşayan insanların zahmetli bir işi yoktur. Bütün insanlar yerler, içerler ve bu yüzden çok mutludurlar. Şafak söker sökmez uyanıp işe koyulurlar ve akşam olduğunda önlerinde heybeleriyle evlerine dönerler. Evlerine döndükleri vakit çocuklarına sarılırlar ve tıpkı Abdülhak Hamid’in şiirinde olduğu gibi endişeye vakit bulamazlar.

Mehmed Celâl (1867-1912)’in ise “*Güzel Kuzular*” şiiri bu tarz bir tabiat anlayışına örnek olarak gösterilebilir. Çünkü Mehmed Celâl bu şiirinde mutlu bir tabiat tablosu çizer ve bu tablonun içinde yer alan insanların mutluluklarını ve doğal güzellikleri anlatır:

“İki yavru bu hânede ötüşür

İki bülbül bu lânede ötüşür

Bir hurûş anları ziyâret eder

Bir kedi anlara refâkat eder

Bir kuzu oğlanın dizinde yatır

Küçücük kız dudağını uzatır

Nağme-i buse imtidâd eyler

Böyle bir levha ruhu şâd eyler

Öpüşün dâimâ güzel kuzular”

(Mehmed Celâl, 1894, s. 44-45)

Görülüyor ki bir hanede iyi yavru, bir yuvada ise iki bülbül ötüşür. Bunların yanında ise bir kedi mevcuttur. Bir kuzu ise oğlanın dizinde yatmaktadır. İşte böyle bir tablo insanı mutlu eder. Çünkü insan yalnızca mutlak anlamda iyi olan tabiatta mutlu olabilir.

Menemenlizâde Mehmed Tahir(1862-1903) de açıklama gayreti içinde olduğum tabiat anlayışı çerçevesinde şiirler kaleme almıştır. Bu bağlamda şairin “*Bir Çoban*”, “*Levha*”, “*Alem-i Seher Yahud Gâleyân-ı Hissiyât*”, “*Yâd-ı Mâzî*” isimli şiirleri zikredilebilir. Bu şiirler içerisinde ise *Bir Çoban* ve *Levha*’da kır hayatından kesitler sunulur. Örneğin *Bir Çoban*’da bir bahar sabahı, kulaklar hazin bir sesle dolar ki bu ses aşık bir çobanın “gam-âver” kaval sesidir. Bununla birlikte köy de uyanmaya başlamıştır. Aşık çoban dışında köyde yaşayan herkes hayatından memnundur:

“Köylerde gürültüler uyandı,

Dünyaya hayât geldi gûyâ

Doğmakla semâda mihr-i bâlâ,

Bin reng ile âsmân boyandı.”

(Menemenlizâde Mehmed Tahir, 1893, s. 9).

Görüldüğü üzere günün ışıklarıyla köylü uyanmaktadır. Günün ilk ışıkları dünyaya hayat vermekte, insanın içini aydınlatmakta ve insana mutluluk vermektedir. Çünkü güneşin doğuşuyla beraber gökyüzü rengarenk olmuştur. İşte böyle bir anlatım son derece yenidir. Çünkü bu şiirde tabiat, özellikle Hamid’in “*Belde*”deki şiirlerinde olduğu gibi görme duyusuna hitap edecek şekilde divan şiirinden farklı olarak canlı bir tablo haline getirilmiştir.

“*Levha*”da ise şair tıpkı Hamid’in Sahra’sında olduğu gibi şehir ve kır hayatını karşılaştırmayı tercih eder:

“Severim levha-i tabiatı ben.

Bir güzel dağda ya çayırda iken,

Yâda almam meşâgil-i dehri

Hây u hûy merâsim-i şehri”

(Menemenlizâde Mehmed Tahir, 1893, s. 7)

Şair tabiata, tabiatı seyretmeye hayrandır. Tabiatı seyre daldığı vakit dünyanın meşguliyetlerini ve şehrin o insanı yorucu merasimlerinden tamamen uzaklaşır ve böylece bütün romantik şairlerde olduğu gibi kendi özüne dönerek mutlu olmayı başarır.

Mustafa Reşid (1861-1936)’in ise “*Çoban Lisanından*” isimli şiiri bu bağlamda dikkate değerdir. Üzerinde durduğumuz diğer şiirlerde olduğu gibi bu şiirde de kır hayatından bir kesit

sunulur. Menemenlizâde Mehmed Tahir'in "*Bir Çoban*" isimli şiirinde olduğu gibi bu şiirde de aşık bir çobanın hikayesi anlatılır:

“Gözüm gerçi sürümle müştâgildir

Dilim ‘aşk ateşiyle müştâldir

Bunu şerha dilim kâdir değildir,

Kavaldır râz-dânım, tercümânım”

(Mustafa Reşid, 1892, s. 61)

Bu aşık çobanın gözü sürüsüyle meşgul olmasına rağmen gönlü aşk ateşiyle yanıp tutuşmaktadır ve bu aşk ateşinin yakıcılığını anlatmaya çobanın yalnızca kavalı muktedir olur. Çünkü kavalı onun sırdaşı ve dertlerinin tek tercümanıdır.

Nabizâde Nazım (1863-1893)’ın şiirlerinde de kır hayatından kesitlere rastlamak mümkündür. *Bir Tasvir*, *“Yolcu Köylü”*, *“Çoban”* ve *“Bir Küçük Kız ile Karacası”* başlıklı şiirler bu duruma örnektir. Bu şiirler içerisinde özellikle *“Çoban”* dikkate değerdir:

“Nasıl yeşil şu ağaçlar, yeşil yeşil dağlar!

Yavaş yavaş akarak tatlı çağlayan çağlar

Safâ yetiştiriyor sanki bahçeler bağlar

Görür durur da bu hâli çoban nasıl ağlar?”

(Nabizâde Nazım, 1885, s. 37)

Yine bir bahar günü doğanın içinde bulunduğu hal anlatılır. Baharın gelişiyi ağaçlar ve dağlar yeşillere bürünmüş, ırmaklar akmakta ve bağlar bahçeler etrafa neşe saçmaktadır. Ancak doğanın insanda yarattığı bütün bu mutluluğa rağmen yine aşık bir çoban ve onun çektiği aşk acısı karşılar bizi.

Son olarak şiirler kaleme aldığı yıllar içerisinde ön plana çıkmayı başaramayan şairlerden bir diğeri olan Tevfik Nevzâd (1865-1905)’ın da bu bağlamda kaleme aldığı şiirleri mevcuttur. *“Bir Çoban Kızı”* ve *“Çadır Önünde Bir Köylü”* isimli şiirleri örnek olarak gösterilebilir. Ancak şairin özellikle *“Bir Çoban Kızı”* isimli şiiri anılmaya değerdir:

“Zannederler imiş bizi bedbaht

O hanımlar ki şehir içinde nihân

Onların tâli’i değil mi ki saht

Bilmiyorlar sa’âdet-i cân

Gerçi biz sâkin-i beyâbânız

Fakat en şanlı bahtiyârânız”

(Tevfik Nevzâd, 1889, s. 7)

Tevfik Nevzâd, şimdiye kadar andığımız şair ve şiiirlerden farklı olarak kadınları ön plana getirmiş ve kırdâ yaşayan kadınların dilinden, şehirde yaşayan kadınlar ile kırdâ yaşayan kadınları karşılaştırmayı tercih etmiştir. Şehirde yaşayan kadınlar, kırdâ yaşayan kadınları mutsuz zannederler; ancak kırdâ yaşan kadınlar kendilerini “en şanlı bahtiyârân” olarak görürler.

2. Tabiatın Temaşası

Sevim Kantarcıoğlu’nun da üzerinde durduğu gibi tabiat, çokluktan ve çeşitlilikten oluşmuş teklîğiyle ahengin ta kendisidir ve ilahidir.”(Kantarcıoğlu, 2009, s. 97)ve bu sebepten ötürü romantik şairler “bıkmadan, usanmadan tabiata yönelir; kırları, ormanları, ağaçları, çiçekleri, kuşları, hayvanları eserlerinde anlattılar. Zira tabiat, eşsiz güzellikleri ile bulunmaz bir ilham kaynağıdır.” (Çetişli, 2010, s. 75).İşte 1880-1895 yılları arasında şiiirler kaleme almış şairlere dönüp baktığımızda bu şairlerin üzerinde durduğumuz anlayış doğrultusunda şiiirler yazdıklarını açıkça görebiliriz. Çünkü onlar da Batı’daki romantik şairler gibi bıkmadan, usanmadan tabiata yönelmişler ve tabiatı ve ona ait olan unsurları oldukça canlı ve renkli şekilde şiiirlerinde anlatmışlardır. Bunu yaparken de vakit olarak çoğunlukla akşamı ve gece yarısını, mevsimlerden ise sonbahar ve kış tercih etmişlerdir.

Örneğin Abdullah Cevdet (1869-1932)’in şiiirlerinde tabiatın seyri geniş bir yer tutar. “Akşam”, “Dihkan”, “Geceye”, “Vapur’da Seher”, “Samsun’dan Hareket”, “Amasya Bağları Arasından Geçiş”, “Çengel Boğazından Geçiş”, “Dağların Arasından Geçiyorduk”, “Cuşîş-i Nesim” isimli şiiirler bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu şiiirlerin hepsinde şair, seyretmekten büyük zevk aldığı tabiatı kendi duygularının süzgecinden geçirerek tasvir eder. Onun şiiirlerindetabiat öznel bir varlık görülür.

Abdülhalim Memduh (1866-1905)’un şiiirlerinde de tabiat daha çok insanda uyandırdığı duygular bağlamında ele alınır. Örneğin “*Tehâcüm-i Efkâr -yahud- Bir Temâşâ-yı Nısfü ’l-leyl*” şiiirinde şair, bir gece yarısı tabiatı temaşa etmeye başlar ve bu temaşa sonucunda şairingönlünde bir şeyler uyanır; ama şair bu durumu anlamlandıramaz ve sorgulamaya devam eder:

“Bakın gûyâ kim vârmış bir müebbed hâba hep ‘âlem!

Durur her şey sükûnet içre- hep hâbidedir âdem

Olur bir fikr-i esâhir vücûd-ı efkarıma münzamm

Bu hissiyât ile gönlüm leb-â-leb olmada her dem.

Dili imlâ eder bir şey, fakat mahiyyetin bilmem!

Benim gönlümdür ancak gönlümün esrarına mahrem!”

(Abdülhalim Memduh, 1884, s. 9)

Görülüyor ki Şair doğayı seyrettikçe kendi benliğinin ve gerçekliğinin farkına varır. Her şey bir sükunet içine dalmış ve insanlar gizlenmiştir. Çünkü gece, bütün ışıkları yoğun karanlığı içerisine hapsetmiş ve bütün doğayı derin bir sessizliğe sürüklemiştir. İşte böyle bir vakitte şairin gönlü büyük fakat açıklanamaz bir hisle dolar. Çünkü şairin esrarı gönlünde gizlidir ve

onu yalnızca gönlü bilebilir. İşte bütün bu aktarılanlar romantiklerin tabiata olan bakışıyla örtüşür.

Yine Abdülhalim Memduh'un "*Şeb-i Deycur*", "*Bir Teevvüh-i Şebbâne*", "*Hazan*", "*Şita*", "*Yıldırım*" isimli şiirlerinde tabiatın temasına tanık oluruz. Ancak bu şiirlerde tabiat daha çok tasvir edilir.Örneğin "*Şita*"da:

"Hayret! Sehâb içinde!

Bu 'âlem-i tabiat!

Gûyâ ki bir hakikat

Dûd u nikâb içinde!"

(Abdülhalim Memduh, 1885, s. 33)

Görüldüğü üzere şair, kış vakti tabiatın içinde bulunduğu vaziyeti anlatmayı tercih etmiştir. Şaire göre bütün tabiat sanki bir bulut içinde gizlenmiş gibi beyazlara bürünmüştür. Bununla beraber hakikat,sanki bir "dûd u nikâb" içinde kalmıştır.

Abdülkerim Sabit (1863-1913)'in tabiatı konu edinen şiirlerinde de tabiat daha çokgüzellikleriyle ön plana çıkar ve şair de bu güzellikleri seyre dalmayı yeğler. Kış mevsiminin gelişiyile birlikte tabiatın öldüğünden ve güzelliğini kaybettiğinden dem vurduğu ve bu kayıp karşısında üzüntüsünü dile getirdiği "*Tahassür ü Teselli*", küçücük bir çiğ tanesinin güzelliğini ve onun karşısında nasıl büyüldüğünü anlattığı "*Şebnem*", ilkbahar mevsiminde güneşin doğuşunu ve bunun ruhunda yarattığı etkiyi anlattığı "*Tulû*", romantiklerin anlatmaktan büyük haz aldığı ve şaire göre insanın vicdanına tatlı bir his veren gece ve gecenin incisi "*Mehtâb*" bunun en büyük örnekleridir. Ancak bu şiirlerin yanında şair "*Sayyad*" isimli şiirinde doğanın bir unsuru olan ve daha çok romantik şairler tarafında tercih edilen kuşların içinde bulunduğu durumu anlatmıştır:

"Elvânınızda değil meftun!

Sayyâd bakar mı levn ü renge?

Davranmada dem-be-dem tûfenge,

Etmek sizi kasdı hâke makrûn.

Aldanmayınız şu hîle-kâra.

Yaklaşmayınız bu cân-şikâra."

(Abdülkerim Sabit, 1884, s. 47)

Bir avcı kuşların peşindedir. Onun derdi kuşların o güzel rengi değildir. Amacı kuşları avlamaktır ve bu yüzden şair bütün hassasiyetiyle kuşlara telkinde bulunur ki böyle bir anlayış romantik şairlerde sıklıkla görünür örneğin Erdoğan Alkan'ın çevirdiği ve "*Romantizm*" ismiyle oluşturduğu antolojide yer verdiği Nerval'in "*Ormanda*" şiirine baktığımızda:

"Derken sisli güz çalar kapıyı,

Susar... soğuklar düşmeden daha.

Yazık! Hiç değil mutlu olmalı

Kuşun ölümü -ormanda!”

(Alkan, 2006, s. 234)

Görülüyor ki sonbaharın gelişiyiyle beraber hem doğa hem de onun bir parçası olan kuş ölür ve bu kuşun ölümü şairin gönlünü yaralar. Çünkü romantik şairler duyguyu ön plana çıkarırlar ve bu durum onları her şeye karşı çok daha hassas bir hale getirir. İşte bu yüzden kuş ve kuşun kırılganlığı hem bizim romantik şiirimizde hem de Fransız romantik şairlerinde sıklıkla kullanılır.

Abdülkerim Hadi (1874-?)’nin *Bir Kuş* isimli şiirinde de yukarıda anlattığımız durumu görmek mümkündür:

“Bir subh-ı letâfette zalâm-ı ezeliyyet

Birdenbire olmuşta lisân-ı ebediyyet

Şûride olan ehl-i dile ders veriyorken

Tahrik ediyor hissimi zulmet gibi bir kuş”

(Abdülkerim Hadi, 1892, s. 26)

Görüyoruz ki seyredilen tabiat ve bu tabiatın bir parçası olan kuş, şairin ruhunu “tazyik”, “tahrik”, ve “teşdid” eder ki bu durum his unsurunun şiirlerde artmasıyla kolayca ilişkilendirilebilir. Çünkü şairler aşırı duyarlı olmuşlar ve şiirlerinde kırılganlığıyla ön plana çıkan kuş imgesine yer vermişlerdir.

İsmail Hakkı (1871-1944) da tabiata romantiklerin penceresinden bakar. Fransız şiiriyle yakın temasta olduğunu bildiğimiz şair, “*Bir Sabah Vakti*”nde sabahın rengi ve kokusunun etrafa yayıldığından bahseder. Ancak bu güzellikler şairin gamlı gönlüne tesir edememiştir. Çünkü aklı aşk acısıyla kararmıştır ve her şey ona bir matem yeri gibi görünür. *Girye-i Teselli*’de ise yine tabiat vasıtasıyla aşkını ve sevgiliyi yad ederken *Sonbahar* isimli şiirde tabiatı tasvir etmeyi tercih etmiştir:

“Gezerim kırları melûl melûl

Severim sonbahar şemsini ben

Şerha şerha ziyâsı eyler iken,

Ka’r-ı zulemât-ı şâhsâra dühûl.”

(İsmail Hakkı, 1891, s. 82)

İsmail Hakkı, hüznü bir şekilde kırları gezmeye başlar; çünkü sonbahar güneşini sevmektedir ki bu sonbahar güneşi o karanlıkların derinliğine gömülmüş ağaç dalları arasından sızar ve

romantiklerin betimlemekten çok hoşlandığı yarı-aydınlık bir tablo meydana getirir ki böyle bir ışığın seçimi ve anlatımı açıkça ölmekte olan bir yaşam duygusunu güçlendirir.

İsmail Safa (1867-1901)'nın şiirlerinde de tabiat önemli bir yer tutar. Şairin özellikle “*Sünûhâr*” (1889)'ı bu bağlamda dikkati çeker:

“Doyulur mu bu hoş temâşâyâ?

‘Âşıkım ben semâyâ, deryaya!

Kâinâta muhabbetim vârdır;

‘Âşıkım çünkü Hakk Te’âlâyâ!

Bırakın da aman beni azıcık

Yakayım şöyle zîr ü bâlâyâ!”

(İsmail Safa, 1889, s. 5)

İşte İsmail Safa seyre daldığı tabiatı, gökyüzüne olan aşkını ve bütün dünyaya olan sevgisini dile getirmiştir. Ancak unutmamak gerekir ki bütün bu güzellikler Tanrı'nın sayesinde meydana gelmiştir ve şair bu bağlamda Tanrı'ya olan aşkını da dile getirmiştir.²

Yine şairin *Huz Ma Safâ*(1891)'da bulunan “*Sabah*”, “*Füyûzât-ı Bahâr*”, “*Bütün Bütün*”, “*Bahar*”, “*Seher-gâh-ı Bahâr*”, “*Bulutlara*” isimli şiirlerinde tabiatla karşılaşmak mümkündür. Bununla beraber İsmail Safa'nın şiirlerinde tabiat, daha çok güzellik bakımından ele alınır³ ve özellikle ilkbahar mevsimi onun şiirlerinde geniş bir yer tutar.

Mehmed Celâl (1867-1912)'in şiirlerinde de tabiat bir tem olarak sıklıkla kullanılır. Onun şiirlerinde tabiat, çoğu zaman aşkın yaşandığı mekan olarak, seyretmesi ve içindeki unsurlarla insana keyif veren bir güzellik olarak karşımıza çıkar.⁴ Bu bağlamda şairin “*Bu da Bir Şi'r*”, “*Mehtâb*”, “*Büyükada'da*”, “*Sükût-ı Evrak*”, “*Dumanlı Dağlar*”, “*Dağlara*”, “*Marmara'da*”, “*Bir Gül*”, “*Bu da Öyle*”, “*Yâd Et*”, “*Unutulmaz Yerler*”, “*Bir Bardak Nur*”, “*Bekle!*”, “*Kuşlarım*”, “*Bir Kuş*” gibi şiirlerinde bu durum belirgin olarak görülür. Örneğin “*Sükût-ı Evrak*”ta sonbaharın gelişi anlatılır. Sonbaharın gelmesiyle bütün tabiat derin bir hüznün içerisinde. Sonbahar rüzgarıyla ağaçların dalları sallanmakta, kuşlar ovalarda hazin hazin

² Böyle bir anlayış Atterbom, Shelley, Hugo gibi romantiklerde de açıkça görülür. Nitekim Claudon'na göre bu saydığım isimler “doğada Tanrı'nın krallığını görüyorlardı, bu Tanrı ister kamutanrisal (panteist), ister tektanrisal (monoteist) olsun pek önemli değildi. (Claudon, 2006, s. 188).

³ Alaattin Karaca da İsmail Safa üzerine yaptığı çalışmasında bu mesele üzerinde durur:

“Safâ, bu şiirlerinde tabiata -Hamit gibi- bir mütefekkir tavrıyla bakmaz. Onun için tabiat sanatçı gözüyle seyredecek, şairane güzelliklerle dolu hoş manzaralardan ibarettir. Bu yönüyle, onun tabiat temasını işlediği şiirler, daha çok Servet-i Fünun şairlerinin manzumelerine benzer; dolayısıyla tabiat şiirlerinde tasvirler ağırlıktadır.” (Karaca, 1990, s. 38).

⁴ Fatih Andı da çalışmasında böyle bir sınıflandırmaya gitmiştir:

“Tabiat Mehmed Celâl'in şiirlerinde umumiyetle, sevgiliyle beraber olunan, onunla birlikte içinde bir aşkın yaşandığı mekân veyahüt sevgiliden ayrılışı, eski hatıraları hatırlatan, hüznü duyular uyandıran bir çevre olarak yer alır.” (Andı, 1995, s. 108-110).

ötmekte ve yapraklar bütün gücünü kaybedip yerlere dökülmektedir. “*Unutulmaz Yerler*”de ise ilkbahar vakti anlatılır. Ancak şair tabiatın en güzel zamanı olan ilkbahar vaktinde dahi aşk acısıyla mutsuzdur. Son olarak, “*Kuşlarım*”da ise Abdülkerim Sabit ve Abdülkerim Hadi’nin şiirlerinde de gördüğümüz gibi dönem içerisinde çok kullanılan kuşların kırılganlığından dem vurur:

“Komşusu oldu âşyânenizin

‘Âşıkı ben miyim terânenizin?

Hoşlanır dil güzel sadânızdan

Bir meserret olur nevanızdan

Ötünüz dil-i sürûr kesb etsin

Şu elem, şu keder biraz gitsin!

O gelen kim beşer mi? Bir cellâd!

Sizi sayd etmek isteyen sayyâd!

“Susunuz, kuşçağızlarım! Susunuz!”

(Mehmed Celâl, 1885, s. 28)

Şair, kuşların yuvasının komşusu olmuştur ve onların o güzel seslerine aşıktır. Şairin gönlü ne zaman kuşların sesini duysa içi sevinçle dolar ve kederleri uçup gider. Ancak herkes şair gibi düşünmemektedir ki yine kötü kalpli bir avcı kuşların peşine düşmüş ve onların güzel sesini kesmek istemektedir. Bu yüzden şair kuşların öldürülmemesi için susmalarını ister.

İsmine edebiyat tarihlerinde rastlayamadığım Mehmed Selahaddin (?)’in “*Mehtâb içinde Mehtâb*” ve “*Subh-ı Bahâri Gayet Güzeldir*” isimli şiirlerinde tabiat temi ele alınmıştır. Bu şiirlerde tabiat, daha çok tasvir edilmiş ve tabiatın doğal güzellikleri ön plana çıkarılmıştır. Örneğin “*Mehtâb İçinde Mehtâb*”da ayın gece vakti ortaya çıkarak doğayı aydınlatması anlatılır ve bu manzara şairin gönlüne büyük bir safa verir. “*Subh-ı Bahâri Gayet Güzeldir*”de ise şair erkenden uyanmış ve tabiatı seyre dalmıştır:

“Hoş seherde erken uyandım

Baktıkça baktım deryaya daldım

Elvân-ı subha hayrette kaldım

Hurşîd-i tal’at-ı dildârı andım”

(Mehmed Selahaddin, 1894, s. 13-14)

Şair etrafa baktıkça deryaya dalar ve sabah güneşiyle birlikte doğanın aldığı hal ve bürünmüş olduğu renkler karşısında hayrete düşer. Bunun üzerine Mehmed Selahaddin, doğanın bu güzelliği karşısında hayranlığını gizleyemez ki tabiata karşı duyulan bu hayranlık romantizmin tabiat anlayışıyla örtüşür.

Menemenlizâde Mehmed Tahir (1862-1903) için ise tabiat, doğal güzellikleri bakımından seyretmeye ve anlatmaya değer bir mekandır ki “Bahar”, “Şebnem”, “Bir Temâşâ” “Bir Çiçeğe” isimli şiirler bu durumu açıkça ortaya koyar. Örneğin “Bahar” isimli şiirde şair, baharın gelişini anlatır:

“Gezerler bu gibi gülşende her dem

Safâdan mest olur gördükçe âdem

Safânın handesin gülşende yer yer

Sabâ bahş-ı hayât eyler cihâna

Ferahlar bahş eder esdikçe cânâ

Urur arzın safâsı âsmâna

Bakılsa hande eyler ‘arşa ‘âlem”

(Menemenlizâde Mehmed Tahir, 1885, s. 66-67)

Şair için baharın gelmesiyle birlikte bütün insanlık tabiatın güzelliği karşısında mutlu olur. Sabah rüzgarı bütün dünyaya hayat bahşeder ve böylece bütün alem mutlulukla gülümsemeye başlar. Çünkü baharın gelmesiyle uykuya dalan, cansız bir görünüme bürünen tabiat yeniden hayat dolmuştur.

Divan şiirine olan yakınlığıyla da bilinen Müstecâbizâde İsmet (1868-71-1917)’in ise “Nihâl-i Semen”şiirinde “açık, canlı, hareketli, renkli ve kokulu tabiat anlayışına has bir duyuş” yakalanmaya çalışılmıştır. (Özsarı, 2007, s. 133). Nitekim şair, letafet dolu “nihâl-i büstâna” bakar ve hayran kalır. Çünkü ilkbahar ona öyle bir lütufta bulunmuştur ki baştan aşağı taze gülüşlerle donanmıştır.

Nabizade Nazım ise “Yaprak” ve “Ey Şeb-i Mehtâb” isimli şiirlerinde doğa güzelliklerini anlatma gayreti içinde bulunmuştur. “Yaprak” isimli şiirde şair dalından kopan bir yaprak karşısında hüzünlenirken “Ey Şeb-i Mehtâb”da ise bütün alemin uyuduğu sırada can alıcı güzelliğiyle geceyi aydınlatan mehtap anlatılmıştır. Son olarak “Zevk-i Temaşa” isimli şiirde ise tabiata farklı bir gözle bakar:

“Bu ecrâm-ı semâvîye cem’iyyeti ne ‘ulvî ne ruhânî

Bir aheng teşkil eder âh nedir bu bî-pâyânı!

Her şey anın kudret-i bî-zevâlini i’lân ediyor.

Gün güne, geceye ‘arz u tibyân ediyor.”

(Nabizâde Nazım, 1885, s. 15)

Görülüyor ki şair bu şiirinde tabiatı ilahi bir varlık olarak kavramaya ve öze ulaşmaya çalışır. Tabiatın o sonsuz ahengi onu etkiler ve bütün bu ahenk Tanrı’nın o sonu gelmeyecek kudretini ilan eder ve bu yüzden şair bu kudretin karşısında tabiata olan hayranlığını gizleyemez.

Ömer Ferit Kam (1864-1944)'ın *Türrehât*(1886)'ında da romantik algıya yakın bir tabiat algısı söz konusudur; ancak bu algının yer yer divan şiirine de yaklaştığını söylemek de mümkündür. Şairintabiat temini ele aldığı “Çiçek”, “*Kuhsâr*” ve “*Bir Nümâyiş*” şiirlerinde tabiatilahi bir varlık olarak ele alınır. Örneğin “Çiçek”te gökyüzünü seyre dalan bir çiçek tasvir edilir. Bu çiçeğin gökyüzünü seyre dalması Allah’a olan aşkından kaynaklanır. “*Kuhsâr*”da ise karlı bir dağ tasvir edilir ve bu dağ sahip olduğu o dehşet dolu görüntüsüyle insanın düşüncesini celbeder.“*Bir Nümâyiş*”te ise şair gece vakti tabiatı seyre dalar:

“Şâm oldu cihân pür-sükûnet

Deryada hafif bir telâtum

Sahillere mevc edip tehâcüm

Ervaha verir bir garîb-i hâlet”

(Ömer Ferit Kam, 1886, s. 20)

Akşam olduğu vakit dünya derin bir sessizliğe bürünmüştür ve denizin üzerine hafif bir dalga Her yer sessizliğe gark olmuş, deniz üzerinde birbirine hafifçe çarpışan dalgalar bulunur ve bu dalgalar sahillere vurur. İşte bu pitoresk“şam” ruhlarla garip, açıklanamaz bir hal verir.

Mustafa Reşid’in şiirlerinde de tabiat, güzelliklerinin yanı sıra -Mehmed Celâl’in şiirlerinde olduğu gibi-daha çok sevgiliyle birlikte olunan mekan olarak ele alınır. Bu bağlamda “*Leyle-i Visâl*” ve “*Dağlar*” şiirleri örnek olarak gösterilebilir. “*Leyle-i Visâl*”de gece vakti ay ışığının güzelliklerinden bahsedildiği sırada sevgiliden de bahis açılır.“*Dağlar*”da ise şair tabiatı seyre dalar fakat ayrı düştüğü sevgilisini hatırlamaktan da geri durmaz. “*Şeb-i Tar*” ve “*Yelken*” isimli şiirlerde ise şair, doğanın güzelliklerini seyre dalar. “*Şeb-i Târ*”da şair kendi ve doğa arasında bağ kurar:

“Ey bahtımı andıran şeb-i târ!

Sensin bana dest-gîr ü gam-hâr”

(Mustafa Reşid, 1892, s. 24)

Görülüyor ki gecenin karanlığı şairin bahtını hatırlatır.Melankoliye yatkın olan şair, gecenin karanlığıyla hüzünlenir “*Yelken*”de ise fırtınalı bir deniz havası ve bu denizde ayakta kalmaya çalışan ufak bir yelkenli anlatılır.

Nigâr Hanım (1862-1918)’ın şiirlerinde de tabiat, önemli bir yer tutar. Onun şiirlerinde de tabiat aşkla birlikte ele alınır. Bununla birlikte Nigâr Hanım, “Her fırsatta tabiatın çeşitli unsurlarına duyduğu yoğun hayranlığı dile getirmiştir.” (Bekiroğlu, 1998, s. 320). Nigâr Hanım’ınşiirlerinde tabiat, güzellikleri seyre dalınacak bir alem, adeta ilahi bir varlık ve şiirlerinin ilham kaynağıdır. Doğa güzelliklerini anlattığı şiirlerine “*Bahar*”, “*Hazan*” ve “*Orman*” şiirleri örnek olarak gösterilebilir. Özellikle “*Hazan*”da Nigâr Hanım, yaprakları dökülmüş olan ağaçlar ve sonbaharın gelişiyi sararan çiçekler karşısında büyük üzüntü duyar.

Daha çok divan şiirine yakın bir anlayışla şiirler kaleme alan Şevket Gavsî (1873-1954)’nin ise yeni olarak nitelendirebileceğimiz tabiat anlayışına da yaklaştığı şiirleri de vardır.“*Hazan-dîde Bir Bağçede*”de sonbahar zamanı doğanın aldığı hal tasvir edilirken yine kuşlardan söz açılır:

“Benim sevimli kuşlarım! Ne yerde âşiyâneniz?

Niçin görünmez oldunuz, ne oldu hoş terâneniz?

Cihânı kaplayan gam-ı hazân ise behâneniz,

Hazândan hazindir tabiatım benim bugün”

(Şevket Gavsî, 1895, s. 93)

Sonbaharın gelmesiyle şairin o çok sevdiği sevimli kuşlarının yuvaları yıkılmıştır ve bu yüzden kuşlar etrafta uçmaz olmuştur. Ancak şair kendi tabiatını hazan vakti tabiatın aldığı o yok olmuş halden daha harap görür.

Yine Şevket Gavsî’nin “*Kanlıca Körfezinde Bir Gece*” ve “*Bir Bağ Hatırası*” adlı şiirlerinde aşk ve tabiat iç içe anlatılır.“*Kanlıca Körfezinde Bir Gece*”de şair, büyük bir çınar altında oturur. Bir yandan yağmur damlaları yağmaya başlarken şair de ayrılık acısıyla gözyaşı döker. “*Bir Bağ Hatırası*”nda ise bir yaz gecesi tasvir edilir. Dağlarda nehirler taşmakta, semada ay ve yıldızlar bütün güzelliğiyle parlamaktadır. İşte böyle bir zaman aşık ve sevgili bir bağda aşk yaşamaktadır.

Son olarak Tevfik Nevzâd (1865-1905)’ın “*Bir Gece Bir Çay Başında*”, “*Hande-i Tabiat*”, “*Bedr*”, “*Bağçe Seyâhati*” isimli şiirlerde tabiat tasvirleri ve doğal güzellikler ön plana çıkarılmıştır. Şair bu şiirlerinde daha çok tabiatı tasvir etmeyi tercih eder. Örneğin “*Hande-i Tabiat*”da şair bir tabiat tablosu ortaya koyar:

“Baktım ormana parça parça ziyâ

Zîr-i eşcâra in’ikâs etmiş

Bütün evrâkda nûr-ı levn-ârâ

Başka bir tarzda temâs etmiş”

(Tevfik Nevzâd, 1889, s. 17)

Ormana doğru bakan şair, ağaçların arasından sızan parça parça ışıkları görür ve yaprakların üzerinde bu renkli ışıkların nasıl bir hal aldığını anlatmaya çalışır. Çünkü bu ışıklar, bu yapraklara bu sefer başka şekilde temas etmiştir ya da şair kendi bakış açısıyla bu ışıkların farklı bir şekilde temas ettiğini düşünmektedir.

Sonuç

1879 yılında *Sahra*'nın yayımlanması Türk şiirinde ciddi bir kırılma yaratmıştır ve bu kırılma özellikle tabiat anlayışı üzerinde kendisini göstermiştir. Şiirimizde 1880'den sonra başka bir yüzünü göstermeye başlayan romantizm akımıyla beraber daha çok Ara Nesil şairleri olarak sayabileceğimiz Abdullah Cevdet, Abdülhalim Memduh, Abdülkerim Hadi, Abdülkerim Sabit, İsmail Hakkı, İsmail Safa, Mehmed Celâl, Mehmed Selahaddin, Menemenlizâde Mehmed Tahir, Mustafa Reşid, Nabizâde Nazım, Nigâr Hanım, Ömer Ferit Kam, Şevket Gavsî ve Tevfik Nevzad gibi şairler sayesinde Türk şiiri yeni bir tabiat anlayışıyla karşılaşmıştır. Bu anlayış daha çok iki şekilde gelişmiştir: 1- Şehir hayatına karşı kır hayatının yüceltilmesi, 2- Bütün güzellikleriyle bir ilham kaynağı olarak tasvir edilen tabiat ve tabiata ait unsurlar.

“Şehir hayatına karşı kır hayatının yüceltilmesi” konusunda Abdülhak Hamid'in *Sahra*'sının etkisi ve bu eserin şiirimize yeni bir söyleyiş getirdiği tartışılmazdır. Bu söyleyişin ilk ayağında yani şehir hayatına karşı kır hayatının yüceltilmesinde tabiat, bir mutluluk merkezi, bir kaçış noktası olarak görülür ve idealize edilir. Şehir hayatı ve onun getirdiği baskıdan yorulan insan kendi benliğini bulma amacıyla doğaya yönelir hatta doğaya kaçar ve neticesinde aradığı mutluluğa ulaşır. İşte Abdullah Cevdet, Mehmed Celâl, Menemenlizâde Mehmed Tahir, Mustafa Reşid, Nabizâde Nazım gibi şairler tabiatı bu şekilde anlamayı ve yorumlamayı tercih etmişlerdir.

“Bütün güzellikleriyle bir ilham kaynağı olarak tabiatın tasvir edilmesi ve tabiata ait unsurlar”ise romantizmle birlikte şiirimize iyiden iyiye girmeye başlayan tabiatı temaşa etmenin insana verdiği haz bağlamında dikkati çekmiştir. Çünkü tabiat, Tanrı'nın kudretini bütün dünyaya ilan etmiş ve bu yüzden pek çok şair tabiatı bu şekilde algılamayı tercih etmiştir. Bunun yanı sıra Abdullah Cevdet, Abdülhalim Memduh, Abdülkerim Sabit, Abdülkerim Hadi, İsmail Hakkı, İsmail Safa, Mehmed Celâl, Menemenlizâde Mehmed Tahir, Mustafa Reşid, Müstecabizâde İsmet, Nabizâde Nazım, Nigâr Hanım, Ömer Ferit Kam, Tevfik Nevzad gibi şairlerin ciddi bir çoğunluğu ise tabiatı tasvir etmeyi tercih etmişlerdir; ama bu tasvirleri son derece canlı ve renkli bir hale getirerek bir pitoresk oluşturmaya başarmışlardır. Bu bağlamda vakitlerden daha çok akşam vaktini, mevsimlerden ise kış ve sonbaharı tercih etmişlerdir. Çünkü kendi içlerindeki melankoliyi ancak ve ancak bu zamanlarda yansıtabileceklerine kanaat getirmişlerdir.

Kaynakça

Abdullah Cevdet. (1890). *Hîç*. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

Abdülhalim Memduh. (1884). *Tasvir-i Vicdan*. İstanbul: Nişan Berberyan Matbaası.

Abdülhalim Memduh. (1887). *Tasvir-i Hissiyat*. İstanbul: Karabet ve Kasbar Matbaası.

Abdülkerim Hadi. (1897). *Aheng-i Sürûr*. İstanbul: Asır Kütüphanesi.

Abdülkerim Sabit. (1885). *Sabâh-ı İnşirâh*. İstanbul: Mihran Matbaası.

Akay, Hasan. (1998). *Servet-i Fünun Şiir Estetiği*. İstanbul: Kitabevi.

- Aktaş, Şerif. (2011). Edebiyatımızda Geçen Asrın Sonların “Mutavassıtın” Grubun edebi Düşüncesi Hakkında. *Edebiyat ve Edebi Metinler Üzerine Yazılar*(s. 517-529). Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Aktaş, Şerif. (2015). *Şiir Tahlili -Teori ve Uygulama-*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Akün, Ömer Faruk. (1994). Divan Edebiyatı. *İslam Ansiklopedisi* (c. 9, s. 389-427), Erişim: 11.02.2018, <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c09/c090306.pdf>
- Akyüz, Kenan. (2010). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri* (21.bs.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alkan, Erdoğan. (2006). *Romantizm*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Andı, M. Fatih. (1995). *Ara Nesil Şairi Mehmed Celâl*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bekiroğlu, Nazan. (1998). *Şair Nigâr Hanım*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Birinci, Necat. (1987). *Nabizade Nazım*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Birinci, Necat. (1988). *Menemenlizâde Mehmed Tahir*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Birinci, Nejat. (2006). Ara Nesil. Talat Sait Halman (Gen. Ed.). *Türk Edebiyatı Tarihi Cilt 3* (89-101). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Claudon, Francis. (2006). *Romantizm Sanat Ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gariper, Cafer. (2015). Türk Edebiyatında Ara Nesil Edebi Devresi. *Yeni Türk Edebiyatı Tarihine Bir Bakış (Ed. M. Kayahan Özgül)*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Gölpınarlı, Abdülbaki. (1999). Tabiat ve Divan Edebiyatı. *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler* (s. 92-93). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İsmail Hakkı. (1891). *Tahassür*. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettebiye Matbaası.
- İsmail Safa. (1888). *Sünûhât*. İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya.
- İsmail Safa. (1891). *Huz Ma Safa*. İstanbul: Alem Matbaası.
- Kantarcıoğlu, Sevim. (2009). *Edebiyat Akımları Platon'dan Derrida'ya*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Kaplan Mehmet. (1998). *Şiir Tahlilleri 1* (15. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, Mehmet. (2009). *Türk Edebiyatı Araştırmalar 1* (9. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, Mehmet. (2014). *Tevfik Fikret Devir-Şahsiyet-Eser* (17. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaca, Alaattin. (1990). İsmail Safa. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Kefeli, Emel. (2014). *Batı Edebiyatında Akımlar* (2. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Levend, Agah Sırrı. (2017). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar* (3. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Mehmed Celâl. (1894). *Asar-ı Celal*. İstanbul: Alem Matbaası Ahmet İhsan ve Şürekâsı.Mehmed Selahaddin. (1893). *Gonca-i Hayatım*. İstanbul: Kasbar Matbaası.

- Menemenlizâde Mehmed Tahir. (1893). *Asâr-ı Perişân*. İstanbul: İstapan Matbaası.
- Menemenlizâde Tahir. (1887). *Yâd-ı Mazi*. İstanbul: Cemal Efendi Matbaası.
- Nabizade Nazım. (1884). *Heves Ettim*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Nabizade Nazım. (1886). *Mini Mini Yahud Yine Heves*. İstanbul: Karabet ve Kasbar Matbaası.
- Nigâr Hanım. (1891). *Efsûs II*. İstanbul: Ahter Matbaası.
- Okay, Orhan. (2014). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı* (4. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ömer Ferit Kam. (1886). *Türrehât*. İstanbul: Karabet ve Kasbar Matbaası.
- Özarslan, Ersin. (1996). Edebiyatta Nesil Meselesi ve Ara Nesil. *Prof. Dr. Umay Günay Armağanı* (266-279). Ankara: H.Ü. Edebiyat Fakültesi.
- Özsarı, Mustafa. (2007). *Müstecâbizâde İsmet Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Öztürk, Veysel. (2010). *Türk Şiirinin Romantik Kökleri: Abdülhak Hamid'in Şiirinde Romantik Öznellik*. Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parlatır, İsmail. (2014). *Abdülhak Hamid Tarhan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şevket Gavsî. (1894). *Gülzâr-ı Şebâb*. İstanbul: İstapan Matbaası.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi. (2010). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (7. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tevfik Nevzâd. (1889). *Aheng-i Şebâb*. İzmir: İzmir Vilayet Matbaası.
- Turan, Taner. (2018). *1880-1895 Yılları Arasında Yayımlanmış Şiir Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yetkin, Suut Kemal. (1967). *Edebiyatta Akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Türk Romanında Girit: Kültür, Kimlik, Birlikte Yaşam ve Göç

Umut DÜŞGÜN*

Özet

Girit, demografik yapısı ve kendine has kültürüyle Osmanlı İmparatorluğu'nun en imtiyazlı bölgesidir. Ada, 1878'de II. Abdülhamit devrindeki Halepa Antlaşması ile Yunanistan'a ilhak olunmuş ve adadaki Müslümanlar ise 1923'e kadar çeşitli coğrafyalara göç etmişler, bu tarihten sonra da Lozan Antlaşması ile Anadolu'nun çeşitli vilayetlerine mübadele sözleşmesine göre iskân edilmişlerdir.

Girit doğal bir kültürel izolasyona sahiptir, fethinden sonra adaya önemli bir göç ve yerleştirme olmamıştır. Ada sakinleri ihtida ve evlilik yolu ile Müslüman olmuş, Hristiyan Giritliler ile birlikte yaşam kültürü oluşturmuşlardır. Buna dair izler Girit göçmeni olan yazarlar tarafından yazılan eserlere yansıtılmıştır. Bunun dışında Türk edebiyatının önemli romancıları da bu konuya değinmişlerdir. Bu eserlerin bir kısmı anı ve derleme niteliği taşımaktadır. Girit hakkında yazan mübadil yazarlar olayların tanığı değildirler, ailelerinden duydukları sözlü tarih verilerini kullanarak eserlerini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışma ile birçok disiplinde ele alınan Girit yaşamı, kültürü ve kimliğine, romanlar aracılığıyla bakmak tarihsel bir meselenin kültür ve edebiyat sahasına yansımaları görmek, mübadele edebiyatı hakkında tespitlerde bulunma imkânı sağlayacaktır. Bu çalışmada; Girit'te Müslümanların ve Hristiyanların birlikte yaşamı, Girit'in ilhaki, iki toplum arasındaki çatışmalar, Göç ve Girit'e özlem, mübadil kimliği ve Girit'in sosyal yaşantısı romanlar aracılığıyla ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Girit, Göç, Mübadele, Göç Romanı, Girit Kültürü, Mübadil Kimliği*

Crete in Turkish Novel: Culture, Identity, Co-Existence and Migration

Abstract

With its differences of demographic structure and specific culture Crete is a privileged region of Ottoman Empire. After conquest of Ottomans, The Island of Crete, with Pact of Halepa at 1878 in period of Abdulhamid II, was annexed to The Greece and Muslims lives within migrated many places till 1923, after this year according to Protocol of Population Exchange signed at Lausanne, they were settled in various provinces of Anatolia.

Crete has a natural isolation for geographic location. After the conquest, there has been no significant migration and settlement to The Island. The Island residents have become Muslims through marriage and by changing religion. The traces of The Cretan culture of co-existence are found in works written by Cretan immigrant writers and well-known novelists of Turkish literature. Some of these novels includes memories and compilations about migration, co-existence and culture. The refugee writers who write about Crete are not witness about migration, they use verbal history of their progenitor' memories to reveal their works.

In this study, looking at Crete through novels, it will be possible to see the reflection of a historical issue on the cultural and literary scene, to find out about the literature of exchange and to see how these works look like an important fact in Turkish history like Crete. In this study; The life of Muslims and Christians together in Crete, the annexation of Crete, the conflicts between the two communities, the longing for Crete and, Migration and the social life of Crete will be covered through novels.

Keywords: *Crete, Migration, Population Exchange, Migration Novel, Crete Culture, Refugee Identity*

* Öğr. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, dusgunumut@gmail.com

Giriş

Girit, Osmanlı topraklarına 1669 yılında 24-25 yıl gibi uzun bir savaştan sonra ve çok ağır kayıplar verilerek katılan bir eyalettir. Bu sebeple Osmanlı yönetimi altında, oldukça farklı dinamikleri olan, farklı bir demografik yapıya sahip bir adadır. Antik çağdan beri Roma ve Venedik kültürünün hâkim olduğu ada, Osmanlı'ya geçtikten sonra da Rum (Romalı) kültürünün baskın olduğu, vergi sisteminin daha esnek tutulduğu, daha katılımcı bir yapıda yönetilen bir sisteme sahiptir. Bu durum adada sürekli isyan hareketlerinin baş göstermesine, yönetimde istikrarsızlıkların çıkmasına sebep olmuştur. Ada halkı çoğunlukla Ortodoks Rumlardan oluşur, bunun yanında Yahudi, İtalyan ve Müslümanlar diğer kesimleri teşkil etmektedirler. 1821'de başlayan Mora İsyanı Girit'e de sıçramış, Mehmet Ali Paşa idaresinde Girit bir müddet sakin bir yaşam sürse de 1869'da Yunan Krallığı'na bağlanmıştır. "Girit, 395'te Roma İmparatorluğu'nun parçalanmasıyla meydana gelen Doğu Roma İmparatorluğu'nun merkezi olmuş ve ileriki yüzyıllarda da Bizans'ın ileri karakollarından biri olarak tarihte yerini almıştır. 961'de Bizanslılar, İmparatorları Nikephoros Phokas zamanında adayı ele geçitmişler, 1204'te Dördüncü Haçlı Seferi'yle Bizans İmparatorluğu, Latinlerce fethedilince Girit, Bonifacio Monteferrato'nun payına düşmüş, o da 238 kilo saf gümüş karşılığında adayı Venediklilere satmıştır (...) [Girit'in Osmanlılarca 1669'da tamamen fethedilmesinden sonra] Türk hâkimiyetinde olan Yunanistan'dan birçok Yunanlı da gelip adaya yerleşmiş; Girit, Türk yönetiminde gelişip zenginleşmiştir (...) yaklaşık dokuz isyanın ardından 26 Temmuz 1909'da Rumlar Hanya Kalesi'ne Yunan bayrağını çekmişlerdir." (Yılmaz, 2011, s. 158-159) "(...) 1890'ların başında [Girit'te] adanın nüfus oranlarını 1/3 İslam ve 2/3 Hristiyan şeklinde iken; (...) 1897'de bu oran Müslümanlar açısından 1/3'ün altına düşmüştür." (Yılmaz, 2011, s. 159)

Bu çalışmada, ele alınan eserler Girit'in Osmanlı hakimiyeti sırasında Müslüman ve Hristiyan yahut Gayrimüslimler arasında kurulan ilişkileri konu alır. Ayrıca Müslümanların adayı terk edişi, Anadolu'ya yerleşimleri ve göç meselesi de yine bu eserlerde tespit edilebilmektedir. Türk edebiyatında özellikle 1990'lardan sonra popülerlik kazanmaya başlayan Girit, genellikle Girit göçmeni kimliği ve bu kimliği ön plana çıkarma kaygısı ile çoğu ilk romanını yazan yazarlar tarafından ele alınan bir tema olarak öne çıkar. Bunun yanında Türk romancılığının önemli isimlerinden Yaşar Kemal, Feride Çiçekoğlu gibi yazarlar da Girit'le yolu kesişenlerdendir. Yazar profiline bakıldığında özellikle Ahmet Yorulmaz'ın dört eserle Girit ile ilişkin romanları ön plana çıkar. Bu romanlar birbirini takip eden bir çizgidedir. Saba Altınsay, Güler Göfer, Ertuğrul Erol Ergir, Belgin Karabulut, Ferda Bozoklar Ardalı, Fügen Ünal Şen, Handan Öztürk gibi yazarlardan oluşan Girit konulu eserlerden 2016 yılına kadar yayımlanmış on yedi roman tespit edilmiştir. Çalışmanın temelini bu eserler teşkil etmektedir. Ancak çalışma içerisinde karakteristik özellikler gösteren eserlerden örnekler seçilmiştir.

1. Kültür ve Birlikte Yaşam

Girit genel itibariyle Batı gözünde ayrıcalıklı bir duruma sahiptir. Helen kültürünün "Yunan Mucizesi" tezine karşı, Batılıların gözünde *Batı Medeniyeti'nin merkezi Girit'tir* söylemi öne çıkar. Stratejik konumu sebebiyle hem doğu hem de batı kültürünün etkisine açık olduğu ortaya konur, bu özelliğiyle ada Yüksek ve Orijinal bir kültürün beşiği olarak değerlendirilmiştir." (Turhan, 2011, s. 193) Girit adası bu telakkiyi 20. yüzyıla kadar muhafaza etti. Osmanlı'nın da çok uzun uğraşlar vererek adayı, dolayısıyla da Akdeniz kontrolünü ele geçirme arzusu buradan kaynaklanmaktadır. İlginç bir biçimde, fethedildikten sonra adanın bu özgün yapısı -belki de bilinçli bir biçimde- korunmuştur. Girit'in "fethinden sonra Osmanlıların bu bölge için *Şenlendirme* politikası uygulamadığı bilinmektedir. Bu anlamda adanın Müslümanlaştırılması diğer bölgelere kıyaslandığında oldukça farklıdır. Dinsel yapıda sözü edilen değişim genellikle

evlilikler ve büyük çaplı din değiştirmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir.” (Turhan, 2011, s. 198) Sonuç itibarıyla, demografik açıdan Girit her dönemde, hangi kültürün veya gücün egemenliği altına girmiş olursa olsun, kendi yapısını korumuştur.

1.1. Uyum

Girit'i ele alan yahut Girit yaşantısından bahseden romanlarda, bu döneme ait yapılan kurguların uyum ve birlikte yaşam konusunda oldukça olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını zikretmek yerindedir. Bu romanlarda Girit, bir “barış adası” şeklinde tasavvur edilir. Bilindiği üzere bu konuyu ele alan yazarların hiçbiri Girit'te yaşamamışlardır. Ancak geçmişe dair bu olumlu bakış ailelerinden tevarüs eden Giritlilik bilincinin bir sonucudur. Tarihe mal olan ve tüm otoritelerce kabul edilen şiddet olayları, çatışma ve isyanlar bile bu olumlu havayı dağıtamaya yetmez. Ahmet Yorulmaz üç eserinde de Girit yaşantısına dair olumlu anıları, sözlü bellekten sızılan hatıraları dile getirir. 2010 yılında yayınladığı eseri *Ulya- Ege'nin Kıyısında*'da Müslüman ve Hristiyanları şu şekilde tasvir eder:

“Türkü-Rumu, Hanya'nın Splantzia Meydanı'ndaki ünlü börekçi Müslüman Battal'ın dükkanında sıraya girerek beklerdi. İraklion'da, Rethimnon'da, Hanya'da ve köylerde hep öyleydiler. Hele kadınlar... Kardeşliğe varan komşuluklar, dostluklar yaşayanları az değildi. (...) Müslüman Türk tüccar ağzı sicimle bağlı Napolyon altını dolu torbayı getirip, iş yaptığı tüccara sessizce uzatırdı. Beriki açıp sayma zahmetine bile girmezdi. Senet ya da makbuz vermek diye bir şey yoktu. Biri uzatır, öteki de alırdı. Dürüstlük ve güven, Giritliliğin belirgin özelliği idi.” (Yorulmaz, 2010, s. 44)

Görüldüğü üzere, Yorulmaz eserinde Giritlilik kültürünü iki toplumun karşılıklı uyumu ve güveni üzerine kurmaktadır. Eserde bu karşılıklı güvene karşın romanın kahramanı Ulya bir Müslümanla evlenip Anadolu'ya gelmek durumunda kalır. Bir bağlamda Hristiyan bir Rum adadan bir Müslümanla evlendiği için gitmek durumunda kalmaktadır. Belgin Karabulut'un *Mübadele Günlerinde Aşk* adlı romanı da Girit'te yaşayan Türkler ile Rumlar arasında geçen hayatı ve mübadele öncesinde Girit'ten kaçan Türklerin maceralarını konu alan bir romandır. Eser, Giritli Müslüman Sare ve Hristiyan Adras'ın aşkı etrafında şekillenir. Girit kültürel olarak o denli ayrıcalıklıdır ki bu iki toplum arasında evliliklere izin verilir. Bu durum Girit sicillerinde yer almaktadır. Adıyeke'ye göre: “Anadolu sicillerinde benzer örneklerine rastlamadığımız bu defterlerdeki kayıtlarda sadece Müslümanların nikâh kayıtları bulunmamaktadır. Defterlerde etnik açıdan üç tür evlilik kaydı görülmektedir. Birinci olarak her iki tarafın Müslüman olduğu kayıtlar, ikinci olarak Müslüman bir erkekle Gayrimüslim bir kadının nikah kayıtları, üçüncü olarak da her iki tarafın da gayrimüslim olduğu nikah kayıtlarıdır.” (Adıyeke, 2010, s. 40) Romanda, Sare ve Adras birçok çatışmaya rağmen evlenebilme başarısını gösterirler ancak nüfus değişimi bu evliliği kesin hatlarla böler. “Ne ben Hristiyan olmayı ne de Sare Müslüman olmayı kendi isteğimizle seçmedik. Şimdi bunun bedeli bize ödetiliyor. Bunu kabul ederek Sare'den vazgeçemem. Öleceğimi de bilsem sonuna kadar savaşmaya hazırım (...) [Nikos- Babası] zor bir dönemdeyiz, bu gece doğru bir zaman değil. İzin ver önce annenle ben bir gidip konuşalım. Reşat Beyle bunca yıllık dostluğumuz var. Onun ne kadar vicdanlı biri olduğunu hepimiz biliyoruz.” (Karabulut, 2014, s. 12) Evlenmek isteyen iki gencin aileleri şiddet olayları baş gösterene kadar bu evlilik konusunda çok olumsuz bir düşünceye sahip değillerdir, ancak, Girit'te başlayan isyan hareketleri iki toplum arasındaki gerilimi iyice tırmandırmaktadır. Bu durumda romancı şu şekilde durumu özetler: “Ne günahları var birbirlerini sevdiler. Bir grup zalim insanın çıkardığı savaşların suçlarının bedelini çocuklarımız mı ödesin?” (Karabulut, 2014, s. 16) Girit'teki gerilime karşın romancının bakışı da bu yöndedir. Birlikte yaşamı ve onun getirmiş olduğu uyumu olumlu olarak yazar. Bakış o denli olumludur ki romancı kahramanı Adras'ı Girit'teki Müslümanları koruyan bir savaşçıya dönüştürür.

Ertuğrul Erol Ergir, *Giritli Mustafa* romanının öyküsü, yazarın da önsözünde belirttiği gibi kısmen gerçek kısmen kurmaca, hayal ürünüdür. 1930 doğumlu yazar, 2. kuşak mübadil olarak bu kitabı kaleme almıştır. Yazar, kendileriyle gelen Müslüman bir Rum olan dadısı sayesinde ilk önce Rumca öğrenmek zorunda kalmıştır. Başkahraman olan Mustafa ise, yazarın aktardığı gibi, kendisiyle hiç ilgisi olmayan, seneler önce ölmüş olan bir Giritlinin notlarının rastlantı sonucu eline geçmesiyle ortaya çıkmıştır. Yazar, bu hikâyeyi bazı okumalar, duyumlarla genişlettiğini ilave etmektedir Eserde Müslüman olan bir Rum hizmetçi figürü öne çıkar. “Hristi, bizim üç kişilik ailenin dördüncü ferdiydi. Kendimi bildim bileli bizimle oturan bir Rum kızıydı. Annem Hanya’dan gelin gelirken onu da yanında getirmişti. Hiç kimsesi yoktu (...) Tek kelime Türkçe bilmiyordu. Hiç kiliseye gitmemişti. Nedense Rumlar nu sevmezdi. Annemle beraber kurandan ayetler ezberlemişti, namaz kılar oruç tutardı. Kendi arzusuyla belki de annemin etkisiyle Müslüman olmuştu; hoca efendi adını Aliye koymuştu. Ama biz (...) hep Hristi olarak çağırmaya devam emiştik.” (Ergir, 2000, s. 23) Bir Rum’un, Giritli bir Hristiyan’ın Müslüman gibi yaşaması yahut çaresizlikten ötürü dini edimlerini değiştirmesi her ne kadar olumlu bir durum gibi ifade edilse de esasında bu durumu yaşayan için olumsuzdur. Bu eser gibi hemen her eserde dinsel yakınlaşmaların getirmiş olduğu bir huzur, paylaşım kültürü hakimdir. Her iki toplumun dini günleri genellikle diğeri tarafından saygıyla karşılanır, adetlere iştirak edilir ve bu durum da romanlarda olumlu bir şekilde yansıtılır. *Giritli Mustafa* adlı eserde de bu duruma örnek olacak bir durum yaşanır. Yağmur duasına çıkan Müslüman ve Gayrimüslim Giritliler yağmurun yağmasıyla bütün dertlerini unuturlar: “Yağmurdan sonra toprak ve bitki kokusu parlak güneş bize mutluluk vermişti (...) Din, dil, ırk, gelenek ve adetlerin ayırıcı etkileri yok olmuştu. İnsanlık ve sevgi bağları birleştirici olmuştu.” (Ergir, 2000, s. 36) Yazar, devamında şiddet olaylarından bahsederken yeniden dinin önemine vurgu yapar: “Resmo’da huzursuzluk ve kavgalar noktalanmıyordu. Osmanlı İmparatorluğu’nun zayıflaması bazı Rumları azdırmıştı. Türklere işgalci gözüyle bakıyorlar ve bizi topraklarımızdan atmak istiyorlardı (...) Öncelikle kendimi, hiçbir şekilde, Girit’te işgalci olarak kabul edemiyordum.” (Ergir, 2000, s. 46) Ancak din yine bir şekilde belirleyici bir rol oynar: “Ama her şeye rağmen, tüm Girit Rumları da bu düşünce tarzını benimsemiş değillerdi. Birçoğu kavgasız, müsamahalı yoldan, düşmanlığı düşünmeden, Müslümanlığı benimsemiş Türklerle beraber yaşamak ve mutluluğu yakalamak istiyorlardı.” (Ergir, 2000, s. 59) Çoğu romanda dinsel farklılık çatışmanın temelini teşkil eder ancak Girit’teki yaşamı olumlu bir düzleme oturtmak adına yazarlar genellikle din değiştirme, evlilik gibi müesseselerle bu soruna kurgu içerisinde bir çözüm bulma yoluna giderler. *Giritli Mustafa* romanı bu açıdan çözümünü bu şekilde bulan eserlerden biridir.

Güler Göfer’in *Girit Toprağından Tarsus’a Çilek Kokulu Üzüm* adlı eseri ise Girit yaşamındaki Müslümanların ve Hristiyanların komşuluk ilişkilerindeki karşılıklı güvenine vurgu yapar. Ahmet Yorulmaz’ın eserinde olduğu gibi burada da sorgusuz bir itimattan bahsedilir. Romanda Anadolu’ya göç edecek olan aile bütün altınlarını Dimitri adlı bir Rum’a bırakır ve ondan limana getirmesini ister: “Dimitri, biz yarın sabah, Kandiye’ye hareket ediyoruz, göç başlıyor. Senden bir şey istemeye geldim. Yolda çeteler yol kesip ne kadar altın, ziynet eşyası varsa alıyorlarmış.’ Sırtına astığı torbayı, göğsüne doğru getirdi. ‘Bu torbanın içinde altınlarımız var. Sana teslim ediyorum. Gemini ne zaman kalkacağı duyurulur nasıl olsa... o zaman gelersen verebilirsin, vardığım yerde çoluğum çocuğum rezil olmaz. Yok eğer gelemezsen sana yarasın. Bilirim ki sağlam bir nedenin vardır gelememişsindir.” (Göfer, 2015, s. 202) Eserde Müslüman ve Hristiyanların her şeye rağmen birbirlerine karşı duydukları güven bu şekilde aktarılır. Romanın temelini oluşturan nesne, üzüm çubukları ise bu birlikte yaşam kültürünün bir göstergesidir. “Komşusu Dimitri vermişti bu bağın çubuklarını ‘Ali, yetiştir bak göreceksin çilek kokulu üzüm verecek!’ demişti.” (Göfer, 2015, s. 198) Girit’teki dostluk Tarsus’ta da devam edecektir.

Saba Altınsay'ın *Kritimu* adlı romanı da başkahramanı Yarmakamakıs ile Giritlilik kültürünü olumlu bir biçimde vurgular. Onca şiddet olayına karşın Giritli kültürü daha ağır basar. Romanda iki kişi arasındaki diyalogda bu şu şekilde aktarılır:

“(...) -Ben anladım Yarmakam, dedi. Anlamayan sensin. Ölsek mezarlarımızın üzerinde tepinir bunlar. Asıl sen katalavis?

-Tepinmezler, niye tepinsinler? Trakis ölüyorum desen bir yudum su vermez mi sana? Anne beni bahçeme gömün diye vasiyet etti diye çukurunu beraber kazmadınız mı? Yanlış yerdesin Gromozakis Hasan. Komşuluk başka, devletin işi başkadır. Arada bir dellendiriz ama geçiniriz.” (Altınsay, 2011, s. 35-36) Gromozakis Hasan, iki toplum arasındaki bu uyumsuzluk sonucu Girit'ten Buca'ya, İzmir'e göç etmek ister. İki toplumun da artık geçinemeyeceğini düşünmektedir: “(...) Üstüne üstlük, Mustafa Efendi'ye bir şeyler olmuştu; anlıyordu. Neydi bu haller yarabbi? Neyi paylaşamazlardı ki? Giritlilerin hepsi aynı sayılırdı üstelik. İşleri, adetleri bile benzerdi. Mübarek ayda tas tas aşure, Paskalya zamanı sepet sepet yumurta göndermiyorlar mıydı birbirlerine? Şurada, dip dibe evlerde, bir kap çorba uzatsan karşı pencereden uzanıp alacak kadar yakın evlerde, geçinip gitmiyorlar mıydı? Neydi bu başlarına gelen, daha da gelecek miydi?” (Altınsay, 2011, s. 45)

Bu eserde de dini günler, komşuluk gibi müesseselerin toplumu birbirine yakınlaştırmasına vurgu yapılmaktadır. Bu eserlerde ve buna bezer birçok örnekte görüldüğü üzere, Girit'teki yaşam dinsel çatışmadan ziyade karşılıklı saygı ve paylaşım ile olumlanır. Buna karşılık siyaset ve siyasetçilerin kavgaları bu düzeni bozar şeklinde bir görüş hakimdir.

Girit'te geçen yahut Girit yaşamını temel alan eserlerde bu türden yaklaşımlar sıklıkla göze çarpmaktadır. Ancak bu konuda Yaşar Kemal'in *Bir Ada Hikayesi* dörtlemesinin önemli roman kişisi Giritli Musa Kazım üzerinden verilen eleştiri çok daha önemlidir. Romanın dört cildinde de yer alan Musa Kazım sürekli Girit'e geri dönmeyi hedefleyen, Girit'i asla unutamayan, yerleştiği Karınca Adası'nı ve dolayısıyla Türkiye'yi benimseyemeyen bir çizgidedir. Musa Kazım Girit'teki dostluğu ve geçimi asla dilinden düşürmez:

“[Musa Kâzım Bey] Bizler Girit'ten geldik. Biz adadan ayrılırken köylülerimiz, kasabalılarımız hep arkamızdan ağladılar. Bizi göndermek istemediler ya hükümet dinlemedi (...) Ben burada kalmayacağım, son solukta olsam bile bir yolunu bulacak Girit'e gideceğim. Size de vasiyetim, buralarda ölürsem, benim ölümü ne yapıp edip benim toprağıma, Girit'e göndereceksiniz.” (Kemal, 2009, s. 248) Musa Kazım Ağa, Girit'i vatanı olarak görür, orada komşulukları, yaşamı oldukça iyidir. Türkiye'ye gelmiş olsa bile bunun siyasetçiler tarafından verilen bir karar olduğunu, oradaki Hristiyan dostlarının onu asla terk etmeyeceğini ve onun gidişi için çok üzüldüklerini dile getirir. “Girit benim düşlerimden hiç çıkmıyor. Gurbete düştüm düşeli doğduğum toprak gündüz hayalimde gece düşümde. Her sabah uyanırken kendimi Girit'teki evimde sanıyorum, bir de bakıyorum ki bilmediğim bir yerdeyim (...) adaya alışmaktan ve doğduğum toprakları unutmaktan korkuyorum.” (Kemal, 2009, s. 47) Musa Kazım Ağa, Girit'e dönmek için o denli isteklidir ki hükümet ve devlet nezdinde her türlü girişimde bulunur:

“[Musa Kazım Ağa:] Ankara'ya, Yunan Sefirine gidiyoruz. Allah Poyraz Bey oğlumdan razı olsun, Ali de mürvvetini ondan esirgemesin, düşündü bunu. Ben sefirle Yunanca konuşurum. Benim Yunancamı duyan serini isterse yüreği taştan olsun, ipek gibi yumuşar. Belki de adımı duymuştur. Bizim maceramızı benim ağzımdan işitenin yüreği demir olsa acıdan erir de gider. Bizim başımıza geleni insanlık kabul edebilir mi? *Yurduunu yuvanı, dedelerinin mezarını* bırak da bu yaşta git tanımadığın bir ülkeye, cenderede yaşa. Buna Allah razı olur mu, insan olan insanın vicdanı bunlara bizim çektiklerimize yüreği dayanabilir mi? Amenna ben Türküm, Müslümanım, bundan başka da bir suçum var mı? Ben ne yaptım Yunanistan'a ben ne yaptım Türkiye'ye? Beni bir kedi yavrusu gibi boynumdan tutup Girit'ten buraya niçin attılar? Ben, soylu atlar yetiştirmekten başka Yunanlılara ne yaptım, Türklere, Türk kalmaktan, Müslüman olmaktan başka bir kötülüğüm mü dokundu? Kim getirdi bu işi başımıza? Arada sırada Yunanlılarla hır çıksa da bir arada gül gibi geçiniyorduk. Bu işi başımıza Mustafa Kemal Paşayla Venizelos getirdi, diyorlar. Yok, yok, yalan, yalan, bu işi başımıza *Avrupa medeniyeti* getirdi. Lozan Konferansı'nda bu işi

başımıza bütün Avrupa getirdi. Avrupa'nın yüreği taştan demirden. Kararı bütün Avrupa verdi, bizi yurdumuzdan yuvamızdan etti (...) Ben de Girit'e döneceğim, ölürken gözüm açık gitmeyecek." (Kemal, 2009, s. 38)

Musa Kâzım Ağa Efendi; Ankara'ya Yunan sefiri ile görüşmeye ve Yunanistan'a bağlı olan Girit topraklarına geri dönmeye gider. Burada insanın ölene kadar doğduğu ve vatan olarak gördüğü topraklara karşı duyduğu özlemin en somut biçimini dile getirilir. Musa Kâzım'ın isteği, bilinçsiz sayıklamalara dönüşür. Göçmen psikolojisi içerisinde *vatan*a ait her özellik bir kıyaslama, anımsama sebebidir. Dolayısıyla ne yaşadığı toprakta ruhen vardır ne de ruhen var olduğu toprakta fiziksel olarak vardır. Bu yakınma bir müddet sonra bu işin sorumlularını aramaya yiter kahramanı. Bu noktada, kahraman, bu işi yapanların geniş bir çerçevede Avrupalılar olduğuna hükmeder:

"Ben arz edeyim, dedi Ağa Efendi, ellerini ovuşturarak. Muhterem efendim, Yunanlılar bizi yurdumuzdan kovdular, bizi kovarken de gitmek istiyor musunuz, istemiyor musunuz? Diye sormadılar. (...) - Burası öz vatanın değil mi?

- Tabii ki öz vatanım burası. Ben yüksek tahsilimi İstanbul'da yaptım. Biz yüzlerce yıl öz vatanımızı unutmadık. Dilimizi, dinimizi, Türklüğümüzü de unutmadık. Yalnız, muhterem kumandanım, bu sefer savaşız yenildik. Bu bizim ağırimıza gidiyor. Köpek gibi kovulduk." (Kemal, 2009, s. 43)

Musa Kâzım Bey, Girit'e, doğduğu topraklara dönmek için elinden geleni yapmaktadır. Diğer mübadiller de mübadele kararı ve sonrasında kalmak için çeşitli yollara başvurular. Bu gibi hadiseler mübadele konulu romanlarda sıklıkla rastlanır. Ancak, mübadele sonrası, hele de yerleşmişken, düzen kurmaya başlamışken Musa Kâzım Bey'in sürekli Girit'e gitmek istemesi ve bu yolda yerleştirildiği Karınca Adası'ndan kalkıp İstanbul'a, Ankara'ya gelmesi pek rastlanmayan bir durum olarak görülmektedir.

Musa Kâzım Bey, Türkiye'yi *öz vatan* olarak nitelendirse de gerçekte Girit onun var olduğu yerdir. Burada özellikle Musa Kâzım Bey üzerinden *vatan* ve *öz vatan* kavramları Yaşar Kemal tarafından irdelenmektedir. Yaşar Kemal'in *Bir Ada Hikâyesi* dörtlemesinde genellikle *vatan* kavramı çeşitli milliyetlerle tanımlanmaktadır. Coğrafya, yani var olunan mekân, dolayısıyla vatan; Çerkezlerle, Rumlarla, Kürtlere, Ermenilere, Araplara ve kısmen de Türkmenlere aittir. Dolayısıyla Anadolu coğrafyası, Türklere pek de *vatan* olarak gösterilmez. Bu noktada asıl eleştirilen durum ise, Türkiye Cumhuriyeti'nin kumandanın sözüdür: "Hayır, kovulmadınız. Kumandanın sesi bu sefer daha sert, öfkeli çıktı. Buraya öz vatanınıza biz sizi istedik ve sizi Yunanlılardan kan pahansa aldık. (...) Biz sizleri Yunanlıların elinden zorla aldık. Oralarda ser sebil olmayasınız, hakaret görmeyesiniz diye, Yunanlının ayaklarının türabı olmayasınız diye. Lozan Konferansı'nda bütün Avrupa'yla, Düvel-i Muazzama ile mücadele ederek sizi *öz yurdunuza* intikal ettirdik." (Kemal, 2009, s. 44) Görüldüğü üzere, Cumhuriyet rejiminin bir nevi temsilcisi olan kumandan; getirilen, Lozan'da karşılıklı değiş-tokuş yapılan insanların *kurtarıcısı* olarak görmektedir rejimi ve yeni kurulan Cumhuriyet'i. Orada ser sebil olmayın, hakaret görmeyin demesi de bu sebeptir. Ancak, romanlara ve tarihi belgelere bakıldığında, gelenler ve gidenler her şekilde geldikleri yerden çok daha kötü koşullarla karşılaşmışlardır. Bu durum; *size vatan verdik* idealizminden ortaya çıksa da tarihi gerçekler ve bu durumun yansıması olan romanlar, edebiyat ürünleri bunun aksini söylemektedir. Zira gelenler, mutlak surette yolculuk, yerleşme, uyum süreçlerinde bu sefaleti yaşamış; mallarının karşılıklarını hiçbir zaman alamamışlar, üstüne üstlük de çok farklı iklim koşullarında yaşamaya mecbur olmuşlardır. En son noktada yerel halkın çok uzun bir zaman benimseyemeyeceği, içselleştiremeyeceği, yabancı bir vaziyette yaşamak zorunda kalacaklardır. Ayrıca romanda da görüldüğü üzere gelinen yere özlem duyma bir istekli, bilinçli göçün sonucu değil; tam anlamıyla Musa Kâzım Bey'in dediği gibi *sürgün*, *kovulma* şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Kumandan sözlerini şu şekilde sonlandırır ve bir bağlamda Girit konusundaki resmi kanıyı da dile getirmiş olur:

“Devletimiz bu fakir halinde sizlere yer verdi, yurt verdi, karnınızı doyurdu. Memnun değilsen arkadaş git, nereye gidersen git git, ister Girit’e ister Fizan’a git. Bu toprağın sizin gibilere ihtiyacı yok. Bu vatan için can verenlerin aileleri ve çocukları aç ve çıplak ölürlerken biz sizi doyurduk, giydirdik, ev verdik, para verdik, bağ bahçe verdik, çiftlik verdik. Siz, siz, siz, siz daha vatanınızı beğenmiyor, Yunan uşaklığını istiyorsunuz.” (Kemal, 2009, s. 44)

Yukarıda, kumandanın vermiş olduğu cevap bir bağlamda resmi görüşü de temsil etmektedir. Bir açıdan bakıldığında; füzuli işgallerle, haksız yere Rumlardan boşalan evleri, tarlaları, bağları hatta ibadet alanlarını dahi talan eden yerli zenginler, yerel otoritelerin de görüşü budur: Savaşı kazandık, dolayısıyla mallara, mülklere sahip olma hakkımız vardır. Bu bakış tam anlamıyla, doğu fetih mantığıyla açıklanabilir. Bilindiği üzere savaş sonrası yenilen tarafın malları ganimet olarak görülüp, kazanan tarafça tasarruf edilirdi. Aslında komutanın burada söylediği de bu açıdan önemlidir. Sizi buraya getirdik; isterseniz gidebilir ya da kalabilirsiniz. Zaten bizim halkımızın ihtiyacı olan malları size vermek zorunda kaldık. Halkımıza bakamadık, size bakıyoruz.

Bu açıdan bakıldığında her mübadilde olmasa bile Musa Kâzım Bey, biraz şanslı bir durumdadır. Esasında Karınca Adası’na gelen her göçmen şanslıdır. Fazlasıyla yer, ev, taşınmaz mal-mülk adada mevcuttur. Hatta Kâzım Bey kendine bir at çiftliği de almıştır. Ancak kumandanın vurguladığı bir diğer nokta *Yunan uşaklığı* konusudur. Musa Kâzım Bey’in sürekli olarak Girit’e dönmek istemeye devam etmesi kumandanda bir öfke yaratmaktadır. Bilindiği üzere; Yunanistan’dan getirilen göçmenlerin özellikleri gereğince zaten tarımda sıkıntı yaşayan, ileri tarım tekniklerini pek uygulayamayan Anadolu Türkleri, gelenler vasıtasıyla tarım alanında atılım yapmayı planlamaktadır. Bir bakıma, niteli eleman ithal olarak görmekteydi Cumhuriyet bu mübadele kararını. Yunan uşaklığı yerine, gelenler; kendi vatanlarına, *öz vatanlarına* hizmet etmeliydiler. Tütün, üzüm yetiştirmeli, bölgelerini ve toplamda ülkeyi kalkındırmalıydılar. Milli stratejiye göre, gelenler bu denli taviz verilmesinin de sebebi buydu. Kumandan: “Demek bizi, öz toprağını, cennet vatanını bırakacak Yunanlı kardeşlerinin içine gideceksin, öyle mi?” Şeklinde direktir Musa Kâzım Bey ile konuşmasında, Musa Kâzım Bey ise: “Öyle kumandan. Ben orada doğdum kumandan. Sülalemin mezarı orada” (Kemal, 2009, s. 44) biçiminde cevap verir. Bu noktadan sonra Kumandan biraz daha üslubunu sertleştirerek: “Demek Yunanlılara soylu at yetiştireceksin” şeklinde Musa Kâzım Bey’e sorar. Musa Kâzım ise daha soğukkanlı bir tavırla, yetiştireceğini, *kendi toprağına* döneceğini ısrarla vurgular. Musa Kâzım, *kendi toprağı, dostlarını...* gibi cümleler kullanmaya başlar Yunanistan ve Girit için. Bu noktada, kumandan, Poyraz’ı ve Musa Kâzım Bey’i odasından kovar. (Kemal, 2009, s. 45) Musa Kazım Ağa; “Biliyor musunuz, işte, işte bu kahraman çocuk açtı bana Girit’imin yolunu. O göndertiyor beni yurduma (...)” (Kemal, 2009, s. 72) der. Bu durumda, Musa Kâzım Bey, Poyraz’ı da yanında Girit’e götürmeyi talep eder. Orada tekrar mutlu bir hayat kuracağını söyler. Musa Kâzım’ım *yurdum* vurgusu bura önem taşımakta, çünkü, Yunanistan’ı hala yurdu olarak görmektedir. Komutanın cevabı ise bu konudaki algıyı ortaya koyar: “Bir Türk, Türk olan bir Türk, Yunanistan’dan bu cennet vatana gelen bir Türk, cennet vatanına kavuşmuşken tekrar Yunanistan’a nasıl dönme ister.” (Kemal, 2009, s. 299) Serinin son cildinde, *Çıplak Ada Çıplak Deniz*’de Musa Kazım’ın atlarını Niko adlı seyisine ve komşusuna bıraktığı öğrenilir, bu geri dönüş umuduyla yapılmış bir harekettir.

Bu noktada, özetle uyum, birlikte yaşama meselesini iki toplumun karşılıklı olarak birbirine güveni, itimadı derecesinde düşünmek oldukça yerindedir. Sonuç itibariyle tüm romanlarda görülen ve yukarıda örneklerle tespit edilen söylem, şiddet ve çatışmanın baş göstermesiyle birlikte yerini umutsuzluk, korku ve kaçışa bırakır. İki toplum bir arada yaşayamaz hale

gelmektedir. Bunca olumlamaya karşın sıkça tekrarlandığı üzere, dış güçler, siyasetçiler ve politikacılar bu cennet yaşama son vermişlerdir.

1.2. Şiddet-Çatışma

Girit, üzerinde ciddi manada çekişmenin olduğu, sürekli isyanların çıktığı ve demografik olarak karışık olan bir adadır. Bu durum sürekli olarak çatışmayı da beraberinde getirmektedir. Yunan Bağımsızlığını takip eden süreç içinde şiddet Girit'e de sıçramış, Pire'den, Midilli'den ve daha sonrasında Anadolu'dan gelen milliyetçi Rumlar ile Girit'in yavaş yavaş Osmanlı Devleti'nden kopmaya başladığı görülmüştür. "1897 Osmanlı-Yunan savaşının ardından, adada Müslim tebaa için tehlike artmıştır. Girit'in kıyı şehirlerinde perişan halde yaşayan Müslim tebaanın adadan ayrıldıktan sonra Anadolu'da en önemli yerleşim yerleri, Ege denizi kıyıları olmuştur." (Parlak, 2012, s. 129) Giritli bir entelektüel olan Tahmiscizâde Mehmed Macid, adada Müslümanların, özellikle son dönemde çeşitli baskı ve eziyetlere maruz kaldıklarını, örneğin Türklerin başlarından feslerinin kapılıp yırtılarak yerlere atıldığını, Müslüman evlerinin kapılarının şiddetle vurularak Türklük, Müslümanlık hakkında kaba ve çirkin küfür ve tehditlerin savrulduğunu, yortu günlerinde minarede ezan okuya müezzinlerin taşla tutulduğunu, alemlere kurşun sıkıldığını, eşek, köpek gibi hayvaların Mehmed, Hasan, Mustafa isimleriyle çağrıldığını; Ramazan'da Müslümanlara zorla şarap içirildiğini ve istavroz yaptırıldığını ve hırsızlık vakalarının kasten Müslümanların üzerine atıldığını anlatmaktadır. (Yılmaz, 2011, s. 31-46) Bütün bunların yanında; "1826'da Yunanistan'ın bağımsız bir devlet olması ve 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması aşamalarında her iki ülkenin de birbirlerine karşı verdikleri mücadele ve bir diğerinin 'öteki' olarak tanımlamaları, 'ulus devlet' kimliklerinin oluşturulması aşamasında önemli rol oynamıştır. Balkanlarda da ulus devlet oluşturma, homojenleşme hareketleri Müslüman-Türklerin açık ve kapalı baskı yöntemleriyle göçe zorlamıştır." (Yılmaz, 2011, s. 164) *Ingratum Populum, Minoritate Ingrata* olarak Türkler, Müslümanlar artık bu coğrafyada istenmeyen halk veya istenmeyen azınlık konumuna gelmişlerdir. "Girit, Osmanlı topraklarına hemen hemen en son katılan ve Osmanlı egemenliğinin en gevşek örüldüğü coğrafyadır. Bu örgü kendini hem Ada'nın Osmanlı yönetimince oluşturulan idarî dokusunda, hem de toplumsal yapıda gösterir. Ada'daki Müslüman unsur ile yerli Rum-Ortodoks unsur o kadar karışmıştır ki, Müslümanların kullandıkları isimler Rumca isimlerle birleşmiştir. Belgelerde Yanni Osman, Hasan Nikolaki veya Molla Mehmetaki gibi isimlere sıkça rastlanılmaktadır. Hatta kimi zaman sadece Rumca isimlerle anılan Müslümanlara da rastlanmaktadır." (Adıyeke & Adıyeke, 2000, s. 107) Aynı zamanda askeri varlığı ve siyasi gücün Girit'te Rumlar lehine dönmesi asimilasyonu da beraberinde getirmektedir. "Girit'te Yunan ayaklanması sırasında Rumlardan başka bazı Müslümanlar da bu isyana destek vermişlerdir. Bir kısmı sadece iş birliği içine girmekle yetindiği halde, bu isyana destek veren Müslüman halktan bir kısmı da din değiştirerek Hıristiyanlığı kabul etmiştir. Mürtet olan bu kişilerin hepsi can güvenlikleri açısından Ada'dan kaçmışlardır." (Adıyeke & Adıyeke, 2000, s. 108)

Savaşlar adanın kaderini sürekli olarak değiştirmiştir: "1897 Osmanlı-Yunan Savaşı sonrasında Girit muhtariyet kazandı. Fransa'nın teklif ettiği ve İngiltere'nin de destek verdiği, yirmi altı maddelik 'Girit Vilayeti Muhtariyet İdaresi Teşkilatına Dair Nizamname', Osmanlı Devleti ve Avrupalı devletler arasında 18 Aralık 1897 yılında imzalanarak kabul edildi (...) Girit yönetimine Yunan Kralı'nın ikinci oğlu Prens Georges'i getirdiler." (Parlak, 2012, s. 128) Bu süreç 1922 yılına kadar sürmüştür. Ada, Akdeniz'deki konumu sebebiyle sürekli bir göçe ilk liman olarak sürekli bir sirkülasyona maruz kalmıştır. "1922 yılının sonundan itibaren Anadolu'da Yunanistan'ın ana topraklarına ve çeşitli adalarına kaçan Rum muhacirler, oralara ulaştıkları andan itibaren, Müslümanların hayatları üzerinde baskılar gittikçe artmaya başladı. Bu baskılar Girit adasında oldukça fazlaydı (...) Türklerin evlerinin ve mallarının bir kısmı bu

muhacirlere dağıtılarak ya da verilerek sorun çözülmeye çalışılmış, fakat Müslümanların yersiz yurtsuz kalması Yunan makamları ve Rumlar tarafından pek dikkate alınmamıştı.” (Parlak, 2012, s. 132)

Girit’te istenmeyen azınlık haline gelen Türkler yahut Müslümanlar yoğun bir psikolojik ve fiziksel şiddete maruz bırakılmaktadırlar: “Girit’te bulunan Müslümanların yaşamak için gerekli olan evleri ellerinden alınırken bir de karınlarını doyuracak gelirlerinden mahrum bırakılıyorlardı. Kiraladıkları ev, mağaza ve toprak gibi yerlerin kira gelirlerine el konuluyor ve Müslümanlar aç kalmaya terk ediliyorlardı. Yunan Hükümeti Müslümanlara yapılan adaletsizliklerin ve mezalimlerin düzeltileceğini, onların haklarının korunacağını belirtiyor fakat yeterince uygulamaya koymuyordu.” (Parlak, 2012, s. 133)

Resmi tarihe yansıyan şiddet olayları elbette romanlara ve romancılara sözlü olarak dedelerinden, ailelerinden kalan bir mirastır. Bu noktada Girit ile ilgili olan mezkûr romanlarda birlikte yaşam süresince yalnızca olumlu durumlar aktarılmaz, şiddet, çatışma ve gerilim de romanlarda fazlasıyla yer almaktadır. Ahmet Yorulmaz’ın üçlemesinde şiddet olayları geniş bir yer tutar. Yorulmaz’ın *Savaşın Çocukları* adlı eseri bu konuda öne çıkar. Romanın kahramanı Hasanaki; “Venizelos’un, ‘Türkler dışarı!’, ‘Büyük Yunanistan!’ diye başlattığı, onları köyünden, evinden eden, bir bölümünün büyük kentlerde sürmesine, bir bölümünün çarpışmalarda ölmesine, bir bölümünün de evinde tarlasında boğazlanmasına neden olan 1897 ayaklanmasından bahseder.” (Yorulmaz, 2002, s. 12) Bunun yanında Girit’te Müslümanlara karşı toplu cinayetler işlenmektedir. Hasanaki’ye göre; “(...) biz Girit Türklerinin, tek tek ya da toplu biçimde işlenen cinayetlerden yılmamızı önleyen, bu din duygusu olmuştur. Köylerimizin kuşatılması, ırktaşlarımızın öldürülmesi, papazlarla ve okullarla yapılan Rumlaştırma girişimleri, temelde hep boşa çıkmıştır (...)” (Yorulmaz, 2002, s. 15) Şiddet olayları Müslümanların çeşitli dergahlarda toplanmalarına ve daha çok birbirlerine kenetlenmelerine neden olur.

Şiddet olayları sırasında romanın kahramanı Hasan ile Vladimiros arasında geçen diyalog ilginçtir: “Halbuki Girit’te son olarak, ‘Türkler dışarı!’ diye bağıryordu Rumlar. Doğup büyüdüğümüz yerden atmak amacındaydılar bizi, attılar da. İstanbul’da ‘Girit bizim canımız, feda olsun kanımız!’ diye bağırırken, o tarihte yanında çalıştığım matbaacı Vladimiros, bir plak gibi şunu yineleyip duruyordu bana: ‘Hasanaki inanma sakın, Girit gitti gider. Sizinkiler, bizim kiliseyle politikacılarımızı tanımıyorlar. Bunların ikisinin yapamayacağı yoktur; dünya alemi kandıracaklar, sizi buradan çıkaracaklardır. Bak zamanı gelecek, Vladimiros Usta söylemişti diyeceksin” (Yorulmaz, 2002, s. 21) Buna karşın Girit Müslümanlarının üzerinde bir çaresizlik hakimdir. Çaresizlik ise sürekli olarak Rumlardan gelen baskılara karşılık Müslümanlar cevap veremezler, bu emir padişahın gelmektedir. Hasan: “Babam Rumlarla iyi geçinmemiz gereğine inanıyordu. Çünkü Padişah böyle istiyordu (O Afendimas o Padişahis eçi to theli!) (...) Bazı terbiyesiz, başkalarının mallarına konmak isteyen silahlı Rumlar Türk evlerine, çiftliklerine saldırılarda bulunmuşlar, yakıp yıkmışlar...” (Yorulmaz, 2002, s. 27) “(...) Söyleyeceklerime kulak verin ver. Rumlardan Venizelos adında biri ortalığı ayaklandırıyor, bizleri yerimizden, yurdumuzdan etmek istiyor.” (Yorulmaz, 2002, s. 30) Ancak, Hasan’ın babası Girit’te olası çatışmalara karşı hep tetiktedir: “Siz bilmezsiniz, bu silahlar çok yıllardan beri sandıkta durur. Her yıl çıkarır, siler, yağlar, tekrar sandığa koyarım; sizin evde bulunmadığınız saatlerde (...) bir tarihteki ayaklanma bastırıldıktan sonra Padişah Efendimiz, ‘Türkler silahlarını saklasın!’ demiş, dedem de saklamıştı.” (Yorulmaz, 2002, s. 32) Romanda şiddet olayları daha da söz edilir hale gelerek ayrıntılı tasvirlerle de gidilir: “Kandano yolu üzerindeki Floria köyünü basan eşkıya, ‘Gelin sizi kötü adamların elinden kurtaralım’ diyerek kandırdıkları on beş Türk köyden çıkardıktan sonra kurşuna dizmişler.” (Yorulmaz, 2002, s. 65) Girit’te yaşanan en talihsiz olaylardan biri de Havva Olayı olarak tarihe geçmektedir:

“Tahta Köprü’de Rumlar tarafından kaçırılan Havva olayından da kimi Rum çevreler çok rahatsız olmuştu. Kaçıran Sağır Yorgi ve çetesi haftalarca Havva’ya tecavüz etmiş, sonra bir manastıra götürerek Hristiyanlaştırmak istemişlerdi. O kadar erkeğe karşı doğal olarak kendini koruyamayan Havva, din değiştirme baskılarına karşı koyunca, canlı cenaze gibi serbest bırakılmıştı.” (Yorulmaz, 2002, s. 69) Bu olay Girit konulu birçok romanda benzer bir çizgi ile yansıtılır. Bir bakıma Girit Müslümanlarına karşı yapılan şiddetin resmi yanını teşkil eder. Yorulmaz’u-ın eserinde Girit’te yaşanan şiddet olayları ötekinin bakışında dile getirilir. Romanın kahramanlarından Vladimiro; - Yüzlerce yıl sizinkilerin idaresi altında yaşamının, bıkmının sonucu bu. Tepki çok ağır oluyor. Yani çok insan öldürüyorlar. Yukarıdakiler ünlenecekler diye, masum halkı birbirine kırdırıyorlar. Hep halk çekiyor. Siz Türklerin iyi yanlarını benim kadar bilseler, benim kadar olsun okuyarak gerçekleri görebilseler, bu denli vahşi olmayacaklar” (Yorulmaz, 2002, s. 72) der. Vladimiro kavganın sebebinin iki yayılcı toplumdaki Yunan-Türk toplumlarından geldiğini ileri sürer. (Yorulmaz, 2002, s. 82) Bununla birlikte, romanda, yalnızca fiziksel şiddet unsurlarına rastlanmaz, aynı zamanda Girit’teki Müslümanlara karşı girilen yıldırma, psikolojik şiddet de geniş yer tutar. Yorulmaz’ın eserinde bu durum şu şekilde ifade edilir: “Oysa neler yapmıyorlardı ki: Sokakta kimi Türklerin feslerini kapıp parçalıyorlar, Türklük ve Müslümanlık içi en ağır hakaretleri, küfür ve aşağılamalarda bulunuyordu, eşek, kedi, köpek gibi hayvanlara da bizlerin isimleriyle sesleniyorlardı. Minarelerde ezan okuyan müezzine taş atmalar doğallaşmaya başlamıştı (...) ramazan ayında Müslümanlara zorla şarap içirmek, istavroz çıkarttırmak gibi vicdansızlıklar gittikçe artıyordu. (Yorulmaz, 2002, s. 92)

Ferda Bozoklar Ardalı’nın birbirini takip eden, *Düşlerde Kalan Girit* ve *Düşlerde Kalan Mübadele* adlı eserlerinde de Müslümanlar için Girit yaşantısını cehenneme çeviren sahnelerin küçük tasvirleri yer almaktadır: “Düğün basan Giritli Rumlar: Önce büyük bir kargaşa ve gürültü oldu. Herkes şaşkınlıkla kaçışmaya başladı. Önce ne olduğunu anlayamamışlardı. Bir grup Yunan gencinin, ellerinde tüfeklerle düğünü bastığını görünce dehşete düştüler. Gidin artık daha ne kadar burada kalacaksınız? Bir de utanmadan düğün yapıyorlar. (...)” (Ardalı, 2014, s. 54) Eserde, Yorulmaz’ın romanında da dile getirilen, Giritli Rumların esaret altında olmalarından kaynaklanan şiddet unsuru tekrarlanır: “Meğalo İdea’mızda ne kadar haklı olduğumuzu, yıllardır esaret altında, Osmanlılar tarafından kıyımlara uğradığımızı, inim inim inlediğimizi anladılar. Bizi savunmak adına, Amiral G. Porter komutasında Girit Adası’na geldiler. Ortodoksların dostu olan Rus Çarı, Girit Hristiyanlarına yardım amacıyla iki yüz bin frank yollamıştır. Bu para Meğalo İdea’mızı yayıp Helen topraklarını geri almamıza, Girit Adası’nın Yunanistan ile birleşmesine yardımcı olacaktır. Müjde Enosis’e az kaldı. Zito’i Helas Zito’i Eleftera Yunanistan Yunanlınıdır. Girit de Yunanistan’ın bir parçasıdır.” (Ardalı, 2009, s. 41) Bunun yanında eserde, Girit’in kaderi üzerinde etkin güçlerin etkisinden de bahsedilir. Dönemim dini ve politik yapısı içerisinde Rus, İngiliz ve Fransız ilgisinin ada üzerindeki etkisi dile getirilir. Girit’teki Müslümanların kaderi sorgulanır. Burası (Girit) on beş nesil Türk’ü barındırdı. Ondan önce de Venediklilerindi. Minoslular, Mikenler, Bizanslılar, Araplar yaşamış ama Rumlar sonradan Yunanistan’dan göç etmişlerdir.” (Ardalı, 2009, s. 138) Girit’te Müslümanların varlığı, tarihi irdelenir. Ancak romanda olaylar devam ederken Girit’in ilhakı gündeme gelir: “Girit, hiçbir şekilde Yunanistan’ın olmayacaktır, Atina’ya verdikleri notaya rağmen Yunan çeteleri, 9 Mart gecesi, Türklere saldırıya geçmişlerdi. Birçok Türk katledilmiş veya tuğla fırınlarında yakılmıştı. Yunanistan’ı idare eden Etnik Heten’a partisi kadrosu, Rusların da yardımıyla Prens Yorgi’yi Girit valiliğine atamıştı.” (Ardalı, 2014, s. 34-35) Uluslararası girişimlerin yanı sıra Girit’in yerli Rumları ve ileri gelen din adamları da şiddet olaylarını teşvik eden bir tutuma sahiptirler: “Özellikle Kiliseler, bu öfke tohumlarını yeşerten mekânlardı. Yunanistan’dan, Rusya’dan gizli gizli insan ve silah yardımı geliyordu bu dini mekânlara. Hanya Kilisesi Başpiskopos’nun da bu elebaşlarından biri olduğu biliniyordu.

Şimdiye kadar özellikle Müslüman bölgelerinde bulunan kiliselerde çalışmış ve onun piskopos olarak görev yaptığı her yerde isyanlar çıkmış, ayaklanmalar olmuştur. Müslümanların direnç kaleleri ise camiler, Bektaşî Tekkeleri veya Girit Mevlevîhanesi'ydî." (Ardalı, 2014, s. 41) Bektaşî Tekkelerinin ortadan kalkması, Girit'te Anadolu'da yaptığı etkiden daha farklı bir etki yaratmıştı. Girit'teki Yeniçeriler Osmanlı'ya çok bağlıydılar ancak Bektaşî Tekkeleri bu Yeniçerilerin merkezleriydi ve bu merkezler önemini yitirince Türkçe, Türk dili adada etkisini yitirdi, halk tamamen Rumca konuşmaya başladı. Milli bilinç azalmaya başladı. İki dinin mensupları arasındaki anlaşmazlık yüzünden erkekler on dört yaşına geldiklerinde mutlaka silah kullanma konusunda eğitilmiş olurdu. Fişek kovarı, tüfek ya da tabanca bulunmayan tek bir ev bile yoktu." (Ardalı, 2014, s. 42) Görüldüğü üzere Girit fethinden ilhakına kadar sürekli bir gerilimin yaşadığı, esasında "cennet yaşam"ın hüküm sürmediği bir adadır.

Sonuç itibarıyla, tüm romanlarda bu türden şiddet olaylarının dile getirilmesi ve bunların da genellikle din farklılığından kaynaklanıyor olması tarihsel gerçeklerle örtüşmektedir. Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü tüm coğrafyalarda din kaynaklı çatışma yaşanması oldukça rastlanan bir hadisedir. Yakın zamanda Kıbrıs'ta yaşanan, daha önce Balkan ve Kafkas coğrafyasında da görülen bu tür şiddet olayları 19. ve 20. yüzyılların realitesidir. Bu realite ortada durmaktayken romanlarda, özellikle ilk bölümde bahsedilen barış ortamının kurmacanın zorlaması olduğu su götürmezdir. Elbette, çok unsurlu toplumlarda kültürel, inançsal alışverişler mümkündür ancak bu durum toplumsal bir mutabakat şeklinde zuhur etmemiştir. Romanlarda yansıtılan olumlu hava ferdi tarih ve kimlik hassasiyeti sonucu ortaya çıkan bir hadise olarak görülmelidir.

2. Göç

Girit ile ilgili romanlarda genellikle göç temasına da rastlamak mümkündür. Bu tür romanlara esasında mübadil romanı yahut göçmen romanı olarak bakılmalıdır. Daha önce de dile getirildiği gibi bu romanları kaleme alan yazarların ekseriyeti mübadil kökenlidir ve yazmalarında bu hassasiyet öne çıkar. Dolayısıyla, mübadil kökenli yazarların romanlarında daha önce aile ve akrabalarının yaşadıkları yer ile ilgili olumlamalar ve tam karşıtı olan şiddet olayları, çatışma kültürü mağduriyet çizgisinden okunmalıdır. Zira, olumlama, yeni gelenin vatanda aynı olumlu havayı yakalayamamanın getirdiği burukluğun ve Türkiye toplumu tarafından sindirilemeyişin mağduriyetidir. Olumsuzluklar ise *vatan* olarak görülen bir coğrafyayı terk etmek zorunda kalışla ilgilidir. Bu bağlamda mübadil kimliği iki kere yabancı olarak anılan bir topluluğun üzerine inşa edilmiştir. Bu inşa sürecinin en çarpıcı yanı şüphesiz ki göçtür.

Göç kendi içinde çok değişken dinamiklere sahip, zamana ve gidilecek yere göre değişen bir olgudur. Bilindiği üzere Girit'in Müslüman ahalisi dünyada ilk kez uygulanan nüfus değişimine tâbi tutulmuşlardır. Uzun yıllardır istikrarsızlığın, savaşın, çatışma ve şiddetin yoğun baskısı altında Girit Müslümanları iki ülkenin ve uluslararası toplumun uzlaşmasıyla zorunlu göç ettirilmişlerdir. Girit, oradan gelen Giritlilerin zihninde üzüntü ile yad edilir. her ne kadar zorluklar yaşanmış olsa da Girit'e özlem romanlarda ele alınır. Ancak göçün can acıtan tarafı henüz göçmenlerin yeni *vatan*larına ayak basmalarıyla başlayan süreçtir. Her ne kadar yeni kurulan Cumhuriyet'in bir başarısı olarak görülse de Girit'in Rumlarının elinden "kurtarılan" Müslümanların yurda gelişi gazete ve mecmualarda müjde olarak yansıtılsa da Giritliler üzerinde travmatik etkilere sahiptir. Giritlilerin gelişi Anadolu basınında olumlu karşılanır. Bu durum Ahenk Gazetesi 3-4 Kanun-ı Evvel sayısında şu şekilde ifade edilir:

"Kardeşlerimiz tahaffuzhanedeki memurin ve İzmir'den giden muhacir yurdu heyeti tarafından hürmetle istikbal olunmuşlardır. Karaya çıkanlar vatanın hür ve mesut topraklarını öperek Allah'a hamd

eylemişlerdir. Bu manzara karşısında gözyaşları dökülmüştür. Kardeşlerimize sıcak yemekler tevzi olunmuş ve istirahatları temin edilmiştir. Bugün selamette Ayvalık'a gideceklerdir. Kardeşlerimizin ahval-i sıhhiyeleri hamd olsun pekiyidir ve inşalar daima iyi olacaktır. Galiba vakt-i muvasalatın buraca malum olunmasından ileri gelmiş olacak ki kardeşlerimize sigara yetiştirilememiştir. Vapurdan çıkanlar hep tütünsüzlükten üzüldüklerini söylüyorlardı.” (Parlak, 2012, s. 134)

Gazeteler bunları yazarken Cengiz Parlak'a göre; Mübadeleyle ya da daha önce çeşitli şekillerde gelip Anadolu'ya yerleşen ve geçimlerini sağlayan Giritli göçmenler, Rumca konuştukları için genel nüfus sayımlarında da 'Rumca konuşan' nüfus içinde gösterilmişlerdir (...)” (Parlak, 2012, s. 138) Bu durum ciddi sorunlara yol açmaktadır. Tahmiscizâde de anılarında bu konuya değinir: “Osmanlılar, adaya ayak bastıkları andan itibaren, adanın yerli halkını teşkil eden Rumları, dinî inançlarında tamamen serbest bırakmış, ibadethanelerine asla dokunmamışlardır. Mekteplerinin idaresini, her türlü teftiş ve nezaretten muaf olarak kendilerine bırakmışlar, âdetlerine ve bilhassa ana dillerine en ufak bir müdahalede bulunmamışlardır. Denilebilir ki, Türkler gelmemiş olsaydılar, adada gitgide Katolik ayini ve İtalyanca yayılacak, Ortodoks mezhebi ve Yunan lisani ise büsbütün unutulacaktı.” (Macid, 1971, s. 30) Böylelikle Müslümanlar da Girit Rumcasının baskısı ve etkisi altında Türkçeyi konuşamaz, kullanamaz hale gelmişlerdir. Bu durumdan söz edilmesinin gerekçesi göç sonrasında Giritli Müslümanların Anadolu'ya uyum süreçleri dil konusu öne çıkığında olumsuz etkilenir. Bu duruma Tahmiscizâde şu şekilde açıklık getirir:

“ (...) Aziz Türkiye'mizin şefkatine sığınmış kılıç artığı Girit Türkleri arasında mevcut, mahdut sayıda köylülerin Türkçe konuşamamaları hususu, anavatandaki bir takım zümreler tarafından pek haksız, pek insafsız bir şekilde tenkide uğramıştır. Hele bir kazada asayiş korumakla görevli bir zat ile tesadüfen aramızda geçen bir konuşmadan dolayı çok üzülmedim desem, yalan söylemiş olurum: Mübadele suretiyle gelen bir Giritlinin, bir dağıtım işi için evvelce kaymakamlığa vermiş olduğu bir dilekçe, tahkik edilmek üzere sözü geçen memur beye havale edilmiş. Köylü, dilekçesinin neticesini öğrenmek üzere o zâta müracaat etmek istemiş. Fakat Türkçe bilmediği için benden, kendisine yardımcı olmamı ricâ etmişti. Bunun üzerine beraberce gittik. Müracaatımızın sebebini izah edip, o hususta bir cevap beklerken, memur bey, dilekçe sahibinin neden yalnızca müracaat etmediğini sordu.

— Kendisi yaşıldır. Anadolu'ya geleli az bir zaman oluyor. Bu yüzden Türkçeyi henüz kavrayamamış ve delâletimi rica etmiştir, efendim.

— Fakat biz Türkçe bilmeyenlere gâvur deriz!

— Beyim, afv buyurunuz! Girit Müslümanları, hiçbir zaman gâvur olmamıştır; Girit Türklerinin mahdut bir kısmı Türkçe bilmemekle beraber, kalplerinde besledikleri Türk millî duygusu, Türk hamiyetperverliği, hiçbir zaman, hiçbir suretle sarsılmamıştır, sarsılmayacaktır da.” (Macid, 1971, s. 32)

Tahmiscizade'ye göre durum bu şekildeyken Giritli Müslümanların sadece adlarının Müslüman ismi olduğu Mehmetaki gibi isimlere sıkça rastlanmaktadır. Hatta kimi zaman sadece Rumca isimlerle anılan Müslümanlara da rastlanır.” (Yılmaz, 2011, s. 83) Çeşitli araştırmalar da Giritli Müslümanların Türkçeyi bilmedikleri ve kültürel olarak da asimile olduklarını ortaya koymaktadır. Giritli Müslümanlar Girit Rumcasından ve zihnen adadaki yaşamlarından kopamazlar. Bu duruma en iyi örnek Ahmet Yorulmaz'ın roman kahramanı Hasanakidir. Hasan, anavatanda olmasına rağmen vatanını özlemektedir. (Yorulmaz, 2006, s. 143) Romanda; “Giritliler, yıllar yılı kuşatma altında yaşamışlar, İstanbul Hükümeti'nin koruma ve desteğinde uzak kalmışlar, dinleriyle milliyetleri dışında her şeylerini yitirmişlerdi. Yirmi otuz Türkçe sözcükle anavatana ayak basmışlarsa, bu sayı geçen zaman içinde en fazla altmış

yetmişe çıkmıştı. Çünkü Girit'teki yaşamları, burada da uzun yıllar aynı şekilde sürmüştü. Oradaki Hristiyan'ın; *Turkos, Muhammedyanos, Musulmanos* diye küçümsediği Giritlilerle, buradakiler de aynı ırktan aynı dinden olanlar da alay ettiler... Bu dışlama, Giritlinin içe dönük yaşamını daha da pekiştirdi. Mahalle kahvesinde Giritli Giritliyle oturmaya özen gösterdi; sohbetini hemşerisiyle yaptı, sorunlarını onla halletmeye çalıştı. Ana yurda geldikleri halde, böyle itilip kakılmaları yüzünden gurbette gibiydiler.” (Yorulmaz, 2006, s. 30)

Ahmet Yorulmaz daha sonra Giritlilerin göç sonrasında artık vatanları olan Türkiye'nin bir vatandaşı olmalarını şu süreç üzerinden romanında dile getirir: “Kaynaşma en az yirmi yılını aldı mübadillerin. Türkçeyi öğrendikleri, Müslüman ve dindar olduklarını kanıtladıkları ölçüde ‘yarım gavur’lukları son buldu... Alışkanlıklarına, adetlerine yönelik alaycı bakış zamanla silindi. Sebzeye ve yeşillığe dayalı beslenme alışkanlıkları için söylenen ‘eşeklerin hakkını yiyorlar’ sözü de unutulup gitti.” (Yorulmaz, 2006, s. 31)

Ahmet Yorulmaz'ın eserinde anlatıldığı ölçüde göç, Giritliler için benzer izlekleri beraberinde getirir. Sıklıkla tekrar eden dil bilmeme, ötekileşme, yalnızlaşma süreçleri diğer romanlarda da yer alır, tekrar burada ele alınmasına lüzum yoktur. Sonuç itibarıyla, göç, yeni geline vatana ayak basarak başlayan yeni bir hayatın itici gücüdür. Giritli ilk kuşak çok zor uyum sağlamış, dil öğrenme, okula gitme gibi sorunları olmuş, otorite ile problemleri olmuştur. Bunun dışında Ayvalık'ın ahalisi Midilli ve Boşnak göçmenleri ile de geçinemezler. Denilebilir ki başka durumlarda göç sonrası statü değişimi normal bir göç sürecinde çoğu kez olumlu sonuçlanırken Giritlilerin malları ve mülkleri ellerinden gider ve geldikleri yerden daha fakir bir duruma düşerler.

SONUÇ

Tarih boyunca Girit birçok medeniyetin ticaret, siyaset ve üstünlük savaşlarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Daha önce de zikredildiği üzere bir ada olması onu korunaklı bir duruma getirmiş olsa da Akdeniz'in ticaret yolları üzerinde bulunması cazibesini arttırmasına neden olmuş ve böylelikle çokça göç almış, dinlerin ve inançların etkisi altında kalmış ve nihayet kendine has bir kültür oluşturmuştur. Girit'in kozmopolit yapısı, içerisinde Müslüman, Yahudi, Ortodoks ve Katoliklerin bir arada uyum içinde yaşamasına vasıta olmuştur. Ele alınan romanlarda bu uyum sıklıkla dile getirilir. Özellikle Osmanlı'nın en kudretli olduğu çağda çok unsurlu bir yapıyı teşkil eden Girit adası, bir cennet ada sıfatı ile betimlenir. Bu durum Giritli üst kimliğinin özellikle 90'lı yıllarda ön plana çıkmasıyla paralellik göstermektedir.

Bunun yanında şiddet ve göç ise yine aynı sebeple Giritlilik kimliği inşasının bir sonucudur. Girit hakkında roman kaleme alan yazarların çoğunun Girit göçmeni aileye mensup olması tesadüf olarak okunmamalıdır. Giritliler her ne kadar birlikte yaşamı olumlasalar da yaşadıkları adada başlayan şiddet ve Anadolu'da devam eden mağduriyet üzerine bir kimlik inşa etmektedirler. Girit kökenli yazarlar Anadolu toplumu hatta Midilli göçmenleri ile aralarındaki farkları, göç sonrası çatışmaları yine bu kimlik inşası çabası içerisinde dile getirmektedirler. Yer yer üstü kapalı da olsa adalarından ayrılışlarını yeni kurulan Türk ve Yunan devlet adamlarına, Avrupalı güçlere tevil ederek Girit'te yaşananların sorumluluklarını bu taraflara yüklemektedirler. Bunun yanında Türkiye cephesinden bakıldığında mesele bir kurtarma, Yunan cephesinde ise Enosis'e bir adımdır ayrıca Avrupa ise Akdeniz'de birtakım sorunları çözdiğünü düşünmektedir. Birtakım romancılar ise kahramanları üzerinden doğrudan Türkiye'yi ve yöneticilerini sorumlu tutarlar. Sosyal ve siyasi temas noktaları bulunan bir hadiseyi de sadece verili bir tarih ve kronoloji ile okumak oldukça zordur. Roman, bir bellek meselesi olduğundan bu kronolojinin dışına kendini iter. Ancak burada Girit meselesini konu

alan romanlarda söylem zenginliğinden bahsetmek yerine daha çok belirli noktalarda söylem birliğinden söz etmek mümkündür.

Nihayetinde Girit kökenli yazarların eserleri resmi tarih ve belleğin söyledikleriyle çelişir. Bu eserler, tarafların kaygılarından bağımsız olarak olaylara Girit merkezli bir bakışı yansıtırken, Türk romanında bireysel tarih ile verili tarih arasındaki çatışmayı yansıtan eserlerdir.

KAYNAKÇA

- Adıyeke, N. (2010). Girit Nikah Defterleri ve Girit'teki Evlilikler. *Kebikeç*(13).
- Adıyeke, N., & Adıyeke, N. (2000). Yunan İsyanı Sırasında Girit'te İrtidad Olayları. *Kebikeç*(10).
- Altınsay, S. (2011). *Kritimu*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ardalı, F. B. (2009). *Düşlerde Kalan Girit*. İstanbul: Kanguru Yayınları.
- Ardalı, F. B. (2014). *Düşlerde Kalan Mübadele*. İstanbul: Kanguru Yayınları.
- Ergir, E. E. (2000). *Giritli Mustafa*. İzmir: Tükelmaş A.Ş.
- Göfer, G. (2015). *Girit Toprağından Tarsus'a Çilek Kokulu Üzüm*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.
- Karabulut, B. (2014). *Mübadele Günlerinde Aşk*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Kemal, Y. (2009). *Tanyeri Horozları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Macid, T. M. (1971). *Girit Hatıraları*. (İ. Miroğlu, & İ. Şahin, Dü) İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- Parlak, C. (2012). Çanakkale Merkeze ve İlçelerine Yerleştirilen Girit Mübadil Göçmenler. *Çanakkale Araştırmaları Yıllığı*(13).
- Turhan, R. (2011). Türkiye'de Girit Çalışmaları Üzerine Bir Deneme. *Sosyoloji Dergisi*(22).
- Yılmaz, E. (2011). Demirden Leblebi: Girit. Ayvalık'a Yerleşen Girit Mübadilleri. *Sosyoloji Dergisi*(22).
- Yorulmaz, A. (2002). *Savaşın Çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yorulmaz, A. (2010). *Ulya-Ege'nin Kıyısında*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.

Feminizm ve Çeviribilim İlişkisine Genel Bakış

Ümmügülsüm ALBİZ*

Özet

Latince kadın anlamına gelen “femina” sözcüğünden türetilen feminizm kavramı, ilk olarak Fransızcaya daha sonra da İngilizceye girerek adından bahsettirmeye başlamıştır. Feminizm, daha öncesinde var olan kadın tarihine farklı bir bakış getirerek kadınların toplum içindeki rollerini ve haklarını genişletmek üzere birçok eyleme girmelerini de kapsamaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski bir varlık sürecine sahip olan çevirinin ise feminizm ile ilk bakışta fark edilir bir ilişki içerisinde olmadığı kanısına varılabilir. Oysaki konu irdelendikçe aslında feminizm ve çeviriyi ortak bir noktada buluşturan birçok söylemin, metaforun olduğu gözlenir. John Florio “*Bütün çeviriler, kesinlikle kusurlu olduğu için kötü ün yapmış kadınlar gibidir*” diyerek burada bağlantısı kurulması amaçlanan tarih boyunca aşağılanmış, küçümsenmiş kadın ve çeviri arasındaki benzerliği bir cümle ile özetlemektedir. Tarihte ne kadın ne çevirmen saygın bir pozisyona sahiptir, ikisi de her daim aşağılanmış, zayıf karakterler olarak görülmüşlerdir. Bahsi geçen ve benzer nitelikte olan görüşler, feminist çevirinin ve feminist çeviri kuramının oluşumunu sağlamıştır. Feminist çevirinin amacı, sosyal ve edebi açıdan hem kadın hem de çeviri ile ilgili görüşleri tartışmak, eleştirmek ve açığa çıkarmaktır.

Bu çalışmanın amacı ise çağımızda bile yanlış algılanan feminizm kavramının tarihsel ve kuramsal boyutlarıyla açıklanarak feminizmin çeviriye nasıl yansıdığını ve feminist çeviri kuramının oluşumu için nasıl bir zemin hazırladığını ortaya koymaktır.

Anahtar Sözcükler: *Feminizm, çeviri, feminist çeviri kuramı, kadın, çevirmen*

Overview of Feminism and Translation Relations

Abstract

The concept of feminism, derived from the word “femina” which means Latin women, first came into French and then began to mention its name in English. Feminism brings a different view to the history of women who existed earlier and includes many activities to expand women's roles and rights in society. However, as the subject is examined, it is observed that there are many discourses that met with and translation in a common point. John Florio says that “All translations are like women who have made a reputation for being absolutely flawed” and it summarizes the similarity between the humiliated, despised woman and translation throughout history. In history, neither woman nor translator has a respectable position, and both have always been considered humiliated, weak characters. These views and similar views led to the formation of feminist translation and feminist translation theory. The aim of feminist translation is to discuss, criticize and reveal the opinions about both women and translation in social and literary terms.

The aim of this study is to explain how the concept of feminism is reflected in the translation and to provide a basis for the formation of feminist translation theory.

Keywords: *Feminism, translation, feminist translation theory, woman, translator*

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık (Almanca) ABD, ualbiz@kmu.edu.tr

1. Giriş

Feminizm, kadın ve erkeğin eşitlik kuramına dayanan, kadınlara eşit haklar isteyen, temelde kadın ile erkek arasındaki iktidar ilişkisini değiştirmeyi amaçlayan bir siyasal akımdır. Bu akım, uygarlık tarihi boyunca hep ikincil konumda kalan kadınların bu durumdan kurtuluş hareketinin öğretisidir (Arat,2010: 29). Feminizm, bir yandan kadınlara eşit haklar ve fırsatlar tanınmasını ve kadınlara karşı olan ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını, diğer taraftan kadınların erkeklerden farklı olduğunu ve bu farklı olduğunu savunan sosyal, politik, hukuki akım olarak tanımlanabilir (Güriz,1997:14).

Ölümünden hemen önce Kadın Hakları Manifestosu yayınlayan Gouges, feminist hareketin başlatılmasını sağlamıştır ve feminizm, iki buçuk yüzyılı aşkın bir süredir hala tartışılmaktadır. Feminizm, önceleri yalnızca Thomas Hobbes, John Locke gibi aydınlanmacı düşünürlerin insan haklarından sadece erkeklerin yararlanabilecekleri yönündeki söylemlerine, tüm Avrupa tarihi boyunca kadınların sosyal hayattan dışlanmalarına ve çeşitli işkencelere maruz bırakılmalarına tepki olarak ortaya çıkmışken, sonraları kadının toplum dışına itilmesi yalnızca Avrupa'ya has bir durum olmadığı için tüm dünyada taraftar bulmuş ve Avrupa'dan önce Amerika'ya sonra da tüm dünyaya yayılmış ve yükselişi önlenemeyen bir teori, bir paradigma haline gelmiştir (Öztürk,2011: 10). Feminizm kavramının yeni bir gündem yaratması ile hem kadın ve kadın hakları ön plana çıkmış hem de feminizm sosyal değişime katkıda bulunmuştur. Kadınlar, zamanla istedikleri hakları elde ettikleri gibi dünyayı hatta uluslar arası hukuku da kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebilmişlerdir. İş ortamlarının kadınların çalışabileceği şekilde düzenlenmesi, ülkelerin kendi anayasalarına aile planlaması ile ilgili kanunlar koyması da feministlerin uğraşlarının sonucunda olmuştur.

Çeviri ise toplumda ve bilim dünyasında kabul görme açısından feminizm ile neredeyse benzer tarihsel bir süreç geçirmiştir. Siyasi ilişkilerin yürümesi, uluslar arası ve kültürel etkileşimin sağlanması ve en önemlisi ise anlaşma, iletişim kurma yönündeki aracı rolü üstlenmesi bakımından çeviri, toplum içerisinde oldukça hayati bir rol üstlenmiştir. Çevirinin yüklendiği böyle önemli bir göreve rağmen görmezden gelinmesi, ötelenmesi ve azımsanması, gerçekleştirdiği önemli birçok görevi sıradan bir eylem haline dönüştürmüştür. Yıllarca dilin ve edebiyatın ardında bırakılan çevirinin rüştünü ispat etme serüvenin başlamasına, bilim dünyasında konum edinmek açısından uğraş göstermesine ve toplumda kabul ve farkındalık bakımından yer edinebilmesine ötelenmiş olması sebebiyet vermiştir. Feminizmi ve çeviriyi ise ortak noktada birleştiren ise görmezden gelinilmelerinin sonucunda oluşan aynı duyguların ortaya çıkmasıdır. Ayrıca önemli bir diğer faktör ise çevirinin gücünü fark eden kadınların, bu gücü amaçları doğrultusunda kullanma girişimleri ve feminizm ile çeviriyi bir araya getiren feminist çeviri kuramının kapılarını aralamaya başlamış olmalarıdır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Söz konusu çalışma kapsamında feminizm ve çeviri ilişkisine dikkat çekerek iki olguyu ortak bir zeminde birleştiren özellikleri fark edebilmek ve bu konu açısından farkındalık yaratabilmek temel amaçtır. Ayrıca feminist çevirinin ve feminist çeviri kuramına giden yolun, nasıl bir süreçten geçtiğini ortaya koyarak genel bir panorama oluşturmak da hedeflenmektedir.

1.2. Çalışmanın Yöntemi

Feminizmin ve çevirinin tarihsel sürecine dayanması ve ikisinin de daha çok tanımsal özelliklerinden bahsedilmesi bakımından betimsel araştırma yönteminin verileri temel alınmıştır.

2. Feminizmin Tarihsel Süreci

Kadına yapılan zulümler ve haksızlıklar sonucunda ortaya çıkan feminizmin oluşumunda etkin olan faktörleri kısaca, tarihsel boyutları ile anlatmak mümkündür. Grek toplumunda kadınlar kölelere eş tutulmuşlardır ve ekonomik olarak oldukça kötü durumda bulundurulmuşlardır. Atina’da ünlü filozof Platon “Mayalarında altın bulunan kadınların ve erkeklerin filozof-kral olmak üzere eşit eğitim görmeleri gerektiğini” söylemiş ama “kadın hiçbir işte erkek kadar olamaz” görüşünü eklemekten edememiştir. (Arat,2010: 30). Platon’un bu sözleri ile dönemin filozoflarının görüşlerini özetlemiş olmak mümkündür.

Roma uygarlığında ise kadın evleninceye kadar babanın vesayeti altında iken evlendikten sonra kocanın vesayeti altına girer, hatta yapılan evlilik türüne¹ göre de kocasının namusuna giren kadın, hukuki kapasitesini yitirir, yani hukuken kişi olmaktan çıkar. Yüzyıllar sonra kadın Roma hukukunda haklarını elde etmeye başlamışken, daha sonra kadınlar topluca “budala cins” ilan edilerek, hukuki açıdan daha ağır koşullara dönülmüştür. Feodalitenin hâkim olduğu Ortaçağ Avrupa’sında ise toplumun temelinde kadın ve erkekten oluşan evli bir çift vardır. Kadın hukuki varlığına evlendikten sonra kavuşur ve annelik kadının derecesini yükseltir. Annenin oğulları üzerinde bir iktidarı vardır; fakat kadınlar mirastan mahrum edilir, kendine erkek varisler sağlamak isteyen erkek, birkaç kez evlenebilir. Orta Çağda kadınlara yapılan en büyük haksızlık ise cadıların yakılmasıdır. Cadıların yakılması feminizmin oluşumuna esin kaynağı olduğu gibi feminizmin simgesi de olmuştur. Aydınlanma döneminde ise zamanın düşünürleri tüm insan haklarını yalnızca erkekler için mubah görmüşlerdir, onlara göre kadın daima evdeki bir süs eşyası gibi evin malıdır, onun kamusal hayatla herhangi bir ilgisi olmaz, kamusal alan ve kamusal alana ait tüm haklar erkeğe aittir ve erkeğin hegemonyasında olmalıdır, görüşü hâkimdir (Öztürk, 2011: 38). Aydınlanma ve devrim sırasında kadınların dışlanmaları, kendi haklarını aramaya karar vermelerine sebebiyet vermiş ve feminizmin ortaya çıkış sebeplerinden biri olmuştur.

Feminizmin ortaya çıkışını tetikleyen bir diğer etken ise sanayi devriminin gerçekleşmesi ile kadınlara yine hak ettikleri statünün verilmemiş olması ve kadınların dışarıda çalışsalar bile evde daha çok çalışmak zorunda bırakılmalarıdır. Sanayi devrimi, ilerleme ile birlikte emekte yabancılaşma ve hatta emeğe köle olmayı da birlikte getirdiği için kadın, hem iş yerinde hem de ailede köle haline gelmiştir, yani çifte kölelik yüklenmiştir kadına. Yüklerinden ötürü iyice ezilmeye başlayan kadınlar, hiçbir devrim hareketinden umduklarını bulamadıkları için artık kendi haklarını savunmak ve korumak için harekete geçmeye başlamışlardır ve Fransız devrimi ile kadınların hayatlarında da devrim sayılabilecek gelişmeler olmuştur. Fransız devrimi ile özgürlük, eşitlik, kardeşlik kavramları ön plana çıktığı için bu devrim, Fransız kadınlarına tam anlamıyla olmasa da bir ölçüde eşitlik kazandırır. Bu devrimin Fransız kadınlarına en büyük kazancı ise haklarını elde etmek için güce ve örgütlenmeye gereksinimleri olduğunun bilincine varmaları olmuştur (Arat, 2010: 39). Fransız devriminden etkilenen ve bir işçinin kızı olan Mary Wolstanecraft, *Kadın Haklarının Savunusu* adlı bir deneme yayınlar ve denemesinde erkekler ile kızlar arasındaki davranış farklarının, toplumun yaratmış olduğu “doğal olmayan” ayrıcalıklardan doğduğunu, bu ayrıcalıkların yok edilmesiyle kadınlara eşit fırsat ve eşit haklar

¹ Her ikisi de babanın onayını gerektiren cum manu evlilik ve sine manu evlilik türleri vardır.

verilmesinin mümkün olduğunu savunur. Olympe de Gouge ise *Kadın Hakları Bildirgesi* yayımlar ve “kadına giyotine gitme hakkı tanınıyor ise kürsüye çıkma hakkı da tanınmalı” diyerek kadın haklarını savunur; fakat görüşlerinden ötürü giyotinde can verir (Kayhan,1999: 23).

Yukarıda bahsi geçen çabalar ve daha birçok çaba, feminist hareketin başlaması ve kadınların haklarının savunucusu olması açısından oldukça önemlidir. Kadınların toplumsal ve siyasal açıdan erkeklerle eşit hale gelebilmek amacıyla verdikleri mücadele için Gouge, Rose Locombe gibi birçok insanın idam edilmesi, son derece baskın ataerkil bir düzenin olduğunun ve bu düzenin bozulmasını istemeyen eril güçlerin varlığının ayrı bir göstergesidir. Bütün bu uğraşların sonucunda feminist hareket, gerçek anlamda amacına 20. yy.da ulaşmaya başlar. Her ülkede Kadın Konseyi şubeleri kurulur. Kadınların ekonomik, siyasal, aileye ilişkin haklarını elde etmek üzere stratejilerin geliştirilmesi, kurulan konseylerde işçi kadınlarla, aristokrat, zengin burjuva kadınlar, Katolik, Protestan, Yahudi kadınlar birlikte çalışırlar. Birçok başarı kazanırlar: 1907’de çalışan evli kadınların kazancını özgürce kullanabilmesini güvence altına alan, 1912’de gayrimeşru çocuklarını tanımayan erkekleri cezalandıran yasaların geçmesini sağlarlar. I.Dünya savaşıdan sonra birçok ülkede kadınlara oy hakkının tanınması, kadınların dünyanın silahsızlanmaya yönelmesi için uğraşması, II. Dünya savaşıdan sonra üretime katılmaları, direnişte yer almaları, bu yüzyılda yaşanan önemli gelişmelerden bazılarını oluşturmaktadır. Fakat feminizmde asıl atılım, 1960’larda başlayan ikinci dalga denilen kadın hareketi ile olur. Çoğu karma okullarda okuyup üniversite eğitimi görmüş yeni bir kadın kuşağın ortaya çıkması ile başlayan bu feminist harekette erkek egemen toplum düzeninin değişmesi, cinsiyetçi ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kadınların özgürleşmesi için gerçekleştirilmesi gereken ön koşul olarak görülmektedir. Erkek egemenliğinin ortadan kalkmasını Sosyalizm’in sağlayacağını öne sürdükleri için yaşanan dönemin toplumsal koşullarına belli bir tepkiyi dile getirmektedir. Sosyalist feminist akım, kreşler, doğum kontrolü, cinsellik, iş bölümü, konut sorunu, aile yardımı vb. kadın erkek eşitsizliğinin en ince ayrıntılarını ele almaktadır (Arat,2010: 73). Bu dönem, aynı zamanda cins rollerini, cinsiyetçiliği tartışan, araştıran, teşhir eden kitap, gazete ve dergilerin çokça yayımlandığı feminist edebiyatın ortaya çıktığı dönemdir. Dönemin en önemli isimlerinden biri Kate Millet ve yayımladığı Cinsel Politika adlı kitabıdır. Tarih, sosyoloji, iktisat, antropoloji, edebiyat, dilbilim dallarında feminist araştırmalar hızlanır, özellikle ABD’de birçok üniversitede kadınlarla ilgili araştırmalar yapılır, dersler verilir (Kayhan,1999: 32). Edebiyat alanında önceleri erkek adları ile yazan kadınlar, bu dönemden sonra kısmen de olsa eserlerini kendi adları ile yazmaya başlarlar. İngiliz Bronte kardeşler, Charlotte Bronte, Currer Bell adıyla; Emily Bronte, Ellis Bell adıyla ve Anne Bronte, Acton Bell adıyla kitaplar yayımlar. Verilen örnekler çoğaltılabileceği gibi bu durum, edebiyatta da erkek egemen bir yazarlık dünyasının olduğunun kanıtıdır. Hatta Türk edebiyatında da 1927’de Nihal Yeğinoğlu, kendi yazdığı *Genç Kızlar* adlı romanı, Vincet Ewig adlı Amerikalı bir yazarın eserini İngilizce’den çevirmiş gibi yayımlar, gerçek ise yıllar sonra ortaya çıkar. Bilimde, sanatta, edebiyatta kısacası toplumun her kesiminde söz konusu olan bu eşitsizliklerin ortadan kalkması ve kadınların da görünür kılınması için feministler, yukarıda kısaca da olsa anlatmaya çalışılan sıkıntılara katlanmışlar, bu uğurda çabalamışlar ve hala da çabalamaktadırlar.

3. Çeviribilimin Tarihsel Süreci

İnsanlık tarihi kadar eski bir sürece sahip olan ve oldukça önemli bir eylemi gerçekleştiren çeviri, gerçekleştirdiği eylemin çok altında bir değer görmüş ve kimi zaman çeviri eylemi, yok sayılarak sıradanlaştırılmıştır. Çevirinin ana nesnesinin dil olması sebebiyle çeviri, dilin ötesinde bırakılmış ve dilbilimin, edebiyatın gölgesinde kalmıştır. Bu durum da çevirinin bir varoluş süreci başlatmasına sebep olmuştur, bilimsel kimlik bulması bakımından önemli bir

yolculuğun kapılarını aralamıştır. Bilimsel kimlik arayışı içerisinde girmeden önce çevirinin tarihsel sürecinden bahsederek feminizm ve çeviriyi benzer bir tarihsel geçmişin bir araya getirdiğini ortaya koymak mümkündür.

Çeviri tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen Antik Roma döneminde çeviri bilincine ve çevirmenin belirleyiciliğine yönelik bazı görüşler oluşmuş olsa bile, kaynak metinler erek kültür dizgesine göre uyarlanmıştır. Bu durum da çevrilen yapıtların özgün olarak kabul edilmesine yol açmıştır. Henüz tam bir çeviri bilinci oluşmadığı için, çevirilerin kaynak metinlere sadık kalması gibi bir sorun yaşanmamıştır ve Romalı yazarlar/çevirmenler, kaynak metnin yapısını, içeriğini değiştirmekte kendilerini haklı görmüşlerdir. Böyle bir sebepten dolayı da çevrilen metnin ne kadarının kaynak metne ne kadarının ise erek metne ait olduğunu bilmek olanaksız bir hal almıştır (Yücel, 2007: 24-27). Özetle bu dönemde çeviri vardır, bu konuda oluşan kısmen bir bilinç de vardır; fakat çevirinin üstlendiği görev ile ilgili tam bir uzlaşma, farkındalık yoktur. Ortaçağda ise din ağırlıklı bir çeviri anlayışı mevcut olduğu için dinsel metin çevirilerinde sözcüğü sözcüğüne çeviri teknikleri geliştirilmiş ve bu sayede çeviri sözcük düzeyinde değer görmüştür. Yücel'in deyimiyle ise bu çeviriler, halka değil, din görevlilerine ya da din eğitimi alan öğrencilere yönelik yapılmıştır ve çeviriler, başkaları tarafından okunması amacıyla değil daha çok din adamları kendi araştırma, dua ve vaazlarında Kutsal Kitap'ı doğru okuyup yorumlayarak insanlara anlatsın diye yardımcı bir kaynak olarak görülmüştür (Yücel, 2007: 37). Aklın merkeze alındığı aydınlanma döneminde ise çeviri nispeten önem kazanmıştır, okuryazar sayısının artması ile çevirilerin anlaşılır olması, çeviride içeriğin ön plana çıkmasını da sağlamıştır. Çeviriye bir değer atfedilmeye çalışılsa da çevirinin Alman dilini ve edebiyatını ileri götürmekten çok ona zarar verdiği yönünde görüşte olan Gottsched gibi yazarların da varlığından bahsetmek mümkündür (Yücel, 2007: 54). Kısacası çevirinin bir yüzü aydınlığa çıkmış fakat bir tarafı yine karanlıkta kalmıştır. Romantik dönemde ise romantik dünya anlayışının ön plana çıkması çevirinin yükselişe geçmesine olanak sağlamış ve dönemin sanat anlayışının ifade edilmesi bakımından önemli bir araç olma görevi üstlenmiştir çeviri. Çevirinin bilimsel bağlamda doğuşu ise 21. yy.da gerçekleşmiş ve bu doğuşu paradigma değişimi kapsamında gerçekleştiren ise bilhassa çeviri kuramlarının ortaya çıkması olmuştur. Çeviribilimin başka bilim dallarından ayrılması için kendi sınırlarını ve kurallarını belirlemesinin bir sonucu olarak çeviri ediminde daha nesnel verilerden yola çıkılması gerektiği kanısı güçlenmiştir (Yücel, 2007: 59-79). Bilimsel bir kimlik arayışı içerisinde girilmiş olması uzun bir zaman dilimi gerektirmiş olsa da yöntemsel ve kuramsal bağlamda varlık gösterme, çeviriyi, bilimsel platformda yer edinme bakımından önemli kılmıştır.

Çevirinin, sözcük düzleminde kabul edilmesinin, dilin ve edebiyatın gölgesinde kalmasının ötesine geçerek bilimsel minvalde varlık gösterme süreci, oldukça uzun olmasına rağmen, bu ötelenme duygusu, bilimsel kimlik edinme bakımından tetikleyici bir etken olmuştur.

4. Feminizm ve Çeviri İlişkisi

Geleneksel düşüncede çevirmenler yazarların uşağı, kadınlar ise erkeklerin uşağı olarak algılanmış, orijinal eser ile çeviri eser, eril ve dişil ile açıklanmış, orijinal eser, güçlü, üretken olan eril iken; çeviri ise zayıf, ikincil olan dişil olarak kabul edilmiştir (Simon, 2005:1). Benzer nitelikteki söz konusu görüşler, feminist çevirinin ve feminist çeviri kuramının oluşumu için bir neden oluşturmuştur ve bu kuram sayesinde bahsi geçen geleneksel görüşü değiştirmek amaçlanmıştır. Feminist çevirinin amacı, sosyal ve edebi açıdan hem kadın hem de çeviri ile ilgili görüşleri tartışmak, eleştirmek ve açığa çıkarmaktır.

Çeviri çalışmaları ve feminizm arasındaki birleşme ortak bir entelektüel ve geleneksel bağlamdan oluşmaktadır. 1970’lerde ortaya çıkan ve 1980’lerde kabul gören araştırma alanlarından ötürü çeviri çalışmaları ve feminist düşünce, dile oldukça önem veren dinamik bir süreçte benzer bir şekilde temellendirilmiştir. Çeviri çalışmaları, temeldeki bazı nedenlerden ötürü feminizme yönelmiştir. Geleneksel hiyerarşiye ve toplumsal cinsiyet rollerine inanmamak, sadakati tanımlayan kurallara karşı derin şüphe duymak, anlam ve değerin evrensel standartlarını sorgulamak gibi nedenler, çeviri ile feminizmi ortak bir noktada buluşturmuştur (Simon, 2005:9).

Çeviri, kadınlar için anlatabilmenin güçlü bir yolu olmuştur. Uzun bir süre, yazarlığın ayrıcalıklarından dışlanmış olan kadınlar, seslerini daha çok duyurmak için çeviriye yönelmişlerdir. 19. ve 20. yy.a kadar kadınlar için çeviri, yazarın bir tür çıraklığını yapmak olmuştur. Sonraki süreçte ise çeviri, kadının katıldığı sosyal hareketin önemli bir parçası haline gelmiştir. Feminizm dalgasının bu hareketle çok yakından alakası vardır (Simon,2005:2).

70’li yılların başlarında kadın hareketinin içerisinde bulunan kadın yazarlar, çeviride güç ilişkilerini ve etkilerini incelemeyi amaçlarlar ve kadın çevirmenler işleri ile ilgili kuramsal olarak tartışmaya başlarlar. Çeviribilime kadın araştırmaları anlayışı ise yoğun bir şekilde 1980’den itibaren girmeye başlar. Çünkü çeviri çalışmalarında en önemli gelişmelerden bazıları kültürel dönüşümün (cultural turn) bir parçası olmuştur. Çeviri eserinde ilk feminist düşünce, 1984’te yayınlanan Barbara Godards’ın *Çeviri ve Cinsiyet Ayrımı* adlı makalesinde görülür. Feminist çeviri kuramı, toplumdaki kadın ve çeviri sınırlamasına dair görüşü bitirmeyi amaçlar (Wegner,2013:1). Böylelikle kadınların çevirileri esnasında aldıkları kararlarda kendi ideolojileri doğrultusunda politik düşünceler görmek mümkündür. Bu sayede tartışmanın merkezinde kadın bakış açısı bulunur ve çeviriler, kadınların yaşamsal deneyimlerinden ve gerçekliği yorumlamalarından hareketle ele alınır. Kadınlar, çeviriler yoluyla eylemlerini, düşüncelerini, hislerini dile getirerek dikkat çekmeye çalışırlar. Ayrıca 1970’ten beri benzer bir çağrı vardır ki:” kadınların özgürlüğü ancak dillerin özgürlükleri ile olur”² (Simon,2005:7). Çünkü dil, yalnızca bir iletişim aracı değildir, aynı zamanda toplumsal yapıları yansıtır ve güç ilişkilerini de dilde açıkça görmek mümkündür. Kadınlar da dilin toplum üzerindeki etkisinin farkında oldukları için dilin gücünü keşfetmişlerdir, dili erkeğe hizmet eden bir araç olmaktan kurtarıp genellikle çeviriler yoluyla amaçları doğrultusunda manipüle etmeye çalışmışlardır.

Feminist çevirmenler, mevcut dildeki eleştiri ve değişiklikler ile kadınlar için yeni bir dil bulmayı amaçlamışlardır. Wegner, mevcut metinlerle çeviri stratejilerinin ilk olarak feminist çevirmen Luise von Flotow’a ait olduğunu belirtmektedir. Flotow, bahsettiği dört strateji vardır: supplementing- (ekleme), prefacing (önsöz), footnoting (dipnot) ve hijacking (uçak kaçırma).

Supplementing (ekleme), çeviride yaratıcı kelime oyunları olarak tanımlanır. KD’deki bütün elementler, ED’e benzer bir şekilde aktarılmıyorsa bu durumda erek metnin kadın yazarları, dil ile oynama, metni tamamlama ve metne bilinçli bir şekilde politik bir rol yükleme özgürlüğüne sahiptirler.

Prefacing (önsöz) , footnoting (sonsöz) kullanımında kadın çevirmenler, kendi görüşlerini direkt metne dâhil etmeden ön ya da son söz ile yansıtabilirler. Onlar, bunu geleneksel çevirmenden daha çok yaparlar, çünkü onlar kaynak metnin özelliklerini korumaya çalışırlar.

Hijacking’ten (uçak kaçırma) ise politik yöndeki değişiklikler ile metne bilinçli bir saldırı anlaşılır. EM, sözde kaçırılmıştır ve kadın çevirmenler, kullandıkları ifadeler ile metni nereye

² La liberation des femmes passe par le langage

isterler ise oraya götürürler (Wegner,2013:4). Böylelikle kadın çevirmenler, dili nasıl kullanabileceklerini, çeviriler yoluyla da olsa görüşlerini nasıl dile getireceklerini öğrenmişlerdir. Kadınların dile hâkim olmaya başlaması, çevirileri yönlendirmelerine ve açıkça dile getiremedikleri görüşlerini çeviriler yoluyla dile getirmeye de başlamalarına olanak sağlamıştır.

5. Sonuç

Var olmak ve görünür kılınabilmek maksadı ile yola çıkan kadın, feminizmi; çeviri ise çeviribilimi oluşturmuştur. Benzer tarihsel süreç geçiren bu iki kavramın arayışları aynı yolda kesişmiştir. Duygularını ve kendini ifade etmesi engellenen kadın, çeviri vasıtasıyla ilk zamanlar başka birinin kimliğine girerek, daha sonra ise alanda aktif şekilde yer alarak özgürce kendini ifade edebilme, gerçekleştirebilme imkanını bulmuştur. Çeviri yapıtlarda ortaya çıkabilmek, söz sahibi olduğunu gösterebilmek için kadın, söylem açısından farklı strateji ve teknikler geliştirerek feminist çeviri kuramının ortaya çıkmasını sağladığı gibi toplumda da çeviriler vasıtasıyla varlık göstermeye başlamıştır. Ötelenen kadın da gölgede bırakılan çeviri de varlıklarını ispat etmenin ötesine geçerek yeni oluşumlara olanak sağlamışlardır. Yok sayılan kadının feminizmi, ötelenen çevirinin ise çeviribilimi oluşturması ile aynı duygu altında birleşen feminizmin ve çevirinin, feminist çeviri kuramı vasıtasıyla yeni ifade yolları araması mümkün kılınmıştır.

Kaynakça

ARAT, Necla (2010), Feminizmin ABC'si, SAY Yay.,İstanbul.

GÜRİZ, Adnan (1997), Feminizm, Postmodernizm ve Hukuk, Phoenix Yayınevi, Ankara.

KAYHAN, Fatma (1999), Feminizmler Dizisi, BDS Yay.

ÖZTÜRK, Emine (2011), Feminist Teori ve Tarihsel Süreçte Türk Kadını, RAĞBET Yay.,İstanbul.

SİMON, Sherry (2005), Gender in Translation – Cultural Identity and The Politics of Transmission” London and Newyork Verlag.

WEGNER, Christiane (2013), Feministische Übersetzungswissenschaft und die Genderdebatte in der Translation, Sommersemester 2013 Seminar, <http://www.carstensinner.de>

YÜCEL, Faruk (2007), Tarihsel ve Kuramsal Açıdan Çeviri Edimi, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

Selimmâmelerde Yavuz Sultan Selim'in Menkıbevi Kişiliği

Vesile ALBAYRAK SAK*

Özet

Menakıbnâme, gazânâme ve destan türleriyle başlayan Osmanlı tarihçiliğinin biraz gecikme ile meydana geldiğini söylemek mümkündür. Osmanlı tarihçiliğinde ilk sırayı “İskendernâme” adlı manzum eseriyle Ahmedî alır. İkinci sırayı Saray Takvimleri (Vakayinâmeler) almaktadır. Bu takvimlerde Osmanlıların ilk devirleri çok kısa olarak kaydedilmiştir. Üçüncü sırayı alan Tevârih-i Âl-i Osmanlar ise Süleyman Şah'ın Anadolu'ya göçüyle başlar.

Selimmâmeler, Osmanlı tarih yazıcılığının gelişme devrinin bir bölümünü teşkil eden eserler olup ilk defa dönemleri ele alınan padişahlardan Yavuz Sultan Selim devrinde ortaya çıkan ve onun adıyla anılan eserlerdir. İstanbul'un fethiyle hızlanan ve çoğu Kanuni devrinde yazılan bu gazanâmeler kısa süren saltanatı döneminde büyük başarılar elde eden Yavuz Sultan Selim'in hayatına ve bu devir olaylarının tespitine ışık tutmakta, Osmanlı tarihçiliği bakımından önemli kaynak oluşturmaktadırlar.

Daha çok din büyüklerine atfedilen olağanüstü olaylardan bahseden anlatılar olarak kabul gören ve ancak XVII ve XVIII. yüzyıllarda geleneksel bir yapıya kavuşan Menâkıbnâmeler ise, yazılmış oldukları devrin dinî, sosyal, ruhi siyasi panoraması olan edebî eserlerdir.

Çalışmamız tarih bakımından önemli eserler olup biri kronik diğeri ise anakronik olarak değerlendirilen bu türlerden (Selimmâme, Menâkıbnâme) Selimmâmelerde, hakkında çeşitli menkıbeler anlatılan Yavuz Sultan Selim'in evliyaullahtan biri olarak nasıl anlatıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Yavuz Sultan Selim, Selimmâme, Menâkıbnâme, tarihî, edebî.*

Legendary Personality of Yavuz Sultan Selim in Selimmâmes

Abstract

It is possible to say that the Ottoman historiography that started with the genres of Menakbnâme, Gazanâme and epic took place with some delay. Ahmedî is ranked as the first with his poetic work titled "İskendernâme" The Palace Calendars (Vakayinâmes) is ranked as the second. The first periods of the Ottomans were recorded very briefly in these calendars. TheTevârih-i Âl-i Osmans, ranking as the third, begins with the migration of Suleyman Shah to Anatolia.

Selimmâmes are the works constituting a part of the development period of the Ottoman historiography and they are works which took place during the period of Yavuz Sultan Selim, one of the sultans who is discussed with his eras for the first time and which are named after him. These gazanâmes which gained speed with the conquest of Istanbul and in which many of them were written during the period of Kanuni cast light upon the life of Yavuz Sultan Selim who made great successes during the short period of his sovereignty and upon the determination of events of this period, and they create an important source in terms of Ottoman historiography.

Menâkıbnâmes that are considered as the narratives referring to the extraordinary events attributed to the religious elders and that gained a traditional structures in XVII and XVIII centuries are literary Works having the religious, social and spiritual political panoramas of the period, in which they were written.

Our study is one of the important works in terms of history and aimed to reveal how Yavuz Sultan Selim is described as one of the evliyaullah (Saints) about whom several legends are narrated in the Selimmâmeler (Selimmâme, Menâkıbnâme), one of the these genres in which one t is considered as chronic and other as achronic.

Keywords: *Yavuz Sultan Selim, Selimmâme, Menâkıbnâme, historical, literary.*

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, e-posta: albayrak_vesile@hotmail.com

Giriş

Osmanlı tarihçiliğinin gelişme döneminin bir bölümünü teşkil eden, ilk defa Yavuz Sultan Selim devrinde ortaya çıkan ve onun ismiyle anılan tarihler olan Selimnâmeler I. Selim ve II. Selim'in hükümdarlık yıllarının anlatıldığı eserlerin ortak adıdır. I. Selim'den itibaren Osmanlı hükümdarlarının tek tek devirlerini anlatan Selimnâme, Süleymannâme adını taşıyan tarihî eserler yazılmaya başlansa da (Argunşah, 2009: 32) II. Selim'den sonra bu gelenek devam ettirilmemiştir. Kısa süren saltanatı döneminde önemli işler başaran Yavuz Sultan Selim hakkında çok sayıda eser ortaya konmuştur. Umumiyetle Yavuz Sultan Selim'in (1512-1520) Trabzon'daki valiliği (H.915=M.1509) zamanından başlayarak, önce Gürcülerle, sonra da babası ve kardeşleri ile olan mücadelelerinden, nihayet tahta geçip Safevi ve Memlûklerle girdiği savaşlarından bahseden müstakil eserlerden olan Selimnâmeler, bilhassa Selim devrini idrak edip onunla sefere katılan müelliflerin kaleme alışılarıyla gayet mevsuk tarihî ve edebî eserler olup devir olaylarının tespitine ışık tutmaktadırlar (Tekindağ, 1970: 197). Büyük bir kısmını Kanunî Sultan Süleyman zamanında I. Selim'in kısa fakat ilgi çekici devrini farklı kaynaklara dayandırarak defalarca yazan şairler eserlerini yine Kanunî Sultan Süleyman'a sunarak önemli mevkiler, paralar ve tımarlarla ödüllendirilmişlerdir. Kazasker Vusulî Mehmet Çelebi'nin II. Selim'i anlattığı Selimnâme'si hariç diğer bütün Selimnâmeler I. Selim'i anlatmıştır. Manzum, mensur veya manzum mensur karışık bu eserlerin çoğu Türkçe, bir kısmı da Farsça ve Arapçadır. Bu eserlerin bazıları I. Selim'in doğumundan ölümüne kadarki dönemi anlatırken bazıları da hayatının belli bir kesitini anlatırlar. Genel bir değerlendirme yapacak olursak:

Kaynaklarda adı geçmesine rağmen kaybolmuş olanlar: İznikli Derûnî, Niğdeli Hâkî, Hayatî, Şuhûdî

Tamamlanamayanlar: Ârifî

Yazılan bir Selimnâmeyi kopya edenler, nesirden nazıma, nazımdan nesire çevirenler: Celalzâde ve Kemal Paşazâde'nin eserlerinden yararlanan: Sa'di b. Abdülmüteal

Şükrî'nin eserini dilini kaba, eski ve tatsız, sözlerini gevşek; üslûbunu yavan görerek yeniden yazanlar: Cevrî ve Çerkesler Kâtibi Yusuf

Babasının yazdığı ve eksik bıraktığı Selimnâmeye zeyil yazarak tamamlayanlar: İdris-i Bitlisî'nin oğlu Ebu'l-Fâzıl Mehmet Efendi.

Devrin dinî, ahlaki, edebî, sosyal ve ekonomik yönden bir ayna, değerli birer kronikleri olan Selimnâmeler, Selim'i öven mübalağalı anlatımlar (Severcan, 1995: 14) çıkarıldığında tarihçiliğimiz açısından büyük bir değer ifade etmelerinin yanında olayları kısa ve özlü anlattıklarından okunmaları kolay ve ilgi çekicidir. Türkçe, Arapça, Farsça kaleme alınmış olup yazılış şekilleri bakımından nazım, nesir veya ikisi bir arada olanları mevcuttur.

Selimnâmelerden:

Keşfî, Şükrî-i Bitlisî, Celalzâde Mustafa Çelebi, Hoca Sadeddin, Muhyî, Üsküplü İshak Çelebi ve Kemal Paşazâde Selimnâmeleri Türkçe,

İdris-i Bitlisî ve Şirazlı Adâ'î Farsçadır. Ayrıca

Nazım-nesir karışık olanlar: İdris-i Bitlisî, Muhyî, Hoca Sadeddin

Manzum olanlar: Adâ'î -yi Şîrâzî, Şükrî-i Bitlisî

Mensur olanlar: Keşfî, Celalzâde Mustafa, Üsküplü İshak Çelebi, Kemal Paşazâde (Sak, 2016: 66).

Çalışmamızda şu Selimnâmeler ele alınmıştır:

Şükrî-i Bitlisî, Celalzâde Mustafa Çelebi, Hoca Sadeddin, Muhyî, İdris-i Bitlisî, Üsküplü İshak Çelebi, Kemal Paşazâde.

“ Övünülecek güzel iş, hareket ” manasına kullanılan menkıbe ve çoğulu menâkıb ise Hz. Peygamber'in ve ashabının ahlakını ve yaşantılarını ele alırken IX. yüzyıldan itibaren tasavvuf ehlinin ve tarikat erbabının hayatlarını konu edinen eserler haline gelir.

Menâkıb kavramından asıl anlaşılanın tasavvufun doğuşu ile ortaya çıkarak yayılan anlamının olabileceği (Ocak,1992: 27) menkıbenin ise meşhur tarikatların kurucularının, halifelerin ve tanınmış şeyhlerin hayat hikâyelerini anlatan eserler olduğu, tanımlı kabul görmüştür.

Menâkıb adı dışında “ tezkire, reşehât, makâmât, nefehât ” gibi farklı isimlerle de (Şahin, 2004:112) sûfî şahsiyetler hakkında bilgiler aktarılmıştır. VI. hicri XII. miladi yüzyıldan itibaren bağımsız kitaplar halini alan ve ancak XVII. ve XVIII. yüzyıllarda geleneksel yapıya kavuşan (Gülerer, 2013: 240) tarih için önemli bir kaynak olma özelliğine sahip bu eserler konu edindiği şahısların, olayların ve menkıbelerin cereyan ettiği meşhur kişilerin başka kaynaklarda bulunmayan önemli bilgilerinin de kaynağı olup tarih, dil, din, edebiyat, düşünce, sosyal ve iktisat tarihleri bakımından önemli birçok bilgileri ihtiva ederler (Mercan, 2003: 117).

İçindeki olaylar her ne kadar tarihsel bir zaman sürecini göstermezlerse de yani anakronik olsalar da yazılmış oldukları devrin panoraması olan ve okuyanlar tarafından kolay anlaşılabilir olan menakıbnâmeler, I. Selim'in hayatını odak yaparak yazılan ve Osmanlı tarihinin alımlı eserleri olan (Levend, 1988: 158) belgeler niteliğindeki kroniklerle, Selimnâmelerle tarihin eksik kalan noktalarını aydınlığa kavuşturmaktadır.

Menkıbe için oluşturulan tanımlamalarda olaya dayalı ve anlatıma bağlı türlerden olması hasebiyle hikâye, efsane, masal, destan ifadeleri kullanılmıştır (Karaman, 2012:1678). Bu türlerin olağanüstü olayları işlemesi menkıbelerde kerametlere dayalı olağanüstü olayların anlatılması yönüyle söz konusu türlerin aralarındaki benzerlikleri artırsa da kahramanlarının gerçek kişiler olması menkıbeleri diğerlerinden ayıran önemli bir unsurdur. Gerçeğe yaslanan özelliğiyle başta tarih olmak üzere pek çok bilim dalı için önemli bir başvuru kaynağı olan bu eserler Fuad Köprülü'nün Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar adlı eserinde Ahmet Yesevî'nin hayatını menkıbelere dayanarak ele alışıyla bilimsel çalışmalarda menkıbelerin kaynak olarak kullanılmasının yolunu açmıştır.

Temel unsuru keramet ve onu gösteren velilerin yüceltilmesi olan menâkıb kitapları başlangıçta sadece tarikat pirleri için yazılmış, sonraları tarikat içinde sûfîleri, şeyhin halifeleriyle şeyh ailelerini de içine alacak şekilde muhtevası genişletilmiştir. Zamanla bir bölge veya şehirde yaşayan velilerin menkıbelerinin anlatıldığı eserler de kaleme alınmıştır. Asıl amacı esere konu olan veli ya da velilerin tanıtılıp yüceltilmesi olan menâkıbnâmelerin tanıtılan veli ya da velilerin müridlerine yetişme aşamasında yol göstermek, manevi telkin ve destek sağlamak, menkıbesi aktarılan veli vasıtasıyla tarikatın tanıtım, yayılma, gelişme ve devamına katkıda bulunmak da gözetilen hususlar arasında olmuştur (Zavotçu, 2018: 558).

Osmanlı devrinde Menâkıb-ı Mahmud Paşa, Menâkıb-ı Sultan Süleyman, Mecmua-i Menâkıb-ı Vüzera gibi padişah, sadrazam ve vezirlerin hayatlarına ve kahramanlıklarına dair eserler yazılsa da bu eserler temel unsuru keramet ve onu gösteren velilerin yüceltilmesi olan türü yansıtmazlar. Yahşi Fakih'in ilk Osmanlı tarihi olarak kabul edilen kitabı da buna örnektir. Ayrıca tezkire, keramet, velâyetnâme ifadeleri de menâkıbnâme yerine kullanılmıştır. XI. yüzyılda telif edilen ve Karahanlı hükümdarı Satuk Buğra Han'ı kerametler gösteren bir veli hüviyetiyle anlatan, asıl nüshası elimize ulaşmayan eser ilk Türk menâkıbnâmesi sayılmıştır. Ahmed Yesevî ile devam eden (Siğnâkî 1311), Sadreddin Konevî, Mevlâna Celâleddin Rûmî, Evhadüddin-i Kirmânî, Fahreddin-i Irâkî, Necmeddin-i Dâye, Hacı Bektaş Velî...bu süreç Anadolu'da tarikatların iyice yayılmasına paralel olarak giderek artış göstermiştir.

XIX. yüzyıldan sonra “hagiographic” adı altında toplanarak istifadeye sunulan ne var ki tarihçilerin çoğunun olağanüstü olaylarla dolu olduğu gerekçesiyle tarihî kaynaklar olarak kabul etmedikleri bu kitaplar din, tarih, sosyoloji gibi alanlarda orijinal bilgiler ihtiva etmektedir.

XVI. yüzyılda Yavuz Sultan Selim devrinin (1512-1520) tipik gazavatnâme örneklerinden olan ilki daha Yavuz'un sağlığında İdris-i Bitlisî tarafından yazılan ve 20 civarında örneği bulunan (Özcan, 2013: 276) Selimnâmeler ise Yavuz mitosunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Konumuz Selimnâmelerde Yavuz Sultan Selim'in Menkıbevi Kişiliği olduğundan söz konusu eserlerde Yavuz'un menkıbevi anlatımlarına odaklanılacaktır.

Halk arasında Osmanlı padişahlarının evliyaullahtan olduklarına dair mevcut olan kanaat bu yönde çeşitli anlatımların yapılmasına vesile olmuştur.

Diğer bir adı da “Fütûhâtü's-Selîmiyye” olan, Yavuz Sultan Selim'le İran seferine de katılan, seferlerde konaklanan yerler ve şahıslar hakkında eşsiz bilgiler veren, daha önceki Selimnâmelerde eksik olan detaylara sahip olması yönüyle tarihçiler tarafından kaynak olma özelliğini kazanan Selimnâmesinde Şükrî-i Bitlisî de Osmanlı padişahlarının evliyaullahtan olduklarını anlatmaktadır.

Yıldırım oğlu ki Sultân Hân idi

Yıldırım'dan sonra ol sultan idi

Oğlu anın pâk-dîn Sultân Murâd

Hem velî idi vü Peygamber-nihâd

Hâssa hod Sultân Selîm'in men gedâ

Hizmetinde n'idüğüm bilür Hüdâ

Bir takarrub virdi ol hüsrev bana

Kim melâik cem‘i kaldılar tana

Vâkıfım Şâh’ın besî ahvâline

Âşıkâra vü nihânî hâline

Şükrî-i Bitlisî, Yıldırım Bayezid’den başlayarak, Sultan Mehmed ve Sultan II. Murad’ı zikrederek Osmanlı padişahlarının evliyaullahtan olduklarına dair kabul görmüş yargıyı dillendirmekte, I. Selim’in âşikar ve nihani hâline de vâkıf olduğunu anlatmaktadır.

Âğâz-ı Dâstân-ı Sultân Selîm başlığıyla ele alınan bölümde yer alan Şükrî-i Bitlisî’nin aşağıdaki beyitlerinde ise menâkıbnâmelerde görülen ...Sen kıssa-yı dâstânı Hoca Ahmed Yesevî kaddes sırrahu’l-bârî hazretlerinden dinle...gibi sözlü kültür ortamının izlerini taşıyan anlatımları görmek mümkündür.

Murğ-ı dil gel bir terennüm kıl yine

Çünkü tûtîsin tekellüm kıl yine

Bir hikâyet başla kim şîrîn ola

Dil-güşâ vü tâze vü rengîn ola

Şâh-ı Rûm’ın dâsitânın yâd kıl

Dâsitân u kıssalar bünyâd kıl

Başla iy cân bülbüli bir dâstân

Söyle kim halvet kalubdur bûstân

Bâğ içinde şimdi sensin ‘andelîb

Kıssası Şah’ın sana boldı nasîb

Nî anun tek şâh düzdi rûzigâr

Nî zaman gördi anın gibi süvâr

Bizge böyle takrîr eyledi

Ol rivâyetini bu nev‘a söyledi

Dinle geç bu kıssa-i Sultan Selîm

Kalkdı kopdı yerinden Hân Selîm (Uğur, Çuhadar, Gül, 1995: 205)

Özellikle “dinle” gibi ifadelerle menâkıbnâmelerde olduğu gibi karşıdaki dinleyicilere seslenmelerin yer aldığı göze çarpmaktadır. Beyitlerden anlaşılacağı üzere Şükrî-i Bitlisî’nin kahramanı gerçek ve mukaddes bir kişi olan I. Selim’dir ve şair menkıbevî bir kişilikten söz edeceğini hikâyet, dâsitân, kıssa ifadeleriyle çağrıştırır. Zira Rûm Şah’ının destanlarını yâd etmek, kıssasını anlatmak ona nasip olmuştur.

Bütün kaynakların çok iyi bir tahsil yaptığı konusunda hemfikir oldukları 67-68 yıl yaşayan, yaşadığı her yıla yaklaşık 6 eser düşen ve Sultan II. Bayezid’in kendisinden “ İslamın şanını yücelten ve bütün âlemlerden belaları ve musibetleri kaldıran ecdâdının ve kendisinin menkıbelerinin mutlaka yazılması gerektiğini” istediği Kemal Paşazâde ise bu görevi ifâya 1505-1506 yıllarında başlamış, defter adını verdiği eserlerinin her birinde bir Osmanlı Sultanını anlatmış 10 defterlik eserinde Yavuz Sultan Selim’e de bir defter ayırarak Selimnâme adını vermiştir.

Yavuz’un vefatına çok üzülen Kemal Paşazâde onun için yazdığı mersiyesinde şöyle demektedir:

Âyîn-i saltanağa koyup bu tamtarâtî

Kullarunuñ biri yok bu ne seferdür eyvâh

Varise bâğ-ı huldun seyrânun ide mahfî

Gitdin meleklerle olmadı kimse âgâh

Sulţandı çü bunda ferdâ o mağrûr anda

Cümle velîler içre şâh-ı velâyet olsun (Kökoğlu,1994: 229-230)

Kullarının biri bile yok bu nasıl seferdir, diyerek hayıflanarak Kemal Paşazâde Yavuz’un cümle velilere şah olmasını ister.

Sultan Selim gibi büyük bir hükümdarın devrinde inzivadan çıkan ve onun iltifatına mazhar olmak için eserini kaleme alan İshak Çelebi Selimnâmesinde sadece Selim için değil Âl-i Osman’a mensup kimseler için kötü söz sarf etmekten sakınmak gibi devrin geleneksel özelliğine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır.

İshak Çelebi “ Ol şehriyâr-ı nâm-dâruñ menâkıbını ” anlatmaya karar verişini ifade ettikten sonra

Yeniçeri tâifesi Hazret-i Şehriyâruñ menâkıb-ı mahmûd-ı ‘avâkıbın mahzâ zâhr-ı gaybinden istimâ’ itmekle cân u dilden ‘ubûdiyyet maķâmında devâmı fırsatına mutaraşsıd olup du‘â-yı eyyâm-ı devletine iştiğâl etmişlerdi (Savaş, 1986: 239), diyerek Selim’in menkıbelerini işiten yeniçerilerin ona nasıl kul olup bağlandıklarını anlatır. Yeniçerilerin desteğiyle tahta çıkan Selim’in yine her seferinde onların kuvvetli destekleriyle ilerleyişini ifade eder.

Kayıtlarda adı Hakimüddin İdris b. Hüsameddin Ali olarak geçen, Akkoyunluların sarayında Uzun Hasan’ın oğlu Yakup Bey’in maiyetinde kâtip olarak çalışan, 1485’te II. Bayezid’in dikkatini çekerek, 1501’de İran’dan kaçıp Osmanlı hükümdarının maiyetine girerek I. Selim’in maiyetinde İran seferine katılan (Babinger,1992: 52) İdris-i Bitlisî’nin Doğu Anadolu Bölgesinin Osmanlı topraklarına katılmasında büyük katkıları olmuştur.

İdris-i Bitlisî, Yavuz Sultan Selim’in tahta çıkışında onun için şu ifadeleri kullanmaktadır: İslam’ın sığınağı, Hânedandan ve meleklerden ordusu bulunan sülaleden, İslam kayserlerinden ve yüce değerli padişahlardan olan Osmanoğullarından bu zamanın Süleyman’ı İskender mekânlı, devletli, İslam dininin ve imanın ihyacısı, âhir zaman peygamberinin şeriatını dünya üzerinde, özellikle İran ve Turan memleketlerinde uygulayan ki bir an bile rahatlık makamında dinlenmez.

Onun zamanında, çengin inleyişi dışında, acılı mazlumun inleyişini kimse duymamıştır. Çünkü o, Süleyman geleneği üzere, rahmânî hilâfetin tezahürüydü. Dünya fatihliği yoluyla Müslümanlığın alâmetlerini yükseltmede ve mülk ile dinin çağlarını bir araya getirmede, hareketlerde, duruşlarda, ahlakta ve insani melekelerde, dünyayı fethetme ve komutanlık konusunda İskender tabiatı ortaya koymada, Hızır ruhâniyetini elde edip diriltmede, insanî ilimlerden ve bilgilerden ve nefsanî faziletlerden arzulanan hayatın kaynağına ulaşmada, zamanın önde geleni ve dönemin yegânesiydi (Kırlangıç, 2001: 63, 65, 66).

İdris-i Bitlisî, “ meleklerden ordusu bulunan sülaleden” diyerek Yavuz Sultan Selim’e kutsiyet atfeden ifadeler kullanmıştır.

Nişancı lakabıyla bilinen Celalzâde Mustafa Çelebi yetmiş yaşlarında yazdığı içinde çok sayıda mesnevi tarzında yazılmış nazım bulunduran mensur Selimnâmesinde devrinin bütün olaylarını teferruatlı anlatmaktadır.

Celalzâde Mustafa Çelebi Selimnâmesinin I. Bölümünde “ Hoş vasıflı şahısların üstün menkıbelerini ve övgüye değer meziyetlerini açıklar.” başlığıyla Yavuz’un Amasya’da doğumuyla ilgili bir olayı Kemal Paşazâde’den alarak anlatmakta onun menkıbevî kişiliğini doğumundaki harikuladeli ile vermektedir.

O, saltanatın nurlu cihan güneşinin gayb âleminde doğuşu, hilafetin tek incisinin şeref artıran gizli sadeften çıkışı, mutlu Anadolu şehirlerinden mübarek Amasya vilayetinde olmuştur. Doğumu sırasında garip hâdiseler meydana gelmiş. En üstekilerin başı, efendilerin dolunayı, gök nişanının aydınlatan güneşi, imla kuralları tahtının sultanı, saadetli, rahmetli Kemal Paşa’nın oğlu (Kemal Paşazâde) ilimlerde ve yazıda tek idiler. Bazı eserlerinde bu hadiselerle ilgili yazdıkları şeyler, uğur sayılarak zikredildi.

O (hâdiseler) sırasında adı geçen, cennet mekân hakan varlık âlemine ayak basmışlardı. Doğum zamanında Amasya şehrinde hakan sarayı kapısına velilikten nasibi olan bir derviş gelip hüsn-i hâl üzere aşağıdaki sözü söylemiştir;

Ayı, velilik burcunun parlaklığında olan, mutluluk zirvesinin uğurlu padişahı.

Gönlü, görünmeyen güzelliklerin sır bilgini, kalbi gizli sırları ortaya çıkaran

(Adı geçen derviş) Gayb perdesinde gizli olan durumlardan haber vermiş: Bu gün saltanat yuvasının eşiğinde, daima mutlu ve seçkin bir çocuk doğsa gerek. (Onun) devlet çirasının ışığı ufukları aydınlatıp, uğurlu güzel kokuları âlemin dimağını koklatır.

Atasının yerine padişah, saltanat yuvası Osmanlı nesline ülkeler sığınağı olur. Onun mutluluk alâmeti cismi, uğur yeri bedeninde yedi uğurlu ben bulunsa gerek.

O benler kadar kötü huylu düşmanlardan yedi tane beğlere gâlip muzaffer olacak diye müjdelenmiştir. Gerçekten de o ay yüzlü uğurlu güzel çıkış noktasından gözükp, nur yüzlü, gönül açan saray alanını cennet gibi yapmış.

O mübarek abdal (derviş)ın belirttiği kehanet üzerine onun güzellik yeri bedenleri yedi uğurlu benle süslü bulunmuş. Hakikatte yedi şahsa muzaffer olsa gerek (Uğur-Çuhadar, 1990: 260-261). (Babası, kardeşi Sultan Ahmed, Sultan Korkud, Şah İsmail, Alaüddevle, Kansu Gavri ve Toman Bey)(Uğur,1987: 92).

16. yüzyılın tanınmış seyhülislam ve tarihçilerinden biri Hoca Sadeddin 1514-1520 yılları ararsında I. Selim'in çok yakınında bulunan babası Hasan Can'dan dinlediklerini Tâcü't-Tevârih isimli eserinde anlatmış, tarihi olayların arka planında olup bitenleri eserinin IV. cildinde ifade etmiştir.

Arap ve İran ülkelerinin fatihi Sultan Selim Han'ın babamdan duyduğum kimi öykü ve menkıbelerden ki onunla yakından konuşmak, görüşmek derecesine erişen babamın gözleri önünde oluşan olayları anlatıp anılarda kalan kimi gerçek haberleri söyleyem, diyen Hoca Sadeddin Selimnâmesinin başlarında öykü diyerek şu menkıbevi hadiseyi anlatmaktadır:

Bir gün merhum Bâli Paşa ki, Beylerbeyilikten emekli, dindar ve temiz, sevimli bir yaşlı idi. Halk katında sayılan ve sevilen bir kimse olup İstanbul'da gönül alıcı bir camisi, hayır ve iyilik yapıları vardır. Özellikle temiz duygular taşıyan, gününü ibadetle geçiren bir nurlu ihtiyar idi. Ebu Eyyub-ı Ensari, Bârî ta'âlâ andan hoşnut olsun ziyaretine geldikçe, andan babamın evine, eski arkadaşlık hukukuna ve geçmişteki kardeşlik bağlarına dayanarak gelir, bir süre sohbet ederdi. Ben o günlerde henüz mülâzım olmuştum. Onların sohbetlerini dinlerdim. Bâli Paşa dedi ki, ol tarihte ki merhum Sultan Selim atalarını ziyaret ve ülkedeki kargaşa durumu ile ilgili kimi konuları söyleşmeğe, sancakları olan Trabzon'dan gelüp, Edirnedan berü Uğraş köyü dedikleri yerde vezirlerin kışkırtmaları ve fesatlıkları sonu cenk ve uğraş deryası kaynaşmakla merhum hazretleri dahi girü sancakları semtine dönüp gitmeye karar vermişlerdi. Gemide oturmuştuk. Ferhat Paşa ve hain olan Ahmet Paşa ol sırada katında idiler. Kimi müsahtipler ve yakın nedimleri saltanat sorunları üzerinde sohbet edip, bozgun döneminde gönül avutmak ve hatırlamak yüzünden "Saadetlü beğümüz tahta otursa her birimiz devlete irüp yeni bir dönem açılma ve bahtiyarlık etkinlikleri gözüke ve Padişahın güçlü kolu devleti koruyucu olsa, doğuyu da batıyı da fethitsek, aşağılık Kızılbaşın yığınların darmadağın idüp pislik içindeki kâfirlerin vücudların zamanın sayfalarından kazısak" deyü söyleşürlerdi. Merhum hazretleri susmuş, kendü âlemlerine dalmış idiler. Bu durumda iken murakabe haline vardılar. Bir zaman uyur gibi

oldular. Sonra mübarek başlarını kaldurup buyurdular ki, “Hey dertmentler saltanat deyüp işidirsiz. Andan ne faide ol saltanattan ki, sekiz dokuz yıllık ola. İşte istediğiniz virildi.” deyü buyurdular. Ol zaman babam dedi ki, bu sözleri aynıyle Ferhad Paşa’dan dinlemiştim.

Bir başka menkıbevi durumu ise Hoca Sadeddin yine şöyle anlatmaktadır:

Babam derdi ki, merhum cennet mekân Padişahın âdetleri bu idi ki, çoğu gecelerinde kitap okumakla eğlenüp uyumazlardı. Zaman zaman bu kullarına okutur dinlerler idi. Kimi de dünya düzeni ile ilgili konulardan söz ederdi. Bir gece uyku bastırıp sağlığım da bir parça bozuk olmağın, yatağıma varup uykuya dalmışım. Sabaha dek uyumuşum. Birkaç gecedir uykusuz olmağla gaflet basup tan ağarırken uyanarak sabah namazını kıldıktan sonra uluğ hizmetlerine seğırttim. Bu gece görünmedin, ne yapıyordun? diye sordular. Birkaç gecedir uyumamakla bu gece gaflet bastırıp hizmetten uzak kalmışım deyü yanıtla özür diledim. Buyurdular ki imdi ne düş gördün, anlat. Söylenecek değerde bir düş görmedim, diye yanıt verdim. Buyurdular. Bu ne sözdür? Bir geceyi tamı tamına uykuyla geçüresin ve de düş görmeyesin? Her halde görülmüştür, deyü buyurdular. Başka konularda bir süre söyleştikten sonra girü yine buyurdular ki, saçma söyleme, herhalde bu gece bir düş görülmüştür? Söyle gizleme. Dahi ben ne denlü düşündüm ki, açıklamaya değer nesne görmedim. Mübarek başların salup tuhaf, deyü buyurdular. Bana garip geldi, yineleye yineleye sormanın nedeni nedir ola?, deyü şaşırdım kaldım.

Bir süreden sonra Kapuağası oturduğu kapıya bir iş için kullarını gönderdiler. Vardım gördüm. Hazinedarbaşı Mehmed Ağa ki, sonra kimi töhmet nedeniyle öldürülmüştür. Onlarla aramızda kardeşlik bağları vardı. Oturur Kılarcıbaşı ve Saray ağası da töreleri üzere oturup söyleşürler. Ama Kapu ağası Hasan Ağa düşünceli, şaşkın, başın aşağı salmış gözü yaşlı durur. Gerçekte az konuşur, sakın, iyi huylu ve teheccüd namazına kalkan kişilerden biri idi. Ama bu hali önceki davranışlarına uymaz görüldükte sandım ki, bir kimesnesi ölmüş ola. Ağa hazretleri kalbinüz gamlu, gözünüz yaşlı görülür nedeni ne ola denildikte, hayır nesne yoktur, deyü gizledi. Hazinedar başı didi ki, Kardaş Ağa’ya bu gice bir düş olmuş. Daha ol uyhunun mahmurluğundadır. Ben dahi ayttım, li’llahi ta’ala haber virün ki, devletlu Padişah elbette düş görmüşsün deyü bu kulların âciz ittiler. Her halde bu denlü diretmeleri, sıkıştırmaları nedensiz değildir. Eyü armağandır, anlatın dedim. Ağayı zorladık ki, elbette düşü açıklayınız. Ağa ise anlatmaktan kaçınup, utanç gösterüp benim gibi yüzi kara günahkârın ne düşü ola ki Padişah katında söylenmeli ola. Kerem idün bana bu öneride bulunman deyü anlatmaktan kaçınur. Biz sıkıştırdıkça Ağa bir hayâsı baskın âdem olmağla kerem eylen, vaz gelün deyü yalvarırdı. Sonunda Mehmed Ağa didi. Nice söylemezsin ki bize anlattuğunda memur olduğun söyledin. Gizlenmesi hıyanet olma mı, diyicek çaresiz saklı kapaklı gizin mührin açar ve dir ki bu gece gördüm ki bu eşiğinde oturduğumuz kapıyı hızlı hızlı çaldılar. Ne haber var deyü ilerü vardım. Gördüm ki kapu biraz aralanmış, ol denlü ki taşrası görülür ama âdem sığmaz. Baktım gördüm ki, daş Harem taylesanlı Arap simasında nur yüzlü kişilerle dolu. Elleri bayraklı silah ve gereçleriyle hazır olup dururlar. Kapu dibinde de dört nur yüzlü kimesne durur. Elllerinde birer sancak var. Kapuyu çalanın elinde Padişahın ak sancağı. Bana eydir ki, bilür misin neye gelmişiz. Ben de buyurun dirim. Didi ki ol gördüğün kişiler Resülullah’ın ashabıdır. Allahın selamı ve duaları ana olsun bizi Resülullah hazretleri gönderüp Selim Han’a selam itdi ve buyurdu ki kalkup gelsün ki Harameyn hizmeti ana buyruldu ve bu dört kimesne ki görürsün. Bu Sıddık-ı âzam, bu Ömer-i Fâruk bu Osman-ı Zi’n-nureyn’dir. Ben ki senün ile konuşurum Ali’yübni Ebi Tâlib’im. Var Selim Han’a söyle didi. Ve gözümün önünden yok oldular. Bana dehşet bastırıp içim geçmiş, tere bulanup sabaha dek öyle baygın yatup kalmışım. Oğlanlar teheccüd namazında alışılageldiği biçimde kalkmadığımı hastalığıma yormuşlar. Sabah namazı geçer olmalı olıcak gelüp beni uyarmağ için yapışmışlar, görmüşler ki suya düşmüş gibi ıslak yaturum. Giysi değiştirmek için yenilerini getirip ol aralık beni uyandırmışlar. Aklım başıma

gelicek acele ile kalkup namaza yetiştim. Ama tamamca sükun gelmedi, deyü hem söyler, hem ağlardı.

Ben, Padişahın buyurduğu hizmeti bitirdikten sonra dönüp şerefli katına geldikte ol hizmeti sormadın yine düştün sorup buyurdular ki, şu senin bu gece sabaha dek uyuyup bir düşün görmediğin acep gelür. Heman şöyle hayvan gibi yatup uyudun mu? Didim ki, Padişahım ol düşün bu Hasan kulunuz görmedi ise bir başka Hasan kulunuz görmüş. Emrinüz olur ise arz edeyin. Buyurdular ki, söyle görelim. Ben de eksiksiz düşün anlattım. Anlattıkça mübarek yüzü kızarmağa başladı, mübarek gözlerine yaş geldi. Tamamlayınca buyurdular ki o zavallının safa-yi meşrebi varmış. Sen anı bize öğdükçe, sen heman bir kimseyi ibadet ider görsen ermiş sanursın deyü senü alaya alur idik. Sevmeye öğmezmişsin deyü buyurdular ve didiler ki biz sana dimez miyüz ki biz bir yöne memur olmadın hareket itmemişüz. Baba ve atalarımız ermişlikten el almışlar idi. Kerametleri vardır. İçlerinde heman biz anlara benzemedük deyü nefsin bastırmak dileğinde bulundular. Andan sonra Arap seferi tasarılarını ortaya getürmek girişimine kalkıştılar (Parmaksızoğlu, 1979: 123-130).

Hoca Sadeddin, Selimnâmesinde “Biz bir yöne memur olmadın hareket itmemişüz.” diyen Yavuz Sultan Selim’i tam anlamıyla bir menkıbevi kişilik olarak anlatmaktadır.

Nazım ve nesir birlikte yer alan Selimnâmelerden birisi de Muhyî’nin eseridir ki kimliği tespit edilememiş, Birgili Mevlana Muhyî olabileceği kabul görmüştür (Tekindağ, 1970: 212). Eserinde Seyyid Mehmed b. Seyyid Ali İznîkî’yi kaynak gösteren Muhyî’nin pek çok arkaik kelimeyi ihtiva eden Selimnâmesi gayet orijinaldir. Kardeşler mücadelesi ile Selim devrine giren Muhyî’nin Selimnâmesi Selim’i evliyaullahtan biri olarak bize tanıtan eserlerden biridir. Yavuz Sultan Selim’in kardeşi Ahmed hakkında karar vermek için Hızır aleyhisselam, İlyas aleyhisselam ve Seyyid Gazi ile konuşmasını Muhyî şöyle anlatmaktadır:

Memleketlerüñ leşkerünü cem’ idüp kardaşı Ahmed Şāhuñ ardınca gitmek tedbîrin itdi. Ammā mübârek cemâlin kaldurup Hemdem Paşanuñ yüzine bakdı, eyitdi: Yâ Hemdem! Ne tedbîr qarındaşum Ahmed Şāhuñ ardınca gitmege, dedi. Hemdem Paşa eyitdi, Ey Şāh-ı Sultān-ı heft-kışver! Siz bilürsiz tedbîri, didi. Ma’al-kışşa üç kez Hemdem’e “Nice idelüm?” didi. Hemdem her gâh “ Siz bilürsiz Sultānum.” didi. Hemdem böyle diyicek Selīm Şāh-ı Cihān eydür: Yâ Hemdem! Gel bu gice senüñ ile tanışık eyleyelüm. Nereye gidecegimiz ma’lüm ola” didi. Hünkâr Hâzretleri böyle diyicek Hemdem Paşa Hünkârın nazarında zemîn būs kılp du’â itdi. Selīm Şāh-ı Cihān nazarından giri dönüp bār-gāhuna geldi. Ahşam olunca ārām itdi. Çün kim şeb-i hengām irişdi. Hemdem Paşa atlanup Selīmüñ otağına geldi; anda bulmadı; ardınca saraya vardı, zīrā şāhib-kırān gice olıcağ saraya gitmiş idi. Hemdem Paşa dahı saraya gelüp Selīm Şāh-ı Cihānuñ hālvat-hāne kapusuna geldi, açdı, girdi. Gördi kim Selīm Şāh-ı Cihān-ı Rūm taht üzerinde oturmuş sağunda ve şolında üç ak şakallu pîrler oturmuşlar, yeşiller giyinmişler ve yeşiller şarınmışlar, mübârek yüzlerinden nūr göge direk direk olmuş, Selīm Şāh-ı Cihān ol yüzü nūrlu pîrler ile söyleşür, muşāhabet ider. Çün kim Hemdem Paşa Hünkâr Hâzretlerinüñ ol ‘azîzler ile bile söyleşdüğini gördi. İçeri girmege hicāb idüp giri döndi. Bir lahza taşrada ārām kıldı. Selīm Şāh-ı Cihān dahı cān şöhetin tamām idüp taşra çıkdı.

Şi’ir

Şoḥbet ol cān şöhetidür iy ‘azîz

Kim kıla birbiri ile ehl-i temîz

Yohsa bütün şöhetine ni‘tibār

Kim biri biri ile ehl-i humār

Çün kim Selīm Şāh-ı Cihān ol ‘azīzler cān şöhetin idüp taşra çıkıcağaz gördi kim Hemdem Paşa taşrada turur, mübārek cemālin kaldurup Hemdem Paşa’nun yüzine bağıdı, eyitdi: “Yā Hemdem niçün içerü girmedün bizim ile tanışık itmege?” didi. Hemdem dağı pādīşāhı göricek ilerü gelüp pādīşāhuñ nazarında baş kōdı; du‘ā kıldı, eyitdi: “Ey Şāh-ı Sultān-ı heft-kışver! Geldüm, içerü girdüm. Gördüm ki üç yüzü nūrlu‘azīzler ile oturup şöhet idersiz. Ol ‘azīzlerün yüzü nūrından ‘aqlum şaşdı, içerü girmesine hicāb edüp anuñ çün gerü dönüp taşra çıkıdum, tırdum. Tā kim Hāzretüñüz taşra çıkınca.” didi. Selīm Şāh-ı Cihān eydür: “Yā Hemdem! Gör imdi senüñ hālünü kim her zamān ben saña nice idelüm didükçe sen dırsin kim Sultānum bilür dırsin. İmdi yā Hemdem ! Benim dağı bildüğüm ve tanışıkum bunlardır.”didi. Hemdem Paşa eydür: “ Ey Şāh-ı Sultān-ı heft-kışver! Bu ‘azīzler kimlerdür? Ben kuluña bildür.” didi. Selīm Şāh-ı Cihān eydür: “Yā Hemdem! Bunların biri Hızır nebīdür ‘aleyhi’s-selām biri İlyās nebīdür ‘aleyhi’s-selām biri dağı kutb-ı Sultān Seyyid Gāzīdür. İmdi yā Hemdem her zamān ben bunlarla buluşuram.Bunların emrinden taşra iş işlemezem. Ammā ben saña nice idelüm didükçe sen dırsin kim - Sultānum bilür-şimden geri eyle dime! Allah bilür, di. Zırā her dem ben dağı Allah’uñ ol sevgili kulları ile tanışıp işüm işlerem. İmdi yā Hemdem! Bu gice geldiler, nereye gidecegüm didiler. Hemān beglere, pehlevānlara, server-i selātlınlere yarağ görsünler. Karındaşum Ahmed Şāh üzerine Ma‘muriyye’ye toğrı göçerem.” didi. Hemān Hemdem Paşa şāhib- kırān nazarında baş koyup, du‘ā kılup ol aradan gidüp, begler yanına gelüp beglere pehlevānlara, server-i selātlınlere pādīşāhuñ emrin işmarladı (Muhyî Çelebi: 4a-5b).

Sonuç

Osmanlı tarihinin gelişme döneminin bir bölümünü teşkil eden Selimnâmeler ile Türk tarihçilerinin büyük çoğunluğunun olağanüstü olaylarla dolu olması gerekçesiyle kabul etmedikleri Menâkıbnâmeler tarihe kaynaklık eden edebî eserlerdir. Selimnâmelerde Yavuz Sultan Selim tarihî kişiliğinin yanında menkıbevî bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu eserlerde Selim’in hayatıyla ilgili kesitlerden bazılarının olağanüstü bir zemine taşınıp meşrulaştırılması, ona kutsiyet atfeden ifadelerin bulunması söz konusudur. Selim riyazeti benimseyen, zahit hayatı süren biri olmasa da yaşayışı ve yaptıkları dinî bir çerçevededir. İslamiyetle menkıbelerin vazgeçilmez karakterleri özellikle Hz. Peygamber, dört halife ve sahabeler Selimnâmelerde de görülmektedir.

Şükrî-i Bitlisî, Celalzâde Mustafa Çelebi, Hoca Sadeddin, Muhyî, İdris-i Bitlisî, Üsküplü İshak Çelebi, Kemal Paşazâde Selimnâmeleri ele alınmış söz konusu eserlerde Yavuz Sultan Selim’in menkıbevî kişiliği incelenmiştir. Şükrî-i Bitlisî, İdris-i Bitlisî, Üsküplü İshak Çelebi ve Kemal Paşazâde Selimnâmelerinde Osmanlı sultanlarının evliyaullahtan olduklarına dair mevcut olan kanaat dillendirilmiş aynı zamanda bu eserlerle menâkıbnâmeler arasında teknik özellikler bakımından benzerliklerin mevcut olduğu saptanmıştır.

Celalzâde Mustafa Çelebi, Hoca Sadeddin, Muhyî Selimnâmelerinde ise yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte Yavuz Sultan Selim’in keramet sahibi bir veli gibi anlatımı dikkatlerden kaçmamaktadır. Selim’in yaptığı işlerin, düzenlediği seferlerin dinî bir çerçevede olduğu ısrarla vurgulanmaktadır. Celalzâde Mustafa Çelebi Selimnâme’sinde Yavuz Sultan Selim’in doğumuyla başlatılan olağanüstülük Hoca Sadeddin ve Muhyî Selimnâme’lerinde menkıbevi

bir kişilik noktasındaki anlatıma dönüşmüştür. Hoca Sadeddin Selimnâmesinde Yavuz Sultan Selim olağanüstü dinî bir atmosferle anlatılmış, saltanatının kaç yıl süreceğini bilen, düzenleyeceği seferlere memur edilen ve adeta keramet gösteren bir veli gibi verilmiştir. Muhyî'deki menkıbevi anlatım ise Yavuz'un kardeşleri üzerine sefer düzenleyişini meşru zemine taşıma gayretlerinin bir sonucu olsa gerektir.

Yavuz yaptıklarıyla destanî bir şahsiyete sahiptir. Ona dair menkıbeler dolaşarak toplanmasa da o bir destan kahramanında bulunması gereken güçlü, korkusuz, inançlı, fedakâr, aman dileyene merhametli olması gibi bütün özelliklere sahiptir ve bazı menkıbe kahramanları gibi bir masal kahramanı kimliğiyle karşımıza çıkmaz. O bir padişaktır. Şeyh, tarikat kurucusu değildir. Olağanüstü güçleri, kerametleri yoktur. Türbe ve makamı bulunan, menkıbeleri anlatılan bir şahsiyet olmasa da Yavuz Sultan Selim Anadolu, İran gazalarının fatihi, kahramanlığı ve gözü pekliği ile daha yaşarken efsaneleşen bir şahsiyettir. Selimnâmelerde Yavuz Sultan Selim'in tarihi ve özellikle veli kimliğiyle anlatılması bizce Selim'e hayranlığın bir tezahürüdür.

KAYNAKÇA

Argunşah, Mustafa (2009). "Türk Edebiyatında Selimnâmeler" *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/8.

Babinger, Franz (1992). *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri*. Mersin: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Celâl-zâde Mustafa (1990). *Selim-nâme*. Haz. Ahmet Uğur, Mustafa Çuhadar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gülerer, Salih (2013, Aralık). "Türk Kültüründe Menâkıbnâmeler ve Menâkıbnâme Yazıcılığı" *Tarih Okulu Dergisi*, XVI, 233-262.

Hoca Sadettin Efendi (1979). *Tacü't-Tevarih*. Haz. İsmet Parmaksızoglu. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İdrîs-i Bidlîsî (2001). *Selim şah-nâme*. Haz. Hicabi Kırlangıç. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Keşfi'nin Selimnâmesi(1995). Haz. Şefaettin Severcan. Kayseri: Can Ofset Yayınları.

Karaman, Gülay (2012). "Mevlana'nın Menkıbeleri Üzerine Folklorik Bir İnceleme" *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3,s.1675-1693.

Kökoğlu, Ali (1994). Kemal Paşazâde'nin Selimnâmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler E.,Kayseri.

Levend, Agah Sırrı (1988). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Levend, Agah Sırrı (2000). *Gazavât-nâmeler ve Mihaloğlu Ali Bey'in Gazavât-nâmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Mercan, İsmail Hakkı (2003, Aralık). "Türk Tarihinin Kaynaklarından Olan Bazı Menâkıbnâme ve Gazavatnameler Hakkında" *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10, 107-129.

Muhyî Çelebi, *Selimnâme*. İzzet Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi 13335, Konya.

Ocak, Ahmet Yaşar (1992). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler(Metodolojik Bir Yaklaşım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Özcan, Abdülkadir (2013, Bahar). “Osmanlı Tarihçiliğine ve Tarih Kaynaklarına Genel Bir Bakış” *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*,1, 271-293.

Sak, Vesile Albayrak (2016). “ Selimnâmelerde Kemah Kalesi’nin Fethi ve Önemi ”,*Uluslararası Erzincan Sempozyumu*, 28 Eylül-1Ekim 2016 Erzincan, s.65-77.

Savaş Hamdi (1986). İshak Çelebi ve Selimnâmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler E.*,Kayseri.

Şahin, Haşim (2004). “Menâkıbnâme” *DİA, C.29,TDV Yay.*,Ankara,s.112-114.

Şükrî-i Bitlîsî (1995). *Selim-nâme*. Haz. Ahmet Uğur, Mustafa Çuhadar, Ahmet Gül. İstanbul: İsis Yayınları.

Tekindağ, Şehabeddin (1970). “Selim-nâmeler” *Tarih Enstitüsü Dergisi*,1, s.197.

Uğur, Ahmet (1987). *İbn-i Kemal*. İzmir: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Zavotçu, Gencay (2018). *Aşk İlinden Gönül Dilinden*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Şeybânî-nâme Şâiri Muhammed Sâlih'e göre Hükümdar Kimdir?

Yıldız KOCASAVAŞ*

Özet

Şeybânî Han ve Timurlular arasındaki tarihî olayları (15. yy. sonu ve 16. yy. başları) aksettiren Şeybânî-nâme, mesnevî şeklinde manzum bir kronik olup Çağatay edebî dilini, tarihini, kültürünü, etnografyasını öğrenmede en değerli kaynaklardan biridir. O dönemde yaşayan halkın hayatını ve göçebe beylerin, askerlerinin davranışlarını, savaş öncesi ve sonrasında yaşananları, kullanılan savaş araç-gereçlerini, olaylar karşısındaki tutum ve davranışları, duygu ve düşünceleri gerçekçi olarak yansıttığı için değerlidir. Şeybânîlerin 1499-1500'den 1506'ya kadar olan yılları zarfında, maddî ve manevî kültür unsurlarının bazılarını değinerek günümüze taşıdığı için değerlidir. Çünkü, şairler esasen içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olup mensubu bulundukları topluluğa dair pek çok bilgiyi yansıtmaktadırlar. Dönem insanların bazı konulara ilişkin görüş, duygu ve düşüncelerinin şairlerin gözünden değerlendirilmesi suretiyle de geçmişe bir ayna tutulabileceği kanısındayız.

İşte, bu sebeple, çalışmada, dönemi ve insanlarını daha iyi tanımamıza vesile olacağına inandığımız şair Muhammed Sâlih'in (ve belki de toplumunun) gözüyle hükümdar yani idareci kimdir? Hangi özelliklere sahiptir? sorularından hareketle beyitlerdeki bilgilere başvurulacak, bunların hangi başlıklar altında toplanabileceğine dair bir sınıflandırma denemesine gidilerek açıklamalar getirilecektir.

Çalışma, tarama yöntemiyle elde edilecek konuya ilişkin beyitlerin değerlendirilmesi yoluyla ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Şeybânî-nâme, Çağatay şairi Muhammed Sâlih, 15-16. yüzyıl, hükümdar kimdir? Özellikleri.*

According to the Shaybânî-nâme's Poet Muhammad Salih, Who is the Ruler (Sultan)?

Abstract

Shaybânî-nâme, which reflects the historical events between Shaybânî Khan and Timurids (late 15th and early 16th centuries), is a verse in the form of mesnevi and is one of the most valuable sources to learn the literary language, history, culture and ethnography of Chagatai. It is valuable because it reflects the lives of the people living at that time and the behavior of the nomadic gentlemen, the soldiers, what happened before and after the war, the tools and equipment used, the attitudes and behaviors towards the events, the emotions and thoughts. From 1499-1500 to 1506, from the years of the Shaybanians, it is valued for the present day by referring to some of the material and spiritual elements of culture. Because, poets are essentially a member of the society in which they live and reflect a lot of information about their community. We think that the views, thoughts and thoughts of the people of the period can be taken as a mirror to the past by evaluating them from the eyes of the poets.

Therefore, who is the ruler (sultan), the ruler of the poet Muhammad Salih (and perhaps his society), whom we believe will lead us to know the period and the people better? What are the features? Information will be used in the couplets, a classification will be made under which headings will be collected and explanations will be made.

The paper will be discussed through the evaluation of couplets on the subject to be obtained through the screening method.

Keywords: *Shaybânî-nâme, Muhammed Salih of Chagatai period's poet, Who is the ruler (sultan) of 15-16. Century? Properties.*

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Giriş

Muhammed Sâlih tarafından kaleme alınan Şeybânî-nâme, sadece kişisel duygu ve düşünceleri aktaran bir eser olmayıp toplum hayatı ve kültürünü de yansıtan, topluma ve devrine ışık tutan bir tarih hazinesidir de. İşte bu bakımdan orijinal ve incelemeye değer bir eserdir. Şair burada, Şeybânî Han ve etrafında meydana gelen olayları, bunlarla ilgili kişileri, dönemini tanıtmakta, değerlendirmektedir. Şeybânî Han'ın yakınında bulunup olaylara bizzat şahitlik ettiği için de şair, oldukça başarılıdır.

Çalışmada, dönemi ve insanlarını daha iyi tanımamıza yardımcı olacağını düşündüğümüz duygu ve düşünce unsurlarına dair bilgiler *Muhammed Sâlih. (2003). Şeybânî-nâme (Giriş-Tıpkıbasım-Metin-Tercüme) (Haz. Yıldız Kocasavaş). İstanbul: Çantay Kitabevi* künyeli çalışmamızın 1b-100b arası beyitlerinden tarama yöntemiyle derlenen örneklerin değerlendirilmesi yoluna gidilecektir.

Şairler, düşünürler ve yazarlar toplumun belli bir kesimini ele alır, inceler ve aydınlatır; bazen topluma, bazen insana, bazen de kendi duygu ve düşüncelerine ağırlık verirler. Muhammed Sâlih gibi kişiler, işte, kendi kabiliyet ve yetkileri nispetinde dünyayı aydınlatmaya devam edeceklerdir.

Kimlik nedir? Güvenç (1993:4), kimliği; bireysel, kişisel ve ulusal-kültürel kimlikler olarak üç türe ayırır. Buna göre, kişiyi ötekilerden ayırmak için, kurumlarca verilmiş, bireysel kimliklerin bulunduğunu; kişilerin üyesi bulunduğu kurum-kuruluşlar, dernekler, kulüpler ve okullarla gönüllü, duygusal veya mesleki ilişkilerini gösteren psikososyal veya kişisel kimliklerin bulunduğunu; nüfus kütüğündeki soy sop ilişkileriyle, kişiye özgü ad, cins, evlilik, askerlik, sabıka bilgilerini bir araya getiren, kütüğe kayıtlı kimliklerimizin de ulusal-kültürel kimliğimizi oluşturduğunu belirtir. Bu sınıflandırmanın dışında insanın sosyal kişilikler, roller ve statüler gibi başka kimlikleri de olabileceğini belirten Güvenç (1993:5) Damdaki Kemancı müzikalinin ‘Geleneklerimizden dolayı (bizde)/ Herkes bilir kim olduğunu’ güftesinden hareketle, geleneksel toplumlarda kimliğin bir soru veya sorun olmadığına işaret eder. Buna göre, töre, gelenek ve göreneklerin kişilerin kimliğini belirlediğini, kimliğin bir kültür sorunu olduğunu ifade etmektedir. Güvenç’in (1993:6) Kundera’dan aktarımıyla ‘kimlik sorunu, insanın kendi varlığıyla ilgili karmaşık ve çetin tutumundan kaynaklanıyor.’ cümlesi, belki de bütün bu açıklamalara cevap niteliğindedir. Demek ki kişinin toplumsal, kişisel ve ulusal-kültürel kimliğini belirlemek zordur, çünkü kendi varlığıyla ilgili karmaşık düşünceleri bulunmaktadır. Bunda da gelenek-göreneklerin, sosyal, siyasî, tarihî gelişmelerin ve bunların insan üzerinde bıraktığı izlerin etkili olduğu, hem kendini hem de karşısındakini tanımlamada, tesirlerinden kurtulamadığına dair belirtiler bulunmaktadır. İşte, Muhammed Sâlih’in hükümdarın kim olduğuna dair beyitlerinde yer verdiği bilgiler, aslında toplumsal hafızanın da bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Hükümdar kimdir? Yetkileri nelerdir? R’asony (1988:59), bir ailede peder ne durumda ise hükümdarın da göçebe devlet teşkilâtında aynı durumda olduğunu belirtirken esasen teşkilatlanmadaki ve unvanlardaki benzerliklere değinmektedir. Göktürk yazıtlarından hareketle, hükümdarın Gök Tanrısı tarafından tahta oturtulduğu, ferdi kabiliyet ve üstünlüklerin onun tarafından sağlandığına atıfla, esasen tanrısal vasıflarla yüklü olduğu söylenebilir. R’asony’nin (1988:60-62) de belirttiği gibi Arapça ‘sultan: ‘iktidar’ manasına gelmekte, yüz yıllar boyunca ortaya çıkan, gâh kaybolan, bugün açık olarak öğrenemediğimiz görevler ile ilgili bazı Türk unvanları (ilteber, elteber “halkı toplayan, bir araya getiren”; R’asony’ye göre belki: yabancı, devleti ezen, pepen, yahut halk etimolojisidir, ıduk kut, idi kut “Tanrı tarafından gönderilmiş, kutsal unvan”, çur, tudun, yugruş, sagun, kök sagun, irkin, köl irkin “göl çapında

âlim”, künden “Hazarlarda hakanın vekili, Macarlarda en ileri gelen oymağın reisi=baş prens-Altaylı Tatarlarda oymak reisinin vekili.”, yula, cula “meşale”, tarkan, tarhan “R’asonıye göre asıl manası demirci olabilir; başta kral vekili iken sonradan manası alçalarak asil olur”, vb.¹⁾ yüzleri bulur. Bunların çeşitlilik ve anlamlarındaki ayrıntılar hükümdara yüklenen vasıflara dair işaretler de barındırmaktadır. Kafesoğlu (1988:344-345), Karahanlı Devletinde hükümdarlığın, esasta, bozkır ili meşruiyet prensiplerine ve bunun da eski Türk ‘kut’, ‘töre’ telakkilerine dayandırıldığını belirtir. Kafesoğlu’na (1988:348-349) göre, Türklerin İslam dünyasına getirdiği amme menfaatlerin korumakla vazifeli devlet otoritesinin her şeyden üstün olduğu düşüncesi, Osmanlı dahil bütün Türk İslam devletlerinde hakim olmuştur. “Bozkır Türk devlet başkanının vazifelerinden sayılan ‘cihanı idare etme’ düşüncesi Türk-İslâm devletlerinde de yaşamakta idi. Oğuz Kağan Destanından ve Uygur hükümdar ailesinin menşei efsanesinden başka, Batı Hun İmparatoru Attila, Hun başbuğu Uldız, Gök-Türk sınır kumandanı Türk-şad haklarındaki tarihî vesikalarda ve Orhun kitabelerinde görülen ve ‘Güneşin doğduğu yerden battığı yere kadar’ dünyanın, töreye göre, Türk hükümdarı tarafından idare edilmesi ülküsü olan eski Türk cihan hakimiyeti düşüncesi Selçuklu çevresinde bütün canlılığını muhafaza ediyordu.”

Türk Devletini temsil eden hükümdar (hakan) ile devlet ilgisine gelince, kimi zaman yanlışlıkla aynı imiş gibi de görünmekte, oysa “devletin başında olan kişi, ‘Devlet’i bütün her şeyi ile temsil etmektedir. Hakanın temel görevi Türk halkını düzenlemek, doyurmak, yoksulu zengin ve azı da çok yapmaktır.” (Baykara, 2001:163) açıklaması da göstermektedir ki toplumumuzda devlet ve idare kademesi bazen karıştırılmış, idarecinin temsil yetkisi unutulmuştur.

Siyasi hakimiyet kişilere Tanrı tarafından mı bağışlanmıştır? Gömeç (2006:25), Türk tarihine şöyle bir bakıldığında, başlangıçtan itibaren kuvvetli bir ata-erkil aile yapısıyla karşılaşıldığına işaret eder. Bize göre, bu ata-erkil aile yapısı hükümdara saygı ve bağlılığı da beraberinde getirmiştir. Nitekim Gömeç’in (2006:28) verdiği “aşiret beyini baba, bey de tebasını oğul gibi görürse itibarlı oluyordu.” bilgisi de bu doğrultudadır. Sülale veya devlet kurucuları o derece önemsenir ki eski Türk boylarının adları (Osmanlı, Selçuklu), onların siyasi veya sosyal özelliklerini de ortaya koyması bakımından dikkati çeker. (Gömeç, 2006:30) Siyasi hakimiyetin kişilere Tanrı tarafından bağışlandığı inancı düşünülürse halkın yöneticilere saygısı daha bir anlam kazanmaktadır. Buna bağlı olarak gelişen halkın idaresi ve halkın da idarecilere bağlılığı şu şekilde izah bulmaktadır: “Türk devleti somut bir varlıktı ama mevkiler gökten yere doğru iniyor; sağa-sola, öne ve arkaya dağılıyordu. Bütün bunlar Türk Devletinde, devletin en aşağıdakine kadar muazzam bir emir-komuta zincirinin var olduğunu ortaya koyar.” (Gömeç, 2006:40-43)

Önder kimdir ve önderlik nasıl ortaya çıkmaktadır? sorusunun cevabı “Sosyal grupların belirli bir hedefe yönelme ve ulaşma aksiyonlarına en iyi hizmet edebileceğine inanılan üyenin zamanla kuvvet toplaması sonucu oluşan önderlik, sosyal grupların bu hedeflerine uygun bir şekilde çeşitlere ayrılmıştır. ... Alman sosyoloğu Max Weber tarafından yapılan tanıma göre hakimiyet; bir sosyal grup içinde bir emrin itaat kazanma şansıdır.” (Nirun-Özönder, 1990:256-257) Değerlendirmeler, önderin sosyal gruplar içinde yerini göstermesi bakımından önemlidir. Ögel (2001:582), “reis ve başkan Türklerde ‘başçı’ demektir. Göktürklerde baş, başa geçer ve ‘başlar’, yani idare ederdi. Karahanlılarda, hakan da ‘budun başçısı’, yani milleti idare edendi (KB). Anadoluda, ‘başacı, baştutar, baş tutarı, başçıl’ sözleri ise çok eski Türk özlere taşınlar. ‘Başkan, başbuğ’ ise, Osmanlı kaynaklarında görülürler. Anadoludaki ‘böke’, ‘otarı’ da, altın değerinde deyimlerdir.” açıklamalarında millet idaresini öne çıkarmaktadır. Ögel’e (2001:583-588) göre idarecinin, başkanın vazifeleri arasında ilâhî savaş gücü; halkın iskânı, konması; halkı

¹ Ayr. bilgi için bk. Kafesoğlu, 1988:352.

dozurup giydirmesi; eğitmesi; akınlarda kazanç sağlaması; halkın kalbini kazanması bulunur. Ögel, beylerin işleri düzenlemesine ilişkin “1) Halkın düzenlenmesi beylerin işi: ‘...Halkın (el-kün) düzenlenmesi, beylerin işi! (Beyler), töreye ve örfe (toku, doku), düzenler işi!’ (KB); 2) Halkın işini, akıl ile işleme: ‘...Bilgi ile beyler, halka baş oldu (: budun başladı)! Halkın (: el-kün) işini, akıl ile işledi!..’: (KB); 3) Beyler, şarabı değil; halkın işini düşünmelidirler: ‘Beyler, şarap içip oyunla avunurlarsa (:avınsu); halkın işine, nasıl akıllar yeter!... sıralamasını yapar, ayrıca konuya ilişkin ‘halkın canını, esenliğini gözetmeli, halka bakıp kısmetlerini vermeli, halkın yeme-içme hakkını korumalı, malına kıymayı bilmeli’ başlıklarına da yer verir (Ögel, 2001:354-357). İnalçık, hükümdarın yetkilerine ilişkin (1993:494), “Tursun Bey’in padişah yetkileri ve tebea hakkında, tarihinin mukaddimesinde yazdıklarına göre, içtimaî nizamı korumak için, her insanı kendi kabiliyetine göre, mevkiinde hakkına razı tutmak ve başkasının hukukuna saldırmaktan men etmek gerektir; bu da bir padişahın varlığını zarurî kılar. Padişah olmaz ise nizam olmaz; insanlar birbirini yok eder. Bu sebeple padişaha mutlak itaat gerekir. Kur’an da bunu emreder. Padişah istediği gibi yüksekleri alçaltır, aşağıdakileri yükseltir. Tanrının zatına mahsus bu sıfat, yani mutlak hâkimiyet onda belirir.” açıklamasına yer verir.²

Muhammed Sâlih, *Şeybânî-name*’de hükümdarın kim olduğuna, nasıl özellikler taşıdığına dair birtakım görüşler ileri sürmektedir. Buna göre;

I. Halkın sıkıntılarına ortak olmalı (onları gidermeli, söz ve davranışlarıyla bunu göstermelidir): *Şâh oldur ki yise il gamını/ Dâyim öziğe dise il gamını* (80b/6) “Padişah odur ki daima halkın gamına ortak olmalı ve daima halkın gamından söz etmeli;”; *Yimedi halk gamını hergiz/ Eyledi halkı yağı ‘âciz* (82b/10) “Halkın üzüntüsünü gidermeyen (sultan), halkı düşmanın elinde âciz bırakır *Özi ilning gamı birle köymes/ Bilmes ü bilgüçige hem koymas* (83a/6) “Kendisi halkın gamı ile yanmaz; bilmez ve bilene de bırakmaz.”

II. Halkını zorda bırakmayan kimseye ne mutlu: *Anga rahmet ki ilin kıstamadı/ İl bozulmahlığını istemedi* (83b/1) “Halkını sıkışık duruma sokmayan ve halkın bozulmasını istemeyen kimseye de rahmet olsun!”

III. Kendi çıkarını değil halkın çıkarını (huzurunu) istemeli: *İstemey özining ârâyişini/ İstegey halkning âsâyişini* (80b/7) “Kendisinin süsünü (ihtişamını, şaşaasını) istemeyip halkın huzurunu dilese (dilemeli).”

IV. Nefsine yenilmemeli: *Nefs için eylemese sultanlık/ Kulmasa ehl-i hevâ dik hanlık* (80b/8) “Kendi nefsi için sultanlık etmemeli ve geçici arzu sahipleri gibi hanlık yapmamalı.”

V. Ülkesini yaban, halkı koyun, kendisini de çoban bilmeli (onların rızıklanmasını sağlayıp düşmanlara yem etmemeli; sözü de çoban ile köpeği arasındaki iletişime benzer olmalı): *‘Arsa-i mülkni yaban bilse/ İlmi koy özini çobân bilse* (80b/9) “Ülkesini yaban (yazı) bilse (bilmeli); halkı koyun, kendisini de çoban bilse (bilmeli).”; *Koyını otga suga yitkürse/ Arugını öziğe kiltürse* (80b/11) “Koyunu ota, suya erişirse ve semizini kendisine getirirse.” *Kündüz otlasa alar ni hoş-hâl/ Kulmasa borige zâr u pââmâl* (81a/1) “gündüz onları iyice

² İnalçık (1993:494)’a göre “Osmanlı padişahları İslâm tarihinde belki en ziyade merkezîyetçi ve mutlakîyetçi hükümdarlar sayılabilir. Onlar yalnız idarî sahada, bu mutlakîyetin bir vasıtası olarak, devletin icra salâhiyetlerini münhasıran kendi kullarına vermek, toprak üzerinde devlet rakabesini kurmakla kalmamışlar, aynı zamanda ilmiye sınıfını teşkilâtlandırmak ve devlet hizmetine sokmak, her türlü vakfı devlet kontrolü altına almak sureti ile de merkezîyetçi sultalarını o zamana kadar hiçbir İslâm devletinde görmediğimiz şekilde kuvvetlendirmişlerdir.”

otlatmalı ve kurdun elinde zâr ve perişan etmemeli (kurda yem etmemeli).”; *Pâdişeh bolsa kirek çobân dik/ Merd-i reh bolsa kirek çobân dik* (81a/11) “Padişah çoban gibi olmalı ve çoban gibi yol adamı olmalı.”; *Niteyin dise özi çobân dik/ Bolsun it birle sözi çobân dik* (81b/4) “Kendisi çoban gibi olsun ve sözü de çobanın it ile olan sözü gibi olsun.”; *Böridin saklamadı koylarını/ Koydı böri sitemige barını* (82b/7) “Kurttan koyunları korumayan sultan, hepsini kurdun zulmüne bırakmış olur.”; *Tâ uşol il kalıban sultanlık/ İlge körgüzgey idi çobânlık* (83a/5) “Böylece o halka sultanlık edince halka da çobanlık göstermiş olur.”

VI. Hükümdarlığın kurallarını (halkı nasıl yöneteceğine dair kaideleri) bilmeli: *Bilse sultânlığının düstûrın/ Belki çobânlığının düstûrın* (80b/10) “Sultanlığının kaidesini ve belki de çobanlığın kaidesini bilmeli.”

VII. Halkı (hırsızdan, kurttan) korumalı (huzurlarını temin etmeli, hırsızla dost, âciz ve şaşırılmış olmamalı; halkı korumaya gücü yetmeyen savaşılmaya da gücü yoktur): *Kiçesi eylese âheng-i kutan/ Birse ârâm alarga yeksân* (81a/2) “Geceleyin herkesi korumalı ve onların hepsine huzur vermeli.”; *Böridin bolsa nigh-bân kündüz/ Bolmasa ‘âciz ü hayrân kündüz* (81a/3) “Gündüz kurttan kollamalı, âciz ve şaşırılmış olmamalı.” *Kündüz itkey koyı birle tek ü pû/ Bolmagay kiçe közide uyku* (81a/8) “Gündüz koyunlarıyla öteye beriye koşmalı, geceleyin de gözünde uyku olmamalı.” *Oğridin saklasa ya’nî sultân/ İhtiyâr itmese ilge dîvân* (81b/3) “Sultan, hırsızdan korumalı, yani halka divanı seçmemeli (işleri divana havale etmemeli).” *Oğridin bolsa nigh-dâr kiçe/ Bolmasa oğrı bile yâr kiçe* (81a/4) “Gece hırsızdan korumalı ve hırsızla dost olmamalı.” *Kismedi oğrısının ilgin hem/ Oğrılar könglini kıldı hurrem* (82b/8) “Hırsızın elini kesmeyen sultan, hırsızların gönlünü hoş eder.”; *İlni saklarga mecâlî yoktur/ Uruşur çağlık hâlî yoktur* (82b/11) “Halkı korumaya gücü yetmeyen sultan savaşılmaya da hâlî yok demektir.”

VIII. Çobanlık (idare) kolay iştir; (halkın yönetiminde) akli başında, sadık, vefalı, yetenekli, temiz, çalışkan ve düşmanla savaşacak insanlardan yardım almalı ki bu kimseler hırsızla mücadele edip aman vermemeli; halka yakın görünmeli; dünya işiyle uğraşmamalı, din yolunda olmalı (yardımcı seçiminde dikkatli olunmalı): *Özige dise kılay âsân iş/ Dise çobân ki biley âsân iş* (81a/5) “Kendi kendine kolay iş yapayım, çobanlık kolay iştir, dese;”; *Saklasun cânver-i dânyâ/ Koyda çobânlar ile hempâyı* (81a/6) “koyun gütmeye çobanlar ile yoldaş olan akıllı bir hayvan bulundurmalı.” *Eylesün şahs-ı emînî peydâ/ İt kibi kılguçı ilge gavgâ* (81b/5) “Köpek gibi, halk için kavga eden güvenilir birini bulmalı.”; *İt sıfâtı bile ârâste ol/ Nûr zâtı bile ârâste ol* (81b/6) “Seçeceği o şahıs, meziyet sahibi ve nur yüzlü olmalı (hem sâdik, hem de temiz olmalı).”; *Hem vefâ-dârlık itkey zâhir/ Hem meded-kârlık itkey zâhir* (81b/7) “Hem vefa göstermeli, hem de yardımcı olmalı.”; *Yagı birle uruşur dik bolgay/ Rezm vaktı turuşur dik bolgay* (81b/8) “Düşmanla savaşmalı ve savaş vakti karşı koymalı.”; *Oğrı birle takı gavgâ kılgay/ Hem ra’iyyetga müdârâ kılgay* (81b/9) “Hırsızla da kavga etmeli ve tebaya dost gibi görünmeli.”; *Bolmagay dünyî işige meşgul/ Allıda dîn işi bolgay makbul* (81b/10) “Dünya işiyle uğraşmamalı; nazarında din işi makbul olmalı (din yolunda olmalı).”; *Dîn yagısın takı ma’dûm itkey/ Oğrısını takı mahrum itkey* (81b/11) “Din düşmanını yok etmeli; hırsız dahi mahrum etmeli.”

IX. Vefalı olmalı: *Boynıda tavk-ı vefâyî bolgay/ Oğrida nağme-serâyî bolgay* (81a/7) “Boynunda vefa tasmalı ve uğrunda nağme düzücü (idare ettiği halk için) olmalı.”

X. Halka zarar vereceklerle (düşman, hırsız; kurt) savaşmalı (onlara dünyayı dar etmeli; onların yağmasından korumalı); halka merhametle yaklaşmalı: *Böri birle uruş âheng itkey/ King cihânnı özige teng itkey* (81a/9) “Kurtla savaşmalı ve geniş cihanı kendisine dar etmeli.”; *Oğrı birle kiçe gavgâ kılgay/ Oğrını il ara rûsvâ kılgay* (81a/10) “Hırsızla gece savaşmalı ve

hırsız halk içinde rezil etmeli.”; *Böri dik yağını mazlum itse/ Mâl alurdın anı mahrum itse* (81b/2) “Kurt gibi düşmanı zulme uğratmalı ve onu mal almaktan mahrum etmeli.” *İlini koy kibi bilse dâyim/ İlge rahmet bile kilse dâyim* (81b/1) “Halkını daima koyun gibi bilmeli ve halka daima merhametle yaklaşmalı.”

XI. Sultan, beşerdir, arada hata yapar ve bu hatasından dine bir zarar gelirse din işiyle ilgili kimselere ‘bu hatadır’ demeyi bilmeli (hatasını kabullenmeyi bilmeli): *Ya’nî sultânî eger kılsa hatâ/ Beşerîyyet yüzüdin ahyânâ* (82a/1) “Bir sultan eğer beşeriyet sebebiyle ara sıra hata etse;” *Ol hatâdın hâlel olsa dînga/ Ol ayıtsa yine dîn-âyînga* (82a/2) “o hatadan dine bir zarar gelse, din işiyle ilgili kimselere demeli ki;” *Kim hatâdur bu hatâdur bu hatâ/ Tilemes dîn hâlelin merd-i Hudâ* (82a/3) “Bu, hatadır, bu hatadır ve Allah’ın hiçbir kulu dine hâlel gelmesini istemez.”; *Ol-ki bu yolnu sanga körgüzdi/ Bil ki dîn silsilesini üzdi* (82a/4) “Sana bu yolu gösteren kimse bil ki dinin devamlılığını kesti.”

XII. Din düşmanlarıyla dost olmamalı (din düşmanı gönle vesvese salar; onlara karşı tetikte olmalı; halk vesveseye düşecek olursa şeriaten uzaklaşır, gaflete düşer, buna izin vermemeli): *Yagı-yı dîn digen oldur tahkik/ Kılma zinhar özünga anı refîk* (82a/5) “Din düşmanı denilen gerçekten odur ve sen öyle bir kimseyi kendine arkadaş etme!”; *Dîn yagısı budur ogrısı ol/ Kim köngül içre dâyim salur yol* (82a/6) “Din düşmanı budur, hırsız ise o, gönül içine daima yol salar (gönle fesatlık verir).”; *Hâtır-ı sâf ara salur vesvâs/ Dirler ol şûmluğun hannâs* (82a/7) “Temiz gönüle vesvese salar ve onun uğursuzluğuna şeytan derler.”; *Ol eger vesvese eylep gâhî/ Şâhga körsetür olsa râhî* (82a/8) “O eğer bazen vesveselenip padişaha bir yol gösterecek olsa;” *Kim şer’at yoludın tüşkey irak/ Bolgay iklim-i dalâletde kazak* (82a/9) “şeriat yolundan uzak düşer ve dalâlet ülkesinde çapulcu olur.”; *Şer’din çün anı bir yan salgay/ Nakd-ı dînini ogurlap algay* (82a/10) “Onu şeriaten uzaklaştırır ve din sermayesini çalıp alır.”; *Kirek ol mahrem-i esrâr-ı yakîn/ Dise la’net sanga şeytân-ı la’in* (82a/11) “O ilâhî sırlara mahrem olan kimse, ey lain şeytan, kesinlikle sana lanet olsun, demesi gerek.” *Dîn ü dünyâ ara ol mürşid-i râh/ Yagı vü ogrıdın olsa âgâh* (82b/2) “Din ve dünyada o yol mürşidi, düşman ve hırsızdan haberi olmalıdır.”

XIII. Halkı uyarmalı: *Şâhın andak mütenebbih kılma/ Şer’ sarı müteveccih kılma* (82b/1) “Padişah o şekilde uyarmalı ve şeriate yöneltmeli.”

XIV. Gönlü saf olmalı, zulümden uzak olmalı: *Pâdişeh tınç köngül birle bolur/ Bid’at u zulm dükkânı bozulur* (82b/3) “Padişah dinç gönül ile olur, bid’at ve zulüm dükkânı bozulur.”

XV. Halk sultansız, sultan da halksız olmaz (herşey halk içindir): *Eyle kim itsiz bolmas çobân/ Bolmasa hem kirek ansız sultân* (82b/4) “Köpeksiz çoban olmadığı gibi, tebâsız sultan da olmaz.”; *Bu hikâyet il üçündür barı/ Bu rivâyet il üçündür barı* (82b/5) “Bu anlatılanlar ve bu rivayetler hep halk içindir.”

XVI. Namuslu olmalı: *Kim özin tutkan ol ilge sultân/ Kıldı nâmûs ki bolgay çobân* (82b/6) “Kendisini o halka sultan gören kimse namuslu çoban olmalı.”

XVII. Nefsine yenilmemeli, aksi takdirde bu dünyasını da öte dünyasını da berbat etmiş olur: *Eyledi nefis ile şeytânı şâd/ Dîn ü dünyâsını birdi ber-bâd* (82b/9) “Nefsi ile şeytanı mutlu eden, din ve dünyasını berbat etmiş olur.”

XVIII. Başkalarının bozduklarını abad etmeli, halkın refahını temin etmeli: *Özgeler bozganın âbâd itti/ Bozug il hâtırını şâd itti* (83b/2) “Baskalarının bozduklarını bayındır etti ve bozulmuş olan halkın gönlünü de mutlu etti.”

XIX. Doğru davranmayana bile merhamet etmeli, yardım elini uzatmalı (merhamet duygusu olmalı): *Yahşılık kıldı yaman barganga/ Rahm itip kıldı yaman barganga* (83b/3) “Kötü hareket edene iyilik gösterdi ve kötüye acıyıp geldi.”; *Kim anga kıldı yamanlık zâhir/ O anga yahşılık itti âhir* (83b/4) “Kim ona kötülük gösterdiyse o ona sonunda iyilik yaptı.”

Sonuç

Sultanın yakınında yer alan şair (Muhammed Sâlih)in gözünden hükümdar kimdir? Hangi özelliklere sahip olmalı? sorularından hareketle yapılan çalışmada, padişahın çok yönlü olması gerektiği, seçeceği yardımcılar konusunda dikkatli olması gerektiği bilgilerine ulaşılmıştır. Padişahın çobana, halkın ise koyuna benzetilmesine dair beyitlerin çok sayıda olması herhalde bir benzetme unsuru olarak kullanıldığı yönünde düşünülmelidir.

Kaynakça

Baykara, Tuncer (2001). *Türk Kültür Tarihine Bakışlar*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Gömeç, Saadettin (2006). *Türk Kültürünün Ana Hatları*. Ankara: Akçağ Basım ve Yayım Pazarlama A.Ş.

Güvenç, Bozkurt (1993). *Türk Kimliği Kültür Tarihinin Kaynakları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İnalcık, Halil (1993). “Pâdişah”, *İslâm Ansiklopedisi İslâm Âlemi Tarih, Coğrafya, Etnografya ve Biyografya Lugati* 9. İstanbul: M.E.B. Devlet Kitapları.

Kafesoğlu, İbrahim (1988). *Türk Millî Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Muhammed Sâlih (2003). *Şeybânî-nâme (Giriş-Tıpkıbasım-Metin-Tercüme)* (Haz. Y. Kocasavaş). İstanbul: Çantay Kitabevi.

Nirun, Nihat, Özönder, M. Cihat (1990). “Türk Sosyo-Kültür Yapısı İçinde Âdetler, Örfler, Görenekler, Gelenekler”, *Millî Kültür Unsurlarımız Üzerinde Genel Görüşler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. s.251-264.

Ögel, Bahaeddin (2001). *Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

R’asony1, L’aszlo (1988). *Tarihte Türklük*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Türk Halk Kültüründe Tanrı ve İnsan Münasebetinin Dile Yansımaları

Yıldız KOCASAVAŞ*

Özet

Milli kültür unsurlarından din, o dine inanan halkı tanımak; onun geçmişi, bugünü ve geleceğine ilişkin birtakım tasavvurlarda bulunabilmek için önemlidir. Bunun için nereye bakmak gerektiği sorusunun cevabı ise halk kültürü ve onun yansıdığı edebî ürünlerdir. Türk Halk Edebiyatı'nın belli başlı bazı örneklerinde (Dede Korkut, Ahmed Yesevî, Yunus Emre, Pîr Sultan Abdal, Dadaloğlu, Kaygusuz Abdal, vd.) Tanrı, hep muhatap alınan, kendisiyle konuşulan bir varlık telakki edilir. Bu da esasen, Tanrı kavramının Türk halkı tarafından içselleştirilmesinin bir sonucudur. İnsan, yakınlık duyduğu kimse ya da Tanrı'yla hasbıhal eder; duygu ve düşüncelerini aktarır. Türkçede bir büyüğe, makam ve mevkiye üstün kişi ya da kişilere çokluk 2. şahıs 'siz' zamiri ile hitap edilirken Tanrı ile 'senli benli' konuşulması işte bu, Tanrı'yı kendi dışında bir varlık değil yakınlık kabul edişin, samimiyetin bir ifadesi olarak alınabilir. Halk Edebiyatı ürünlerinden yola çıkılarak yapılacak bu araştırmada, tarama yöntemiyle elde edilecek örneklerle konunun değerlendirilmesi yoluna gidilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türk halk kültürü, Tanrı ve insan münasebeti, edebiyat, dil, yansıma.

Reflections of the Relationship of God and Human on Language for Turkish Folk Culture

Abstract

Religion from the elements of national culture, is important for us to understand its people, past and future of its people. We can make assumptions about these things by examining religion. Besides that, we can take a look at the folk culture and its literary works. In some masterpieces of Turkish folk literature (Dede Korkut, Ahmed Yesevi, Yunus Emre, Pîr Sultan Abdal, Dadaloglu, Kaygusuz Abdal, etc.) we usually see the God as a presence that always contacted with other characters. It is because of that the Turkish people was internalizing the God. They were telling their ideas, thoughts and feelings to God, like they tell all these things to the ones they love. In Turkish language, when we talk to our elders and the people who is more superior than us, we call them 'you' like they are not only one person to show our respect to them. But when we talk to God, we talk friendly. As described above, it is because of that we don't see the God as an unfamiliar presence, but we see it as a familiar presence to our soul. And we can consider it as a sincerity sign. In this research which will be done by going out from the products of folk literature, it will be going to be evaluated with the samples obtained by the screening method.

Keywords: Turkish folk culture, God and human relationship, literature, language, reflection.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

GİRİŞ

Millî kültür unsurlarından din, halkı tanımak, geçmişi, hâli ve geleceğine ilişkin birtakım tasavvurlarda bulunabilmek için önemlidir. Toplumu oluşturan bireylerin Tanrıya yaklaşımı, O'na ilişkin tasavvurları hakkında merak edilenler için halk kültürüne bakarak pek çok bilgiye ulaşılabilir.

Hasbihal, yakınlık duyulan varlık ya da Tanrıyla edilir; duygu ve düşünceler aktarılır. Toplumun Tanrıya yaklaşması, Tanrıyı uzağında kabul ederek tasavvurları ya da yakınında hissedip ondan isteklerde bulunması, isteklerinin yerine gelmemesi durumunda da neredeyse siteme varan ifadelerle yer vermesi şeklinde görülür. Bir fıkrada¹ yer alan, Tanrıdan teker teker isteklerini sıralayan bir kimsenin oturduğu duvardan düştüğü yerde, yara bere içinde, Tanrıya hitaben “Vermisen verme, niye kızisen?” şeklindeki serzenişi böyle bir serzeniş olup esasında oldukça samimi bir hasbihale işaret ediyor (nasıl ki su kütlesi donar billurlaşırsa burada da espri billurlaşmış, öz hâlini almıştır). Tanrıyı kendi dışında bir varlık olarak değil de yakınında, hayatını yönlendirici kuvvet olarak düşünüyor. Nitekim Amentü’de “Her nimeti veren sensin.” ifadesi bulunmaktadır. İşte, İslâmiyet’te inanan, Tanrıyla doğrudan doğruya konuşabilir. Peygamber bile kul ile Tanrı arasında aracı durumda değildir. (De ki: “ben de sizin gibi beşerim.”)² Hristiyanlıkta ise arada ruhban sınıfı bulunmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türk Halk Edebiyatının belli başlı şahsiyetlerine (Dede Korkut, Ahmed Yesevî, Yunus Emre, Pîr Sultan Abdal, Dadaloğlu, Kaygusuz Abdal, vd.) ait eserlerden tarama yöntemiyle elde edilecek örneklerin değerlendirilmesi yoluna gidilecektir.

BULGULAR

Tarama yöntemiyle elde edilen örneklerde Tanrı, genellikle muhatap alınan, kendisiyle konuşulan bir varlık kabul edilerek adeta hasbihal ediliyor. Bu da esasen, Tanrı kavramının Türk halkı tarafından içselleştirilmesinin bir ifadesi olarak görülebilir.

I. İslâmiyet Öncesi Dönemde Tanrı-İnsan Münasebeti

Bozkır Türk topluluğunun asıl dini olarak gösterilen (Kafesoğlu, 1992:213) Gök Tanrı inancında, “Gök Türklerin bir hakanlık kurması onun isteği ile olmuştur. Hakan, Türklerin onun tarafından verilmiştir. Yani Tanrı Türk halkının istiklâli ile alâkalanan bir ulu varlıktır. Savaşlarda onun iradesi üzerine zafere ulaşılır. Türk’ün ve umumiyetle insanların hayatına Tanrı vasıtasız müdahale eder. Emreden, iradesine uymayanı cezalandıran Tanrı bağışladığı kut ve ülüg (kıymet)ü lâıyk olmayanlardan geri alır... ‘ İnsan diz çökerek Tanrı’ya yalvarır, kut isterse verir, atlar çoğalır, insanın ömrü uzun olur. ...kuzgunun niyazı bile Tanrıya ulaşır.’ (İrk Bitig). ‘Doğru insanı ve yalancıyı Tanrı bilir. ...’ (Kafesoğlu, 1992:213) Yine “İbn Fadlan’ın naklettiğine göre, Oğuzlardan biri haksızlığa uğradığı, yahut hoşlanmadığı bir iş başına geldiği

¹Kıymetli Hocam, eşsiz insan Prof. Dr. Kemal Eraslan’dan naklen alıntılanan fıkra, Diyarbakır yöresine ait olup dil özellikleri korunarak çalışmada kullanılmıştır.

²Ahmet Varol (41/Fussilet, 6: De ki: 'Ben ancak sizin gibi bir insanım. Bana sizin ilahınızın bir ilah olduğu vahyolunuyor. Şu halde O'na yönelin, ve O'ndan bağışlanma dileyin. Ortak koşanların vay hallerine!) / Ali Bulaç (41/Fussilet, 6: De ki: "Ben ancak sizin benzeriniz olan bir beşerim. Bana yalnızca, sizin ilahınızın bir tek ilah olduğu vahyolunur. Öyleyse O'na yönelin ve O'ndan mağfiret dileyin. Vay haline o müşriklerin.") (http://www.kuranmeali.org/41/fussilet_suresi/6.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx)

zaman, başını göğe kaldırarak ‘Bir Tanrı’ der.” (Kafesoğlu, 1992:213) Bu bilgi de bize, Gök Tanrı inancında insanın Tanrı’ya karşı samimî yakınlığını göstermiyor mu?

Göktürk abidelerinde Tanrı ile ilgili şu tasavvurlara yer verilmiştir: *Tengri teg tengride bolmış Türk Bilge Kagan bu ödke olurtum* (Kül Tigin, Güney Yüzü, 1) “Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağanı, bu zamanda oturdum.” cümlesinde, kağanın Tanrısal vasıflar taşıdığına işaret edilmektedir. Kül Tigin, Güney Yüzü, 9’da *Tengri yarlıkadukın için özüm kutum bar için kağan olurtum*. “Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için, kağan oturdum.” ifadesinde, kağanlığın Tanrı izniyle gerçekleştiği yer almaktadır. Kül Tigin, Doğu Yüzü, 10’da *Üze Türk Tengrisi Türk ıduk yiri subı anca itmiş*. “Yukarıda Türk Tanrısı, Türk mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiş.” yerin, suyun her şeyin Tanrı tarafından yaratıldığı ve düzenlendiği ifade edilmiştir. Kül Tigin, Doğu Yüzü, 12’de *Tengri küç birtük için kangım kağan süsi böri teg ermiş, yagısı kony teg ermiş*. “Tanrı kuvvet verdiği için babam kağanın askeri kurt gibi imiş, düşmanı koyun gibi imiş.” derken, askerin kuvvet ve kudreti Tanrı’ya bağlanmaktadır. Kül Tigin, Doğu Yüzü, 15’te *Tengri yarlıkaduk için illigig ilsiretmiş, kaganlığıg kagansıratmış, yagıg baz kılmış, tizligig sökürmüş, başlıgıg yükündürmüş*. “Tanrı lütfettiği için illiyi ilsizletmiş, kağanlıyı kağansızlatmış, düşmanı tâbi kılmış, dizliye diz çöktürmüş, başlıya baş eğdirmiş.” ifadesinde yine düşmanın Tanrı sayesinde yenilgiye uğratıldığı ifadeleri yer bulmuştur. Kül Tigin, Kuzey, 10’da *Öd tengri yaşar. Kişi oğlu kop ölgeli törümiş*. “Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş.” sözleriyle Tanrı’nın ezelî ve ebedî, insanoğlunun ise ölümlü olduğuna işaret edilmektedir.³ Görülmektedir ki Göktürkâbidelerinde, Tanrı ve insan münasebetleri yoğun olarak yer bulmuştur.

Gök Tanrı inancı sonrası, şamanizmde Tanrı’ya ilişkin tasavvurlar nasıldı? Bakacak olursak; Kafesoğlu, “şamanlık üzerinde en derin araştırmayı yapmış olan M. Eliade, bütün Orta ve Kuzey Asya topluluklarında dinî faaliyetlerin hepsinde ‘icracı’ durumunda olmadığı, birçok törenlere, meselâ Tanrı’ya kurbanlar sunuluşunda şamanların katılmadığı, hatta her aile reisinin bu işi yapabildiğini, ayrıca, sihrî dinî hayat şamanlıktan ibaret olmadığından, her sihirbazın da ‘şaman’ sayılmadığını ve şamanlıkta hastalara şifa vericilik esas unsurlardan olmakla beraber, her ‘medecinman’ın ‘şamanlıkla’ vasıflandırılmayacağını belirttikten sonra, şamanlığı kısaca ‘extase’ (vecd ve istiğrak) tekniği diye tarif eder.” açıklamasına yer verir. (Kafesoğlu, 1992:210) Bu açıklamadan, İslâmiyet öncesi dönemlerde şamanın dışında halkın da birçok töreni uygulayıp sihirle ilgili faaliyetlerde bulunduğu, yani şamanın dışındaki diğer insanların da Tanrı ile münasebetlerde -bizzat uygulayıcı rolüyle törenlerde- bulunabileceği bilgisini edinmekteyiz. Kafesoğlu’na göre “daha geç devirlerde Türkler arasında yayılan iptidai şamanlık eski Türk Gök Tanrı telâkkisine dokunamamıştır.” (Kafesoğlu, 1992:213) M. Eliade’ye göre, Ulu Tanrı bahis konusu olduğunda şamanlık adeta sırtıtmaktadır. (Kafesoğlu, 1992:213) Öztürk’ün “ilkel çağlarda, toplum hayatına doğrudan doğruya yön veren, ferdi davranışları etkileyen inanca dayalı tutkular ve düşünceler, hâliyle bu dönemlerin şiirini de etkilemiş ve ona, hayat anlayışına dayalı bir özellik kazandırmıştır. İlkel düşüncelere bağlı olarak sergilenen bu dönemlerin âyinleri, kam veya şamanların kişiliğinde, ilk şiirlerin terennümü için itici birer kaynak olmuştur.” (1986:349) görüşü, bizi, dinî şiirlerin yerini sonraları da koruduğuna ve anonim şiirin kaynakları arasında dine işaret etmektedir. Nitekim, Öztürk, ilk zamanlarda, kutsiyete dayanan bir anlayışla, yerine getirilen âyinlerde, kam veya şamanın dile getirdiği şiirlerde, matem merasiminin canlandırıldığını, daha sonraları ölünün hatırasını yaşatacak şiirlerin terennümüne başlandığını, Göktürklerden sonra, Uygurlar döneminde, büyük bir ihtimalle, kendi geleneklerinde mevcut malzeme ile şiir sanatının yaşatıldığını söyler. (1986: 349-350) Öztürk’ün (1986:6), Taine’dan aktardığı gibi, edebiyatın

³Abideler için Ergin, M. (ty.),Orhun Abideleri, İstanbul: Boğaziçi Yayınları’ndan istifade edilmiştir.

ruhî ve fikrî ihtiyaçlardan doğduğu düşünülürse, Tanrı-insan münasebetinin şiirimizde geçmişten günümüze yer bulma nedeni açıklık kazanmaktadır.

Eliade, Gök Tanrı kültünün Kuzey ve Orta Asya kavimlerinde ortak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bütün Kuzey ve Orta Asya toplumlarında Gök Tanrı, yeryüzünün, insanların ve görünür görünmez her varlığın yaratıcısı olup insanların yaşantıları arasındaki dengeyi sağlar. Yani O, bütün kâinatın efendisidir. (Eliade'den akt. Ocak, 1983:30) Peki ya bu durum, İslâmiyet sonrasında nasıl gözükmetedir? Bakacak olursak;

II. İslâmiyet Sonrası Dönemde Tanrı-İnsan Münasebeti

Ramanand'ın İslâmî sülûk inancını yansıtan “Her şeye hâkim olan Tanrı, her şeyde mevcut olan bir kudrettir.” (Kafesoğlu, 1992: 370) ifadesi esasen İslâmiyet sonrası Tanrı telakkisini göstermesi bakımından önemlidir. Bu dönem sonrası Türk Edebiyatı ürünlerine bakıldığında, Tanrı ile insanın yakınlığı devam etmektedir.

İslâmiyette Tanrı insan ilişkisi birebir olup Hristiyanlıktaki gibi aracıya gerek yoktur. İnancımıza göre ibadet esnasında, kul, Tanrıya direkt olarak yakarabilir; ibadet ve dua, Tanrı ile yakınlaşma ve rahatlamanın bir yoludur. (Yaşar Nuri Öztürk, Zariyat/ 56: **“Ben, cinleri ve insanları bana ibadet etmeleri/benim için iş yapıp değer üretmeleri dışında bir şey için yaratmadım.”**) Tanrı, kulun dua ve yakarışını doğrudan doğruya işitip herşeyi bilendir. Kur’anda (Yaşar Nuri Öztürk, Bakara/186: **“Kullarım sana benden sorarlarsa ben Karîb’im, gerçekten çok yakınım. Dua edenin çağrısına, bana çağırıp yakardığı anda cevap veririm. Hadi onlar da bana karşılık versinler, bana inansınlar ki doğruyu ve iyiyi bulabilsinler.”**) buyrulur. Buna mukabil, insanoğlu da Tanrı’ya ibadet ve kulluk etmekle mükelleftir (Yaşar Nuri Öztürk, Bakara/21: **“Ey insanlar! Sizi ve sizden öncekileri de yaratan Rabbinize ibadet edin ki korunabilesiniz!”**). Kur’an’da, insanın dua ve ibadet yoluyla Tanrı ile münasebetine işaret eden daha pek çok ayet bulunmaktadır. (Yaşar Nuri Öztürk, Kaf/16: **“Yemin olsun ki, insanı biz yarattık. Nefsinin ona neler fısıldadığını da biz biliriz. Biz ona, şah damarından daha**

yakınız.”) (http://www.kuranmeali.org/50/kaf_suresi/16.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx; http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/21.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx; http://www.kuranmeali.org/51/zariyat_suresi/56.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx; http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/186.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx; http://www.kuranmeali.org/50/kaf_suresi/16.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx)

Tanrı, peygamberlerine vahiy yoluyla ulaşır (Yaşar Nuri Öztürk, 42/Şûrâ-51: ‘Allah, bir insanla ancak vahiy yoluyla yahut perde arkasından konuşur; yahut da bir resul gönderir de kendi izniyle dilediğini vahyeder. Yüceler yücesi O’dur; hüküm ve hikmet sahibi O’dur.’). (<http://www.kuranmeali.org/kuran/sura-suresi/ayet-51/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>) Allah’ın kelâmının Hazret-i Mûsâ’ya Tûr dağında erişmesi Kur’an’da şöyle yer almaktadır: (Yaşar Nuri Öztürk, A’râf 7/143: Musa (A.S.), tayin ettiğimiz (belirlediğimiz) zamanda gelince, Rabbi onunla konuştu. (Musa A.S) şöyle dedi: ‘Rabbim bana (kendini) göster, sana bakayım.’ (Allahü Tealâ): ‘Beni asla göremezsin. Ve fakat dağa bak! O, mekânını kararlı tutabilirse (yerinde durabilirse); o zaman sen, beni görürsün.’ buyurdu. Rabbi, dağa tecelli ettiği zaman onu paramparça etti. Musa (A.S), bayılarak yere düştü. Sonra ayıldığı zaman: ‘Sen Sübhan’sın (seni tenzih ederim). Sana tövbe ederim. Ben, mü’minlerin ilkiyim.’ dedi.) Bir sonraki âyet: (Allahü Tealâ) şöyle buyurdu: “Ey Musa! Muhakkak ki; Ben, risaletimle ve kelâmımla seni insanların üzerine seçtim. Artık sana verdiğim şeyleri al. Ve şükredenlerden ol.” (Yaşar Nuri Öztürk, A’râf, 7/144) (<http://www.kuranmeali.org/kuran/araf-suresi/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>) Bir başka âyet: (Allahü Tealâ) şöyle buyurdu: (Yaşar Nuri Öztürk, Nisâ,

4/164: Ve daha önce sana kıssa etmiş olduğumuz (bahsettiğimiz) resullere ve sana bahsetmediğimiz resullere de (vahyettik). Ve Allah, Hz. Musa ile kelimelerle (hitap ederek) konuştu.)(<http://www.kuranmeali.org/kuran/nisa-suresi/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>)

Özdemir, tasavvuf düşüncesine göre varlığın bir bütün olduğunu, onu, yaratan ve yaratılan diye ikiye ayırmamak gerektiğini belirterek “Tek varlık vardır, o da Tanrı’nın varlığıdır. Doğada gördüğümüz tüm varlıklar, gerçekte Tanrı’nın birer tecellisinden başka bir şey değildir. Hepsinin varlığı, Tanrı’nın varlığına bağlıdır. Öyleyse olgun ve yetkin insan, Tanrı’nın dışındaki her şeye yüz çevirip aslına erişmek, onun varlığında erimek ister. Bu ülküyle her acıya, her çileye katlanır. İşte ‘halk tasavvuf edebiyatının ürünleri bu ülküden kaynaklanır. Geniş halk yığınlarına bu ülküyü yaymaya, ona hoşgörüyü, Tanrı sevgisini, güzel sevgisini aşılamaya çalışır.” der ve Yunus Emre’den şu örneklerle yer verir:

*İlâhî bir aşk ver bana/ Kandalışım bilmeyeyim/ Yavu kılayım ben beni/ İsteyüben bulmayayım;
Al gider benden benliği/ Doldur içime senliği/ Bu dünyada öldür beni/ Varıp anda ölmeyeyim*
(Özdemir, 1994:106-107)

Türk halk kültürü ve düşüncesinde varlığın, yaradılışın sahibi ve sebebi olarak görülen Tanrı’ya ilişkin Karacaoğlan şöyle demektedir⁴: *Hakk’ın kandilinde gizli sır idim/ Anamın beline indirdin beni/ Ak mürekkep idim kızıl kan ettin/ Türlü irenlere yandırdın beni; Karac’Oğlan der ki yaktın yandırdın/ Ecel şarabını verdin kandırdın/ Emreyledin azraili gönderdin/ Hiç de doğmamışa döndürdün beni.* (Sakaoğlu, 1993:24)

Türkler, düşman üzerine Allah Allah nidalarıyla yürürler⁵, fetihleri, ülkelerin, şehirlerin alınışını, işlerinin olumlu şekilde gerçekleşmesini Allah’ın iznine bağlarlar. Ters bir durum söz konusu olduğunda yine Allah’ın (=kaderin=feleğin) uygun görmemesine bağlarlar. Destanın şu dizeleri de bunun bir göstergesidir: *Eğerleyin kır atımın ikisin,/ Fethedeyim düşmanların hepisin./ Sabah namazında Bağdat kapısın/ Allah Allah! deyip açtı Genç Osman* (Kayıkçı Kul Mustafa’dan akt. Özdemir, 1994: 105)

*Bostan ekim yolu ile/ Felek vurdu dolu ile/ Cilve eyler kulu ile/ Harap etti bostanımı/ Hıyar gibi cıvanları/ Vurdu yaktı doğanları/ Kargı gibi soğanları/ Harap etti bostanımı*⁶. (Serdârî’den akt. Özdemir, 1994:105)

Şathiye, tekke-tasavvuf edebiyatının en çok tartışılan türü olup çoğunlukla dini otoriteler, medrese hocaları ve sünnî kesimlerce ‘küfür’ olarak nitelendirilmiştir. (Aça, vd., 2009:560) Özdemir (1994:107), Tanrı’ya yönelişin özünde, O’nun kendi tecellisi olarak gördüğü insanoğlundan kopuşun olmadığını, onu birliğe, dirliğe, kardeşliğe ve dostluğa çağırdığını söyler. Hacı Bayram Velî’nin “*Bilmek istersen seni/Can içre ara canı/Geç canından bul anı/Sen seni bil sen seni. Kim bildi ef’alini/Ol bildi sıfatını/Anda gördü zatını/ Sen seni bil sen*

⁴ Sakaoğlu (1993:24-25), “Özdemir’in bu şiire, ‘Karacaoğlan ayağında bir şiir...’ demesine bakılırsa, her iki şiiri de değerlendirdiği anlaşılmaktadır.” açıklamasıyla birlikte Dadaloğlu şiirine de yer verir: *Hakk’ın kandilinde ben bir sır idim/ Anamın rahmine indirdin felek/ Ak mürekkep idim kızıl kan ettin/ İnsan sıfatına döndürdün felek; Ger Dadal’ım da yaktın yandırdın/ Verdim ağzımı da içtim kandırdın/ Son hitamı Azraili gönderdin/ Hiç dünyaya gelmemişe döndürdün felek.*

⁵ Banarlı (1983:32), Türklerin, Asya topraklarında, düşmanlarının üzerine bozkurt sesleriyle haykırarak atıldıklarını, bu durumun, İslâmiyet’ten sonraki Mehmetçiklerin “Allah Allah!” sesleri yerine bir haykırış olduğunu ifade eder.

⁶ Sümer (1992: 55), Oğuz din adamlarının Tanrı’nın sıfatları ile ilgili tasavvurları hakkında kesin bir bilgi olmayıp herhalde Oğuzlardan sade kimselerin bu husustaki tasavvurlarının pek geniş olmadığını ve onlardan bazılarının Tanrı’ya insanî vasıflar izafe ettiklerini belirtir.

seni... (Hacı Bayram Veli'den akt. H. Fethi Gözler,1984: 283) satırları vahdet-i vücûd felsefesine dayanmaktadır.

Dilçin (1992:351), Tekke Edebiyatı nazım türlerinden şathiyât-ı sofîyâne (şathiye) için “inançlardan teklifsizce alaycı bir dille söz eder gibi yazılan şiirlerdir. Görünüşte saçma sanılan bu sözlerin, yorumlandığında tasavvufla ilgili türlü kavramlara değindiği anlaşılır.” açıklamasında bulunur. Şathiyelerde yer alan ifadelerin gerçekten de teklifsizce denilebilecek bir üslûpta oldukları, Tanrıyla adeta şakalaşır gibi söylenildiği ifade edilebilir. Bazılarına göre küfür sanılabilecek bu satırlar, esasen yine Tanrı'yı yakın hissetmenin, kendi dışında görmemenin bir ifadesidir: Yeri göğü ins ü cinni yarattın/ Sen ey mimarbaşı eyvancı mısın/ Ayı günü çarhı burcu var ettin/Ey mekan sahibi rahşancı mısın; Denizleri yarattın sen kapaksız/Suları yürüttün elsiz ayaksız/Yerleri temelsiz göğü dayaksız/Durdurursun acep iskâncı mısın; Kullanırsın kanatsızca rüzgârı/Kürekle mi yaptın sen bu dağları/Ne yapıp da öldürürsün sağları/Can verip alırsın sen cancı mısın... ; Hafâyâ çekilip seyrana durdun/Aklı yetmezlerin aklını vurdun/Kıldan ince köprü yaptın da kurdun/ Akar suyun mu var bostancı mısın; ...Kazanlarda katranların kaynarmış/Yer altında balıkların oynarmış/On bu dünya kadar ejderhan varmış/Şerbet mi satarsın yılancı mısın... (Azmi'den akt. Dilçin, 1992:352) açıklamalarına yer verir.

Gözler (1984:288), şathiyelerin Tanrı ile şakalı bir biçimde konuşur gibi yazılan manzumeler olduğunu, bu manzumelerde Tanrı sevgisinin dile getirilmek istendiğini belirterek hiçbir zaman Tanrı'nın küçük görülmesi amacının bulunmadığını, zira, mutasavvıflar ve tarikat ileri gelenlerince Tanrı'nın ‘celâl’ sıfatı değil ‘cemâl’ sıfatının önde geldiğini, bundan ötürü de Tanrı'dan korkulmayıp ancak sevildiğini belirtir.

Güzel, “Kaygusuz’un bazı şiirlerinde ‘Allah’ kavramının⁷ çok değişik bir üslûp içinde geçtiğine işaretlegörüş ve düşüncelerini aktarır:“Bilhassa şathiyelerinde görülen bu üslûp içinde Kaygusuz, Allah’la senli benlidir. Adeta Allah ile şakalaşır ve onunla arkadaşı imiş gibi samimî bir şekilde konuşur. Tabî bu, ‘vahdet-i vücûd’ görüşünün bir neticesidir. Bunu şöyle ifade edebiliriz. ‘Mâdem ki Allah, her yerde mevcuttur, insana her şeyden daha yakındır, hatta bütün varlıklar ve bizzat insan Allah’ın tecellilerinden ibarettir; o halde Kaygusuz, kendisine bu kadar yakın olan varlıkla samimî olma hakkına sahiptir. Kaygusuz’un en meşhur şiirlerinden biri olan ‘Yücelerden yüce gördüm’Allah ile hasbihalin en tipik örneğidir: *Yücelerden yüce gördüm/ Erbâbsın sen koca Tanrı/ Âlem okur kelâm ile/ Sen okursun hece Tanrı. ...; Yigit ad-ılan anılır/ Filân oğlu filân diyü/ Anan yokdur baban yokdur/ Sen benzersin nice Tanrı;Kıldan köprü yaratmışsın/ Gelsin kulum geçsün diyü/ Hele biz şöyle duralım/ Yigit isen geç i Tanrı;Garîb kulun yaratmışsın/Derde mihnete katmışsın/ Anı âleme atmışsın/ Sen çıkmışsın uca Tanrı;Kaygusuz Abdâl yaradan/ Gel içegör şu curadan/ Kaldur perdeyi aradan/ Gezelim bilece Tanrı.*⁸

⁷Güzel (1981:216-217), “Allah kavramı, Kaygusuz’da ‘Allah, Tanrı, Çalap, Hüda, Kirdâr, Mevlâ, Hak, Rab, Hâlik, Yaradan’ kelimeleriyle ifade edilir. Bu kelimeler tek başlarına kullanıldığı gibi hürmet ve tâzim ifade eden ‘cenâb, ta’âla, celle celâlehu’ gibi kelimelerle bir arada da kullanılır. ‘Sultan’ ve ‘pâdişâh’ kelimeleri de Kaygusuz’da mecazen ‘Allah’ı ifade ederler. Allah’ın ‘hay, vahdâniyet, lem-yezel, bâki, alîm, semî, basîr’ gibi sıfatlarıyla ‘rahîm, rahman, hakîm, celîl, cemîl, ganî, habîr, kadîr, kerîm’ gibi esmâ-i hüsnâsı da ‘Allah’ kavramını ifade etmek üzere kullanılırlar...” açıklamalarına yer verir.

⁸Ocak (1983:31-33), Eski Türklerdeki Gök Tanrı kültürünün, insanlara iyi yolu gösteren, onları mükafatlandıran veya cezalandıran, benzeri olmayan tek bir yüce varlık olduğunu belirtir. Ona göre, “Gök Tanrı kültü, hemen bütün Orta Asya Türk toplumlarında çok köklü bir inanç döneminde dahi kendini göstermiştir. İslâmiyet’e geçişi belli bir ölçüde kolaylaştırdığı eskiden beri ileri sürülen bu kültün, İslâmî döneme mahsus bazı metinlerde de ortaya çıktığı müşahade olunmaktadır. Bu metinlerin tipik bir örneğini Dede Korkut Kitabı teşkil etmektedir. Bu eserdeki hikâyeler incelendiğinde, her ne kadar Orhun kitabelerindeki hüviyetiyle olmasa da, Oğuz beğlerinin dua ederken

Dikkat edilirse şiirde Kaygusuz, Sırat Köprüsü için Allah'a rahatça hesap sormakta, onun doğmamış ve doğurulmamış olmasını müstehzi bir üslûp ile ele alabilmektedir. Ancak pek çok neşirlerde bulunmayan son dörtlük, Kaygusuz'un gerçek kastını ve niyetini ortaya koymaktadır. O, Tanrı ile kendi arasında 'perde' kabul etmemekte, 'fenâ fillâh' mertebesini 'gezelim bilece Tanrı' mısraî ile veciz bir şekilde ifade etmektedir. Aynı husus, Kaygusuz'un şu şiirinde de benzer şekilde işlenmektedir: *Allâh Tanrı yaradan/ Günde beş kez cür'adan/ Yâr ile yâr olugör/ Agyâr çıksun aradan; Gönül bostânın sakın/Su sığırı girmesin/ Bekle uçurmayasın/ Kanlıyı minareden; ... ; Ger inşanı sorarsan/Hak'dan gayrı degüldür/Sıfâtı nûr-ı Mutlak/Hırkası dört pâreden; Dembedem duhul gibi/Tamb u tumb eylemegil/Mansûrlayın ölürsin/Bilmezsin müdâreden; Bu Kaygusuz Abdâl'un/Hüneri ni'met yimek/Andan artuk hüneri/Umma bu bî-câreden.*" (Güzel, 1981: 218-220)

Güzel'in (1989:259) Kaygusuz Abdalla ilgili olarak "...eserlerine bir bütün olarak bakıldığında asıl ilham kaynağının Kur'an-ı Kerîm ve hadisler olduğu görülür. Bu bakımdan o, bütün eserlerinde Kur'an-ı Kerîm'e ve Hz. Muhammed'e derin bir muhabbet ve ihlâslı bir imanla bağlıdır. O, eserlerinde 'Allah'a varma' yollarını, Kur'an-ı Kerîm'den âyetler getirerek, Hz. Muhammed'den hadisler hatırlatarak tam bir vukufiyetle açıklamaktadır."satırları dikkate alındığında, şâhiyesindeki senli benli, adeta kafa tutarcasına Tanrı'yla söyleşmesine bakarak onun, esasen, Tanrı'ya ne derece içselleştirdiği gözler önüne serilmektedir:

Taranan eserlerden elde edilen konuya ilişkin örnekler;

'Işk bâbını Mevlâm açkaç manga tigdi/ Tofrak kılıp hâzır bol dip boynum içdi (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 1/5);

Nâm u nişân hîç kalmadı lâ lâ boldum/ Allâh yâdın ayta ayta illâ boldum...(Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 1/21);

Kul huva'llâh sübhâna'llah vird eylesem/ Bir ü barım dîdârıngnı körer min mü/ Başdın ayağ hasretingde derd eylesem/ Bir ü barım dîdârıngnı körer min mü (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 7/1);

Çın derdlikke özüm dârû özüm dermân/ Hem 'âşık min hem ma'sûk min özüm cânân/ Rahm eyleyin atım rahmân zâtım sübhân/ Bir nazarda bâtınların safâ kıldım (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000:13/7);

'Işk bâzârı uluğ bâzâr sūdâ harâm/ 'Âşıklarğa sindin özge ğavğa harâm... (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000:19/9);

Bendem digey köygenlerni söyüp Allâh/ Hak körsetkey dîdârını v'allâh bi'llâh/... (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 30/2);

Tevbe kıldım tilimde dilim korkmas Hudâ'dın/ Hem rahmet ü hem dîdâr 'atâ kılğıl seherde (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 55/4);

Günâhumğa ikrâr min hâzır sin ü nâzır sin/ Kohum alğıl yâ Cebbâr yolğa salğıl seherde (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 55/9);

... Sindin özge kimim bar rahm eylegil seherde (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 55/10);

yüzlerini göğe kaldırmalarını anlatan pasajlara rastlamak zor değildir. Özellikle Deli Dumrul hikâyesi bu açıdan dikkate şayan bir örnektir."

...Min kuling min sin sultânım minge sin ok kirek sin (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000:61/5);

Ümîd birlen kilip min dergâhınga ilâhım/ Bed-kerdeem bed-kirdâr kolum alğıl seherde (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 55/3);

Ol öğdügüm yüce Tanrı dost olubanı meded irsün. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D35V20/2);

... saç kaygudur, kan karadur, kalanısın yora bilmen Allah yorsun didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, V57/8-10);

Yâ Rab bu otağ kimün ola didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D76/5-6);

Hak Ta'âlaya Dumrulun sözü hoş gelmedi. Bak bak mere delü kavat menüm birliğüm bilmez, birliğüme şükür kılmaz, menüm ulu dergahumda geze menlik eyleye didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D156/11-13);

Delü Dumrul aydur: Ya pes can viren can alan Allah Ta'âla-mıdır? Beli oldur didi. Döndi 'Azrâ'il'e ya pes sen ne eylemeklü kadasın, sen aradan çıkıl, men Allah Ta'âla-y-ile haberleşeyim didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D160/13, D161/1-4);

Delü Dumrul soylamış, görelüm hanum ne soylamış:

Aydur:

Yücelerden yücesin/ Kimse bilmez nicesin/ Görklü Tanrı/ Niçe cahiller seni gökde arar yirde ister/ Sen hod mü'minler könlindesin/ Dâyim turan cebbar Tanrı/ Bâki kalan settar Tanrı/ Menüm canum alur olsun sen algıl/ 'Azrâ'il'e almağa komagıl didi. Allah Ta'âla'ya Delü Dumrulun burada sözi hoş geldi. 'Azrâ'il'e nidâ eyledi kim çün delü kavat menüm birliğüm bildi, birliğüme şükür kıldı, yâ 'Azrâ'il Delü Dumrul can yirine can bulsun, anun canı azad olsun didi. 'Azrâ'il aydur: Mere Delü Dumrul Allah Ta'âla'nun emri böyle oldu kim Delü Dumrul canı yirine can bulsun, anun canı azad olsun didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D168/3-6);

Âdemîler evreni yoldaşına kıyamadı, Allah Ta'âla'ya burada yalvarmış, görelüm niçe yalvarmış:

Aydur:

Yücelerden yücesin/ Kimse bilmez nicesin/ Görklü Tanrı/ Çok cahiller seni gökde arar yirde ister/ Sen hod mü'minlerin könlindesin/ Dâyim turan cebbar Tanrı/ Ulu yollar üzerine/ 'İmaratlar yapam senün için/(169)Aç görsem toyurayım senün-içün/ Yalınçak görsem tonadayım senün için/ Alur-isen ikimizün canın bile algıl/ Kor-isen ikimizün canın bile kogıl/ Keremi çok kâdir Tanrı didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D168/7-13; D169/1-3);

Pes Kazılık Koca oğlu Yigenek taze yigitçük yaradan Allaha sığındı, bî-zaval ma'budı öğdi, aydur:

Yücelerden yücesin/ Kimse bilmez nicesin/ 'Aziz Tanrı/(D210)Sen anadan toğmadun/ Sen atadan olmadun/ Kimse rızkın yimedün/ Kimseye güç itmedün/ Kamu yirde ahedsin/ Sen Allahu samedsin/ Âdeme sen tac urdun/ Şeytana la'net kıldun/ Bir suçdan ötüri dergahdan sürdün/ Nemrud göge oh atdı/ Karnı yaruk balığı karşı tutdun/ Ululuğuna haddun yok/ Seniün boyun kaddun yok/ Ya cism-ile ceddün yok/ Urduğın ulıtmayan ulu Tanrı/ Basduğın belürtmeyen bellü Tanrı/ Götürdüğün göge yetüren görklü Tanrı/ Kakıduğın kahr iden kahhar Tanrı/ Birliğüne sığındum çalabum kâdir Tanrı/ Meded senden/ Kara tonlu kâfire at deperem/ İşümi sen onar didi.(Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: V90/11; D210/10);

Aydur:

Yücelerden yücesin yüce Tanrı/ Kimse bilmez nicesin görklü Tanrı/ Sen Âdeme tac urdun/ Şeytana la'net kıldun/ Bir suçdan ötüri dergahdan sürdün/ İbrahimi tutdurdun/ Hanum göne çolgağun/ Götürüp oda atdurdun/ Odu bostan kıldun/ Birliğüne sığındum/ 'Aziz Allah hocam mana meded

didi. (Dede Korkut'tan akt. Ergin, 1989: D251/5-9);

Senden dolu iki cihân/ Oldum zuhurunda nihân/ Ger bulmayam seni ıyân/ Yâ Rab n'ola hâlüm benüm (Hâmîd-i Velî'den akt. Güzel, 1989:370);

İlâhî lûtfının pâyanı yokdur/ Seni kıl munisim dâyim nihânî (Akşemseddin'den akt. Güzel, 1989:382);

Da'im sen ol dilde sözüm seni fikr eylesün özüm/ Gâyırıya bakmasun gözüm al gönlümi senden yana (Ümmî Sinân'dan akt. Güzel, 1989:295/7);

Ümmî Sinân dir yaradan götür perdeyi aradan/ Kurtar beni bu yaradan al gönlümi senden yana (Ümmî Sinân'dan akt. Güzel, 1989:296/13);

Hudâvendâ kulum emrüne fermân/ Zire sensin benüm derdüme dermân/ Ebedsin senden ayrığı fenâdur/ Kanı yil götüren taht-ı Süleyman (Saîd Emre'den akt. Güzel, 1989:369);

Deli gönül inim inim inleme/ Kaadir Mevlâm hasretime sal beni/ Viranlıkta görsen baykuş sanırsın/ Bir hüma kuşuyum sen de bil beni (Pir Sultan Abdal'dan akt. Gölpınarlı, 1995: L/1);

Ulu bezirgânım kumaş satarım/ Gökyüzünde uçan kuşu tutarım/ Eksikliğim çoktur ben de bilirim/ Eksiklikte kabul eyle gel beni (Pir Sultan Abdal'dan akt. Gölpınarlı, 1995: L/2);

Yüce Hak'tan bir dileğim var benim/ Yaşadıkça yârdan ırak etmesin/ Yâr yanında geçer olsun her günüm/ Kem rakıbın dağında gül bitmesin (Dadaloğlu'ndan akt. Sakaoğlu, 1993: 11);

Hudâ sılayı niyetim/ Gurbete verdin kismetim/ Möhür gözlümün hasretim/ Yüreğini yaktı m'ola (Dadaloğlu'ndan akt. Sakaoğlu, 1993:20);

Yukarıda yer bulan örnek ve bilgilerden yola çıkarak Türk Halk kültüründe Tanrı İnsan münasebetine dair şunlar söylenebilir:

Türkçe'de bir büyüğe, makam ve mevkice üstün kişi ya da kişilere çokluk 2. şahıs 'siz' zamiri ile hitap edilirken Tanrı ile 'senli benli' konuşulması işte bu, Tanrı'yı yakın kabul edişin, O'na

olan samimiyetin bir ifadesi olarak alınabilir. Buna asırlar öncesinde Yunus Emre ne de güzel açıklık getirmiştir: **Sensin** bu gözümde gören **sensin** dilimde söyleyen/ **Sensin** beni var eyleyen **sensin** hemin önden sona (Yunus Emre'den akt. Tatçı, 1991:14/2); **Sen** kim dedin yâ Rab bana ben yakınım senden sana/ Çün yakınsın benden bana görklü yüzün göster bana (Yunus Emre'den akt. Tatçı, 1991: 14/3); **Seninle** birliğim **senden** ırılmaz/ Hayat **seninledir** **sensiz** dirilmez (Yunus Emre'den akt. Tatçı, 1991:107/1)

Diğer şairlerde de Tanrı için teklik 2. şahıs zamirinin kullanıldığı görülmektedir: *‘Işk bâzârı uluğ bâzâr sûdâ harâm/ ‘Âşıklarğa **sindin** özge ğavğa harâm...* (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000:19/9); **Sindin** özge kimim bar rahm eylegil seherde (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 55/10). Tanrı ile bu senli benli hitabının yanı sıra, yine Ahmed-i Yesevî'nin hikmetlerinden birinde “Hay hay **sizge** mübârek dip Âdem kildi. (Ahmed-i Yesevî'den akt. Eraslan, 2000: 3/5) denmesi ve Hz. Âdem'in Ahmed-i Yesevî'ye çokluk 2. şahıs zamiri ‘siz’ ile hitabı dikkat çekicidir.

Günümüzde de Tanrı'ya yakarışlarımızda ‘sen’ zamerine başvurmaktaız. Halbuki, Kâşgarlı Mahmud, teklik 2. şahıs zamiri ‘sen’ için “*Türkler bu kelime ile çocuk, uşak gibi kendilerinden yaşça ve urunca küçük olanlara ayıtarlar. Urunu olan, sayılan kimselere karşı siz denir. Oğuzlar işi tersine çevirerek büyük için ‘sen’, küçük için ‘siz’ derler. Cem’inde dahi böyle denir. Kural da budur; çünkü ‘siz’ cemi olan bir isimdir.*” (Kâşgarlı Mahmud I, 1986:339/19) açıklamasını yaparken, çokluk 2. şahıs zamiri ‘siz’ için de “*Çiğilcede büyüklere, sayılan kişilere ayıtan bir kelimedir; ‘sen’ demektir. Asıl anlamı ‘siz’dir. Küçük olanlara ‘sen’ diye ayıtan; Oğuzlar bunun aksini yaparlar.*” (Kâşgarlı Mahmud III, 1986:124/3) demektedir. O halde, geçmişten günümüze, Türk düşünce ve inanışında Tanrı, insanın dışında bir varlık olmayıp içselleştirilmiştir.

Gök Tanrı inancı ve Şamanizm döneminde Tanrı'ya karşı samimî yakınlık dikkati çekmektedir. Nitekim, yukarıda da yer bulan “Bozkır Türk topluluğunun asıl dini olarak gösterilen Gök Tanrı inancında, *‘İnsan diz çökerek Tanrı'ya yalvarır, kut isterse verir, atlar çoğalır, insanın ömrü uzun olur. ...kuzgunun niyazı bile Tanrıya ulaşır.’* (İrk Bitig). *‘Doğru insanı ve yalancıyı Tanrı bilir. ...’*... İbn Fadlan'ın naklettiğine göre, Oğuzlardan biri haksızlığa uğradığı, yahut hoşlanmadığı bir iş başına geldiği zaman, başını göğe kaldırarak ‘Bir Tanrı’ der.” (Kafesoğlu, 1992:213) ifadeleri bize, Gök Tanrı inancında insanın Tanrı'yla bire bir ilişkisini göstermiyor mu?

“Daha geç devirlerde Türkler arasında yayılan iptidai şamanlık eski Türk Gök Tanrı telâkkisine dokunamamıştır.” ve “M. Eliade'ye göre, Ulu Tanrı bahis konusu olduğu zaman şamanlık adeta sırtıtmaktadır.” (Kafesoğlu, 1992:213) diyen Kafesoğlu, Şamanizm döneminde de esasen Gök Tanrı'yı kendi dışında bir varlık olarak görmeme telakkîsinin devamına işaret etmektedir⁹.

İslâmiyet sonrası dönemde Türk halk kültürü ürünlerine bakıldığında, Tanrı ile insanın yakınlığı devam etmekte olup, bu durum, Elmalılı'nın aktarımıyla (50/Kaf, 16: Ant olsun insanı biz yarattık ve nefsinin kendisine fısıldadıklarını biliriz. Ve biz ona şah damarından daha yakınız.) (http://www.kuranmeali.org/50/kaf_suresi/16.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx) ifadesinde de

⁹ Gömeç, 2006:114'te “Her toplulukta olduğu gibi, Türklerde de Hak dinlere girmeden önceki bazı gelenek ve görenekler yeni mensubu oldukları dinin içerisine şu veya bu şekilde sokulmuştur. Bunlar o dinin tesirine uğrayarak günlük hayatta sanki dinin gereğiymiş gibi yorumlanır. Yani dinler bulundukları kültürel ortamın aktif etkisinde kalarak bazı karakteristik özellikler alır. Semavi dinlerin ve geleneksel inançların birbirine karışması neticesinde çoğu eski örf ve düşünceler yeni manalar kazanır.” ifadeleriyle konuya açıklık getirir.

yerini bulan ve çok yakın olmaya bir delâlettir. Kişi, Tanrı'yı anmak, Kur'an-ı Kerim okuyup ibadet ve dua etmek suretiyle Tanrı'yla iletişim kurabilir.

İslâmiyet sonrasında askerlerimizin düşman üzerine “Allah Allah!” nidalarıyla yürümeleri; fetihleri, ülkelerin, şehirlerin alınışını, işlerinin olumlu şekilde gerçekleşmesini Allah'ın iznine bağlamaları; tersine bir durum söz konusu olduğunda yine Allah'ın (kaderin=feleğin) uygun görmemesine bağlamaları Tanrı'yı yakın bilme ve hissetmenin bir ifadesi değil midir?

Tasavvufî Türk edebiyatındaki türlerden şathiyelerin Tanrı ile şakalı bir biçimde ve O'nunla konuşur gibi yazılan manzumeler olduğunu biliyoruz. Bu manzumelerde Tanrı sevgisi dile getirilmek istenirken hiçbir zaman Tanrı'nın küçük görülmesi amacı güdülmemiştir. Nitekim Gözler (1984:288) de mutasavvıflar ve tarikat ileri gelenlerince Tanrı'nın ‘celâl’ sıfatının değil ‘cemâl’ sıfatının önde geldiğine, bundan ötürü de Tanrı'dan korkulmayıp ancak sevildiğine işaret etmektedir.

Kaygusuz'un bazı şiirlerinde ‘Allah’ kavramının çok değişik bir üslûp içinde geçtiğine işaretlerle görüş ve düşüncelerini aktaran Güzel'in Kaygusuz Abdal özelinden yola çıkarak söyledikleri Türk insanının Tanrı'ya yaklaşımına dair degenelleştirilebilir: “Bilhassa şathiyelerinde görülen bu üslûp içinde Kaygusuz, Allah'la senli benlidir. Adeta Allah ile şakalaşır ve onunla arkadaşı imiş gibi samimî bir şekilde konuşur. Tabii bu, ‘vahdet-i vücûd’ görüşünün bir neticesidir. Bunu şöyle ifade edebiliriz. ‘Mâdem ki Allah, her yerde mevcuttur, insana her şeyden daha yakındır, hatta bütün varlıklar ve bizzat insan Allah'ın tecellilerinden ibarettir; o halde Kaygusuz, kendisine bu kadar yakın olan varlıkla samimî olma hakkına sahiptir.’” (Güzel, 1981:218)

Ocak (1983:31-33)'ın, İslâmiyet'e geçişi belli bir ölçüde kolaylaştırdığı eskiden beri ileri sürülen Gök Tanrı kültünün, İslâmî döneme mahsus bazı metinlerde de ortaya çıktığına işaretlerle “bu metinlerin tipik bir örneğini Dede Korkut Kitabı teşkil etmektedir. Bu eserdeki hikâyeler incelendiğinde, her ne kadar Orhun kitabelerindeki hüviyetiyle olmasa da, Oğuz beğlerinin dua ederken yüzlerini göğe kaldırmalarını anlatan pasajlara rastlamak zor değildir. Özellikle Deli Dumrul hikâyesi bu açıdan dikkate şayan bir örnektir.” İslâmiyet sonrasındaki Tanrı algısının esasen Gök Tanrı inancına götürülebileceği söylenebilir. Nitekim, Dede Korkut'ta geçen “*Ağız açup öger olsam üstümüzde Tanrı görklü*” (Ergin, V4/11-12); “*Yazılıp düzilüp gökden indi Tanrı ‘ilmi Kur’an görklü.*” (Ergin, D6/5-6) sözleri buna delil olarak düşünülebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç olarak, Öztürk'ün (1986:6), Taine'den aktardığı gibi, edebiyatın ruhî ve fikrî ihtiyaçlardan doğduğu düşünülürse, ruhî ve fikrî ihtiyaçların da edebiyata ve ürünlerine yansıdığını, bunlardan önemli bir bölümünü de inançların oluşturduğunu söyleyebiliriz. Geçmişten günümüze, Türk toplumunda Tanrı ile insan münasebetinin son derece içten ve yakın bir münasebette olduğu, dilimiz ve edebiyatımızdaki yansımalarıyla gözlemlenmektedir.

KAYNAKLAR

AÇA, M., GÖKALP, H., KOCAKAPLAN, İ. (2009), *Başlangıçtan Günümüze Türk Edebiyatında Tür ve Şekil Bilgisi*, İstanbul: Kriter Yayınları.

BANARLI, N. S. (1983), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I*, İstanbul:Devlet M.E.B. Kitapları Millî Eğitim Basımevi.

DİLÇİN, C. (1992), *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

ERASLAN, K. (Hazırlayan) (2000), *Ahmed-i Yesevî Dîvân-ı Hikmet'ten Seçmeler*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ERGİN, M. (1989), *Dede Korkut Kitabı I Giriş-Metin-Faksimile*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

ERGİN, M. (ty.), *Orhun Âbideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

GÖLPINARLI, A. (Hazırlayan) (1995), *Pir Sultan Abdal*, İstanbul: Milliyet-Varlık Türk ve Dünya Klasikleri.

GÖMEÇ, S. (2006), *Türk Kültürünün Ana Hatları*, Ankara: Akçağ Yayınları.

GÖZLER, H. F. (1984), *Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri Kaynak Kitabı*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

GÜZEL, A. (Hazırlayan) (1981), *Kaygusuz Abdal*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

GÜZEL, A. (1989), *Tekke Şiiri: Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiri)*, Ankara: 445-450/Ocak-Haziran, 251-454.

KAFESOĞLU, İ. (1992), *Kültür ve Teşkilât: Türk Dünyası El Kitabı I*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 187-228.

KAŞGARLI MAHMUD (Çev. ATALAY, B.) (1986), *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi I-III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

OCAK, A. Y. (1983), *Bektaşî Menâkıbnâmelerinde İslâm Öncesi İnanç Motifleri*, İstanbul: Enderun Kitabevi.

ÖZDEMİR, E. (1994), *Türk ve Dünya Edebiyatı*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÖZTÜRK, A. (1986), *Türk Anonim Edebiyatı*, İstanbul: Bayrak Yayınları.

SAKAOĞLU, S. (Hazırlayan) (1993), *Dadaloğlu*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

SÜMER, F. (1992), *Oğuzlar (Türkmenler) Tarihleri-Boy Teşkilatı-Destanları*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

TATÇI, M. (Hazırlayan) (1991), *Yunus Emre Divanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

İnternet Alıntısı:

http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/21.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
adresinden alındı.

http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/186.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
adresinden alındı.

http://www.kuranmeali.org/41/fussilet_suresi/6.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
adresinden alındı.

http://www.kuranmeali.org/50/kaf_suresi/16.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
adresinden alındı.

<http://www.kuranmeali.org/kuran/araf-suresi/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>
adresinden alındı.

<http://www.kuranmeali.org/kuran/nisa-suresi/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>
adresinden alındı.

<http://www.kuranmeali.org/kuran/sura-suresi/ayet-51/31-yasar-nuri-ozturk-meali.aspx>
adresinden alındı.

http://www.kuranmeali.org/51/zariyat_suresi/56.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
adresinden alındı.

Türkiye Türkçesi Ağzlarında Köpmek/Göpmek Fiili ve Türevleri Üzerine

Ali YILDIRIM*
Ünal YILDIRIM**

Özet

Günümüzde Türkçede kullanılan ve birbiriyle ilgili görünmeyen pek çok kelimenin aslında aynı kökten türemesi söz konusudur. Bütün dillerin kökeninde seslerle nesneler, olaylar, olgular arasında öyle ya da böyle bir bağlantı olduğu gibi Türkçede de aynı kökten türediği bilinen kelimelerin ortak bir kavram alanı oluşturduğu görülmektedir. Şüphesiz nesne ve olayları nitelemeye ortaya konan ilk seste veya seslerde, bütünü hangi ilgi ve sebeple ortaya çıktığını tespit etmek oldukça zordur. Ancak aynı ses yapısı ile ortaya çıkan nesne ve olayların tarif, tasnif, niteleme gibi açılardan ortak kavram alanları oluşturduğu gözlemlenmektedir. Aslında bu benzeşen nesne ve durumlar, söz konusu ortak sese dayanan kök yapısının da neyi ifade ettiği, neye delalet ettiği ilgisini ortaya çıkarmaktadır. Muhtemelen tarihi süreçte bu sesler, belli ilgilerle yeni yeni kavram alanları oluşturmaktadır. Bu durum, hareket, aksiyon, ivme vs. bildiren fiiller; şekil, renk, ebat vs. bildiren sıfat ve isimler şeklinde gruplar oluşturmuştur.

Köp- fiili esas olarak çoğalmak, kabarmak, şişmek, taşmak gibi birincil anlamları olan bir fiildir. Bu fiil ve aktivitelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan nesnelerin adı da bu kökle ilintili olmuştur. Yukarıdaki fiillere bağlı olarak şişme neticesinde kabarık nesnelerin adı; şişmeye bağlı ovalleşme ile yuvarlak nesnelerin adı; ovalleşmeye bağlı bir daire ve merkez algısı ile çukur nesnelerin adı; kabarmaya bağlı saçaklı ve tüylü nesnelerin adı; çoğalmaya bağlı olarak eklenti ve uzantı bildiren nesnelerin adı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bahsi geçen fiilin şişme, kabarma ve kamburlaşmaya bağlı köprü kelimesinden yeni anlam ve kavramlar oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada bugün Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve özellikle ağızlarda köp- fiilinin oluşturduğu kelime grupları ve oluşturdukları kavram alanlarının izleri takip edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Köp-, fiil, Türkiye Türkçesi, kelime kökü, ses.

“Köp-/Göp-” Verb and Its Derivatives in the Dialects of Turkey Turkish

Abstract

Today, many words that are used in Turkish and which do not appear to be related to each other are actually derived from the same root. As in the origin of all languages, there is one or more connections between sounds and objects, events and phenomena in Turkish, it is observed that the words known to derive from the same root constitute a common concept area. Undoubtedly, it is very difficult to determine with what kind of interest and reason the whole thing arises in the first stages or sounds put forward in characterizing objects and events. However, it observed that the objects and events arising from the same sound structure constitute common conceptual fields such as description, classification and qualification. In fact, these analogous objects and situations reveal the interest of the root structure based on the common sound in question as well as what it refers to. Probably, in the historical process, these sounds form new areas of interest and new concepts. This situation, motion, action, acceleration etc. verbs that indicate; shape, color, etc. formed groups in the form of declaring adjectives and names.

The köp- verb is essentially a verb of primary meaning, such as multiplication, swell, swelling, overflowing. The name of the objects that emerged as a result of these verbs and activities has been related to this root. Depending on the above, the name of the swollen objects as a result of swelling; the name of round objects with ovulation due to swelling; the name of a pit object with a circle and center sensation connected to the ovalization; the name of the fringed and feathered objects connected to the swell; add on depending on replication and the name of the objects that inform the extension has appeared. It is also understood that the mentioned verb creates new meanings and concepts from the word bridge due to swell, swelling and hunching. In this study, traces of the word groups and the concept are as they formed will be followed today Turkey Turkish written language and especially in dialects of the köp- verb.

Keywords: Köp-, verb, Turkey Turkish, rootword, sound.

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, ayildirim@firat.edu.tr

** Öğr. Gör., Türk Dili ve Edebiyatı, uyildirim@firat.edu.tr

Giriş

Günümüzde Türkçede kullanılan ve birbiriyle ilgili görünmeyen pek çok kelimenin aslında aynı kökten türemesi söz konusudur. Bütün dillerin kökeninde seslerle nesneler, olaylar, olgular arasında öyle ya da böyle bir bağlantı olduğu gibi Türkçede de aynı kökten türediği bilinen kelimelerin ortak bir kavram alanı oluşturduğu görülmektedir. Şüphesiz nesne ve olayları nitelemede ortaya konan ilk ses veya sesler bütünü hangi ilgi ve sebeple ortaya çıktığını tespit etmek oldukça zordur. Ancak aynı ses yapısı ile ortaya çıkan nesne ve olayların tarif, tasnif, niteleme gibi açılardan ortak kavram alanları oluşturduğu gözlemlenmektedir. Aslında bu benzeşen nesne ve durumlar, söz konusu ortak sese dayanan kök yapısının da neyi ifade ettiği, neye delalet ettiği ilgisini ortaya çıkarmaktadır. Muhtemelen tarihi süreçte bu sesler, belli ilgilerle yeni yeni kavram alanları oluşturmaktadır. Bu durum, hareket, aksiyon, ivme vs. bildiren fiiller; şekil, renk, ebat vs. bildiren sıfat ve isimler şeklinde gruplar oluşturmuştur.

Türkçe kelimelerin, özellikle fiillerin ilk yapılarına doğru yapılan bir incelemede, bugün kök olarak gördüğümüz yapıların aslında ek alarak birer gövdeleşmiş şekiller olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçede fiillerin çoğunluk tek hece olmasının ötesinde bir vokal bir konsondan oluştuğu, hatta tek vokalden oluştuğu örneklerle rastlanmaktadır. “Esasen tek heceli sabit köklere dayalı ve belirli yapım ekleri ile genişleyen Türk dili, yapısı icabı, çok yavaş gelişmekte, az değişmektedir.” (Hacıeminoğlu 1991; 16). Prof. Dr. Necmettin Hacıeminoğlu, bu konudaki tezini daha da ileri götürerek, ön Türkçede kaç ünlü var ise o sayıda tek ünlüden ibaret kök vardır diyerek, uzun ve kısa olmalarına bağlı olarak on altı kök ünlüden bahsetmektedir. Ona göre ihtiyaç hasıl oldukça bu kök ünlülerin önüne ve sonuna ünsüz harfler gelerek, kökün anlamına bağlı yeni yeni kökler oluşturulmuştur. (Hacıeminoğlu 1991; 17).

İnceleme

Günümüzde isim olarak kullanılan ve “çok” anlamına gelen köpyapısı, Anadolu sahasında kullanılmamaktadır. Bununla birlikte bu kök veya bunun da öncesi olan kö/gö-kü/gü yapılarına bağlı kelime ve kelime gruplarının ortak anlam ve kavram alanı oluşturdukları gözlenmektedir.

Çok anlamına gelen köp/köpçük (Clauson 1972; 689) şeklindeki isim yapısı Türkçenin pek çok şivesinde görülmekle birlikte bunun fiilleşmiş şekli olan küpçemek (kabarmak, şişmek), küpmek (şişmek) (Paasonen 1950; 600) yapıları da yine değişik şivelerde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine bu kökten türemiş olan ve bir nevi yuvarlak, kabarmış çörek anlamındaki küpsterme ile şişkin, dolgun, yuvarlak nesne veya şişerek kabarmış toprak anlamındaki küpşek, meşime, dölyatağı, çocuk yastığı anlamındaki küpçek kelimelerinin ilgisi açıktır (Paasonen 1950; 80).

Köp-mek fiili esas olarak çoğalmak, kabarmak, şişmek, taşmak gibi birincil anlamları olan bir fiildir. Bu fiil ve aktivitelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan nesnelerin adı da bu kökle ilintili olmuştur. Yukarıdaki fiillere bağlı olarak şişme neticesinde kabarık nesnelerin adı; şişmeye bağlı ovalleşme ile yuvarlak nesnelerin adı; ovalleşmeye bağlı bir daire ve merkez algısı ile çukur nesnelerin adı; kabarmaya bağlı saçaklı ve tüylü nesnelerin adı; çoğalmaya bağlı olarak eklenti ve uzantı bildiren nesnelerin adı ortaya çıkmıştır. Bugün Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve özellikle ağızlarda köp-mek fiilinin oluşturduğu kelime grupları ve oluşturdukları kavram alanlarının izleri takip edilecektir.

Göpmek/Köpmek: Çoğalmak, kabarmak, artmak. (Yalova, İstanbul, Tokat, Sivas) 2. Hastalık nedeniyle karın şişmek. (Tokat, Eskişehir, Amasya) 3. Deve, sığır gibi hayvanlar çok ot yiyip şişmesi. (Kars, Kırşehir, Konya, Gaziantep). 4. Tarla çok sudan doymuş hale

gelmek(kabarmak). (Niğde). 5. Toprak tavlanmak (kabarmak). (Gümüşhane). Toprağın yuvarlak ve çukur şeklinde çökmesi. (Konya, Karaman). Kazakça ve Çağataycada insan veya hayvanın şişmesi anlamındaki kelimenin kübenmek fiili ile anlatıldığını da hatırlamak gerekir (Paasonen 1950; 80)

Ayrıca şişme, kabarma ve kamburlaşmaya bağlı köprü kelimesinden yeni anlam ve kavramlar oluştuğu anlaşılmaktadır. Köprü, esas itibarıyla bir ırmak veya iki geçit arasına yapılan ve sağlam ve dayanıklı olması açısından ortasına doğru kabartılmış yapılardır. Muhtemelen köpmekilgisi bu yönüyledir. Ancak ırmakların taşması ve köpürmesi ilgisini de hatırlatmak gerekir. Her iki durumda da “köp” bağlantısı söz konusudur. Şişmek veya kabarmak ilgisi ile oluşturulmuş köprü kelimesi, bu aşamadan sonra gerek hakiki ve gerekse mecazi yönlerden yeni anlam ve kavram alanları oluşturmuş gözükmektedir. Herhangi bir engelle ayrılmış iki yakayı birbirine bağlayan veya trafik akımının, başka bir trafik akımını kesmeden üstten geçmesini sağlayan ahşap, kâgir, beton veya demir yapı. Clauson, köpürmek fiili ile köprü arasındaki benzerlik konusunda “but withnoobviussemanticconnection” yani ikisi arasında semantik bir bağlantı olmadığını söylemekle birlikte, bu ilginin düşünüldüğü de ortadır (Clauson 1972; 600).

Mec. İki şey arasında bağ veya ilişkiyi sağlayan şey.

Geminin önünü iyice görececek bir yükseklikte, sancaktan iskeleye kadar kurulan kumanda yeri.

Güreşte omuzları yere deydirmemek için ayakları ve alını yere dayayıp beli yukarı kaldırarak alınan durum.

Vücudun, sırt yere dönük olarak el, baş veya diz yere dayanarak yay biçimi aldığı durum.

Olmayan dişlerin yerini tutmak veya takma dişleri ağızdaki dişlere sağlam tutturmak amacıyla yapılan diş protezi.

Yine Türkiye Türkçesi ağızlarında bu ilgi ile yüksekten geçirilen veya yükseğe kurulan düzeneklere göper adı verilmektedir ki köprü ile ilgisi açıktır.

Köprü:Köp-arı, köp-garı. Köpüren nesne üzerine yapılan yapı veya yukarı doğru şişen kemerimsi yapı.

Göper: Yerden yükseltilerek ve askıya alınarak yapılan su arkı. (Mersin, Karaman)

Köpür/kevür: Ağaçtan ağaca geçmek için kullanılan merdiven. (Sinop)

Köper/Göper: Ağaçtan yapılmış basit köprü (Çoğu zaman yol üstünden su geçirmeye yarayan basit geçkilere de bu ad verilir.). (Konya, Karaman, İçel)

Köperlemek: Suyu tarlaya çevirmek. (Burdur)

Şişme ve kabarma neticesinde oluşan nesnelerin ovalleşmesine bağlı olarak yuvarlak ve kabarık nesnelerin adı da bu ilgi ile kurulur olmuştur. Örneğin Ön Türkçede yükselmek anlamındaki köbmek, dağ anlamındaki kube, ot yığını, kabartı anlamındaki güpe-ne, yüksek kaya anlamındaki geben/keben hep bu ilgileri hatırlatan örnekler olarak gözükmektedir. (Starostinyty; 732)

Göb: Çukur yerlerde yuvarlak bir şekilde biriken su. (Muğla)

Göbbe: Peynir basmada kullanılan küçük şişkin çömlek. (Kayseri)

Göbben: Karnı şişkin (kişi). (Kayseri)

Göbel: Sınırları ayırmak için tarla kenarlarında yapılan toprak tepecikler.(Bursa, İstanbul, Edirne, Kırıkkale, Tokat)

Göbelek/göbek/ gömelek/ gövelek/ göven: Yuvarlak ve iri bir mantar çeşidi. (Pek çok yörede)

Göbelek: Şişkin, kabarık. (Çorum, Ordu, Ankara)

Göbelek: Küçük ve şişman köpek yavrusu. (Ordu)

Göbelek: Ökse otu, ebegümece (muhtemelen yuvarlak ilgisi ile). (Adana)

Göbersiz: Kullanılmış küçük sabun (Muhtemelen kullanılma neticesi yuvarlaklığını ve kabarıklığını kaybetmesinden). (Muğla)

Göbet: Basık, kapalı, sıkışık yer. (Eskişehir)

Köpelek: Köstebeklerin tarlalarda kabarttıkları, yığdıkları toprak. Amasya.

Göbüt: Kısa boylu, şişman kişi. Şiş karınlı adam. (Pek çok yöreden)

Küplek: Şiş karınlı, sıtmal, sıska kimse. (Samsun, Kırşehir, Amasya)

Küpleme: Karında su birikmesi nedeniyle oluşan ve şişmeyle beliren hastalık. (Bursa, Samsun, Konya, Niğde)

Küplemek: Şiş karınlı çocukların karınlarını ocak olan kimselerin ovarak iyileştirmesi. (Kırşehir, Niğde)

Küpüç: Kısa boylu, şişman kimse. (Afyon, Eskişehir, Ordu, Sivas)

Küpül: İri karınlı kimse. (Sivas)

Kop: İnsan ve hayvan vücudunda çıkan kabarcık, şiş, kabartı. (Artvin, Trabzon, Aydın)

Köprük: Höyük. (Bolu)

Göpük pencere: Cumbalı pencere. (İçel)

Şişmeye ve kabarmaya bağlı oluşan yuvarlak nesneler, aynı zamanda bu yuvarlaklığına bağlı olarak merkezi bir noktayı da işaret etmektedir. Dolayısıyla “göp” kökünden hem şekil olarak hem de yeni bir anlam bağıntılı olarak yeni bir kelime türetilmiş olmaktadır. Şöyle ki artık herhangi bir nesnenin orta yerine verilen bir ad olmanın yanı sıra yuvarlak ve çukur olan bir nesnenin adı da göbek olabilmektedir. Dolayısıyla çoğalmak, şişmek, kabarmak, taşmak gibi birincil anlamların yanına merkezi noktalık, çukurluk gibi yeni yeni kavramlar da dâhil olmaktadır. Göbek kelimesi insan ve hayvanlardaki şişkin olan karın bölgesinin yuvarlak ve çukur kısmının adı olduktan sonra, cansız nesnelerin bu ilgilerle bağlantılı olan yerlerinin adı da olmaya başlamıştır.

Göbek: Kağnı tekerleğinin ortası, araba tekerleğinin dingil geçen orta noktası, değirmen taşının ortası. (Pek çok yörede)

Göbek: Halı ve kilimlerin ortasındaki yuvarlak desen. (Pek çok yörede)

Göbek: Oda tavanının ortasına yapılan yuvarlak süs. (Çankırı)

Göbekli: Çarşamba günü (Haftanın ortasında olması dolayısıyla). (Manisa)

Göbelle: Herhangi bir bitkinin göbeğinden çıkan sürgün, tomurcuk. (Ordu)

Göbet/göbüget: Burgaç, su çevrisi. (İçel, Konya, Sivas)

Göbette: Taşlık olan tarlanın ortasındaki, birkaç metre karelik yuvarlak alan. (İstanbul, Sivas, Konya, İçel)

Göbelek: Palamut ya da meşenin göbeği, kozalağın içi. (Aydın)

Köp: Çok. İstanbul (Kırım göçmenleri), (Tokat). Ağılı ot yiyen hayvanlarda şişmeyle beliren hastalık. (Ağrı). Kağnı arabasının arkasına doğru uzanan tahta. (Değişik yöreler)

Köp/göp fiilinin taşmak, coşmak, çoğalmak ilgisi ile ortaya çıkan bir takım yeni fiil ve nesne adlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Şüphesiz bu durum, kelime kökünün yeni bir anlam ve kavram yapısı oluşturduğunu göstermektedir.

Küpmek: Kaynamak. Adana.

Köptürmek: 1. Pekmez yapılmadan önce sırayı bir taşım kaynatmak. (Kırşehir) 2. Çoğaltmak, şişirmek, abartmak. (Konya)

Köpüklü: Çabuk öfkelenen, küfürler savuran, sinirli kimse. (Niğde, Konya)

Köpüç/Köpüş: Çamaşır tokacı. (Isparta, Elazığ, Malatya)

Küpülemek: Bir şeyi ağzına kadar doldurmak, tıkabasa, silme doldurmak. (Kırklareli)

Küpürmek: Saman, toprak, tahıl vs. şeyleri el ya da kürekle iterek yığmak. (Mersin)

Köpen: Hayvan akciğeri. (Ankara)

Köpmek fiilinin taşmak, çoğalmak, uzamak anlam ilgilerine bağlı olarak da yeni yeni kelimelerin kullanım alanına girdiği anlaşılmaktadır. Bu ilgiler bağlamında tüylü, havlı, yumuşak dokulu, kabarık nesne ve canlılara da bu ve benzeri adlar verilmiş gözükmektedir. Kazakçada küçük yatık anlamına gelen küpçek, Hakasya şivesinde yer alan ve yumuşak bir destek veya yastık anlamına gelen köpsün, köpçük, köpen gibi kelimeler, kabarık nesneleri göstermesi açısından ilginç gözükmektedir. (Clauson 1972; 691). Yine elbise veya havlı yumuşak kabarık giysi anlamında Tunguzcadakobe, Moğolcada kuberi, Türkçede kubça, ön Türkçede kübik, kuberi (Starostinyty; 722) gibi örneklerin köp kelimesinin kabarık, şişkin ve yumuşak anlamları ile ilgisi var gözükmektedir.

Köpek: Uzun kabarık tüylü hayvan anlamında.

Köpçek: Eyerin içi yün dolu yumuşak yeri. Tokat.

Köpçük/Göpçük: Minder.(Samsun); hayvanların sağrı kısmı.(Isparta); Köpen: Uzun tüylü halı ve benzeri şeyler. (Kayseri, Konya vd.), Minder. Kastamonu)

Köpene: Küçük çocuk yorganı. Çankırı, Amasya. (Köpenek/kepenek ilgisi?)

Köpüme: 1.Yaşlı kadınların giydikleri dikişli hırka. (Malatya). 2. Yorgan, şilte, yatak gibi şeyleri kalın ve aralıklı, sıkıca dikmek. (Tokat, Elazığ, Malatya, Gaziantep, Sivas, Kayseri)

Köpmek fiilinin uzamak, çıkıntı yapmak anlam ilgileri ile de yeni kelimeler yapıldığı gözlenmektedir:

Küp: Küreğin, baltanın sap takılan kısmı. (Değişik yörelerden)

Küpe: 1. Kulak memesi.(Ordu). 2. Koyun ve keçilerin çenesinin iki yanından sarkan deri uzantıları. (Muğla, Niğde, İçel, Sivas)

Göpçük/Göbcük: Çuval yanlarında ya da bavul üstlerinde tutulacak kulp, uzantı, köşe. (Değişik yörelerden)

Göpeli/Küpeli: Kulplu kazan. (Kayseri, Konya, Niğde, Ankara, Amasya)

Güplengi: Balta, nacak, keser gibi aletlerin oval sırt çıkıntısı. (Konya)

Köpçük/göpçük:Köy kenarlarında beş on evden meydana gelen mahalle. (Kütahya)

Bir işin sonucu olarak ortaya çıkan durumlarda da bu yapının türevleri ile karşılaşmaktayız.

Göpmek: Çok yemekten hastalanmak. (Niğde)

Göpmek:Zehirlenmek (Konya, Karaman)

Aslında göpmek esas olarak şişmek demektir; ancak özellikle hayvanların çok ot yemesi veya zehirli otlar yemesi neticesinde karnının şişmesi ile ortaya çıkan bu durum, daha çok sonuç itibarıyla değil de sebepleri itibarıyla nitelendirilmektedir.

Sonuç

Köp/göp, küp/güp yapısının Türkiye Türkçesi ağızlarında oldukça fazla benzer anlamlarla karşımıza çıktığını görmekteyiz. Ancak yukarıdaki anlam saçaklanması ve ilgilerinin, bu yapının kö/gö, kü, gü seslerine indirgendiği durumlarda oldukça fazla benzer yapıların olduğu da gözlenmektedir. Bilindiği gibi Türkçe kelimelerin ilk köklerinin tek sese indirgenmesi teorisi söz konusudur. Köp yapısının, muhtemeldir ki ilk şekli “kö” olarak ortaya çıkmıştır. Gövdeleşme ve ekleşme ile bu yapının söz konusu köke doğru evrildiğini kabul etmek gerekmektedir. Örneğin insan vücudundaki organlar olan göz, göğüs, göt, göbek gibi kelimelerin ortak noktası hepsinin yuvarlak veya oval oluşudur. İşin ilginç bu organ isimlerinin hepsini “gö” sesleri ile varlık alanına çıkmış olmasıdır. Yine Türkiye Türkçesi ağızlarında benzer ve yaygın şekillerini gördüğümüz kısa, şişman, göbekli kişi anlamına gelen göde, gödelek, gödük, gödek, gödelez, göden, gödeş gibi kelimeler de, ortak bir paydada buluşmuş gözükmektedirler.

Kaynakça

HACIEMİNOĞLU, N. (1991). *Türk dilinde Yapı Bakımından Fiiller*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

CLAUSON, S.G.(1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford:At The Clarendon Press.

PAASONEN, H. (1950). *Çuvaş Sözlüğü*(Çev. Türk Dil Kurumu Çevirmenleri), İstanbul: Horoz Basımevi.

STAROSTIN S. A., A. V. D, O. A. M. (yty). *An Etymological Dictionary of Altaic Languages*.

Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1975). Cilt VI, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1975). Cilt VIII, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Emrî'nin Şiirlerinde Arkaik/Eskicil Kelimeler ve Unsurlar

Ünal YILDIRIM*
Ali YILDIRIM**

Özet

Emrî, XVI. yüzyılın önemli şairlerinden biridir. Özellikle harfler ve kelimeler üzerinde sanat yapması, onun öne çıkan yönlerindendir. Bu sebeple onun şiirlerinde muamma benzeri kurgularının varlığı bilinmektedir. Emrî, ayrıca muammaya düşkün olması nedeniyle muamma türünde de şiirler yazmıştır. Ünlü şair Bakî'ye hicviyeler yazması ve onunla rekabet etmesi de Emrî'nin şiir kabiliyetini göstermesi açısından önemlidir. Şiirlerinde sanata çokça öncelik vermesi, şiirinin bir miktar kuru ve zayıf kalmasına sebep olmuşsa da yetkin gazellerinin varlığı da bilinmektedir.

Emrî, XVI. yüzyılın başlarında yaşamış bir şair olması hasebiyle Eski Anadolu Türkçesinin son döneminin özelliklerini şiirlerinde yansıtmıştır. Dolayısıyla Eski Anadolu Türkçesi dil özelliği gösteren pek çok unsur, onun şiirlerinde yer almaktadır. Emrî'nin şiirlerinde dikkat çeken yönlerden biri de bugünkü Türkçede yer almayan pek çok arkaik/eskicil unsurun varlığıdır. Emrî'nin şiirlerinde bazı eklerin yanında elliden fazla arkaik/eskicil sözcük ve söz grubunun var olduğu görülmektedir. Emrî'nin şiirlerinde kullandığı arkaik/eskicil kelimelerden bazıları şunlardır: Sıyup, kılı kımramaz, ıssı, söyünmüş, sayru, döymeyüp...

Bu çalışmada Emrî'nin şiirlerindeki arkaik/eskicil kelimeler ve unsurlar tespit edilerek şairin söz konusu kelimeler ve unsurları hangi bağlam ve ilgilerle beyitlerine aldığı hususları üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Arkaik/Eskicil kelimeler, muamma, şiir, Eski Anadolu Türkçesi, bağlam.*

Archaic Words and Elements in the Poems of Emrî

Abstract

Emrî is one of the most important poets of the 16th century. The art of writing especially on letters and words is one of his prominent aspects. For this reason, the existence of enigmatic similar fiction is known in his poems. Emrî also wrote poems in the muammarous type because he was fond of the enigmatic type. Writing satirics to the famous poet Baki and the competition with him too it is important for Emrî to show his poetry ability. Giving priority to art in his poems, although the poem has caused some dry and weakness, the existence of competent gazels is also known.

The order reflects the characteristics of the last period of Old Anatolian Turkism in his poems because he was a poet who lived in the early 16th century. Therefore, many elements of Old Anatolian Turkish language characteristics are included in his poems. One of the aspects of the poems of Emrî is the existence of many archaic elements that are not included in Turkish today. In the poems of Emrî it is seen that there are some seventy archaic words besides some annexes. Some of the archaic words that Emrî used in his poetry are: Sıyup, kılı kımramaz, ıssı, söyünmüş, sayru, döymeyüp...

In this study, archaic words and elements in the poems of Emrî were determined and emphasis will be placed on the subjects in which the poet takes these words and elements into his his brains with context and interests.

Keywords: *Archaic words, enigma, poem, Old Anatolian Turkish, context.*

* Öğr. Gör., Türk Dili ve Edebiyatı, uyildirim@firat.edu.tr

** Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, ayildirim@firat.edu.tr

Giriş

XV. yüzyılda İstanbul'un fethi daha sonra da birçok Anadolu Beyliğinin alınmasıyla Osmanlı Devleti'nde siyasî ve coğrafi birlik kurulmuştur. XVI. yüzyıl Osmanlı coğrafyasında ilim, kültür ve edebiyatta devletin siyasî gelişmesinin doğal sonucu olarak büyük bir gelişme olmuştur. Bu yüzyılda özellikle çok güçlü padişahlar yetişmiş ve Osmanlı Devletini büyük bir imparatorluğa dönüştürmüşlerdir. Padişahlar başta olmak üzere devlet büyüklerinin birçoğunun edebiyata özellikle de şiire önem verip şair, yazar ve sanatçıları korumaları bu yüzyılda çok büyük yazar ve şairlerin yetişmesine vesile olmuştur. Ayrıca birçok Osmanlı padişahı çeşitli mahlaslarla (Selimî, Muhibbî) şiirler yazmış, divanlar oluşturmuşlardır.

XIII. yüzyıldan itibaren Türk şairleri, İran şairlerinden etkilenmenin yanında kendi benlikleriyle yeni hayaller ve mazmunlar ortaya çıkararak Türk şiirini Anadolu'da geliştirip olgunlaştırmaya çalışmışlardır. Bu minvalde XV. yüzyılın sonunda Türk şiiri uzun deneme ve tecrübelerle Anadolu'da, nazım şekilleri, aruz kalıpları, konuları ve mazmunlarıyla hazır duruma gelmiştir. XVI. yüzyılda siyasî yapıya paralel olarak edebiyattaki gelişmeler daha da hızlanmış, İran şairlerinin etkileri sürmekle birlikte Fuzûlî, HayâlîBeğ ve Bâkî gibi İran şairlerinin bile örnek alabileceği çok büyük şairler yetişmiştir. Böylece birtakım yerli unsurların da katılmasıyla şiir, İran şiirinin bir taklidi, benzeri olmaktan çıkmış, klasik bir Türk şiiri yaratılmıştır. Bu yüzyıl şiirinin en büyük sıkıntısı dili aruz kalıplarına daha kolay uygulayabilmek için alınan Arapça, Farsça kelime ve terkiplerin çoğalmasındır. Bunun sonucu olarak da daha süslü ve ağdalı bir edebiyat dili ortaya çıkmıştır (Büyük Türk Klasikleri, 1986, C 3: 203).

Bu yüzyılın ağır ve süslü şiir dilini yabancı kelimelerden kurtarmak ve de sade bir Türkçe ile de şiirler yazmak için birtakım edebî teşebbüsler olmuştur. Türki-i Basit olarak bilinen bu akımın temsilcileri; Tatavlı Mahremî, Edirneli Nazmî olmuştur. Mahremî'nin Türkçe kelimelerle yazdığı Basit-nâme'si, Nazmî'nin ise bir divanı ve manzum tercümeleri vardır (Mengi, 1997: 153).

XVI. yüzyılın bu siyasî ve edebiyat ortamında şiirler yazan Emrî'nin, doğum tarihi bilinmemekle birlikte doğum yeri Edirne'dir. Şair 1575 yılında yine Edirne'de ölmüştür. Birçok tezkirede Emrullah Çelebi olarak geçen şairin gerçek ismi Emrullah'tır. Yaşadığı devrin büyük şairlerinden olan Emrî, hem padişah ve devlet büyüklerine hiç kaside ve methiye yazmaması hem de kanaatkâr ve tutumlu olması hasebiyle devlet kademelerinde yükselmemiş bunun sonucu olarak da hayatı yokluk ve sıkıntılarla geçmiştir.

Şiirinin konularını genellikle gündelik hayattan seçen Emrî, ilahî aşk ve tasavvufî konulara pek girmemiştir. Halk kültürünün unsurlarını çok fazla kullanan şairin şiirlerinde deyimler oldukça zengindir (Kaya, 2011: 66). Özellikle harfler ve kelimeler üzerinde sanat yapması, onun öne çıkan yönlerindendir. Bu sebeple onun şiirlerinde muamma benzeri kurgularının varlığı bilinmektedir. Emrî, ayrıca muammaya düşkün olması nedeniyle muamma türünde de çok güzel şiirler yazmış, birçok gazelini de muamma haline getirmiştir. Ünlü şair Bakî'ye hicviyeler yazıp onunla rekabet etmesi de Emrî'nin şiir kabiliyetini göstermesi açısından önemlidir. Şiirlerinde sanata çokça öncelik vermesi, şiirinin bir miktar kuru ve zayıf kalmasına sebep olmuşsa da buna mukabil yetkin gazellerinin varlığı da bilinmektedir. Ayrıca devrin birçok şairi tarafından şiirlerine nazire ve tahmisler yazılmıştır.

Birçok kaynak Emrî'nin tarih düşürmedeki ustalığından bahseder ki tarih düşürmede tarh usulü de ilk defa Emrî kullanmıştır. Şiirleri birtakım eksikliklere rağmen sağlam olan şair, aruz veznini başarılı bir şekilde kullanarak kafiyede de uyûb/kusurlardan mümkün mertebe

kaçınmıştır. Bir divanı bulunan Emrî'nin bir diğer özelliği de kurguladığı ince hayaller ve bulunduğu bakir mazmun ve deyişlerdir. (Saraç, 1977: 323-331)

Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerin birçoğu Osmanlı Türkçesinin başlarında da devam eder. Aynı zamanda başlayıp aynı zamanda bitmeyen bu özellikler XVIII. yüzyıla kadar hatta XIX. yüzyılın ortalarına kadar yeni unsurlarla yer değiştirir (Ercilasun, 2015: 458). Emrî de XVI. yüzyılın başlarında yaşamış bir şair olması hasebiyle Eski Anadolu Türkçesinin son döneminin dil özelliklerini şiirlerine yansıtmıştır. Dolayısıyla Eski Anadolu Türkçesi dil özelliği gösteren pek çok unsur, onun şiirlerinde yer almaktadır.

Emrî'nin Şiirlerinde Arkaik/Eskicil Kelimeler ve Unsurlar

Arkaik/arkaizm/eskicil; “1. Konuşulan ve yazılan dilde, kullanımdan düşmüş olan eski söz ve deyim. 2. Kullanıldığı çağdan daha eski bir çağdan kalma bir biçimin, bir yapının özelliği.” (Türkçe Sözlük, 2005: 121); “eskilik: Eskiden kalma; yazı ve konuşma dilinde artık kullanımdan düşmüş olan, dilin daha eski veya tarihî devrelerine ait kelime, deyim ve şekiller” (Korkmaz, 1992: 55); “Bir dilde Eski Türkçeyle karşılaştırıldığında, öteki Türk dillerinde bulunmayan ses ve yapı özelliklerinin yanı sıra sözlüksel biçimlerin de Eski Türkçeye benzer biçimde yaşaması, kullanılmasıdır” (Ölmez, 2003: 136) şeklinde tanımlanmaktadır. Güler Gülsevin ise arkaik/eskicil çalışmalarda gösterilen unsurlar ve verilen tanımları eleştirerek kendi düşüncelerinin şu şekilde ifade etmiştir: “Herhangi bir tarihî metin veya dönem üzerine çalışanlar, bugün Türkiye Türkçesi yazı dilinde (bir bakıma İstanbul ağızında) kullanılmayan fakat hem bugünkü birçok ağızda hem de makalelere konu olan dönemin neredeyse bütün eserlerinde kullanılan kelimeleri bile, o dönem veya eserin dili için ‘arkaik’ olarak gösterebilmektedir. (...) Arkaik (eskicil) unsurlar meselesinde şu gerçek gözden uzak tutulmamalı ve akıldan çıkarılmamalıdır: “Eski şekli devam ettirmek, korumak” başka bir şeydir, “eskicil (arkaik) özellik olarak yaşamak” başka bir şeydir (Gülsevin, 2015: 3).”

Emrî'nin şiirlerinde dikkat çeken yönlerden biri de bugünkü Türkçede yer almayan pek çok arkaik/eskicil unsurun varlığıdır. Emrî'nin şiirlerinde bazı eklerin yanında elliden fazla arkaik/eskicil kelime ve söz grubunun var olduğu görülmektedir. Emrî'nin şiirlerindeki arkaik/eskicil kelimeler ve unsurlar tespit edilerek şairin söz konusu kelimeler ve unsurları hangi bağlam ve ilgilerle beyitlerine aldığı hususları üzerinde durulacaktır. Çalışmadaki örneklendirmeler M. A. Yekta Saraç'ın Kültür ve Turizm Bakanlığı e-kitap *Emrî Dîvânı* eserinden alınmıştır.

1. Sözcüklerde Görülen Arkaik/Eskicil Unsurlar

1. 1. Emrî, divanında en çok bugün gündelik dilde kullanılmayan veya nadiren kullanılan fiillere yer vermiştir. Eski Anadolu Türkçesinde “batmak, saplanmak” anlamındaki “sançılmak (TS C5; 3298), sancımak (TS C5; 3299), sançmak (TS C5; 3300)” gibi farklı kullanımları olan bu fiil, günümüzde sancı ve sancak isimlerinde hayatını devam ettirmektedir. Emrî, divanının birkaç yerinde bu fiili kullanmıştır.

Kaçurupcünd-i şitâyı fârigoldicengden

Kûşe-i gülşende **sançup** duryire **gönder** çemen (K2/2)

(Çimen-bahar mevsimi, gül bahçesi köşesine sancağını sapladı; böylece kış askerlerini kovarak savaşı bitirdi.)

Subha dek yansa ‘aceb mi şem’ **sançılmış**-durur

Âh-ı dil-sûzumokındanâteşînpeykânaña (G15/3)

(Mum sabaha kadar yansa şaşılır mı, benim ateşli ah oklarım ona saplanmış.)

İğnesançalı hayâl-i gamze-i dil-dûzaña

Olmadı bir gicerâhatpister-i didemdehâb(G43/4)

(Sevgilinin, gönlüme iğne saplayan yan bakışlarının hayali, göz yastığımda bana rahat bir uyku vermedi.)

1. 2. Bugün, sınıkçı ve sındı gibi isim soylu bir iki kelimeyi yadigâr bırakan “sımak” fiili Emrî’nin döneminde yaygın kullanılan fiillerdendir. “Kırmak”(TS C5; 3416) anlamına gelen bu fiil, o dönemlerde “sındırmak(TS C5; 3437), singin(TS C5; 3439), singinlik(TS C5; 3440), sınık (TS C5; 3441), sınıkdırmak (TS C5; 3445), sınıklı (TS C5; 3445)” gibi türevleri ile yaygın bir şekilde kullanımda idi.

Tarîk-ı üstür-i mihnetdecismümpâyâm eyle

Sıyup ser kâsesin yâ Rab seg-i yârasifâl eyle (Mhms1 I/1,2)

(Ya Rab, sıkıntı devesinin yolunda bedenimi ayaklar altında ezdir. Kafatası kâsemi kırıp, sevgilinin köpeğine yal çanağı yap.)

Âteşîn mey koyıcak ‘aks-i lebin tâbında

Sıdısimîn kadehi dîde akan yaş degül(G306/3)

(Ey sevgili bu akan gözyaşlarım değil, senin ateşli dudaklarının aksi gümüş gibi kadehe yakıcı mey(kırmızı dudak) koyunca kırıldı.)

Sımak fiilinin isimleşmiş şekli olan “sınıklık”, Emrî’nin şiirlerinde kendine yer bulmuştur:

Şîşe şikeste olsa turmaz içinde çünâb

Gönlümsımkılgınayaşum ‘alâmet ancak(G-251/4)

(Gönlümün kırık olmasına gözyaşlarım birer işarettir; zira kırık şişede su durmaz.)

1. 3. Bugün yazı dilinde olmayıp bazı Türkiye Türkçesi ağızlarında olan “suvarmak” fiili de Emrî’nin şiirlerinde yer bulmuştur. Bugün “sulamak” yaygın biçimi ile karşımıza çıkan bu yapı, “suvarmak” biçiminde ettirgen çatı özelliğini barındırmaktadır. Ancak Emrî’nin kullanımında bu ettirgenlik durumu yoktur:

Kâmetünçün yaş dökmişdür çemende bâgbân

Servi anuñlasuvarmışolmuşanuñçünbülend(G70/3)

(Bahçıvan senin servi boyun için gözyaşı dökmüş. Servi ağacı da bu sudan sulanarak uzun boylu olmuş.)

1. 4. Türkçe kelimelerden kafiye yapmak, şairler için ayrıca bir maharet gerektiren iştir. Çünkü Klasik şiirde bu durum, zor gözükmetedir. Bu, aynı zamanda Türkçe kelimelere verilen

önemin de bir göstergesidir. Emrî, bir gazelinin beyitlerinde arka arkaya “sığamak, yelmek ve kakmak”fiillerini kafiye olarak kullanmıştır. Söz konusu fiiller, günümüzde ya tamamen ortadan kalkmış veya kullanımı azalmış yapılarıdır:

Uşşâkîn'olaçîgner ise atı her zamân

Ol şeh-süvâr-ı hüsnanuñ arkasın **sıgar**

Çeşmümgetürdisûrete yaşı güherlerin

Âhumhevâyîoldıkurıyirlere**yeler**

Bâd ile tokışurdimebîniñçünincinüp

Biri birine gonca-i zanbak burun **kakar** (G78/2,3,4)

(Güzellik süvarisi olan sevgili, âşıklarını çiğnettiği atının sırtını her daim sığamaktadır. Gözyaşlarımla o ıslak cevherleri (inci) ortaya çıkardı; ahım ise akli başında olmayıp boşu boşuna- kuru kuruya- koşuşturup durmaktadır. Zambak goncalarının rüzgârdan dolayı bir birine çarptığını sanma, onlar senin için burun(kafa) toslaşması yapmaktadırlar.)

1. 5. Bugün yel kelimesinde kalmış olan “yelmek” fiili, “aceleyle, çabucak gitmek, hızlıca koşmak” anlamlarına gelmektedir. Emrî’nin aşağıdaki beytinde de bu anlamda karşımıza çıkmaktadır:

Bâd-ı âh-ı Emrîyigördüñniçünyeldüñdidüm

Gösterüp yâr ef’î-i zülfindidi budur yılan(G361/5)

(Emrî’nin ahının kıvrım kıvrım dumanını görüp, neden böyle kaçıp gittin, dedim; sevgili saçlarını gösterip bunlar da senin ahın gibi yilandır, dedi. Yani yilandan kaçılır, dedi.)

1.6. Günümüzde bazı ağızlarda gözlemlenen “gıgırmak” fiili, “haykırmak, gürlemek, fısıltılı ses çıkarmak, haykırarak saldırmak” anlamlarına gelmektedir. (TS C3; 1691). Bu fiil, Emrî’nin divanında da kendisine yer bulmuştur:

Gıgurupçünejdehâ dem ura kattâlüm diye

Añazülf-i kej-dûmuñdirserevâdursûsmâr(G92/5)

(Ejderha, ben en vahşi canavarım/katilim, diye haykırsa; akrep gibi eğri kuyruklu zülüflerin ona kertenkele (veya sus/konuşma) dese yeridir.

1. 7. Bazı fiiller anlam olarak aynı kalsa bile, zaman içinde bazı şekil değişiklikleri ile karşımıza çıkmaktadır. “Söynük (TS C5; 3544), söyündürmek (TS C5; 3544), söyünmek (TS C5; 3544)” gibi farklı türevleri Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan bu fiil, günümüzdeki “sönmek ve söndürmek” yapılarıdır.

Ol âteşîn ‘izârdanartuk yakar dili

Hâl-i siyâhı gerçi **söyünmiş**şerâredür(G79/2)

(Gerçi sevgilinin, sönmüş/kömürleşmiş birer kıvılcım olan o siyah benleri, aşığın gönlünü, o kırmızı yanaklarından daha çok yakmaktadır.)

Söyünmek fiili aşağıdaki beyitte bugün boylamak olarak kullandığımız boyar ve yakmak anlamında kullanılan uyarmak fiili ile karşımıza çıkmaktadır:

Şeb-i gamda tütüniâhumuñ eflâki **boyar**

Bu **söyünmüşçe**çerâgummeded ey mâhu**yar**(135/1)

(Gam gecesinde ahımın dumanları gökyüzünü boylar; göğe yükselen ah dumanımın çırası sönmüşse ey ay(gibi sevgili) sen onu yak.)

1. 8. Kan kelimesinden türeyen ve “kanlanmak, kandan kızarmak, kana susamak, kan dökmeye susamak (TS C4; 2231)” anlamlarına gelen bu fiil şekli artık günümüz Türkçesinde kullanılmamaktadır. Günümüzde buna yakın bir kullanış, “kanmak” fiilinden yeniden canlandırılan “kanıksamak” fiilidir ki bununla bir ilgisi söz konusu değildir:

Mey **kanık**muşgussanuñ kanına bir hûnîdiyü

Gam hisârıkal’a bir töp-ı hevâyîdürhabâb(G37/4)

(Şarap, bir kan dökücüdür, diye kederin kanına susamış; zira gam hisarı kalesinin topu, içi boş bir su kabarcığıdır.)

1. 9. Farsça kökenli olan ve karga anlamına gelen zağ’ın yanı sıra, “parlak, keskin” gibi anlamlara gelen Arapça kökenli bir kelimenin varlığı da söz konusudur. Muhtemelen ikinci kelimedenden türeyen ve Türkçemizin eski dönemlerinde kullanılıp bugün gündemde olmayan bir “zağlamak” fiilinin varlığını bilmekteyiz. İşte bu fiil şekli Klasik şiirimizin belli bir döneminde kullanılmış yapılardan biridir:

Dûd-ı âhumzülf-i yâr ile şererpeydâider

Zâglansanitekim şemşîr cevher gösterür(G117/39)

(Ahımın dumanı sevgilin saçlarına çarptıkça kıvılcımlar çıkarır; bilindiği gibi kılıç bir çarka tutulupzağlansa kıvılcımlar çıkar.)

1. 10. Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinde yaygın olarak geçen fiillerden birisi de “döymek/döymemek” fiilidir. “Dayanamamak, katlanamamak, tahammül edememek” anlamına gelen bu fiilin “doymamak” biçiminde de okunabileceği söylenmektedir (TS C2; 1244).

Döymeyüpferyâduma taş basmadıysa bağrına

Yânedür ey dôstdîvârûndakişol hâreler(G120/4)

(Ey dost, o sevgili eğer benim feryat ve figanlarıma dayanamayıp bağrına taş basmadıysa, şu duvarındaki sert taşlar neyin nesidir?)

Sıcak anlamındaki ıssı kelimesinin de geçtiği aşağıdaki beyitte “döymek” fiili şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Ten-i kâfûrîteb-i şevk ile berfûñ eridi

Gele insâf ide bu **ıssıya** karlar mı **döyer** (G131/2)

(Arzu titremeleri (sıtma) ile beyaz teni kar gibi eridi; gel insaf et bu sığağa kar mı dayanır!)

1. 11. Eski Anadolu Türkçesinde “ışlamak, ıslamak, ışılaşmak, ıslamak” şekillerinde görünüp “ışıldamak, parıldamak, lemean etmek (TS C3; 1989)” anlamındaki bu fiil Emrî’nin bir beytinde de kendine yer bulmuştur:

Yanmaga gelmiş imiş bezme ‘izâruñdan şem‘

İşlatmışucını dün gicepervâneye nâr(G128/2)

(Mum, meclise yanağının ateşinden tutuşmaya gelmişti; ateş, pervaneye dün gece kanatlarının ucundan ışılatmış/parlatmış/tutuşturmuş.)

1. 12. Bugün yaygın olarak kullandığımız “yöre” kelimesinin, “dolaştırmak” anlamındaki fiil olarak kullanımı, Emrî’nin bir beytinde şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

‘Âşikuñ kanına zülfivü kaşı âteş**yörer**

Bunu yâr anuñiçün**çenber**idüp anı **gerer**(G134/1)

(Sevgilin kaşı ve zülüfleri aşığın kanını dökmek için ateş dolaştırmaktadır; sevgili bunun için kaşını yay, zülüflerini de ok edip yay germektedir.)

1. 13. Klasik şiirde “kucaklamak” anlamındaki fiil, yaygın olarak “kocmak/koçmak” şeklinde geçmektedir. Bazı okumalarda bugünkü şeklinin etkisi ile olsa gerek “kuçmak” şeklinde de karşımıza çıkmaktadır:

Bu gice koynuma girdi düşümde mihr-i münîr

Uyanıca sen **kucmaga**yledümta‘bîr(G178/1)

(Düşümde o parlak güneş gibi olan sevgilinin koynuma girdiğini gördüm; uyanınca bunu sen sevgiliyi kucaklayacağım olarak yordum.)

Ben bir âhen-dil hilâl-ebrû güzel **kucam** gibi

Gicedüşde**kucduğum** ol hançer-i zerrîn idi(G527/2)

(Gece düşümde kucakladığı altın kaplama hançer, sanki de taş kalpli, hilal kaşlı bir güzel gibiydi.)

1. 14. “Korkmak, ürkmek” anlamındaki “beliñlemek(TS C1; 492)” daha çok ettirgen şekli olan “beliñletmek(TS C1; 495)”yapısı ile kullanımda olmuştur. Beliñletmek dışında, “uykudan korkuyla uyanıp sıçramak” anlamındaki “beliñleyü durmak” (TS C1; 495) deyim yapısı ile de görülmektedir. Korkuya uğrayanın ağzına tükürüldüğü bilgisine de ulaştığımız beyitte, fiilin ettirgen şeklini Emrî, şu şekilde kullanmıştır:

Gonca tıflını**beliñlet**disadâ-yı bülbul

Agzınaçup tükürürse n'ola şebnem anuñ (G269/7)

(Bülbülün bağırp çağırmaları gonca çocuğunu uykusundan korkuyla uyandırdı; çiy tanesi gonca çocuğunun ağzına tükürse yerindedir.)

1. 15. Bugün yazı dilinde olmayıp ağızlarda örneklerini gördüğümüz fiillerden biri de “seyirtmek”tir. “Koşmak” anlamındaki bu fiil zaman zaman şekil benzerliği yönünden “seyretmek” fiili ile karıştırılmaktadır:

Urup agzıylaburnınıitdilerse kan n'olakebküñ

Segirdigelmış ey gül sañakarşu kakhaha itmiş(G228/4)

(Kekliğin ağzını burnuna vurup kan (gibi kırmızı) ettilerse şaşılır mı? Ey gül(gibi olan sevgili), o koşarak senin karşına geçmiş ve kakhahalarla gülmüş.)

1. 16. “Ergürmek, irürmek, ırgürmek, ırgirmek, ergirmek (TS C3 1521)” farklı şekilleri olan ve “ulaştırmak eriştirmek” anlamındaki bu fiil de günümüzde kullanılmayan yapılardandır. Emrî, döneminin yaygın kullanılan bu fiiline bazı beyitlerinde yer vermiştir:

‘Âşıkuñkaddiniçevgân gibi ham kıldugına

Göge**irgürdi**ferahdan yine topınzekanuñ(G271/4)

(Sevgili, aşığın boyunu çevgan gibi büktüğüne öyle sevindi ki, sevincinden çene çukuru topunu göğe ulaştırdı/fırlattı.)

1.17. “Diriltmek, ihya etmek” anlamında olup “dirgürmek, dirürmek, dirgirmek” farklı şekillerinde görülen bu fiil Emrî’nin bir beytinde şu şekilde kullanılmıştır:

Öldürürseñ beni kudret hakkuñ

Dirgürürseñ yine hikmet hakkuñ(G273/1)

(Ey sevgili beni öldürürsen bu Allah’ın kudretini, diriltirsen de bu Allah’ın hikmetini gösterir.)

1. 18. Bugün şekil ve anlam değiştiren yapılardan biri de “sesmek” ve “seslemek (TS C5; 3394)” kullanımlarıdır. Günümüzde daha çok “sus” şekliyle ifade edilen bu yapı Emrî’nin bir beytinde karşımıza çıkmaktadır:

Ger nây-ı nâleme sesi kes dırses**sesmesün**

Kûçek geçinse gonca o femdens**eselmesün**(G356/3)

(Eğer inleme ‘ney’ime sesini kes derse, susmasın; o gonca eğer köçek geçiniyorsa o dudaklardan seslenmesin.)

1. 19. Bugün bazı ağızlarda rastladığımız, “uzaklaştırmak” anlamına gelen “ırmak” fiili, bir beyitte şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Irmazhabâbçeşminicâm-ı şarâbdan

Anda eser görür gibi ol la‘l-i nâbdan (G357/1)

(Su kabarcığı, sevgilinin lal taşına benzeyen dudaklarından bir iz, işaret görmüşçesine, gözünü şarap kadehinden ayırmaz.)

1. 20. Bugün yaygın olmayan veya gündemden düşmüş fiillerden birisi de “deprenmek” fiilidir. Günümüzde bu fiilden yadigâr kalan “deprem” kelimesidir. “Kıpırdanmak, titremek, hareket etmek” anlamlarına gelen bu fiil Emrî’nin bir beytinde iki kez kullanılmıştır:

Iztırâb-ı ‘ışk ile gör **deprenişüm** her zamân

Zelzeleyle sen de aña göre **depren** ey zemîn (G377/2)

(Aşkın ıstırapları veya vuruşları ile nasıl deprendiğimi gör; ey yeryüzü sen depremlerde ona göre hareket et.)

1.21. Bugün “kutsamak, bereketli kılmak” anlamlarına gelen “uğurlamak” fiili ile karıştırılan ancak anlamı tamamen farklı olup unutulmuş fiillerden birisi de “uğrulamak”tır. “Çalmak, hırsızlık, gizlilik, gizliden yapmak” gibi anlam ilgileri ile karşılanan bu fiil, “uğrulamak, uğruluk, uğurluk, uğrulamak, uğrulamak” türevleri ile görülmektedir (TS C6; 3918-3921).

Çengel çiçeği kıldı kazâsünbül-i bâğı

Uğurladı bu bûyıdıyü kâkül-i hamdan(G407/3)

(Çengel çiçeği sevgilin çengele benzer eğri saçından koku çaldı diye, bahçedeki sünbülü kaza kıldı/cezalandırdı.)

1.22. Günümüzde kullanılmayan ancak Eski Anadolu Türkçesi döneminde yaygın olarak kullanılan kelimelerden biri de “yanmak” anlamına gelen “göyünmek” fiilidir. Emrî, aşağıdaki beyitte bu fiili, “güneş, yanmak, ateş” gibi ilgili kelimelerle şu şekilde kullanmaktadır:

Gösterme mihre yüzüñicânum**göyünmesün**

Panbugı yakar âyîneyi tutma âteşe(G424/2)

(Ey sevgilim yüzünü güneşe gösterme, canım yanmasın; zira ateşe ayna tutarsan pamuk yanar.)

1. 23. “Paylaşmak” anlamına gelen “üleşmek” fiili de artık günümüzde kullanımdan düşmüş kelimelerden biridir. Bu kelime aşağıdaki beyitte şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Kılıcuñdanbaşumda nice yirdeçâklervardur

K'üleşmişdür biri birisine sîn gibi ser üzre(G503/3)

(Senin kılıcından(bakışlar) başımda nice yaralar var; bunlar başımı bir mezar gibi paylaşmışlardır.)

1. 24. “Ne zaman, ne zaman ki, her ne zaman, vaktaki, nasıl, ne surette, ne vakit (TS C4; 2150)” anlamına gelen “kaçan” sözcüğü de Emrî’nin divanında görülen arkaik/eskicil unsurlardan biridir.

Dir müneccim mihr şimdi sünbüleburcındadır

Her **kaçan** ol âfitâbı görse sünbültakınur (G123/3)

1. 25. “nerede, nereye?” (TS C4; 2209)” anlamına gelen “kanda” sözcüğü de Emrî’nin divanında görülen arkaik/eskicil unsurlardan biridir.

Şeker dimiş leb-i şîrîn-i yâra söz kaçırmışdur

Sözinüñ**kandag**itdügini bilmez tûti-i gûyâ (G26/4)

Berü gel **kandasın** ey serveşk-i dîde-i Emrî

Senüñçün yollar üstine döşer berg-i gül-i ahmer (G154/5)

1. 26. Karanlık sözcüğünde“karañu, (karağu, karanuğ, karañuluh, karañılık, karañuluk)” (TS C4; 2270)” şekillerinde Emrî’nin divanında kullanılmaktadır.

Hatında hâli giceugrusıduranuñiçün

Libâsını**karañu**gicedesiyâh itmiş (G239/4)

1. 27. “Ayna” anlamına gelen “gözüğü, (gözüğü, gözüngü, gözigü) (TS C3; 1819)” sözcüğü de Emrî’nin divanında bir kez kullanılmıştır.

Zahm-ı nâhuñgörinür ol ruh-ı dil-cûüzre

Bir tamar gibi ki vâki‘ ola **gözüğü**üzre(G456/1)

(Gönül alıcı o yanakların üzerinde tırnak izleri görünür, sanki de ayna üzerindeki bir damar, çizgi gibi)

1. 28. 1. Ta, tam, tamam. 2. Sırf, salt, sade, yalnız, safi, halis” anlamına gelen “çak (çav (V), çah, cak, çık)”(TS C1; 795-798)” sözcüğü Emrî’nin birçok şiirinde karşımıza çıkmaktadır.

Çak almayınca nakd-i cânınıMecnûn-ı şeydânuñ

Gubârınrûzgâr iletmedi kûyınaLeylânuñ(G277/1)

(Rûzgâr, Mecnun’un can parasını tam almayınca, tozunu Leyla’nın yanına iletmedi.)

1. 29. “Hasta” anlamına gelen “sayru, (sayrı) sözcüğü (TS C3; 1819)” sözcüğü de Emrî’nin divanında iki kez kullanılmıştır.

Âlâm u derd ile gelişin gördiEmrînüñ

Dimiş ki derdlü katı **sayru** gibi gelür(G85/5)

(Sevgili, Emrî’nin elem ve dertle gelişini görünce, demiş ki bu gerçekten çok hasta görünüyor.)

1. 30. “1. Çok, pek, gayet, pek çok. 2. İyi, iyice, hakkıyla. 3. Uygun, muvafık, münasip, layık, doğru, yerinde. 4. Büyük, muhteşem”anlamına gelen“key (gey)” sözcüğü (TS C4; 2458-2464)” sözcüğü de Emrî’nin divanında birinci ve ikinci anlamlarıyla kullanılmıştır.

La‘linekarşu ezilme ey şeker

Gey sakın ‘âşıkları başuñ ezer (G127/1)

(Sevgilinin lal gibi dudakları karşısında ezilme ey şeker; aman sakın onun âşıkları senin başını ezer.)

1. 31. “Kolay” anlamına gelen geñez, (geñiz)(TS C3; 1634)” sözcüğü de Emrî’nin divanında bir kez kullanılmıştır.

Nakd-i câmbenîdüzdine**geñez**virmezidüm

Zülfini boynuma salar beni anuñla boğar(G132/2)

(Can parasını çalmaya, ben(benek) hırsızına kolay vermez idim; ama boynuma zülfünü salarak beni onunla boğmaktadır.)

1. 32. “1. Sıcaklık, hararet. 2. Sıcak” anlamına gelen “ıssı”(TS C3; 1979) sözcüğü de Emrî’nin divanında kullandığı sözcüklerdendir.

Didümgörincegamzeñidüşdi bu cânatâb

Didi olur kılıç yüzi**ıssı** ol âfitâb(G33/1)

(Gamzeni görünce canıma ateşler düştü; zira güneş altında kalan kılıç ısınır.)

2. Deyimlerde Görülen Arkaik/Eskicil Unsurlar

2. 1. Emrî’nin beyitlerinde geçen ilginç bir kullanım ise “diş şiritmek” deyimidir. Kaynaklarda pek rastlanmayan bu deyim, beyit bağlamında düşünüldüğünde “diş geçirmek” anlamında kullanılmış gözükmektedir. Bu anlamda daha çok “diş koyurmak” veya diş koymak” deyimleri kullanılmaktadır (TS C2; 1185).

Dehenüñ hokkasındaki dürden

Dişşiritmedihiçdendânuñ(G287/3)

(Ağzının hokkasındaki incilerden almak için, dişlerin bana hiç diş geçirtmedi.)

2. 2. “Yetişmek, kavuşmak” anlamındaki “ulaşmak” fiili, baş tarafına uydu çekimli fiilini de alarak “uydu ulaştı” deyimini oluşturmuştur. Yine “yetişti, kavuştu” anlamının yanı sıra “uymak, benzemek” gibi anlamlara da gelen bir yapı oluşturmuştur:

Kara pûş olup kararmasun mı zülf-i müşg-sâ

Uyduulaşdıyine dūd-ı siyâh-ı âhaña (G11/1)

(Sevgilinin o misk gibi saçları kara bir örtü gibi kararmasın; benim ahımın kara dumanları da yine ona benzedi.)

2.3. Günümüzde “kılı kıpırdamaz” şeklinde söylenen ve “ilgisizlik, bananecilik, tembellik ve atalet” bildiren deyim, fiili değişik şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Hey ne kara gönüllü o zülfün dil-i ‘uşşâk

Bir târına asılsa **kılı kımramazaslâ** (G27/29)

(Ey sevgili senin zülüflerin nce kar gönüllü(cellat), onun bir teline âşıklar asılsa yine de kılı kıpırdamaz.)

2. 4. “Yelden düğüm düğmek” şeklinde gördüğümüz bu deyimsel yapı, günümüzdeki “boşa kürek çekmek” deyiminin anlamına uygun bir kurguyla karşımıza çıkmaktadır.

Kanda bir al ince ibrişim egirserindler

Meclisinde anlaruñ**düğümdüger**yeldenhabâb(G45/2)

(Rintler, ne zaman ince al renkli ibrişim eğirmeye başlasa; şarabın üzerindeki kabarcık onların meclisinde yelden düğüm düğ.)

2. 5. “Harcamak, feda etmek, sarf edip bitirmek (TS C3; 1900)” anlamına gelen “harca sürmek” deyimini bir beyitte şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Gördi gam basmış ten-i pür-dâgumıgerd-i fenâ

Harca sürmek istedi gencîne-i medfûnsanup(G51/2)

(Yokluk tozu, yaralarla dolu, kederli bedenimi, toprağa karışmış defîne sanıp, harcamak istedi.)

2. 6. “Fosur fosur kabarmak veya fokur fokur kaynamak” anlamında kullanılan “fiskafiska olmak” Emrî’nin beytinde şu şekilde kullanılmıştır:

Habâb sanma yanup**fiskafiska**olmuşdur

Harâret-i leb-i âteş-veşüñle bâde-i nâb(G56/2)

(Süzülmüş badenin üzerinde fosur fosur kabaranları, su kabarcıkları sanma; onlar senin ateşli dudaklarının etkisi ile kaynamaktadır.)

2. 7. Daha çok “düş olmak” şeklinde kullanılan bu deyim, “yönelmek, rast gelmek, isabet etmek, karşılaşmak (TS C2; 1352)” anlamlarına gelmektedir:

Gözituş **olduğu** güzeli bagrına basar

Âyînenüñ güzeller ile hôşsafâsı var(G87/4)

(Aynanın güzellerle hoş muhabbeti var, rast geldiği güzeli hemen bagrına basar.)

2. 8. “Kafa tutmak, muhalefet etmek, itiraz etmek (TS C2; 1143)” anlamlarına gelen “dik gelmek” deyimini şu şekilde kullanılmıştır:

Şâh-ı gül **dik geld**ibeñzerkadd-i yâraEmriyâ

Kolınaanuñ bıçak **sanç**upsiyâsetitdiâh(G95/5)

(Ey Emrî, gül dalı sanki de sevgilin boyuna itiraz ettiği için diken onun koluna hançer saplayıp onu astı.)

2. 9. Gece gündüz yani “her daim” anlamındaki “dün ü gün” deyimini Emrî’nin beytinde şu şekilde geçmektedir:

Çarhı tokuz tolanurhüsnüñe hem-tâgörimez

Dün ü günmâhcüdâ mihr-i cihân-tâbcüdâ(G22/3)

(Ay gece, dünyayı aydınlatan güneş de gündüz hiç durmadan, ısrarla dolanıp durmalarına rağmen senin güzelliğine benzer bir güzellik bulamamışlar.)

2. 10. Sıkıntı ve eziyetin ne derece çok olduğunu vurgulayan “başında ateşler yanmak” deyimini, ateş kelimesinin eski şekli olan “od” ile kullanıma girmiştir:

Nâr-ı âhumdan**başumda od yanar**

Kanlar aglarhecr elinden çeşm-i ter (G132/1)

(Ahımın hararetinden başımda ateşler yanmaktadır; yaşlı gözlerim de ayrılık yüzünden kan aklamaktadır.)

2. 11. Günümüzde daha çok “yalın kılıç” veya “dalkılıç” şekilleri bilinen yapının eski şekli olan “yalın yarak” deyimini şu şekilde kurgulanmış:

Şeh-i ‘ışkam**yalıñyarak**luleşkerdürşu‘â-ı âh

Başumdapenbe-i dâg-ı mahabbet sâye-bânumdur(G162/2)

(Ben bir aşk padişahıyım, askerlerimim ise ateşli ahımın kıvılcımlarıdır; başımdaki muhabbet yaralarının üzerine basılmış pamuklar da benim çadırımdır.)

Nâr-ı ‘ışkadöymeyüpmülk-i fenâyagitmege

Şem‘-i enverdöstum**yalıñyara**golmuş yine(G439/2)

(Dostum, alev saçan mum, aşk ateşine dayanamayıp yokluk ülkesine yalın kılıç revan olmuş.)

2. 12. Genellikle feleğin dokuz kat olmasına da vurgu yapan “dokuz dolanmak” deyimini, günümüzdeki “dört dönmek” deyiminin hemen aynısı olup, ısrarcı olmak ve çok istemek anlamlarına gelmektedir. Bu deyim, şöyle kurgulanmıştır:

Âhumfeleke irse **tokuz dolanur**Emrî

Bir kal‘aya irse nitekim tûp-ı hevâyî(G545/5)

(Ey Emrî, hevayı toplar bir kaleye atıldığı gibi benim ahlarım da feleğin zirvesine ulaşırsa dokuz dolanmaya başlar.)

2. 13. Eskiden casus ve çarşılar yakalandığında onlardan bazı istihbari bilgiler edinmek anlamında “dil almak” deyimini kullanılmış. Hatta bunlar dil vermesin diye zaman zaman dilleri

de kesilirmiş. Bugün artık kullanılmayan bu deyim Emrî'nin şu beytinde karşımıza çıkmaktadır:

Dili alındıdilsüzoldı 'âşık diyümez derdin

Dinilmez derdi dahi çok-durur ey dil-sitânanuñ(G274/4)

(Aşığın dili kesildiği için aşk derdini artık diyemez oldu; gerçi ey gönül alıcı sevgili onun derdi saymakla bitmez.)

2. 14. Kurban bayramı, cuma gününe denk gelirse buna eski tabirle “ıyd-ı adha”, Türkçesi ile “ulu bayram” denilmektedir. Âşıkların ulu bayramı, aynı zamanda sevgilinin gelmesidir:

Visâl-i mâh-ı sîm-endâmairdük

Bi-hamdillâh**ulu bayramairdük**(G280/1)

(O teni gümüş gibi parlak ay sevgiliye kavuştuk; Allah'a şükürler olsun ki böylece ulu bayrama eriştik.)

2. 15. “Buruşuk suratlı, ekşi yüzlü, abus (TS C2; 1334)” anlamında kullanılan “dürük yüzlü” deymi de Emrî'nin şiirlerinde yer bulmuştur. Şair dürmek ilgisi ile genellikle gül ve gül yaprağı bağlantısına vurgu yapmıştır:

Gül-i hôş-bûya çemende didi yâr

A **dürük yüzlük**okıtduñ açıla(G468/4)

(Sevgili, çimenlikte hoş kokulu güle, a abus suratlı, ortalığı çok kokuttun, git öte, dedi.)

Gül 'andelibekarşuy**üzindürdi**Emriyâ

Kim bile jâleler ne koyupdur kulağına (G426/5)

(Çiy taneleri kim bilir kulağına neler fısıldadı ki, gül bülbüle karşı yüzünü ekşitti.)

2.16. Günümüzde “günahı boynuna”, “vebali boynuna” şeklinde kullandığımız deyimler, o dönemde tabii ki “yazuğı boynuna” şeklindedir. Farsça kökenli günah yerine, Türkçe “yazuk” kelimesi kullanılmakta iken, bugün anlam kayması ile farklı bir şekilde kullanılmaktadır. Yine bu döneme ait olan ve temize çıkarmak anlamındaki “yumak taramak” deyiminin de kullanıldığı görülmektedir:

Añmaduñhîçgünâhın yine **yuduñtaraduñ**

Yazugıboynuña ol hatt-ı 'abîr-efşânuñ

(O miskler saçan ayva tüylerinin günahı boynuna, onun günahlarını hiç anmayıp temize çıkardın.)

2.17. Artaya kalmak, günümüzdeki “arkaya kalmak”, “geriye kalmak” anlamlarında bir deyim anlamıyla ve farklı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Şem'ipervâne öperse ısıcakla n'ola kim

Artaya kalsabilür anı olur ton yağı(G534/3)

(Pervane sıcakla mumu öpse şaşılır mı, arkaya kalanın don yağı olacağını bilir.)

2. 18. Sevgilin yan bakışı bir fitne sebebidir. Onun gamzeli bakışları bütün âşıkları kendine çeker. Bu durum, bir fitne, bir kaos ve yıkım sebebidir. Belki bugün kısık kısık bakmak olarak düşünebileceğimiz bu deyim, Eski Anadolu Türkçesinde “kıya kıya bakmak” olarak söylenmekte idi:

Fettângözünde fitne çok âdemler öldürür

İllâ anuñkıya kıya ‘uşşâkabakışı

(Ey sevgili, o fettan gözlerin çok âşıkları öldürür; ancak esas öldürücü olan, gözlerinin yan yan, kıyidan kıyidan bakışlarıdır.)

2. 19. Yol vermek, geçişine müsaade etmek anlamındaki “ön vermek” deyimini aşağıdaki beyitte olumsuz olarak kullanılmıştır:

Bu hevâ ile reh-i gamda gubâr olsam eger

Tozum **öñvirmeyehîç** peyk-i nesîm-i sehere

(Bu aşk yüzünden gam yolunda toz olsam, bu tozum seher yeli postacısına yol vermez.)

3. Eklerde Görülen Arkaik/Eskicil Unsurlar

3.1. Günümüzde kullanılan ek yapılarının farklı imla ve şekillerde dizildiği örneklerle karşılaşmaktayız. Bunların belki bir kısmının vezin ve kafiye zorlaması ile ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Aşağıdaki beyitte geçen “gülinsüz” kelimesindeki diziliş, yani iyelik ekinde sonra gelen “sız/siz” eki günümüz Türkçesinde kullanılan bir sıralama değildir. Aynı şekilde geçmiş zaman bildirme eki olan “dır/dir-dur/dür” ekinin zaman zaman “durur/dürür” bazen de zarf-fiil ekiyle birleşerek “-(y) Up dur(ur)” (Gülsevin, 2017: 91-92) şeklinde kullanıldığı görülmektedir:

Dîde lâle ‘ârızuñçünjâle-bârolmış-durur

Her müjehüsünüñ**gülinsüz** gözde hârolmış-**durur** (Msmn I/1,2)

(Göz, lale yanağın için inciler saçmaktadır/ağlamaktadır; güzellik gülün olmadan her kirpik bir diken olmuştur.)

Şolrâ ki desti dâmen-i mihre **urup-durur**

Ol râ-durur ki ortaya almışdur anı gerd (G69/4)

3.2. Damlamak fiili “tammak” şekline bağlı olarak geniş zaman kipinde “tamar” yapısıyla karşımıza çıkmaktadır:

Bıñarîdîde-i giryânumuñ ser-çeşmedürEmrî

Ki andan bir **tamar**Nîl ü Furât ü bir **tamarderyâ**(G25/5)

(Ey Emrî, ağlayan gözlerimin pınarı çeşmelerin anasıdır; birinden Nil ve Fırat, diğerinden denizler damlar/akar.)

3. 3. Eski Türkçeden itibaren Türk dilinin tarihî dönemlerinde görülen -UbAnzaf-fiil eki Eski Anadolu Türkçesinde -(y)UbAnve genişletilmiş hali olan -(y)UbAnInşeklinde kullanılan karakteristik bir ektir(Gülsevin, 2017: 144-145).

Dil saçûndank**kaçuban**bu ten-i sad-çâke girer

Murgşeh-bâzuñ elinde has u hâşâke girer (G142/1)

Kadümkemân**oluband**öndi bir kıla cânım

‘Aceb mi nâlelerüm var ise rebâb gibi (G566/4)

3. 4. Eski Türkçede emir kipi 2. teklik kişi çekimi için kullanılan -gIleki (Gabain, 1988: 79) Eski Anadolu Türkçesinde dilek-istek bildirir (Gülsevin, 2017: 119).Emrî’nin divanında sadece bir yerde geçmektedir:

Ka‘be-i kûyısafâ kıl **sulagil** zemzem-veş

Eşk-i çeşmüm aka gör yine ferâgat bâkî (G559/2)

(Ey gözyaşlarım, aşta sonsuz özveri sana aittir. Sevgilinin Kâbe’ye benzeyen evinin etrafını safa ile zemzem gibi sula.)

3. 5. Günümüz Türkçesi ile Eski Anadolu Türkçesi dönemindeki önemli farklılıklardan biri birinci şahıs eklerinin “m” yerine “n” eki ile kullanımıdır:

Didüm ki **bulurım** seni rûz-ıhisâbda

Didi ben **eylerinsa**ña cevri hisâbsuz (G203/3)

(Seni hesap gününde bulurum, dedim; ben sana eziyeti hesapsız eylerim, dedi.)

3. 6. Gelecek zaman ekine benzeyen ve bu itibarla zaman zaman karıştırılan bir ek yapısı da “-(y) IcAK”tır. Yaygın bir kullanımı olan bu ek zarf-fiil fonksiyonlu olup Emrî’nin beyitlerinde şöyle yer almaktadır:

Dâmensüriyü kabrine gel Emrî**ölicek**

Lutf it anuñgubârını götür türâbdan (G357/5)

(Emrî ölünce onun mezarına eteğini sürüyerek gel; merhamet et de onun tozlarını (eteğinle) sürüyerek topraktan kaldır.)

Ol leb üzrefemdegüldürmührinurmuşüstine

La‘1-i nâbındaemânet**koyıcak** nakdin cân(G363/5)

(Dudaklarının üstündeki ağzın değildir; o, can parasını emanet koyunca üzerine lal taşından üzerine vurulan mühürdür.

3. 7. Eski Anadolu Türkçesinde nadir kullanılan yapılardan biri de “+dIn” ayrılma hâli ekidir (Gülsevin, 2017: 66).Emrî’nin divanında sadece bir yerde geçmektedir:

Çübildüm bu fenâmülküñbekâsı yok bir el**öñdin**

Ayak ayakfenâiklîmineEmrî kadem çekdüm (G346/5)

3. 8. Eski Anadolu Türkçesinde gelecek zamanın birinci kişi çokluk eki olarak kullanılan “-(y)AvUz” (Gülsevin, 2017: 109) eki Emrî’nin divanında sadece bir yerde geçmektedir:

Zülfüñe zer gösterüpcevlânururtâvûs-ı bâg

Bir gün ola kim bogazı**ngörevüz**çengâlda

3. 9. Bugün “azıcık” şeklinde kullanılan yapının Emrî’nin divanında “azacuk şeklinde” kullanıldığı görülmektedir.

Didüm işte yoluñabiñcânım

Azacukcânludidicânânum(G333/1)

(Sevgilime bin canımı yoluna feda edeyim, dedim; o, bana azıcık canlısın, dedi.)

Sonuç

Emrî, XVI. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinin en önemli şairlerinden biridir.Bâkî’ye hicviyeler yazıp onunla rekabet etmesi de Emrî’nin şiir yeteneğini göstermesi açısından önemlidir. Halk kültürünün unsurlarını çok fazla kullanan şairin şiirleri, deyimler bakımından oldukça zengindir. Onun şiirlerinde ince hayaller, orijinal mazmun ve deyişler vardır.Muamma türünün engüzel örneklerini yazanEmrî,tarih düşürmedeki ustalığıyla bilinir.

Emrî de XVI. yüzyılın başlarında yaşamış bir şair olması hasebiyle Eski Anadolu Türkçesinin son döneminin dil özelliklerini şiirlerine yansıtmıştır. Dolayısıyla Eski Anadolu Türkçesi dil özelliği gösteren pek çok unsur, onun şiirlerinde yer almaktadır.

Emrî’nin şiirlerinde dikkat çeken yönlerden biri de bugünkü Türkçede yer almayan pek çok arkaik/eskicil unsurun varlığıdır. Emrî’nin şiirlerinde bazı eklerin yanında elliden fazla arkaik/eskicil sözcük ve sözcük grubunun var olduğu görülmektedir.

Arkaik/eskicil unsurlar özellikle Türkçenin söz varlığının tespit ve incelenmesinde yine Türkçenin zor ve problemli alanlarından olan etimolojik çalışmalarda da temel kaynak olarak kullanılmaktadır.

Kısaltmalar

G	Gazel
K	Kaside
Mhms	Muhammes
Msmn	Müsemmen
TS	Tarama Sözlüğü
C	Cilt
Çev	Çeviren

Kaynakça

Büyük Türk Klasikleri (1986). C. IV, İstanbul: Ötüken Yayınları.

ERCİLASUN, A. B. (2015). *Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

GABAİN, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*, (Çev. Mehmet Akalın), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

GÜLSEVİN, G. (2015). Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihî Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 1-12.

_____ (2017). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KAYA, H. (2011). Emrî Divanı'nda Deyimler, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 6, 55-130.

KORKMAZ, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MENGİ, M. (1997). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ÖLMEZ, M. (2003). Çağataycadaki Eskicil Öğeler Üzerine, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu Mustafa Canpolat Armağanı*, Ankara: 135-142.

SARAÇ M. A. Y. (1997), "Emrî'nin Hayatı ve Edebî Kişiliği", *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Mecmuası*, 20, 315-331.

_____ *EmrîDîvânı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı ekitap: Ankara, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10607,emridivanipdf.pdf?0>, erişim tarihi: 30.10.2018.

Tarama Sözlüğü (2009). C. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkçe ve Gürcüce Hitap Olarak Kullanılan İsimler Üzerine Bir Araştırma

Burcu Meliha KESER*

Özet

Dünyanın dilsel dünyası, evrenselliğin ve bireyselliğin ortak yaşamını harika bir şekilde sunmaktadır. Yani çeşitli etnik gruplar, halklar ve milletler tarafından kullanılan hitap biçimleri arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kültürel farklılıklar, geleneklerden, inançlardan, sosyal ve politik sistemlerden ve coğrafi konumdan kaynaklanmaktadır. Hitap kişiler arası iletişimde en önemli belirleyicilerden biridir. Sadece diyaloga girmek için değil aynı zamanda iletişime teşvik etmenin de bir yoludur.

Hitaplar Gürcü dilinde ve Türk dilinde farklı farklı anlatılan dilbilimsel unsurlardır. Dilsel-konuşma birimi sorunlarına bakıldığında, hitaba özel önem verilmektedir. Hitabın gramer yapısı(morfolojik-sözdizimsel), ritmi, melodisi, anlabilim ve biçimbilgi, konuşma kuralları açısından dikkate alınmaktadır.

Her iki dilde de en çok hitap isimlerle ifade edilmektedir. Bu isimler, kişi ismi, takma ad, soy ad, aile bireylerine hitap etmek için kullanılan sözcükler, statü-unvan-saygı bildiren hitaplar, akrabalık belirten sözcükler ve halk isimleri olarak sıralanmıştır. Bu makalede Gürcüce ve Türkçede hitap olarak kullanılan isimler araştırılmış, karşılaştırılmış ve hitapların hangi tür isimlerde kullanıldığına dair değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Gürcüce, isim, hitap biçimleri, karşılaştırma.

A Research on Names Used as a Form of Addresses in Turkish and Georgian Languages

Abstract

The linguistic world of the world offers wonderfully the common life of universality and individuality. In other words, there are some similarities and differences between the forms of appeal used by various ethnic groups, peoples and nations. These cultural differences stem from traditions, beliefs, social and political systems and geographical location. Greeting is one of the most important determinants of interpersonal communication. It is also a way to encourage communication, not just to enter the dialogue.

The form of addresses are linguistic elements which are explained differently in Georgian and Turkish languages. Special attention is given to speech when looking at the problems of the linguistic-speaking unit. The grammar structure (morphological-syntactic) of the speech, rhythm, melody, semantics and morphology are taken into account in terms of speech rules.

In both languages the most common form of addresses are expressed with the names. These names are listed as a person's name, nickname, surname, words used to address family members, addressing status-unanimity, kinship words, and public names. In this article, the names used as addresses in Georgian and Turkish languages were searched, compared, and evaluations were made on which types of names were used. Keywords: Turkish, Georgian, name, the form of address, comparison.

Keywords: Turkish, Georgian, name, the form of address, comparison.

* Tiflis Sokhumi Devlet Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Doktora Öğrencisi, burcukeser01@gmail.com

Giriş

Modern dilbilim teorisi geleneksel olmayan yeni kanunlarla bazı dilbilimsel problemleri çözmek için var olmuştur. İletişim aracı olarak işlev gören dil araştırmaları bugün ön plana çıkarılmıştır. Dile böyle bir yaklaşımın olması, iletişimin farklı farklı durumunda kullanılan dilbilimsel olgu ve olayların derinden incelenmesini ifade etmektedir. Bu açıdan en karmaşık, çok yönlü ve çok planlı dilsel-konuşma birimi sorunlarına bakıldığında özellikle hitaba özel önem verilmektedir. Hitabın gramer yapısı(morfolojik-sözdizimsel), ritmi, melodisi, anlambilim ve biçimbilgisi, konuşma kuralları açısından dikkate alınmaktadır.

İnsanlar, etnik gruplar, halklar ve ülke yaşamı üzerinde büyük bir rol oynayan hitap konuşma kültürünün ve sözlü iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu dilsel-konuşma birimi araştırması, modern dilbilimin en önemli konularından biridir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar hitabın dil bilimsel durumunu incelemektedir, diğerleri ise hitabın işlevine dikkat çekip, konuşma kuralının bileşeni olarak değerlendirmektedirler. Tüm bu yönler hitabın niteliği ve doğası için büyük önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, hitap sadece dilbilimsel değil, aynı zamanda etik ve sosyodilbilim açısından da düşünülmelidir. Bunun gerekliliği sözel iletişimde düşünce ifadesinin yeterliliği olarak önemlidir ve aynı zamanda geleneksel olarak dil kuralının normlarının korunmasıyla da açıklanabilir. Başka bir deyişle, hitap biçimleri herhangi bir dilde sadece yapısal açıdan değil, aynı zamanda konuşma davranışını analiz etme açısından da ilginçtir. Bu biçimlerin kendine has çizgileri bu dili konuşan kişilerin toplumsal ilişkilerinin sosyal portreleri artırır. Dünyanın dilsel dünyası, evrenselliğin ve bireyselliğin ortak yaşamını harika bir şekilde sunmaktadır. Bu, "dil" terimi her şeyden önce, bireyin, insan toplumunun ve insanlığın en önemli ve gerekli temeli olan insanın doğal diliyle (yapay diller ve "hayvan dili" nin aksine) işaretlenmiş olduğu anlamına gelmektedir. Bu anlamda dil genel ve soyut kavramdır (değişmez). Bundan dolayı etnik köken, cilt rengi, dini tutumlar ve diğer belirgin işaretler ne olursa olsun dili herhangi bir ırkta, millette, etnik grupta konuşmaktadır.

Hitap biçimlerinde, dilsel yönlerin açık bir şekilde tanımlanması söz konusudur, çünkü her milletin hitap biçimi o milletin karakteristik özelliğini gösterdiği için ulusal-kültürel özgünlüğü belirlemektedir.

Çeşitli etnik gruplar, halklar ve milletler tarafından kullanılan hitap biçimleri arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu halklar arasındaki kültürel farklılık, geleneklerden, inançlardan, sosyal ve politik sistemlerden ve coğrafi konumdan kaynaklanmaktadır.

Her milletin gelenekleri, ahlaki tatları ve davranış normları tarihsel olarak oluşturulmuştur. Onlar da dile yansımış ve dilsel konuşma kurallarını belirlemiştir. Bu kurallar diğer milletlerin temsilcileri için farklıdır. Onlar başka dilde kullanılan hitap biçimlerini açık bir şekilde göstermek için katılımcılara iletişim eylemi, kültür ve sosyal iletişim özellikleri hakkında özel ve önemli bilgiler vermektedir. Bu bağlamda, Gürcü ve Türk dillerinin bilgileri şüphesiz ilginçtir.

Bu makalede ki amaç Gürcüce ve Türkçede hitap olarak kullanılan isimleri araştırmak ve karşılaştırmaktır.

1. Hitap Olarak Kullanılan İsimler

Hitaplar Gürcü dilinde ve Türk dilinde farklı farklı anlatılan dilbilimsel unsurlardır. Dünyanın her dilinde olduğu gibi Gürcücede ve Türkçede hitap olarak en çok isimler kullanılmaktadır.

İnsan isimleri (Zurabi, Nino, Darejani, Mehmet, Zeynep, Hasan ...) ve soyadları (Baratashvili, Chavchavadze, Dadiani, Keser, Yılmaz, Ayyıldız...), takma adlar, coğrafi isimler (Tiflis, Kutaisi, Borjomi, İstanbul, Ankara, Adana). Gürcüce 'de ve Türkçede hitap olarak kullanılan coğrafi isimler çoğunlukla şiirlerde bulunmaktadır:

ქუთაისო(Kutaiso), ხელგაშლილო, მასპინძელო მარადა, საქართველოს ქალაქების თმაჭადარა თამაგ! (ოთ. მამგ.). (kutaiso, helgaşvilo, maspinzelo marada, saqartvelos kalakebis tmaçağara tamav! (ot. Mamp.)

საქართველოვ(Saqartvelo), კობტა ბიჭო, მე ვარ შენი წიქარა (მ. ლებ.) (saqartvelo, kohta biço, me var şeni tzikara(m. Leb.)

Eyvah, eyvah, **Sakarya'm**, sana mı düştü bu yük? (Necip Fazıl Kısakürek, Sakarya Türküsü).

“İstanbul ey sevgili şehir

Dön dön karadan gelen sesime” (Sezai Karakoç, Denizin Kentini Yaktım, s. 65).

İstanbul, İstanbul sen ki yedi tepe üzerine kurulmuş şehirsin.

Gürcü dilinde hitap olarak kullanılan isimler geniş bir alan kaplamaktadır. İsimler çok farklı ve çeşitlidir. Sıfat isimler, ortaçlar, nadir olarak kullanılan zamirler ve miktar isimleri, isimlerle kullanılan hitap biçimi grubuna dâhil edilmektedir.

Gürcücede hitaplar şu şekilde oluşmaktadır: Kelime kökünün bir ünsüzle bittiği durumlarda seslenme hali soneki -o olur ve ünlüyle biten kelimelerde seslenme hali için sonek –v dir. Mesela kats-, "erkek" kelimesinin köküdür. Biri bir başkasına kats- kelimesiyle hitap ettiğinde kelimenin sonuna -o seslenme harfi gelir ve “katso” olur. Sıfatlar seslenme halinde çekimlenebilmektedir. İsimlerde olduğu gibi son gövdesi ünsüz olan sıfatlar hitap halinde sonek olarak -o ekini alır ve ünlünün son gövdesi değiştirilmez. Örnek: lamazi qali "güzel kadın" (yalın hal) : lamaz-**o** kal-**o**! "güzel kadın!" (seslenme hali). İkinci tekil ve çoğul kişi zamirleri ayrıca seslenme halinde de çekimlenmektedir. Shen- sen (tekil) ve tqven- siz (çoğul) hitap durumunda she! ve tqve! olmaktadır ve sondaki -n eki düşmektedir.

Tüm dillerde olduğu gibi Gürcücede de isimlerdeki hitabın ait olduğu işlevlere göre ayırt edildiği belirtilmelidir. Bu işlevler çeşitlidir: Vokatif, duygusal-anlamlı, sosyal-düzenleyici, iletişim-edimbilimsel gibi.

Her iki dilde de en çok kullanılan hitap biçimi isimlerdir ve ilk grupta yer almaktadır. İkinci grupta sıfat olan isimler 3. grupta kişi ve iyelik zamirleri 4. grupta ise ayrı ifadeler bulunmaktadır. İsimlerdeki hitapların ayrıntılı biçimi alt başlık olarak verilmiştir. Türkçede ve Gürcücede hitap biçimi olarak kullanılan isimler:

- İnsan isimleri
- Takma isimler
- Soyadları
- Akrabalık bildiren hitaplar
- Aile bireyleri için kullanılan hitaplar
- Unvan, statü ve saygı ifade eden hitaplar
- Halk isimleri

2. İnsan İsimlerinde Hitap

İnsan isimleri hitap biçimleri sisteminde önemli bir yere sahiptir ve kullanılan en yaygın hitap biçimidir. Hitap biçimi olarak kullanılan isimler büyük ölçüde konuşmacının yaşına, sosyal statüsüne ve aralarındaki mesafeye bağlıdır. Bu koşullar dikkate alınmadığı takdirde, hitap ederken ismin tek başına kullanılması, dinleyicide hoş olmayan bir duyguya neden olabilir. Yani dinleyicinin sosyal durumu ve yaşı dikkate alınmazsa sadece ismiyle hitap edilirse dinleyici konuşmacı hakkında kötü izlenime sahip olacaktır. Burada da konuşmacı ve dinleyici arasındaki mesafeyi hesap etmek gerekmektedir.

Gürcücenin yanı sıra Türkçede de insan isimleri oldukça sık kullanılır ancak herhangi bir durumda sadece ismin kullanılması kabul edilemez çünkü insanlara ismiyle hitap etmek yakınlık göstergesidir.

Annenin çocuğa hitabı;

Mehmet, kes bağırma. Bu korkunç gürültüye dayanamıyorum.

Arkadaşın arkadaşına hitabı;

Leyla, bu akşam sinemaya gidiyoruz. Bizimle gelecek misin?

ლეილა, კინოთეატრში მივდივართ ამ საღამოს. ჩვენთან ერთად ხარ? (Leila, kinoteatrshi mivdivart am sagamos. Çventan ertad har?)

Annenin çocuğa hitabı;

Mustafa, Mustafa, beni duymuyor musun **yavrum**?

Mustafa, არ გესმის შვილო? (**mustafa**, ar gesmis şvilo?)

Komşunun komşuya hitabı;

Zehra, acele et neredesin?

Akrabanın yakın akrabaya hitabı;

Ah, **Zeynep** yabancılar arasında nasıl yaşıyorsun?

ოჰ, **Zeynep**, როგორ ცხოვრობ უცნობებს შორის? (Oh, **Zeynep**, rogor tsxovrob utsnobebs şoris?)

Luarsab! Luarsab!- დაუძახე ქმარსა (დარეჯანმა), რომელიც შორიდან ბოთლასა სცემდა... (ილ. ჭავჭავაძე). (**Luarsab! Luarsab!**- daudzaha kmarsa (darejanma), romelits şoridan botlasa stcemda..(il. Çavç.)

Gürcücede ve Türkçede insanlara adıyla hitap ederken sevgi bildiren küçültme ekleri de sık olarak kullanılmaktadır. Bunlar -cik, -a(a), -ak(ak), -ia(ia), -iko(iko), -ilo(ilo), -una(una), -unia(unia), -ikela(ikela).

İsmin sonuna küçültme eki eklenmesi, konuşmacılar arasında daha samimi ve yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

ცირ-უნა//ცირ-უნ-ია, ან-უკ-ა//ან-უკ-ელ-ა, (tsir-**una**, tsir-un-**ia**, an-uk-**a**, an-uk-el-**a**)

Ömer-**ciğ**-im, ellerini yıkadın mı? (annenin çocuğuna hitabı)

Ayşe-**ciğ**-im, yemek yedin mi? (babanın çocuğa hitabı)

მა-იკო, სად დაიკარგე?(ma-**iko**, sad daikarge) (arkadaşın arkadaşına hitabı- მეგობარი მიმართავს მეგობარს)

რეზ-იკო, როგორ არის დედაშენი? (rez-**iko**, rogor aris dedaşeni?) (akrabanın akrabaya hitabı- ნათესავი მიმართავს ნათესავს).

Gürcücede ve Türkçede çoğu zaman, insan isimlerinin kısaltılmış biçimini de kullanılmaktadır. Bu duruma örnek olarak Prof. Dr. Z. Chumburidze'nin “ adın ne senin” (ra gqvıa shen?, რა

გქვია შენ¹) adlı kitabında farklı farklı isimler geçmektedir: giorgi-gia- gio, qeTevan – qeTi – qeTo, ნათი-nati (natia, natela, ნათია,ნათელა), სალო-solo (salome-სალომე), მერა-mera (merabi-მერაბი). Türkçede de Mustafa – Musti, Zeynep – Zeyno, Murat - Muro gibi örnekler verilebilir.

Taranan eserlerde bazı insan isimlerinin kısaltılmış biçimi tam biçiminden fazla olduğu görülmüştür.

3. Takma İsimler

Takma adlar sohbetlerde, sosyal ağlarda ve gerçek hayatta yayılmış isimlerdir. Türklerde takma adlar çok eskilerden beri kullanılmıştır ve günümüzde de hala kullanılmaktadır. Takma adlar dilimizin zenginliğinin çok güzel bir örneğidir. Dünya tarihine ve Türk tarihine yön vermiş pek çok kişinin takma ismi olduğu bilinmektedir: Adolf Hitler için “Kurt”, **Josef Stalin için “Çelik”**, I. Bayezid için Yıldırım, 2. Mehmed için Fatih, 2. Selim için Yavuz, 1. Süleyman için Kanuni, Mustafa Kemal için başkumandan gibi. Türkiye’de neredeyse her bölgede lakap verme âdeti vardır. Takma adlar gelişigüzel verilmemektedir. Çoğunlukla verilecek takma adlar, kişinin birkaç özelliği, davranışı veya görünüşü tarafından belirlenmektedir. Lakaplar insanla bütündür. Kişinin yapısını ve mizacını ortaya çıkarır.

Gürcücede ve Türkçede hitap sırasında insanın gerçek ismi de kullanılmaktadır takma ismi de. Lakaplar çoğunlukla şahısların isimlerinden bağımsızdır ve onların gayri resmi unvanlarıdır. Kişinin takma adı gerçek isimden farklı olarak yalnızca belirli çevrelerde kullanılmaktadır. Bu arkadaşlar, çalışanlar, akrabalar veya başka çevreler de olabilir. Örneğin

-Hasan, bizim **ineği** gördün mü?

- orada sınıftaydı.

Çocuğun zekâsından dolayı ve çok ders çalıştığı için sınıf arkadaşları inek takma adını koyuyorlar ve öyle hitap ediyorlar.

-**Ayyaş** nasıl gidiyor hayat?

- Her gün içiyorum birader.

Bu örnekte kişi çok içki tükettiği için ona ayyaş diye hitap etmektedirler.

პროფესორს გაუმარჯოს! როგორ ხარ, პროფესორა? (propesors gaumarjos! Rogor har, propesora?)

Profesör Merhaba! Nasılsın profesör?

Yukarıda verilen örnekte kişinin akıllı olmasından dolayı bu takma ad kullanılmıştır.

4. Soyadlarında hitap

Adların dışında , insanın soyadıda hitap biçimi olarak kullanılır, ancak her iki dilde günlük hayatta yalnızca soyadı kullanımı oldukça nadirdir ve sadece bazı durumlarda

¹ ზ. ჭუმბურიძე (1992), რა გქვია შენ?, თეატრონი, თბილისი.

kullanılmaktadır. Örneğin, okulda öğrencilere hitap ederken, silahlı kuvvetlerde ve diğer resmi durumlarda.

Gürcücede sözlü ifadelerde hitap olarak isimler ve soy isimler önceden daha çok yalın halde kullanılmaktaydı (**ზურაბი**, მომიტანე რვეული(**zurabi**, momitane rveuli); **ბარათაშვილი** , გამოდი დაფასთან და სხვა(**baratashvili**, gamodi dapastan da shva)). Günümüzde ise seslenme halini alarak kullanılmaktadır. Fakat bu tür biçimler edebi dilin normlarını reddetmektedir. Çünkü sonu ünsüzle biten insan isimleri seslenmede bir kök şeklinde sunulmalıdır (გურამი(guram), ლევანი(levan), ბეჟანი(bejan)...). ayrıca soyadlarının da seslenme hali ekiyle kullanılması gerekmektedir (**ბარათაშვილი, მაჩაბელი, წერეთელი(barataşvili, maçabelo, tzeretelo) ...**)

Keser, sınav sonuçların kötü. Sıkı çalış.

Kurt, bu konu çok uzun.

დუმბაძე, ნუ საუბრობ გაკვეთილზე!(**dumbadze**, nu saubrob gakvetilze!)

ბარათაშვილი, წიგნი ამოიღე(**barataşvilo**, tsigni amoiğe).

Gürcücede “**batono(ბატონო)**” ve “**qalbatono(ქალბატონო)**” saygı sözlerinin kişinin soyadının önüne gelmesi kabul edilemez. Qalbatono gudadzev veya Batono kvaracxelio gibi hitap biçimlerini hiçbir yerde bulunmamaktadır. Çünkü Gürcü dilinde saygı ifadesi olan bu sözcükler insanın isminden önce kullanılmaktadır. Türkçede Dil devrimiyle birlikte X Bey ve X Hanım biçimi değiştirilerek Bay X ve Bayan X şeklinde biçim değiştirilmiştir ancak bu hitap biçiminin kullanımı çok yaygın değildir ve kullanıldığı zaman soyadından önce gelmektedir. Genellikle hitap ifadeleri isimden sonra kullanılmaktadır.

ბატონო მერაბ , როგორ ბრძანდებით? (**batono merab** , rogor brdzandebit?)

ბატონო ირაკლი, სად ბრძანდებოდეთ?(**batono irakli**, sad brdzandebodet?)

Bay KESER (Burak KESER)

Bayan ÇETİN (Zeynep ÇETİN)

Mehmet **Bey**

Ayşe **Hanım**

5. Akrabalık Bildiren Hitaplar

Gürcücede ve Türkçede akrabalık bildiren hitap biçimlerine sık olarak rastlanmaktadır. Örneğin deida, mamida, biDzia, bebia, babua, dzia, teyze, hala, amca, dayı, dede, nine(nene) gibi. Bütün bu hitaplar akrabalık adresiyle kullanılmıştır. Ancak onların bir kullanımı daha vardır ve tanıdık olmayan insanlara da hitap ederken bu sözcükler kullanılmaktadır. Bu şekildeki kullanımlarda ise, bu formlar akrabalık anlamı taşımamaktadır, ancak alıcıya hitap ederken nezaket ve sıcaklık ifade etmektedir.

Gürcücede yenge ve hala gibi akrabalık bildiren hitapların ikinci bir anlamının olmadığını belirtmek gerekmektedir. Yani onlar sadece akrabalara hitap ederken kullanılmaktadır. Bu

durum Türkçede böyle değildir. Yakın olan tanıdıklara veya yabancı kişilere de yenge, hala hitabı kullanılabilir. Amca, dayı, teyze gibi hitaplara gelince onları eski nesil, yeni nesil ve tanıdık kişiler, alıcıya hitap ederken genellikle kullanılmaktadır. Örneğin gençler, arkadaşlarının ailesine teyze veya amca gibi hitap biçimleriyle seslenmektedirler. Burada vurgulamak istediğimiz nokta akrabalık belirten kelimeler ilk anlamlarıyla kullanılmasıdır ve kişilere hitap ederken ya isme eşlik eder ya da isimden önce kullanılır. İkincisi daha kibar form olarak düşünülmektedir. Bazen yaşça büyük tanıdık olmayan kişilere de teyze veya amca gibi hitap biçimleriyle hitap edilmektedir ve bu da sıcaklık ve nezaket ifade etmektedir. Böyle bir durumda hitap biçimleri **დეიდა(deida)** ve **ბიძა(biDza)** alıcının adı olmadan kullanılır.

Gürcücedekine benzer olarak Türkçede de amca, teyze vb. gibi akrabalık belirten kelimeler ilk anlamlarıyla da kullanılmaktadır. İkinci kullanımıyla ifade edildiğinde alıcıya hitap ederken nezaket ve sıcaklık bildirmektedir. Kişilere hitap ederken ya isme gelir ya da tek başına kullanılmaktadır. Gürcücedeki gibi ismin başında kullanılmazlar.

ელენე დეიდა, სად ბრძანდებოდეთ? (elene deida, sad brdzandebodet?)

გიორგი ბიძია, კარკად გამოიყურებით. (giorgi bidzia, kargad gamoikurebit)

დეიდე მარია, რამდენი წლის ხართ? (deida maria, ramdeni tzlis hart?)

ბიძა ოტარი, გილოცავთ დაბადების დღე. (bidza otari, gilotsavt dabadebis dges)

ბიძა, ხომ ვერ მეტყვით სად არის ბანკში? (bidza, hom ver metkvit sad aris bankši?)

დეიდა, თუ შეიძლება გზა დამითმეთ. (deida, tu şeidzleba gza damitmet)

Hayriye teyze, nasılsınız?

Hüseyin amca, Mehmet evde mi?

Her iki dilde, hitap sırasında akrabalık belirten kelimeler ilk anlamındadır yani akrabalık bağı olan insanlar için kullanılmaktadır o zaman da bu kelimeler bağımsız olarak ifade edilir ve kişilerin adlarına eşlik eder.

Türk dili	Gürcü dili
Teyze; Kişi ismi+ teyze	დეიდა-deida(teyze); პიროვნების სახელი-pirovnebis saheli+ დეიდა-deida;
Amca; Kişi ismi + amca	დეიდა-deida+პიროვნების სახელი- pirovnebis saheli; პიროვნების სახელი-pirovnebis saheli+ბიძია-bidzia,ძია-dzia; ბიძია-bidzia,ძია-dzia+პიროვნების სახელი-pirovnebis saxeli;

Bebia(nine), babua(dede) akrabalar dışında üçüncü kuşak yakın tanıdıklara hitap etmek için de kullanılmaktadır. Böyle durumda bu kelimeler ilk anlamının dışındadır ve samimiyet ve

nezaket bildirmektedir. Kişilere hitap ederken ya isme eşlik eder ya da isimden önce kullanılır. Gençler bazen yabancı kişilere bebia, babua hitap biçimiyle seslenmektedir ve bu da samimiyetin ifadesidir. Bu durumda hitap sırasında bu kelimeler kişilerin ismini takip etmez ve onlar bağımsız olarak kullanılmaktadır. Benzer hitap biçimleriyle genellikle sokakta, mağazada vb. yerlerde karşılaşmaktadır. Türkçede ise dede ve nine hitap biçimleri isimden sonra gelir veya tek başına kullanılmaktadır. Ayrıca yaşça büyük akrabalık bağı olmayan kişiler içinde kullanılabilir.

ტარიელ ბაბუა, ჩვენთან ერთად მოდიო (**tariel babua**, çventan ertad modit)

ლენა ბებია, გამარჯობათ. როგორ გიკითხოთ?(**lena bebia**, gamarjobat. Rogor gikithot?)

ბაბუა მერაბი, სად დაიკარგეთ? (**babua merabi**, sad daikarget?)

ბებია ლია, კარგად ბრძანდებოდეთ. (**bebia lia**, kargad brdzandebodet)

ბაბუა, გინდათ ქუჩაზე გადაგიყვანოთ?(**babua**, gindat kuçaze gadagikvanot?)-Genç çocuk yaşlı adama hitap ediyor.

ბებია, ფული დაგივარდათ(**bebia**, puli dagivardat)-Genç kız yaşlı kadına hitap ediyor.

Ali dede, hoş geldin.

Fatma nine, özledik seni.

Dede, annemi gördün mü?

Nine, gezmeye gidelim mi?

6. Aile bireyleri için kullanılan hitaplar

Aile bireyleri için kullanılan hitap biçimlerinin önemini vurgulamak gerekmektedir. Bunlar: deda, mama, şvilo, gogo, dzma, anne, baba, abla, kardeş, abi. Hitabın bu biçimleri genellikle küçültme ekiyle de kullanılır ve hitaba sevgi anlamı katar. Dediko veya kısaltılmış varyantı **de**, mamiko veya kısaltılmış varyantı **ma**, annecim, babacım.

Gürcücede çoğunlukla ebeveynlere deda, mama gibi seslenmelerle hitap edilmektedir. Bu kelimelerin kısaltılmış biçimi de sevgi ifade eden anlamı da hitap ederken kullanılmaktadır (dediko, mamiko, de, ma,). Ancak kullanımlarındaki fark dikkat çekicidir. Yetişkin kişi nadiren kendi ebeveynine dediko, dedi, de, mamiko, mami, ma gibi kelimelerle hitap etmektedir. Dediko, dedi, de, mamiko, mami, ma gibi hitap biçimlerini küçük çocuklar veya yetişmekte olan çocuklar kullanmaktadır. Gürcücede შვილი(shvilo, oğul) kelimesi içerik olarak erkek çocuklara hitap ederken kullanılır ancak kız çocukları içinde kullanıldığı görülmektedir. Kullanılırken de erkek ve kız çocuk arasında ayrım yapılmaz. Bunun için Gürcücede qalishvili ve vajishvili kelimeleri vardır. Ancak ebeveynin çocuğuna qalishvilo veya vajishvilo kelimelerini kullanarak hitap etmesine rastlanılmamaktadır. Bunun yerine sadece shvilo(oğul) hitabını kullanmaktadırlar. Gündelik yaşamda qalishvilo veya vajishvilo hitap biçimlerine rastlanabilmektedir. Fakat bu durumda onların ikinci bir kullanımı vardır ve yabancı kişilere hitap etmek için kullanılmaktadır.

Türkçede anne, baba, oğul gibi kelimeler sadece ebeveynlere ve çocuklara hitap etmek için kullanılmaktadır. Ebeveynlere annecim, babacım hitabını sadece küçük çocuklar seslenirken söylemektedir. Ergen olan çocuklarda hitap ederken anne ve baba biçimini tercih etmektedirler. Türkler çocuklarına kız veya oğlan diye hitap etmemektedirler. Bu kelimelerin yerine sevgi bildiren hitaplar kullanılmaktadırlar veya iyelik eki getirilerek hitaba sevgi anlamı katılmaktadırlar. Örneğin, hayatım, aşkım, tatlım, balım, bal peteğim, yavrum, kızım, oğlum, paşam, tosunum gibi.

Her iki dilde de, küçük çocuklar ebeveynlerine genellikle dedi, dediko, deda, mama, mamiko, anne, baba, anneciğim, babacığım, annişko, babişko gibi seslenmelerle hitap etmektedirler. Bu tarz seslenmeler aile ve çocuk arasındaki bağı kuvvetlendirmektedir. Ayrıca Gürcücede ve Türkçede ebeveynler kendi çocuklarına hitap ederken anneciğim, babacığım, mami, dedi hitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Bu tarz kullanımlarda konuşan kişinin kendisini çocuğun yerine koyması gibi bir durum söz konusudur.

Anneciğim, yürüyüşe çıkalım mı?(annenin 3 yaşındaki oğluna hitabı)

Şeker ister misin, **babacığım**? (babanın küçük çocuğuna hitabı)

გინდა დესერტი, **მამი**? (ginda deserti, **mami**?) - babanın küçük kızına hitabı.

თეატრში წავიდეთ , **დედი**? (teatrşi tzavidet, **dedi**?) -annenin kızına hitabı.

7. Ünvan, statü ve saygı ifade eden hitaplar

Genellikle her iki dilde de, hitap biçimi olarak farklı durumları belirten kelimelerin kullanımına rastlanmaktadır. Örneğin batono prezidento, batono premier ministro, sayın cumhurbaşkanı, sayın başbakan gibi. Her iki dilde de ünvanın önünde saygı belirten kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Gürcüce ve Türkçede çeşitli meslekler hitap biçimi olarak kullanılmaktadır. Bunlar: doktor, mühendis, öğretmen, ექიმი(ekimi), მასწავლებელი(mastzavlebeli), ინჟინერი(injineri) gibi.

როდის გამომიძახებ, **მასწავლებელო**? (rodis gamomidzaheb, **mastzavlebelo**?)

მიშველე, **ექიმო**! (mişvelo, **ekimo**!)

ბარაკალა შენს შრომას, **ინჟინერო**! (barakala şens şromas, **injinero**!)

Hemen iyileşmeliyim, **doktor**!

Öğretmenim, beni mi çağırdınız?

Mühendis, iyi iş çıkardın.

Gürcücede isimlerin köküne özel ekler getirilerek meslek isimleri yapılmaktadır. მე-ე(me-e), მე-ურ//ულ(me-ur, me-ul), Türkçede ise -cı -ci, -cu, -çı, -çi, -çu gibi yapım ekleri getirilerek yapılmaktadır.

თევზი→ მე-თევზ-ე, (tevzi- **me**-tevez-e)

ეტლი→ მე-ეტლ-ე, (etli- **me**-etl-e)

ბარგი→ მე-ბარგ-ულ-ი (bargi- **me**-barg-ul-i)

Araba-**ც**,

Bilgisayar-**ც**,

Balık-**ც**.

Türkçede hanımefendi, bey efendi, Gürcücede qalbatono(ქალბატონო), batono(ბატონო)Nezaket bildiren kelimeler olarak ifade edilmektedir. Saygı belirten kelimeler Gürcücede biraz farklıdır. Örneğin batono ve qalbatono kelimeleri kişinin isminden önce gelmektedir. Çünkü Gürcücede saygı bildiren bu sözcükler insanın isminden önce kullanılmaktadır ve soyadı değildir.

ბატონო ომერ (**batono** omer)

ქალბატონო ნათია (**qalbatono** natia)

Türkçede kız ve kadın hitabı bir kadının medeni durumunu gösterirken Gürcü dilinde böyle bir farklılaşma yoktur. Mesela qalbatono Elene diye hitap ederken kadının medeni durumu hakkında herhangi bir bilgi vermemektedir.

8. Halk isimleri

Dzmao hitap biçiminin kullanımı ilginçtir. Gündelik yaşamda yabancıya hitap eden bu formların kullanımına rastlanmaktadır. Dzmao hitap biçiminin kullanımı karşımıza iki türlü çıkmaktadır. Biri, konuşmacı tarafından muhatabına iyi niyet ifadesidir, İkincisi ise kabalık ifadesidir. Bu durumda, konuşmacı tarafında kullanılan bu formlar önemli bir rol oynar ve konuşmacı hitap ederken ne tür bir tonlama kullanırsa kullansın muhatabına karşı tutumunu ifade etmektedir. Günlük yaşamda bu hitap biçimleri tanıdıklarla konuşmada kullanılmaktadır.

Katsi kelimesi adam demektir ve yetişkin erkeği ifade etmektedir. Hitap biçimi olarak, katso (adam) sözcüğü arkadaş, dost hitap ederken sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca kadınlara da hitap edildiği de görülmektedir. Türk dilinde ise böyle bir durum söz konusu değildir.

კატო, რა მოხდა? (**katso**, ra mohda?)

კატო, რა გინდა? (**katso**, ra ginda?)

Modern Gürcücede katso kelimesi hitap biçimi olarak anlamını yitirmiş veya ikinci işlevde kullanılmıştır artık kişiyi tanımlamamaktadır ve konuşmacının dikkatini çekmek için ünlem görevi üstlenmektedir. Yabancı bir kişiye katso hitabıyla seslenmek alıcı için kaba ve nezaketsiz bir davranış olarak algılanmaktadır.

Türkçede adam hitabı neredeyse kullanılmamaktadır eğer kullanılıyorsa onun ünlem görevi vardır.

Türkçede arkadaş hitabı gayri resmidir ve tanıdıklara, yabancılara hitap ederken kullanılmaktadır. Ancak yabancılara hitap ederken bu biçimi kullanmak daha uygundur. Dostum, kanka, pampa gibi seslenmeler yakın arkadaşlar arasında sıklıkla kullanılan hitaplardandır.

Gürcücede megobari, axlo natsnobi, dzmakatsi gibi hitap bildiren seslenmeler bulunmaktadır. Ancak hitap biçimi olarak genellikle megobaro'nun kullanılması daha uygundur. Megobaro kelimesi tanıdığa ve yabancıya hitap ederken aynı şekilde kullanılabilir. O her iki durumda alıcıya nezaket, samimiyet ve iyi niyeti ifade etmektedir.

Alıcının cinsiyetini ve yaşını belirten hitaplar genellikle yabancılar için kullanılmaktadır. Örneğin gogoni, bichi gibi.

Türkçede benzer hitap biçimleri sabit değildir. Hiçbir yerde yabancıya kız veya oğlan hitabıyla seslenilmemektedir.

Hitap biçimi olarak *genç* sözcüğünü kullandığımızda bu kişinin cinsiyetini belirtmez ve sadece kişinin yaşını ortaya çıkarır. Hanımefendi ve beyefendi hitapları kişilerin cinsiyetleri hakkında bilgi verirken yaşları hakkında bilgi vermemektedir. Yani bu hitap biçimini yaşlı insanlar, orta yaşta kişiler bazen de genç insanlarda kullanılabilmektedir. O zaman kız ve oğlan kelimesinin içeriğinden çıkan sadece gençlere hitap edilmesi gerektiğidir ve hiçbir durumda yaşlı ve orta yaşta insanlara hitap edilmemektedir.

Sonuç

Her iki dilde de en çok hitap isimlerle ifade edilmektedir. Bu isimler, kişinin ismi, takma adı, soyadı, aile bireylerine hitap etmek için kullandığımız sözler, statü, unvan, saygı bildiren hitaplar, akrabalık belirten sözcükler ve halk isimleridir.

Herhangi bir durumda kişilerin ismini kullanarak hitap etmek kabul edilemez çünkü o yakınlığı gösteren en önemli işaretlerden biridir. Hitap biçimi olarak kişinin adının kullanılması yaş, sosyal statü ve aralarındaki mesafeye bağlıdır. Hem Gürcücede hem Türkçede isimlerin tam olarak kullanılmasından ziyade kısaltılmış biçimleri de kullanılmaktadır. İki isme (takma isim ve gerçek isim)sahip olan kişilere hitap ederken belirli bir durum için uygun olan ismi konuşmacı doğru seçmek zorundadır. Çünkü takma ve gerçek isimlerin kullanım alanı oldukça sınırlıdır ve herhangi bir durumda, bir ismi ikincisiyle değiştirmek dinleyicide rahatsızlığa neden olur. Hitap ederken sadece soyadının kullanılması oldukça nadirdir. Sadece askerielerde, üniversitelerde, okullarda kullanılabilmektedir. Özellikle nezaket ifade eden kelimeler yaygındır. Ancak her iki dilde yayılma biraz farklı olmaktadır. Gürcücede nezaket bildiren batono ve qalbatono kelimeleri kişinin isminden önce gelmektedir ve soyadı değildir. Türkçede ise hanımefendi, beyefendi gibi nezaket bildiren ifadeler isimden sonra kullanılmaktadır.

Akrabalık bildiren isimlerin çoğunun ikinci bir kullanımı daha vardır. Yani tanıdıkların yanısıra yabancı birine hitap ederken de kullanılmaktadır ve alıcıya hitap ederken nezaket ve sıcaklık ifade etmektedir.

Kaynakça

Keser, B. M. (2018). *Gürcüce ve Türkçe Hitap Biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sokhumi Devlet Üniversitesi, Tiflis.

Rukhadze, N. (2002). სახე და თავაზიანობის ფორმები სოლიდარობის გამოხატვისას თანამედროვე ინგლისურ, ქართულ და რუსულ ენებში. *საენათმეცნიერო ძიებანი*, XII, თბილისი.

ჭუმბურიძე, ზ. (1992). *რა გეცია შენ?* თბილისი: თეატრონი.

Sûdî'nin Gülistân ve Bostân Şerhlerinde Türkçe Sözcük Varlığı ve Türk Kültürü Unsurları

Fatih YERDEMİR*

Özet

Bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dillerden gelme söz ve söz öbekleri, atasözleri, deyimleri, kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, hepsi birlikte sözcük varlığı olarak adlandırılır. Sözcük varlığı olarak adlandırılan bu kavramlar; aynı zamanda, o dili konuşanların maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır.

Sûdî'nin, 16. yüzyılda aslı Farsça olan Gülistan ve Bostan adlı eserlerin anlaşılması için yazdığı şerhler, Türkçe sözcük varlığı açısından çok zengin bir sözlük görevini de yerine getirmektedir. Türkler tarafından anlaşılması için Farsçadan Türkçeye şerh edilmiş bu iki eser 16. Yüzyılda kullanılan ama günümüzde kullanılmayan birçok Türkçe kelimeyi, terimi, ikilemeyi, deymi ve Türk kültür unsurlarını da ihtiva etmektedir. Bunun yanı sıra günümüze kadar gelmiş Türkçe sözcük varlıklarından bazılarının nasıl bir ses ve anlam değişikliğine uğradığını da bu şerhlerde gözlemlemekteyiz. Bugün kullandığımız birçok Türkçe kelimenin o zamanki yazılış şekillerinin yanında, 16. yüzyıl ile günümüzdeki manalarındaki daralmalarını ve anlam genişlemelerini de bu şerhlerde takip edebilmekteyiz.

Bu şerhler aynı zamanda 16. yüzyılda dilimizde var olan yabancı sözcüklerin Türkçe ses özelliklerine nasıl uyum sağladıklarını ve Türklerin bu sözcüklere verdikleri anlamların; bu kelimelerin asıl geldikleri dillerdeki anlamlarında kullanılmadıklarını da tespit etmekteyiz. Türkçeleşmiş bu söz ve sözcükler Türkçenin farklı bir sözcük dağarcığını da oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sûdî, Gülistan, Bostan, Şerh, Türkçe sözcük varlıkları, Türk Kültürü unsurları*

Turkish Vocabulary and the Factor of Turkish Culture in the Bustan and Gulistan's Comentaries of Sudi

Abstract

A language's words, terms, words and phrases which come from foreign languages, proverbs, idioms, pattern words and stereotyped aphorisms all together called a vocabulary. These phrases which are called the vocabulary represent material and spiritual cultures, worldview, living conditions and experiences of the people who speak that language.

Sûdî's commentaries which were written for the understanding of the works of Gulistan and Bostan, which were original Persian in the 16th century, are already acting as a dictionary task. These two works which were commentaried from Persian to Turkish, contain Turkish idioms, words and pattern words. Meanwhile we observed that some of Turkish words's alteration with regard to sound and meaning. Today in these works we can find the narrowing of the meanings and the meaning enlargements.

In these explanations we determined that foreign words which were in existence in the 16th century, how comply with Turkish sound characteristic and meaning by Turkish people and also we have also found that these words are not used in the sense of their original meaning. These Turkish words and phareses create a different of vocabulary.

Keywords: *Sûdî, Gulistan, Bostan, Sherkh, Turkish lyrics, elements of Turkish culture*

* Öğr. Gör. Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ankara, fatihyerdemir@hotmail.com

Giriş

Bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dillerden gelme ögeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, bir bütün olarak sözvarlığı adı altında ele alınır. Bu terimle anılan varlık, aynı zamanda, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır. Günümüzde yapılan birtakım çalışmalarda Türkçe sözvarlığından eserlerde bulunan Türkçe sözcükler kastedilmektedir. Bu çalışmada Türkçe kelimelerin yanında Gülistân ve Bostân şerhlerindeki ikilemeler, deyimler, Türkçe terimler ve Türkçe'ye başka bir dilden gelmesine karşın zamanla Türkçeleşmiş birtakım sözcükler tespit edilmeye çalışılacaktır.

Sözvarlığı içinde, bir dilin kendi ögelerinden oluşan, kimi zaman yabancı ögelerin de girdiği temel sözvarlığı, insanın organlarından ve vücut bölümlerinden başlayarak yiyecek-içeceklerine, en sık kullandıkları araç-gereçlere, doğayla, tarımla ilgili konu ve olaylara, en sık gereksinme duydukları eylem (fiil)lere ve sayı sistemine kadar uzanan bir kavramlar bütünüdür. Dildeki öteki sözcüklerin yanı sıra, bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarının kavramları olan terimler de sözvarlığı içindedir. Sözvarlığının başka bir kesmini deyimler oluşturur. Her dilde, belli bir durumu, olayı insanların tutum ve davranışlarını belirlemek üzere, birden çok sözcükle anlatım bulan bu ögelerden başka, bir ulusun bilgeliğini, yaşam deneyimlerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan atasözleri de aynı çerçeveye içindedir.

Dünya dillerinde benzerleri bulunmakla birlikte, Türkçede bambaşka bir yer tutan ve anadilimize büyük bir anlatım gücü kazandıran ikilemeler de yine sözvarlığı içerisinde yer alır (Aksan, 2014, s. 13-14).

Sûdî'nin, 16. yüzyılda aslı Farsça olan Gülistân ve Bostân adlı eserlerin anlaşılması için yazdığı şerhler, Türkçe sözvarlığı açısından çok zengin bir sözlük görevini de yerine getirmektedir. Bugün kullandığımız birçok Türkçe kelimenin o zamanki yazılış şekillerinin yanında, 16. yüzyıl ile günümüzdeki telaffuz farklılıklarını, manalarındaki daralmalarını ve anlam genişlemelerini de bu şerhlerde takip edebilmekteyiz. Bu iki şerhte, 16. yüzyılın günlük yaşamı, kültürel ve siyasal yapısı hakkında verilen bilgilerde, Türkçe kelimelerin de yer aldığı görülmektedir.

1. Sûdî'nin Gülistân ve Bostân Şerhlerindeki Türkçe Sözcükler:

Sûdî, kelimelerin Türkçe anlamlarını vereceği zaman genelde “*Türkîce*”, “*Türkce*”, “*Türkîde*”, “*Türk ... dir*” ya da “*Rûm'da*” ifadeleri ile söze başlar. Sonra kelimenin anlamını vermeyi bitirdikten sonra “*dirler*”, “*söylerler*”, “*dimekdür*” yada “*ma'nâsınadur*” sözcükleri ile ifadelerini tamamlar. Bazende bir açıklama içerisinde hiçbir ifade kullanmadan da Türkçe kelimeleri vermektedir.

“Nîş , nûnuñ kesriyle ‘akrebûñ ve arınuñ ve sâ’ir lâdîğ hayvânâtûñ şokduğı ‘uzva dirler ki *Türkce* aña igne *dirler*” (Sûdî 1288b: 58). “Nîş, ol ignedür ki arı ve ğayrısı anuñla şokar (Sûdî 1288b: 123). “Nîş , arınuñ ve çıyanuñ ve ğayrınuñ şokduğı igneye *dirler*” (Sûdî 1288a: 150).

1. Yabancı Kelimelerin Türkçeleşmesi:

Filoloji ve dilbilim çalışmalarında, bir dilde yabancı dillerden gelen ögeler de sözvarlığı içerisinde yer almaktadır (Aksan, 2014, s. 13). Ses, yapı ve anlam bakımından geldikleri dil ile bir bağlantısı kalmayan bu alıntı kelimeler zamanla Türkçeleşmiştir¹. 16. yüzyılda aslı Türkçe olmayan ama günlük yaşamda kullanılan zamanla Türkçeleşmiş kelimeleri Sûdî Efendi şerhlerinde sıklıkla kullanmıştır.

Sûdî Efendi'ye göre yabancı dilden alınan bir kelimenin Türkçeleşmesi için “*tahrîf*” yada “*tahfif*” olması gerekmektedir.

a. Tahrîf:

Sûdî Efendi'ye göre yabancı bir dilden alınan kelimenin Türkçeleşebilmesi için kelimenin biçimsel olarak “*tahrîf*” olması ve bu tahrifin de Türkçe gramer kurallarına uygun bir “*delil*” ile olması gerekmektedir. Delilden kastettiği de Türkçe’de bu değişikliğe / bozulmaya benzer bir lafzın bulunmasıdır.

“ğırbâl, ğayn-ı mu‘cemenüñ kesriyle Türkîce kalbur didükleridür, ba‘zılar andan *tahrîf* olunmuş didiler ve ba‘zılar muharref olduğına *delil* yokdur didiler, ‘alâ-küllî hâl ikisinüñ de delili yok, lakin tahrîfine hüküm olursa Türkîde anuñçün mevzû‘ olmuş lafz bulunmak lâzım gelürdi, bu ise hilâf-ı kıyâsdur, pes ‘adem-i tahrîfine hüküm kıyâsî ve tahrîfine teḥakküm” (Sûdî 1249: 112)

“lâşe” meyyit dimekdür, *Türkîde* tahrîf idüp “*leş*” dirler (Sûdî 1249; 466)

“*nahl*” *Türkîde* tahrîf idüp “*nakıl*” didükleridür gerekse bal mumından olsun (Sûdî 1249; 65).

“*şîr-merd*” bahâdır ma‘nâsına, *Türkîde* tahrîf idüp “*şirme*” dirler (Sûdî 1249; 398).

“*har-vâr*” aşlında eşek yükine isimdür, soñra her yüke ıtlâk eylediler, tahrîf idüp *Türkîce* “*harâr*” didiler şol ma‘rûf zarfa ve ba‘zılar didiler *harâr* ğarârdandur (Sûdî 1249; 283).

b. Tahfif:

Sûdî Efendi'ye göre yabancı bir dilden alınan kelimenin Türkçeleşebilmesi için kelimenin biçimsel olarak “*tahfif*” olması da gerekmektedir.

“*dâne*”, *Türkîde* tahfif idüp “*dene*” dirler ‘Arabîde ḥabbe (Sûdî 1288a: 181).

Sûdî Efendi “tahrîf” ve “tahfif” kelimelerini kullanmadan da Türkçeleşmiş kelimeleri aktarmıştır. Bu durumda “*Türkîce ve Türkîde*” ifadelerini kullanmıştır. Bu “*Türkîce ve Türkîde*” ifadelerini genelde “*müsta‘meldür, dirler, didikleridür, ma‘nâsınadur, dir*” kelimeleri ile birlikte aktarmıştır.

“*kelîd*”, kâf-ı ‘Arabî’nüñ fethiyle miftâḥ ma‘nâsınadur ammâ kesr-i kâfla da okurlar niteki *Türkîde* kâfuñ kesriyle “*kilid*” dirler. (Sûdî 1249: 44).

¹ Bu konuda detaylı açıklama için Zeynep Korkmaz’ın Gramer Terimler Sözlüğü adlı eserinde “alıntı ek”, “alıntı kelime” ve “yabancı kelime” söz gruplarına bakılabilir. (Korkmaz, 1992, s. 7-167)

“billûrîn”, ma‘rûf nesnedür ki Efrenk’den gelür andan âyîneler câmlar peydâ iderler **Türkîce**’de **“billûr”** dirler (Sûdî 1288a: 161).

“civân-merd”, **Türkîce** **“cömerd”** dirler (Sûdî 1288a: 447).

“cüft”, **Türkîde** **“cift”** didikleridür bunda murâd yoldaşdur (Sûdî 1288a: 565).

“merhem” **Türkîce** **“melhem”** didikleridür ki yaralara şararlar (Sûdî 1288a: 122).

“bem”, sâzlarda yoğun âvâzlı sâza dirler ki **Türk** aña **“bâm”** dir (Sûdî 1288a: 584).

“serâsîme” bî-‘aql dimekdür, **Türkîce** **“sersem”** dirler (Sûdî 1288b: 251).

“sîlî” **Türkîde** **“sille”** ma‘nâsınadır, hebez de dirler (Sûdî 1249; 288).

1.2. Türkçe Sözcükler:

a. Türkîce, Türkîde ve Türk kelimeleri ile tanımlanan Türkçe kelimeler:

Sûdi Efendi, Gülistân ve Bostân şerhlerinde Türkçe bir çok kelime kullanmıştır. Bu kelimelerden bazıları arkaik olup günümüzde kullanılmamakta, bazıları ise günümüzde kullanılmaktadır. Sûdi Efendi, Türkçe kelimeleri aktarırken genelde **“Türkîce”**, **“Türkce”** ve **“Türk”** sözcüklerini kullanmıştır. Bu sözcüklerle genellikle **“didükleridür, dimekdür, dirler, dir, ma‘nâsına”** ifadelerini kullanmıştır.

“çömçe”, **Türkce** **“çamçağ”** didükleridür, ki bozacılar isti‘mâl iderler. (Sûdî 1249; 175).

“dânîş” ‘ilm ma‘nâsına, **Türkîce** **“bîlîş”** dimekdür (Sûdî 1288a: 79).

“gûr” yaban eşegine dirler, **Türkîce** **“kolañ”**² dirler (Sûdî 1288b: 156).

“gümân” zann ma‘nâsına **Türkçe** **“sezmek”** dirler (Sûdî 1288a: 150).

“hemânâ” Fârsîce güyâ **Türkîce** **“tutalum”** dimekdür (Sûdî 1288a: 158).

“ıyâr” bir nesnenün veznini bilmege dirler, ya‘nî sıklet ü hıffetini teşhîş eylemege ki **Türkîce** aña **“dara”** dirler (Sûdî 1288a: 333).

“kenâr” ma‘rûfdur ki **Türkçe** **“kırañ”** dirler (Sûdî 1288a: 29).

“lâğ” hûrtâ ya‘nî laîfe ki **Türkîce** **“kengel”** dirler (Sûdî 1288a: 587).

“nâgâh” füc‘en **Türkîce** **“añsuzın”** dirler (Sûdî 1288a: 470).

“nefes” ‘Acemce dem dirler ve **Türkçe** **“şoluğ”** (Sûdî 1249; 4).

“nesl” **Türkîce** **“döl”** dirler (Sûdî 1249; 85).

“pây” esâs ma‘nâsınadır ki **Türkîce** **“tümel”** dirler (Sûdî 1249;98).

“ûmâc” ok nişânı ki ‘Arab hedef ve **Türk** **“puta”** dir, **“amaç”** da dirler (Sûdî 1249; 155).

² Bu kelime Tarama Sözlüğünde **“ñ”** ile değil **“n”** ile yazılıdır. (Dilçin 1983:142)

“**ğani**” Türkîce “**bay**” derler. (Sûdî 1249: 92).

“**varṭa**” helâk ma‘nâsınadır ve câ’izdür ki varṭa gird-âbdan kinâyet ola ki Türkîce “**çevlek**” ve ‘Arabca dürdür dirler (Sûdî 1249: 341).

“**vâşık**” Türkîce “**ṭayanıcı**” dimekdür (Sûdî 1249: 466).

“**dâye**” etfâl emziren ‘avratdur ki Türkîce aña “**ṭaya**” dirler bu ḥidmete ekşer cevârî cinsini ta‘yîn iderler, ‘Arabca murzî‘a dirler (Sûdî 1249: 10).

“**sîh**” kebâb demüri ki Türkîce “**suğlı**” dirler (Sûdî 1249: 145).

“**şulb**” arka kemügi ki Türkîce “**oñurga**” dirler, bunda murâd ata belidür (Sûdî 1288a: 25).

“**teng**” denk ma‘nâsınadır, ya‘nî yarum yük ki Türkîce aña “**ṭay**” dirler (Sûdî 1288a: 459).

“**deff**” Türkîce “**dumrı**” dirler (Sûdî 1249: 229).

“**bâk**” bâ-yı ‘Arabîyle Türkîce “**eymenmek**” (Sûdî 1288a: 119)

b. “Türkîce”, “Türkîde” ve “Türkçe” kelimelerini kullanmadan sözcüklerin Türkçe anlamlarını verdiği yerler:

“**bînâ**” sıfat-ı müşebbehedür bînîdenden, “**göregen**” dimekdür ammâ “**gözcî**” ma‘nâsını virürler (Sûdî 1249: 155).

“**ḥâlî**” “**boş**” dimekdür tehî ma‘nâsına (Sûdî 1249: 77).

“**peleng**” “**kaplan**” dimekdür (Sûdî 1249: 77).

“**hoft**” “**yatmış ve uyumuş**” dimekdür. (Sûdî 1249: 77).

“**unnâb**” “**igde**” didikleri yemişdür (Sûdî 1288b: 46).

“**uḫâb**” “**ṭavşancıl**” didikleri bir büyük kuşdur, kartal (Sûdî 1288a: 442).

“**âheste**” “**yapça**” dimekdür (Sûdî 1288a: 150).

“**gürbe**”, “**çetük**” dimekdür, ya‘nî kedi (Sûdî 1249: 67).

“**çengâl**” lügatde yırtıcı ḥayvânların “**ḫıynağına**” dirler, ammâ bunda el murâddur (Sûdî 1288a: 353).

“**müstekbir**” büyükenici ve **uluyıcı** dimekdür (Sûdî 1288a: 99).

“**varṭa**” “**çevlekdür**” ki Farsîce girdâb dirler, şuyuñ çevrilüp her nesne ki anda vâkı‘ olur, yutan yere dirler, ḥâşılı ğarkdan ḥavf yeridür (Sûdî 1288a: 28).

“**tâvân**” diyet ma‘nâsına da gelür, “**ödek**” dimekdür bunda cürm ve cinâyet ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 172).

“**şüstend**” yudular ve “**arıldılar**” dimekdür. (Sûdî 1288a: 129)

“tâftên” “yaldırmak” ve “balkırmak” demekdür. (Sûdî 1288a: 154)

“nây” bunda **“boğurtlak”** ma‘nâsınadır ki cigerüñ boğazdan çıkan yiridür ki ‘Arap kuşbetü’l-hulķûm dir. (s. 480)

“kayd” bunda **“buķaķı”** ma‘nâsınadır (Sûdî 1288a: 119)

“tâhtên” “çapmak” ya‘nî **“segirtmek”** ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 32)

“âvâze” “çav” ma‘nâsınadır (Sûdî 1288a: 110).

“miyân best” bil baēladı ya‘nî **“şıgandı”** ve **“çermendi”** (Sûdî 1288a: 438)

“gırev” “tutı” ma‘nâsınadır ki ‘Arap rehin dir. (Sûdî 1288a: 480)

“hûrâķ” “ķâv” ma‘nâsınadır ya‘nî **“tutrak”** ki aña çakmak çakarlar. (Sûdî 1288a:129)

“germâbe” hâmmâm ve “ılıcadur” (Sûdî 1288a: 115)

“teb” tânuñ fethi ve bânuñ sükûnıyla **“ısıtma”** demekdür. (Sûdî 1288a: 23)

“sipârîdenden”, siperdenden degül, **“ısmarlamak”** ve teslîm eylemek ma‘nâsına. (Sûdî 1288a: 134)

“nefrîn-kon” vaşf-ı terkîbîdür, **“ilenici”** ya‘nî bed-du‘â idici ma‘nâsına. (Sûdî 1288a: 310)

“Pîş-rû” vaşf-ı terkîbîdür rûyîdenden **“ilerü yürüyici”** demekdür, **“ķulâēuz”** ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 349).

“şulb” şaduñ dâmmı ve lâmuñ sükûnıyla arķa kemüēi ki Türkçe **“oñurēa”** dirler (Sûdî 1288a: 25).

“durûd” dâluñ ve rânuñ dâmmeleriyle fi‘l-i mâzî-i müfred-i ģâ‘ibdür, **“biçmek”** ma‘nâsına Türkîde otlak biçmek gibi (Sûdî 1288a: 184).

“kemend” ķâf-ı ‘Arab’uñ ve mimüñ fethâlarıyla **“okruēa”** dirler (Sûdî 1288a: 405).

“mâlîdenden” **“ovmak”** ve **“burmak”** ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 126).

“sitâyış” ism-i maşdardur “öğüş” ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 130).

“dirîğ” daluñ çammı ve kesriyle “şınuk” dimekdür (Sûdî 1288a: 279).

“düzd” daluñ çammı ve zânuñ sükûnıyla “uğrı” ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 119).

“tufeyl” tânuñ fethi ile kendi müstakıl da‘vet olunmaşsuzın kimesneye tebe‘iyyetle bir yere varana dirler “uyundı” ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 50).

“rîş” yara ya‘ni “yağır” (Sûdî 1288a: 223).

“zîbâ” “yaraşık” dimekdür (Sûdî 1288a: 260).

“tünd” tânuñ çammı ve sükûn-ı nûnla “iti” dimekdür ya‘nî “keskinlik ve hiddet” ma‘nâsına, hâşılı “yavuz” dimekdür (Sûdî 1288a: 164).

“piyâde” “yayağ” dimekdür (Sûdî 1288a: 488).

“devîden” “yilegen” dimekdür (Sûdî 1288a: 428).

“tekupâ” “yelme ve yüpürme” ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 32).

“sebük” sinüñ fethi ve bânuñ çammıyla kâf-ı ‘Arabîyle “yeyni” dimekdür hafif ma‘nâsına (Sûdî 1288a: 164).

“havşala” hânuñ fethi ve şâduñ fethiyle “kursak” dimekdür ki kuşlarda olur (Sûdî 1288a: 528).

c. Bazı sözcük ve söz öbeklerini, kelimelerin manasını açıklamak için değil, metinleri şerh ederken kullanmaktadır.

Kemik için “çigirdik³” kelimesini kullanmaktadır (Sûdî 1288a: 62).

Haber vermek manasına “ulgar” kelimesini kullanmaktadır. “Yollar kesüp düşmen ülkesine *ulgar* ve akın şalmak istersen ol pusu yirlerinden hâzer eyle.” (Sûdî 1288a: 343)

Zayıflamak ve yok olmak manasında “arıklamak” kelimesini kullanmıştır. “Halk açlıktan *arıkladı* ve zebûn oldu” (Sûdî 1288a :197)

“Irlamak” kelimesini şarkı söylemek manasında kullanmaktadır. “beş beyit kulağuma hoş geldi ya‘ni maqbûl ve mergûb geldi ki bir meclisde dün gice *ırlarlardı*.” (Sûdî 1288a: 101)

“Karsmak” kelimesini el çırpma ve alkışlama manasında kullanmaktadır. “Murâd *karşmağdur*, bilmez misün ki şarâb-ı ‘ışkla mest olan dîvâne ‘âşıklar rakşda niçün *ellerini birbirine ururlar*.” (Sûdî 1288b: 590).

Kola geçirilen kılıf, pazubend için “kolçağ” kelimesini kullanmaktadır. “demürden bir *kolçağ* peydâ eyledi arslanla cenk eylemek için” (Sûdî 1288a: 554).

³ Ağacın körpe, ince dalları (Dilçin, 1983, s. 56); **Çigirdik**: çiçek tomurcuğu, Ayran yapıldıktan sonra dibinde kalan yoğurt parçaları; **Çigirdik**: Ökse otu, İlk yağmurdan sonra çıkan çimen, özellikle sabun gibi küçülen şeylerin küçük parçası, ciyirdek helvası, başa giyilen takkenin kenarına yapılan işleme, Pembe renk. (Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü III, 1968, s. 1208-1209)

Vücudu koyu sarı kuyruğu ve yelesi siyah olan at manasında **“kula”** kelimesini; vahşi, talim görmemiş, işe alışmamış, zıdır, haşarı manasında da **“güre”** kelimesini kullanmıştır. “şol vakit ki anı bir **kula, güre** at yire urdı” (Sûdî 1288a: 501).

Kör, körleşmiş, kesmez manasında **“künd”** kelimesini kullanmaktadır. “Zîrâ ihşân ve kerem keskin dendânı **künd** ider (Sûdî 1288a: 337)

Esas, gövde, temel, manasında **“özdek”** kelimesini kullanmaktadır. **“Pey”** lügatde segirdür ammâ **kök ve özdek** murâddur.” (Sûdî 1288a: 494).

Oñulmak, şifa bulmak, iyileşmek manasında **“şagalmak”** kelimesini kullanmaktadır. “Bîmâr-ı ğarîb dir ki kendi şîhhatımı dilemezdim ya’nî **şagalmak** murâd eylemezdim.” (Sûdî 1288a: 554).

Sulamak, su vermek manasında **“şuvarmak”** kelimesini kullanmaktadır. “Pes seg-i nâ-tevâne bir içim şu virdi ya’nî kelbi **şuvarı.**” (Sûdî 1288a: 411).

Rahvan yürümek manasında **“yorgalamak”** kelimesini kullanmaktadır. “Birisi kaplana bindi ya’nî binüp **yorgalayup** sürdi ya’nî **yorgalayup** giderdi.” (Sûdî 1288a: 91).

Hızlı gitme manasında **“yügrük”** kelimesini kullanmaktadır. “Hâşılı ziyâde **yügrük** idi.” (Sûdî 1288a: 442).

İyi yüzen manasında **“yüzgüç”** kelimesini kullanmaktadır. “Çünkü tıfl **“yüzgüç”** kimsen elinde veyâ eli üstindedür ğarķ olmakdan ħavf eylemez (Sûdî 1288a: 567).

d. Sûdî, Gülistân ve Bostân şerhlerinde bazı sözcüklerin anlamlarını tek kelime ile değil; iki sözcük ile karşılamıştır. İki sözcükten oluşan bu kelime grupları daha çok isim tamlaması, sıfat tamlaması ikileme ve birleşik sözcük şeklindedir.

“vurķ” “tağ gügercini” cemî’i kül renginde olur ve iri olur **Türkîce “tahta gügercini”** dirler ve hapal dirler (Sûdî 1249: 374).

“pîs” abraş dimekdür ki **Türkîce “ala tenli”**dür (Sûdî 1288b: 180).

“hurde” “uvaķ devek”dimekdür (Sûdî 1249: 49).

“ķavs-ı kuzah” Arabîdür, Farsîsi Kemân-ı Rüstemdür, **Türkîsi “eynekem şagmadur”** (Sûdî 1288a: 315).

“ķirm” ķurd dimekdür ammâ böcek murâddur **Türkîde** aña **“yıldız böcegi”** dirler, Farsîde ķirm-i şebtâb dirler (Sûdî 1288a: 573).

“lâyiden” “it afķurmak” ma’nâsına (Sûdî 1249: 382).

“mecerre” felekde bir hey’âtdur ki **Türkîce “şaman uğrısı”** ve **“şamanlık yolu”** dirler (Sûdî 1288b: 98).

“şimşâd” “ķemşîr ağacına” dirler (Sûdî 1288a: 140).

“dil-âver” aşlında vâsf-ı terkîbîdür **“yürek götürici”** ma’nâsına hâşılı **“yürekli dimekdür”** soñra bahâdır cinsine isim oldu borkli olduĝiķün. (Sûdî 1288a: 345)

e. Bazı kelime gruplarını şerhi açıklamak için kullanmaktadır. Onları bir kelimenin karşılığı olarak eserlerinde kullanmamıştır.

“*yile ağaç*” bir bitki çeşidi (Sûdî 1249: 279).

bulaşık suları için “*kabkaçak yudısı*” ibaresi kullanılmaktadır (Sûdî 1288b: 49).

“*kargâ büken*” bir bitki çeşidi (Sûdî 1249: 279).

f. Sûdî, Arapça ve Farsça kelimeleri tanımlamanın yanında nadiren de olsa Türkçe kelimeleri de tanımlamaktadır.

“*çokramak*” tancara veya çömlek kaynarken kapağın üstüne kosağ andan çıkan şavta çokrama dirler (Sûdî 1249: 211).

“Çav” ya’nî bir nesne meşhûr olup “çavlanmağdur” (Sûdî 1288a :41)

Türkîce “*eymenmek*” ya’nî “*kırmak*” ma’nâsına. (Sûdî 1288a: 119)

g. Sûdî Efendi’ “*Türkî*”, “*Türkîde*”, “*Türkîce*” , “*Türkce*” ve “*dil*” kelimelerini, sözcüklerin anlamlarını açıklamak dışında adet, gelenek ve millet gibi terim anlamıyla da eserlerinde kullanmıştır.

zebândan murâd lügatdür niteki “*Arabî dil*” ve “*Türkî dil*” dirler, ya’nî kendinüñ dili ne ise. (Sûdî 1249: 70).

Türkîde ba’zı yerlerde fevt oldı diyecek yerde kalmadı dirler. (Sûdî 1249: 75).

2. SÛDÎ’NİN GÜLİSTÂN VE BOSTÂN ŞERHLERİNDEKİ TÜRKÇE İKİLEMELER:

Sûdî Efendi ikilemeleri eserlerinde kelimeleri tanımlarken, metinleri ve beyitleri açıklarken ve deyimlerin oluşum süreçlerini aktarırken kullanmaktadır.

1. “*âheste*” “*yapça*” demekdür; “*yapça yapça*” kulağına fısıldadı (Sûdî 1288a: 305)

2. “*karış muruş*” ikilemesini “*şûrîde*” ve “*der-hem*” kelimelerini tanımlarken kullanıyor.

“*şûrîde*” lügatde “*karış muruş*” demekdür, ammâ bunuñ yerlerde perîşân ma’nâsınadır (Sûdî 1288a: 202); “*der-hem*” lügatde “*karış muruş*” demekdür, ammâ bunda bî-ḥuzûr ma’nâsınadır (Sûdî 1249: 394).

3. “*pâre pâre*” ikilemesini bir beyti açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır. “ḥaşılı revnağ u şafâlarını giderdi ve kendilerini *pâre pâre* eyledi.” (Sûdî 1288a: 43).

4. İki tane ikilemeyi beytin anlamını açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır. “*şundan bundan derme çatmadur*” (Sûdî 1249: 442).

5. “*tâze tâze*” ikilemesini beytin anlamını açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır “*tâze tâze*” güyegüler öldürür” (Sûdî 1249: 37).

6. “*şîb*” kelimesinin anlamını açıklarken “kazan kızan” ikilemesini kullanmaktadır. Aynı zamanda Arapça ikileme şeklini de vermektedir. “Aşağı ve alt ve iniş ma’nâlarında

müsta‘mel lafzdur, gâh olur ki ittibâ‘ ve müzâvece tarîkıyla tîb lafzını buña ‘atf idüp şîb ü tîb dirler, ‘Arabî’de **“hasen besen”** ve Türkîde **“kazan kuzan”** didükleri gibi (Sûdî 1249: 37).

7. **“şoza şoza”** ikilemesini beytin anlamını açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır. Bu ikilemeyi kullandıktan sonra onun anlamını açıklamıştır. Bu anlama delil olarak da Arapça bir atasözü akarmıştır. “Hâşılı ol ‘atşı benden gidermege mümkün degül şâfi şuyı **şoza şoza** içmek, şâfi şudan deñizler de içsem. ‘Atşı kesr eylemege reşfi yakîn eyledi. Zîrâ şuyı **şoza şoza içmek şuşuzlığı kandırağandır**. Niteki darb-ı meşelde vardur ki e‘r-reşfü enka‘un diyü. Ya‘nî **şoza şoza** içmek ‘atşı kesr ider dimekdür” (Sûdî 1249: 364).

8. **“hurde”** kelimesini açıklarken **“uvak devek”** ikilemesini kullanıyor. “hâ-ı mu‘cemenün dammı ve ranun sükûniyla uvak ve devek dimekdür (Sûdî 1288a: 42).

9. **“siper atmak”** deyimini açıklarken **“bিরer bিরer”** ikilemesini kullanmaktadır. **“siper atmak”** kaçmağdır zirâ ‘Arab’uñ de‘abe âdetindendür ki ‘adüvvüsinden kaçsa üstünden uzar ve âlet-i harbi vesâ‘ir işkâl u aḥmâli **bিরer bিরer** atup atınuñ yükünü tahfîf ider, ḥaşmdan ḥalâş olmak için” (Sûdî 1288a: 32).

10. **“az az”** ve **“yap yap”** ikilemelerini metnin anlamını açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır. “şâhibi “az az” “yap yap” yer” (Sûdî 1249: 394).

11. **“âheste”** kelimesinin anlamını açıklarken **“yap yap”** ikilemesini kullanır sonra bu ikilemenin anlamının **“katı katı”** ikilemesinin zıttı olduğunu dile getirir. “âheste **yap yap** ya‘nî **katı katı** söyleme, kimse işitmesün” (Sûdî 1249: 394).

12. **“Hişar şınamak”** deyimini oluşum sürecini aktarırken **“delik deşik”** ikilemesini aktarır. Hişar şınamakdan murâd oldur ki hişâra yürüyüş eyledükleri vakit sancağı ileri çekerler hişâra dikmek kaşdıyla, pes hişâr içinde olan ḥalk, tüfek ve ok ve taş ve gayrısını sancağa atarlar düşürmek için, şöyle olur ki bîçâre sancak **“delik deşik”** olur, imdi hişar şınamışsın dimekden garaż bu ma‘nâdur (Sûdî 1249: 184).

13. **“tedric”** kelimesini açıklarken **“azar azar”** ve **“yab yab”** ikilemelerini kullanır. **“tedric** azar azar ya‘nî yab yab dimekdür” (Sûdî 1288a: 34).

14. **“yara yara”** ve **“şikâf şikâf”** ikilemelerini metnin anlamını açıklarken “maḥşul-i beyit” bölümünde kullanmaktadır. “ḥatır perîşân idici sözlerden yüregüm **“yara yara”** ve evimüñ kapusını kamağdan **“şikâf şikâf”** eyledi (Sûdî 1288a: 385).

15. **“pelâs”** kelimesini açıklarken eski büski ikilemesini kullanmaktadır. **“pelâs”** devenüñ semeri altına urdukları çuldur ki ‘Arabca ḥulis dirler, ammâ “eski büski” libâsdur ki fuḳarâ giyer (Sûdî 1249: 196).

16. **“bâlû‘a”** kelimesini açıklarken **“kab kaçak”** ikilemesini kullanmıştır. **“bâlû‘a** maḥḥalardan ve evlerden dîvâr diplerinden ve gayriden bir delik peydâ ideler ki çirkefi ve **“kab kaçak”** yudısını andan taşra dökerler aña bellû‘a da dirler cem‘i belâlî‘ gelür (Sûdî 1288b: 49).

3. SÛDÎ'NİN GÜLİSTÂN VE BOSTÂN ŞERHLERİNDEKİ TÜRKÇE DEYİMLER:

Sûdî Efendi deyimleri eserlerinde kelimeleri tanımlarken, metinleri ve beyitleri açıklarken kullanmaktadır. Bunların yanı sıra bazı deyimlerin anlamlarını ve birtakım deyimlerin de oluşum süreçlerini aktarmıştır.

a) Anlamını açıkladığı deyimlere örnekler:

1. **“âteş düşmek”** zûlm ve te‘addîden nâşî olan âh-ı derûndandır (Sûdî 1288a: 231).
2. **“kan ağlamak”** ziyâde ıztırâbdan kinâyetdür (Sûdî 1288a: 217).
3. **“nefes almak”** ayş u nûş eylemek (Sûdî 1288a: 184).
4. **“el tutmak”** 1. ‘afv eylemekdür (Sûdî 1288a: 264). 2. mâlik ve kıadir olmak (Sûdî 1288a: 90).
5. **“nefes çekmek”** murâd tekellüme gelmekdür ya‘nî söylemek dimekdür, câ‘izdür ki âh eylemekden kinâyet ola bir âh u nedâmet ve hasret çekmek (Sûdî 1288a: 114).
6. **“el silmek”** hüccet ve burhânla redd eylemek dimekdür (Sûdî 1288a: 262).
7. **“el ucuyla silmek”** ma‘lûmdur ki bir kimse bir gayrinüñ kavlini veya fi‘lini reddeylese elinüñ arkasını ol kavli ve fi‘li merdûd olan kimseye döndürür ve kendinden anuñ canibine silker ki bu nesne benüm merdûdumdur deyü (Sûdî 1288a: 158).
8. **“geceyi gündüz eylemek”** uyumamağdan kinâyetdür (Sûdî 1249: 232).
9. **“kan içmek”** ıztırâbdan kinâyetdür (Sûdî 1249: 232).
10. **“kan tutmak”** yüreği hûn olmak, ziyâde tazaccur ve ıztırâbdan kinâyetdür (Sûdî 1288a: 416).
11. **“mey dökmek”** den murâd ifşâ-yı râz eylemekdür (Sûdî 1288a: 511).
12. **“meymûn‘ışıklı”** maḥbûb, dost ma‘nâsına, ‘ışık-bâz (Sûdî 1249: 342).
13. **“müreккеbe kalemkomağ”** sa‘âdetden şekâvete düşmek (Sûdî 1288a: 418).
14. **“nefes bağlamak”** terk-i tekellümden kinâyetdür (Sûdî 1249: 45).
15. **“râstıklı eli erüñ yüzine komağ”** gârağ yüzün kara eylemekdür (Sûdî 1288a: 281).
16. **“oğ tutmak”** murâd amân okıdır, padişâh katlinden amân virse aña kendi terkisinden bir oğ verirmiş amân virdigine nişân olsun diyü, pes bu sebep ile aña kimse incitmez imiş (Sûdî 1288a: 147).
17. **“toz götürmek”** hükümleri yok eylemek (Sûdî 1288a: 43).

b) Deyimlerin oluşumlarını anlattığı deyimlere örnekler:

Kalkın atmak ve Siper atmak

Sûdî Efendi, biri Türkçe diğeri de Farsça kelime ile kurulan ve aynı manaya gelen **“kalkın atmak” ve “siper atmak”** deyimlerinin oluşum hikâyesini Gülistân ve Bostân şerhlerinde ayrı ayrı anlatmaktadır.

“kalkın atmak” ‘aczen kinâyetdür, zirâ ‘Arap, ‘adûsından kaçsa cemî’-i esbâbını birer birer yabana atar cân kurtarmağıçün ve evvel siperini atar, pes aralarında bu ‘ibâret makâm-ı ‘acze müsta’meldür (Sûdî 1249: 330).

“siper atmak” kaçmakdur zirâ ‘Arab’uñ de’abe ‘âdetindendür ki ‘adüvvüsinden kaçsa üstünden uzar ve âlet-i harbi vesâ’ir işkâl u ahmâli birer birer atup atınuñ yükünü tahfif ider, haşmdan halâş olmak içün (Sûdî 1288a: 32).

4. GÜLISTAN VE BOSTAN ŞERHLERİNDE GEÇEN TÜRK KÜLTÜRÜ UNSURLARI:

Sûdî, Gülistan ve Bostan şerhlerinde Türk Kültürü, Türk tarihinin şahsiyetleri, Türklerin sosyal ve günlük yaşamları hakkında da birtakım bilgiler aktarmaktadır.

a) Özel Adlar:

Atabek (اتابك) : 1. kâf ba’zılar katında ‘Arabî ve ba’zılar katında ‘Acemî’dür. Şunlar ki ma’nâsını cümletü’l-melikdür diyenler kâfî ‘Arabî okudılar ve şunlar ki ma’nâsını Atabeg’dür, diyenler ‘Acemî okudılar. Türkî de vâcibü’r-ri’âyüñ ve ‘azîz u muhteremüñdür, diyecek yer de Atabeg’üñdür didiler. Muhammed Atabek’dan bedel (Sûdî 1288a: 78). 2. lâla ve cümletü’l-mülk ma’nâsınadır (Sûdî 1249: 24).

Gence (گنجه) : Karabâğ vilâyetinden bir şehriñ ismidür ki Sultân Murâd devrinde maktûl Ferhâd Paşa anı feth idüp şehriñi hisâr eyledi. Hamse şâhibi Nizâmî anda yatur (Sûdî 1288b: 39).

Kâşgar (كاشغر) : Türkistân şehirlerinden birinüñ ismidür ki ta’ife-i Nakşibendiyye’den Hazret-i Sa’düddîn’ün şehridür ki Hazret-i Mevlânâ Câmî’nüñ pîr-i irşâdudur ve kızlarınuñ birini Hazret-i Mollâya virmiş ve birini Reşehât şâhibi Şafiye. Kaddesallâhu ervâhehüm. (Sûdî 1249: 364).

Nizâmiye (نظاميه) : Bağdâd’uñ kerhinde bir medresedür kim Nizâmü’l-mülk nâm vezir bünyâd itmişdür. Hikâyet olunur ki dünyâda andan evvel medrese binâ olunmamışdur, ammâ bugün hârâbdur. Hemân dîvârları yerindedür bâkıyesi harâbdur. Kerh-i Bağdâd’uñ karşusunda bir yerüñ ismidür ki ma’rûf Kerhî ve Cüneyd-i Bağdâdî ve Sırrı-yi Sekatî ve Manşûr ve dâhî evliyâdan çok kimsenüñ türbeleri andadır (Sûdî 1288b: 264).

Şâm (شام) : Memleket ismidür ki Kudüs-i mübârek ve Trâblûs ve ba’zı kaşabât aña dâhıldür. Şimdi Şâm dedikleri şehriñ adı Dımışk’dur. Dımışk’a Şâm didikleri mecâz-ı mürsel tarîkiyledür. Rûm ilinde bir ırmağın adını bir memlekete itlâk idüp Bosna didikleri gibi (Sûdî 1288b: 83).

Rûm (روم) : Sîvâs ve Tokat ve Amasîye ve etrâfında olan kaşabât (Sûdî 1288b: 167).

Tatâr (تاتار) : 1. Hülâgû Tatâr'ıdır ki kefare idi ve tamâm-ı Îrân ve Tûrân ve Kudûs-i mübârege dek diyâr-ı Arab'a müstevlî olmuşlardır (Sûdî 1288b: 159). 2. Türk'ün bir sınıfına dirler bunda kâfir Tatar'dur Hülâgû askeridir ki Cengîzhân neslinden biridir. (Sûdî 1288b: 149). 3. Küffâr ma'nâsınadır (Sûdî 1249: 294).

Ṭuğrul (طغرل) : Ṭoğan Şâh'ın oğludur, bunlar Âl-ı Selçuk'dandır (Sûdî 1288b: 328).

Türk (ترك) : 1. Mâverâü'n-nehr âdemisindedirler (Sûdî 1288a: 127). 2. Tâtâr'dur ki murâd sipâhidür (Sûdî 1288a: 299). 3. Maḥbûb ma'nâsınadır (Sûdî 1288b: 329).

Türkân (ترکان) : 1. Celâdlar ma'nâsınadır (Sûdî 1288a: 485). 2. Maḥbûbân ma'nâsına (Sûdî 1288b: 292). 3. sipâhîler (Sûdî 1288b: 254).

Uğlumiş (اغلوميش) : Hân neslinden bir pâdişâhuñ ismidür (Sûdî 1249: 91).

Ye'cüc (ياجوج) : Sikender rûyîn ve sengin dîvâr ile cihandan Ye'cüc'ün yolını teng eyledi ya'nî Ye'cüc kavmi Tayristân ve Şîrvân memleketine gelüp gâret iderdi. Pes İskender anda vardukda vilâyet ehli Ye'cüc'den şikâyet eylediler. Ol da mezkûr dîvârı çekdi ki geçmege kâdir olmasun diyü niteki kelâm-ı şerîfde buyurur. Şoñra Nûşîrevân kendi saltanatını zamânında ol dîvâra bir iki dîvâr zamm idüp bir hişâr yaptı. Şimdi demür kapu didikleri ol hişârdur (Sûdî 1288a: 72).

b) Günlük Yaşamda kullanılan Kelimeler:

1. Bahçe ve bostanlarda kullanılan bostan korkuluğuna Sûdî "*bostân oyuğı*" demektedir (Sûdî 1288b: 160).

2. **âyîne-dâr/ âyîne-gerdân** : Âyîne tutucu, ma'lûm ola ki âyîne-dâr ve âyîne-gerdân şol kimseye derler ki bir âyîne eline alup gezdürür ve mülâkî olduğu kimseye şunar. Ol da bir pâre âyîneye bakınur. Andan şoñra çıkarup eline bir akçe veyâ birkaç mangır virüp âyîneyi eline vaz'ider (Sûdî 1249: 209).

3. **Çömçe, "çamçak"** didükleridir, ki bozacılar isti'mâl iderler (Sûdî 1249: 175).

4. **Çarh**, Rûm'da aña "*zemberek*" dirler ve bunuñ okına nâvek dirler (Sûdî 1249: 421).

5. **Gil**, Rûm'da kâf-ı Arabîyle "*kil*" didükleridir ki İstanbûl'da "*Keçe kili*" deyü şatduklarıdır, ma'lûm ola ki Rûm'da kili hamâmda hâtûn kişiler saçlarına sürüp anuñla başlarını ve saçlarını şüst-u-şû iderler, ammâ âcâmuñ zükûride hamâmda meḥâsin ve bedenlerini anuñla yurlar, niteki ba'zı Arab bedenlerini hınnâ ile yurlar (Sûdî 1249: 26).

6. **Hırsek**, uzunca eşek oyununa dirler ve ba'zılar didiler hırs, ayudur ve kâf harf-i taşgîr, eski püski kebelere ve kilimlerden ayı şeklinde bir şûret peydâ iderler ve birisi ol şûrete girüp anı oynadur. Rûm'da Ramazân günlerinde oynatdukları gibi (Sûdî 1249: 407).

7. **Menn**, terenkebîn didikleri helvâdur ki Mûşul etrâfında hevâdan yağar ba'zı eşcârûñ yapraklardan düşürüp kaynadup muḥkem kıvâm bağlar aña ol yerlerde "kerpi helvâsı" dirler (Sûdî 1288b: 324).

8. **Muḥannes** "müsta'mel oğlana" dirler ve dahı korkağa ve alçağadirler (Sûdî 1288b: 176).

9. Müşt-zen, yumruk urıcı ma'nâsına bunuñ aşlı budur ki bunlar tâ'ifedür ki yumrukla ceng iderler ya'nî sağ eliyle şöyle ma'lûm ola ki ziyâde idmândan sağ elinüñ yumukları naşr etinden birer hıyâra dönmüşdür. Taḥşîlim zemânında bir kaç Semerḳandî tâleb-i'ilmîler geldiler, anlardan gördüm idi (Sûdî 1288a: 325).

10. Peyvend, Rûm'da "üzdi kösteği" dirler kaçmak makâmında (Sûdî 1249: 424).

11. Tabla-i'atṭâr, oldur ki diyâr-ı'Acem'de bir tablâya envâ'-ı mubahḥarâtı terbiyet idüp satar, ammâ Rûm'da bu üslûb u terbiyet olmaz (Sûdî 1249: 481)

12. Târem, göçer evli, Türkmen'ün keçeden hâneleridür ki Türkîce "**derim evi**" dirler, gâh olur ki teşbih tarîkiyle felege de târem dirler, kûbbe şeklinde olan nesnelere târem dirler, ammâ köşk ve çârṭâk murâddur (Sûdî 1288b: 225).

13. verḳâ, tağ gügercini, cemî'i kül renginde olur ve iri olur, Türkîce "**tahta gügercini**" dirler, ve hapal dirler (Sûdî 1249: 374).

SONUÇ

Sûdî'nin Gülistân ve Bostân şerhlerinde, 16. yüzyılda kullanılan birçok Türkçe sözcük, terim, ikileme ve deyim yer almaktadır. Bunların yanı sıra Türk tarihinin önemli şahsiyetleri ve Türklerin günlük yaşamıyla ilgili bilgiler de bulunmaktadır. Bu kelimeler ve ibareler yeni yazılacak sözlük çalışmalarına ve günümüz araştırmacılarına önemli bir kaynak olacak türdendir. Şerhlere bakıl (Okatan, 2013)ara yapılacak Türk Dili ve Türk Tarihi çalışmalarının daha kapsayıcı olacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin Söz Denzinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Okatan, H. İ. (2013). Sûdî'nin Şerh-i Bostan'ında Geçen Arkaik Kelimeler. *Turan*. Kasım Cumartesi, 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/142857> adresinden alındı
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sûdî. (1249). *Şerh-i Gülistân*. İstanbul: Matbaa-i 'Âmire.
- Sûdî. (1288). *Şerh-i Bûstân* (Cilt 1). İstanbul: Matbaatü'l- 'Âmire.
- Sûdî. (1288). *Şerh-i Bûstân* (Cilt 2). İstanbul: Matbaatü'l- 'Âmire.
- Tanyeri, M. (1999). *Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tekin, Ş. (1992). Eski Türkçe. *Türk Dünyası El Kitabı* 2 (s. 95). içinde Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Tokmak, A. N. (2001). *Telaffuzlu Türkçe - Farsça Ortak Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Simurg.

Yılmaz, O. (2008). *16. Yüzyıl Şârihlerinden Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Gülistân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin)*. İstanbul.

Pervâne Bey Mecmuası'ndaki Karamanlı Şairler

Kamil Ali GIYNAŞ*

Özet

Asırlar boyunca önemli bir şehir olan Karaman, özellikle Selçuklular, Karamanoğulları Beyliği ve Osmanlı Devleti zamanında kültür, sanat ve edebiyatın gelişmesinde hatırı sayılır bir yere sahiptir. 12. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarında kadar Karaman'da birçok ilim adamı, şair, yazar ve sanatkâr yetişmiştir.

Klâsik Türk edebiyatının kaynaklarından biri de nazire mecmualarıdır. Nazire mecmuaları, genellikle aynı veya birbirine yakın yüzyıllarda yaşamış birçok şairin şiirlerini bir arada bulunduran değerli kaynaklardır. Bunlar, derlendikleri dönemdeki edebiyat beğenisini vermeleri, şairlerin divanlarında bulunmayan şiirlerini içermeleri, tezkirelerde adı geçmeyen şairlerin şiirlerini ihtiva etmeleri, divanı olmayan ya da bilinmeyen bir şairin şiirlerini tespit etmeye katkıları bakımından edebiyat tarihimiz için önemli kaynaklardır. Nazire mecmualarının bazılarının kim tarafından derlendiği/düzenlendiği belli değilken bazılarının derleyicisi bellidir. Edebiyatımızda derleyeni belli nazire mecmualarının sayısı oldukça azdır. Bunların en önemlilerinden biri 16. yüzyılda Pervâne Bey tarafından tertip edilen nazire mecmuasıdır.

Bu çalışmada Pervâne Bey Mecmuası'ndaki Karamanlı şairler tespit edilmiş, bu şairlerin kimlere nazire yazdıkları, kimlerin bu şairlere nazire yazdıkları belirtilmiştir. Böylece Pervâne Bey Mecmuası'ndan hareketle Karaman'ın Klâsik Türk edebiyatındaki yeri ve önemi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Karaman, Klâsik Türk edebiyatı, Karamanlı şairler, PervâneBey Mecmuası.*

Poets of Karaman in Collection of Pervâne Bey

Abstract

Karaman, an important city in every period of history, has a considerable place in the development of culture, art and literature especially during Seljuks, Karamanoğulları Principality and Ottoman State. From the 12th century until the beginning of the 20th century, many scholars, poets, writers and craftsmen grew up in Karaman.

Nazire collections are one of the sources of classical Turkish literature. Nazirecollections are valuable documents comprising the poems of many poets who were alive in the same or near centuries. The factor making nazires important and valuable is that the nazires carry the features of important information related the history of literature over time. These collections have many contributions to our history of literature since they indicate the fancies of their era and influences among poets and, besides, they exhibit hundreds of poems of many poets whose names are not available in other sources. As the collectors of some nazire collections are known, it is not clear who composed or collected the some other collections. The number of collectors known of nazire collections is restricted to a very few. The one of important nazires is the Collection of Pervâne Bey that was collected by Pervâne Bey.

In this work, poets of Karamanpoets in Pervâne Bey Collection, a compiled nazire magazine compiled in 1560-61, were identified and it was stated who wrote poetry, who wrote poetry of poets and who influenced them. Thus, the place and the importance of Karamanin Classical Turkish Literature was revealed from the point of Pervâne Bey Collection.

Keywords: Karaman, Classical Turkish literature, poets of Karaman, Collection of Pervâne Bey.

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Giriş

İstanbul, Osmanlı devleti döneminde başkent olması sebebiyle kültürel ve sanatsal faaliyetlerinden zirvede olduğu şehirdi. İstanbul'dan başka şehzadelerin çıktıkları sancaklar da birer kültür merkezleriydi. Bu şehirlerden biri de Konya'dır. Şehzade Cem, Şehzade Abdullah, Şehzade Selim'in sancakbeylikleri döneminde Konya zengin bir sanat ve edebiyat merkezi olmuştur.

Eskiden beri büyük bir kültür merkezi olan Konya, Osmanlı İmparatorluğu devrinde de bu durumunu muhafaza etmişti. Ayrıca Mevlana Celaleddin Rumi'nin memleketi olması da bu şehre ayrı bir ehemmiyet kazandırıyordu. Fatih Sultan Mehmed zamanında kat'i olarak İmparatorluk sınırları içine alınan Konya, bundan sonra Karaman Sancağı merkezi olarak şehzadelerin valilik ettiği şehir olmuştur. Bu sayede de kültüründeki üstünlüğünü her zaman muhafaza etmiştir (İpekten, 1996: 166).

Karaman, klâsik Türk edebiyatı döneminde hatırı sayılır edibin yetiştiği bir şehirdir. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada şuarâ ve evliyâ tezkireleri, menakıpnâmeler, Şakâ'îku'n-Numânîyye tercüme ve zeyilleri, Osmanlı Müellifleri, Kâmûsu'l-a'lâm, Sicill-i Osmânî, klâsik Türk edebiyatıyla ilgili biyografik ve ansiklopedik eserler, bilimsel kitaplar, tezler ve makaleler incelenerek 35 Karamanlı şair ve yazar tespit edilmiştir (Karataş vd., 2013: 8).

Sözlük anlamı “Bir şeye benzemek üzere yapılan, örnek, misl, karşılık” (Şemseddin Sami, 2000: 1454) olan nazirenin terim anlamı ise “Bir şairin manzum bir eserine (çok zaman gazeline) başka bir şair tarafından aynı vezin ve kafiye de olmak üzere yapılan benzer”dir (Devellioğlu, 2017: 952).

Şairlerin hangi gerekçelerle nazire yazma ihtiyacı duydukları sorusuna birkaç başlıkta cevap verilebilir:

Zemin Şiiri Geçme Arzusu

Meydan Okumalara Cevap Verme İhtiyacı

Üstad Şairleri İzlemek

Bir Dostluk Nişanesi Olarak Nazireleşmek

Genç Şairleri Teşvik İçin Nazire Yazmak

Nazirenin Sağladığı İmkân: Hazır Kalıplar (Köksal, 2018: 111-126)

Klâsik Türk edebiyatında derleyeni bilinen 6 naziresi mecmuası vardır. Bunlar Ömer b. Mezîd'in *Mecmûatü'n-nezâ'ir*'i, Eğridirli Hacı Kemal'in *Câmi'u'n-nezâ'ir*'i, Edirneli Nazmî'nin *Mecma'u'n-nezâ'ir*'i, Pervâne Bey'in *Pervâne Bey Mecmuası*, Budinli Hisâlî'nin *Metâli'u'n-nezâ'ir*'i ve Sabrî'nin derlediği nazire mecmuasıdır.

Nazire mecmuaları, edebiyat tarihimiz için son derece önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Farklı devirlerde rağbet gören şairleri ve şiirleri, bunların hangi dereceye kadar etkili oldukları, hangi şairin kimden etkilendiği, devir şairlerinin şiir anlayışları, eğilimleri, zevkleri, ele aldıkları konuları, vezin, kafiye ve redif tercihleri gibi önemli bilgilere bu mecmualar sayesinde ulaşmak mümkündür.

Pervâne Bey Mecmuası da bu çeşit bilgileri içermesi bakımından önemlidir. Örneğin, mecmuada şiirleri yer alan bazı şairlerin, divanlarında yer almayan bazı şiirlerinin bulunduğu rastlamaktayız. Mecmuanın hacmi dikkate alındığında bu bilgilerin değeri daha da artmaktadır.

Nazirecilik geleneği çerçevesinde ele alındığında Pervâne Bey Mecmuası, Divan edebiyatının şiir anlayışına, dolayısıyla edebiyat tarihine dair birçok konuyu aydınlatacak niteliktedir. Bunun yanı sıra şiirlerin başlıklarında yer alan bilgiler de mecmuayı, kendi türü içinde ayrı bir yere koymaktadır. Pervâne Bey Mecmuası'nın diğer şiir mecmualarından ayrılan bir yönü verdiği biyografik bilgilerdir. Bu bilgiler biyografi kaynaklarında yer alan türden olup, bu bakımdan mecmuaya ayrı bir önem kazandırmaktadır. Çoğu zaman şair ile ilgili bilgi verilirken nadiren şiir hakkında bilgi verildiği de görülür. Bu bilgilere baktığımızda şu konularda bilgi verildiğini görürüz: Şairin nereli olduğu, mesleği, eseri, doğum ve ölüm yeri, yetenekleri, kimin yakınında olduğu, şairin hangi padişah zamanında yaşadığı, divan tertip ettiği bilgisi, başından geçen ve duyulan olaylar vb. (Gıynaş, 2014: 1/44).

H. 968 / M. 1560-61 tarihinde derlenen mecmuada 550 şaire ait 7345 zemin şiir ve nazire, 74 şaire ait 827 geçiş şiiri¹ olmak üzere toplam 8172 şiir bulunmaktadır. 74 şairden 59'unun aynı zamanda zemin ve nazire şiirleri de bulunmaktadır. Böylece sadece geçiş şiiri bulunan şairler ve hem zemin şiiri/naziresi, hem de geçiş şiiri bulunan şairlerle beraber mecmua 565 şairin 8172 şiirini ihtiva etmektedir (Gıynaş, 2014: 1/16).

Pervâne Bey Mecmuası'nda Karamanlı olduğu tespit edilebilen 12 şair yer almaktadır:

1. Cemâlî
2. Nizâmî
3. Niyâzî
4. Remzî
5. Sübûtî
6. Kâmî
7. Helâkî
8. Sabûhî
9. Şânî
10. Gubârî
11. Selmân

¹ “Geçiş şiiri”, Pervâne Bey Mecmuası için tarafımızdan kullanılan bir tabirdir. Mecmuada ilk önce zemin şiir, sonrasında nazireler yer almaktadır. Zemin şiir ve nazirelerden sonra yeni zemin şiire geçmeden önce araya farklı (vezin/kafiye/redif bakımından) bir ya da birkaç şiir konmuştur. Bu şiirler “geçiş şiiri” olarak isimlendirilmiştir.

1. Cemâlî

Fatih Sultan Mehmet dönemi şairlerindendir. Sehî ve Gelibolulu Âlî, Cemâlî'nin Karamanlı; Riyâzî Bursalı; Latîfî ise Karamanlı veya Bursalı olduğunu söyler. II. Bayezid devrinin sonlarında ölmüştür (Açıkgöz, 2018: 105, Akbayan, 1996: II/392, Canım, 2000: 215, İpekten vd., 1988: 87, İpekten vd., 2017: 148, İsen, 1994: 134, Karataş vd., 2013: 28, Kurnaz-Tatçı, 2000: II/122, Sungurhan, 2017b: 270).

Cemâlî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 15 şiiri bulunmaktadır. Bunların 2 tanesi zemin şiir, 13 tanesi ise naziredir.

Cemâlî (15): 232², 327, 1886, 3006, 4310, 5636, 5887, 6113, 6245, 6312, 6642, 6762, 7282, 7775, 8064.

Cemâlî:Zemin şiir sayısı: 2; zemin şiirleri: 232, 6762. Kendisine yazılan nazire sayısı: 31; nazireler: Adlî (Sultân Bâyezîd), Ahmed Paşa, Âşıkî (Defterdâr-zâde), Cem Sultân, Ferdî, Gazâlî (Deli Birâder), Hafî, Hasbî, Hurremî, Kâbilî, Kâtibî, Kemâl Paşa-zâde, Kurbî, Me'âlî, Mesîhî, Mirî, Mübinî, Nazmî, Nihânî, Râyî (2), Refikî, Resmî, Revânî, Sadrî, Sâfî (Cezerî Kâsım Paşa)(2), Şevkî (2), Süyûfî, Zâtî.

Cemâlî'nin 2 zemin şiirine 28 şair tarafından 31 nazire yazılmıştır. Râyî, Sâfî (Cezerî Kâsım Paşa) ve Şevkî ikişer, diğerleri birer nazire yazmıştır.

327 numaralı şiir Zâtî'ye, 1886 numaralı şiir Necâtî'ye, 3006 numaralı şiir Necâtî'ye, 4310 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5636 numaralı şiir Şeyhî'ye, 5887 numaralı şiir Cem Sa'dî'si'ne, 6113 numaralı şiir Vasfî'ye, 6245 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 6312 numaralı şiir Revânî'ye, 6642 numaralı şiir Mesîhî'ye, 7282 numaralı şiir Necâtî'ye, 7775 numaralı şiir Hafî'ye, 8064 numaralı şiir Kemâl-i Zerd'e naziredir.

Pervâne Bey Mecmuası'nda Cemâlî'nin 10 şaire yazılmış 13 naziresi bulunmaktadır. Bu verilere bakıldığında Cemâlî'nin ilk sırada 3 şiirle Necâtî'ye, ikinci sırada 2 şiirle Ahmed Paşa'ya nazire yazdığı görülmektedir.

2. Nizâmî

Karaman Beyliği sınırları içindeki Konya'da doğdu. Veliyyüddîn adında bir vaizin oğludur. Fatih devri şairlerindendir. Karamanlı Nizâmî olarak tanındı. Döneminin en ünlü gazel şairlerindendir. Genç yaşta öldü (Akbayan, 1996: IV/1259, Canım, 2000: 532, İpekten vd., 1988: 349, İpekten vd., 2017: 83, Karataş vd., 2013: 36, Kılıç, 2010: II/879, Kurnaz-Tatçı, 2000: II/ 434, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/1066, Sungurhan, 2017a: 210, Sungurhan, 2017b: 857).

Nizâmî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 52 şiiri bulunmaktadır. Bunlardan 21 tanesi zemin şiir, 29 tanesi nazire, 2 tanesi ise geçiş şiiridir.

Nizâmî (50):97, 594, 772, 789, 881, 1062, 1405, 1491, 1912, 2157, 2218, 2411, 2496, 2592, 2601, 2680, 2692, 2889, 2937, 2957, 3932, 4393, 4402, 4491, 4660, 4713, 4723, 4759, 4913, 5184, 5332, 5362, 5446, 5530, 5835, 5958, 6013, 6124, 6186, 6345, 6576, 6847, 7184, 7421, 7446, 7631, 7960, 8006, 8041, 8105.

Nizâmî (2): 2339, 2362. (Geçiş şiiri)

² Bu ve bundan sonraki sayılar, şiirlerin Pervâne Bey Mecmuası'ndaki sırasını göstermektedir.

Nizâmî:Zemin şiir sayısı: 21; zemin şiirleri: 97, 594, 772, 881, 1062, 1912, 2157, 2680, 2692, 2889, 2937, 3932, 4393, 4402, 5362, 6186, 6576, 7631, 7960, 8006, 8105. Kendisine yazılan nazire sayısı: 346; nazireler: Abdî, Adlî (Sultân Bâyezîd)(2), Adnî (Mahmûd Paşa)(2), Âhî (2), Ahmed Paşa (4), Amrî (3), Andelîbî, Ânî (2), Ârifî (Hüseyin Çelebi), Âşık Çelebi, Âşıkî, Aşkî (2), Atâ (6), Atâyî, Azmî, Bâkî (3), Basîrî (2), Câmî (2), Cebrî, Celîlî (4), Cem Sultân (2), Cihânî, Cûyî, Çâkerî (2), Dem'î, Derûnî, Emîrî, Emnî, Emrî (4), Enverî, Esîrî, Fakîrî (4), Fasîhî, Fazlî, Fehmî (2), Ferîdî (2), Fevrî, Feyzî, Figânî, Firâkî, Firdevsî, Gedâyî (4), Gubârî, Gurbî, Hadîdî, Hafî (3), Halîlî, Harîmî (Sultân Korkud), Harkî, Hasan Çelebi (3), Hâverî (2), Hayâlî (3), Hayretî (3), Helâkî (2), Hızrî (2), Hilâlî, Hitâbî, Hurremî, Hüsâmî, İshâk Çelebi (4), Kâbilî (2), Kâdirî, Kandî (2), Karîbî, Kâsım Bey, Kâsımî, Kâtibî (6), Kemâl Paşa-zâde (11), Kemâl-i Zerd (3), Keşfî, Kıvâmî (2), Kıyâmî, Kıyâsî, Kurbî, Lâmi'î (5), Latîfî, Livâyî, Me'âlî (4), Mesîhî (4), Mu'idî (4), Mu'inî, Muhibbî (6), Muhyî (2), Münîrî (9), Na'imî, Nasûhî, Nazmî (16), Necâtî (7), Nev'î, Nihânî, Nikâbî (2), Niyâzî (2), Nutkî (2), Penâhî, Pertevî, Rahmî, Râyî (2), Refikî (3), Remzî (2), Revânî (8), Rûhî (2), Sa'dî (3), Sa'dî-i Cem, Sabâyî (4), Sâbirî, Sabûhî, Sadrî, Safâyî, Sâfi (Cezerî Kâsım Paşa)(3), Sebzî (2), Sec'î, Sehâbî, Sehî Bey, Selîkî, Selmân, Sevdâyî, Sinânî (3), Subhî, Sun'î, Sübûtî (2), Sürûrî (9), Sürûrî-i Acem, Sürûşî, Sûvârî, Şâkirî, Şâmî (11), Şehdî (2), Şem'î (6), Şemsî, Şevkî, Şeyhî, Şihâbî, Şîrî (2), Tâci-zâde Ca'fer Çelebi (4), Tarîkî (2), Ulvî, Usûlî, Vahîdî, Vasfî (3), Vefâyî, Visâlî (4), Yahyâ Bey (4), Zâtî (17), Zemînî, Zihnî (5), Zülâlî.

Bu verilerden çıkan sonuçlar şu şekilde değerlendirilebilir: Pervâne Bey Mecmuası'nda Nizâmî'nin 21 zemin şiiri ve bunlara yazılmış 346 nazire bulunmaktadır. Pervâne Bey Mecmuası'nda kendisine en fazla nazire yazılan şair 1008 şiirle Ahmed Paşa'dır. Ahmed Paşa'yı kendisine yazılan 859 nazireyle Necâtî, 371 nazireyle Ahmedî, 346 nazireyle Nizâmî ve 318 nazireyle Şeyhî takip etmektedir. Bu da 16. yüzyılda en çok rağbet gören şairlerin bunlar olduğunu göstermektedir. Nizâmî, kendisine nazire yazılan şairler arasında 346 nazireyle dördüncü sırada yer almaktadır. Bu da, şairin beğenilen ve takip edilen bir şair olduğunu göstermektedir. Kendisine en fazla nazire yazan şair 17 şiirle Zâtî'dir. Zâtî'yi 16 şiirle Nazmî ve 11'er şiirle Kemâl Paşa-zâde ile Şâmî takip etmektedir. Nizâmî'nin hemşehrileri de kendisine nazire yazmışlardır. Nizâmîye Helâkî, Niyâzî, Remzî, Sübûtî ikişer; Gubârî, Sabûhî ve Selmân birer nazire yazmışlardır.

789 numaralı şiir Ahmedî'ye, 1405 numaralı şiir Kâdirî'ye, 1491 numaralı şiir Şeyhî'ye, 2218 numaralı şiir Şeyhî'ye, 2411 numaralı şiir Adnî (Mahmûd Paşa)'ye, 2496 numaralı şiir Hafî'ye, 2592 numaralı şiir Şeyhî'ye, 2601 numaralı şiir Ahmedî'ye, 2957 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4491 numaralı şiir Atâ'ya, 4660 numaralı şiir Ahmedî'ye, 4713 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4723 numaralı şiir Ahmedî'ye, 4759 numaralı şiir Şeyhî'ye, 4913 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5184 numaralı şiir Ahmedî'ye, 5332 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5446 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5530 numaralı şiir Ahmedî'ye, 5835 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5958 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 6013 numaralı şiir Şeyhî'ye, 6124 numaralı şiir Atâyî'ye, 6345 numaralı şiir Adnî (Mahmûd Paşa)'ye, 6847 numaralı şiir Necâtî'ye, 7184 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 7421 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 7446 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 8041 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya naziredir.

Nizâmî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 9 şaire yazılmış 29 naziresi bulunmaktadır. Nizâmî en fazla nazireyi 11 şiirle Ahmed Paşa'ya yazmıştır. Ahmed Paşa'yı 6 şiirle Ahmedî, 5 şiirle Şeyhî takip etmektedir. Nizâmî'nin, Pervâne Bey Mecmuası'nda 859 şiirle kendisine en fazla nazire yazılan ikinci şair olan Necâtî'ye ise sadece 1 nazire yazması ilginç bir durumdur.

3. Niyâzî

Karaman’da doğdu. II. Bayezid Dönemi şairlerindendir. Güzel şiirleri olan yetenekli bir şairdir. Ancak halk arasında fazla tanınmamıştır (Açıkgöz, 2018: 330, Akbayar, 1996: IV/1257, Canım, 2000: 552, İpekten vd., 1988: 349, İsen, 1994: 102, Karataş vd., 45, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/1128).

Niyâzî’nin Pervâne Bey Mecmuası’nda 17 şiiri bulunmaktadır. Bunların 1 tanesi zemin şiir, 16 tanesi ise naziredir.

Niyâzî (17): 898, 996, 1325, 2945, 3007, 3043, 3101, 3140, 3381, 3589, 3725, 3866, 4376, 4599, 4884, 5169, 6180.

Niyâzî:Zemin şiir sayısı: 1, zemin şiiri: 3043. Kendisine yazılan nazire sayısı: 2; nazireler: Fevrî, Sîhrî.

898 numaralı şiir Nizâmî’ye, 996 numaralı şiir Hayretî’ye, 1325 numaralı şiir Atâyî’ye, 2945 numaralı şiir Nizâmî’ye, 3007 numaralı şiir Necâtî’ye, 3101 numaralı şiir Hasan Dede’ye, 3140 numaralı şiir Visâlî’ye, 3381 numaralı şiir Ahmed Paşa’ya, 3589 numaralı şiir Ahmed Paşa’ya, 3725 numaralı şiir Şeyhî’ye, 3866 numaralı şiir La’lî’ye, 4376 numaralı şiir Vefâyî’ye, 4599 numaralı şiir Ahmed Paşa’ya, 4884 numaralı şiir Âhî’ye, 5169 numaralı şiir Necâtî’ye, 6180 numaralı şiir Adnî (Mahmud Paşa)’ye naziredir.

Niyâzî 12 şaire 16 nazire yazmıştır. Kaleme aldığı 16 nazireden en fazla nazireyi 3 şiirle Ahmed Paşa’ya yazmıştır. Sonrasında ise en fazla nazireyi ikişer şiirle Necâtî ve hemşehrisi Nizâmî’ye yazmıştır. Bu da mecmuanın genelindeki şairlerin nazire tercihleriyle Niyâzî’nin tercihinin büyük oranda aynı olduğunu göstermektedir.

4. Remzî/Pîrî, Pîrî Mehmed Paşa

Karaman’da doğdu. Öğrenim gördükten sonra müderris, kadı, defterdar ve Yavuz Sultan Selim’e vezir oldu. Şiirlerinde bazen adını, bazen de “Remzî” mahlasını kullanmıştır (Açıkgöz, 2018: 164, Akbayar, 1996: IV/1335, Canım, 2000: 276, Donuk, 2017: I/470, İpekten vd., 1988: 378, İpekten vd., 2017: 32, Karataş vd., 2013: 61, Kılıç, 2010: III/1380, Kurnaz-Tatçı, 2000: II/111, Kurnaz-Tatçı, 2001: I/373, Sungurhan, 2017a: 78).

Remzî’nin Pervâne Bey Mecmuası’nda 3 şiiri bulunmaktadır. Bunların 2 tanesi zemin şiir, 1 tanesi ise naziredir.

Remzî (Pîrî Paşa)(3): 1938, 1939, 4053.

Remzî (Pîrî Paşa):Zemin şiir sayısı: 2; zemin şiirleri: 1938, 4053. Kendisine yazılan nazire sayısı: 5; nazireler: Hayâlî, Muhlisî, Remzî (Pîrî Paşa), Sîhrî, Sivâsî.

1938 ve 4053 numaralı şiirler zemin şiirdir. 1939 numaralı şiiri ise kendisine naziredir.

5. Sübûtî

Karaman’da doğdu. Peygamber soyundan gelir. Tabiplik yaptı. İstanbul’a gelerek Karaman Pazarı’nda dükkân açtı. Bu dükkân, dönemin ileri gelenlerinin toplanma yeri oldu. Kanuni dönemi şairlerindendir (Akbayar, 1996: V/1523, İpekten vd., 1988: 457, İpekten vd., 2017: 178,

İsen, 1994: 201, Karataş vd., 2013: 63, Kılıç, 2010: III/1488, Kurnaz-Tatçı, 2001: I/139, Solmaz, 2005: 248, Sungurhan, 2017b: 255).

Sübûtî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 28 şiiri bulunmaktadır. Bunların tamamı naziredir.

Sübûtî (28): 729, 827, 896, 1069, 1126, 1225, 1508, 1515, 1703, 2317, 2318, 2343, 2505, 3792, 4134, 4629, 5060, 5105, 5188, 5981, 6465, 6466, 6618, 6748, 7118, 7489, 7609, 7850.

729 numaralı şiir Ahmedî'ye, 827 numaralı şiir Ahmedî'ye, 896 numaralı şiir Nizâmî'ye, 1069 numaralı şiir Nizâmî'ye, 1126 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 1225 numaralı şiir Selmân-ı Kâdî'ye, 1508 numaralı şiir Şeyhî'ye, 1515 numaralı şiir Figânî'ye, 1703 numaralı şiir Necâtî'ye, 2317 ve 2318 numaralı şiirler Şeyhî'ye, 2343 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 2505 numaralı şiir Necâtî'ye, 3792 numaralı şiir Lâmi'î'ye, 4134 numaralı şiir Rahmî'ye, 4629 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5060 numaralı şiir Safî'ye, 5105 numaralı şiir Sabâyî'ye, 5188 numaralı şiir Ahmedî'ye, 5981 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 6465 ve 6466 numaralı şiirler Ahmed Paşa'ya, 6618 numaralı şiir Necâtî'ye, 6748 numaralı şiir Necâtî'ye, 7118 numaralı şiir Atâyî'ye, 7489 numaralı şiir Zülâlî'ye, 7609 numaralı şiir Kemal Paşa-zade'ye, 7850 numaralı şiir Atâyî'ye naziredir.

Sübûtî'nin 28 şiiri 14 şaire naziredir. Sübûtî en fazla nazireyi 6 şiirle Ahmed Paşa'ya yazmıştır. Sonrasında 4 şiirle Necâtî'ye, 3'er şiir Şeyhî ve Ahmedî'ye, 2 şiir de Nizâmî'ye yazmıştır. Pervâne Bey Mecmuası'nda kendisine en fazla nazire yazılan şair 1008 şiirle Ahmed Paşa'dır. Ahmed Paşa'yı kendisine yazılan 859 nazireyle Necâtî, 371 nazireyle Ahmedî, 346 nazireyle Nizâmî ve 318 nazireyle Şeyhî takip etmektedir. Sübûtî'nin nazire tercihleri de Pervâne Bey Mecmuası'ndaki genel eğilimle neredeyse aynıdır. Ayrıca Sübûtî, hemşehrileri olan Nizâmî'ye 2 nazire, Selmân'a 1 nazire yazmıştır.

6. Kâmî

Karaman'da doğdu. Asıl adı Mehmet'tir. Şeyh Cemâl Efendi'nin kardeşinin oğludur. Öğrenim görüp Müftü Ali Çelebi'den mülâzım ve kadı oldu (Açıkgöz, 2018: 277, Akbayar, 1996: III/859, Canım, 2000: 457, İpekten vd., 1988: 241, İpekten vd., 2017: 163, Karataş vd., 2013: 65, Kılıç, 2010: II/717, Kurnaz-Tatçı, 2000: II/ 389, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/744, Sungurhan, 2017a: 165).

Kâmî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 9 şiiri vardır ve hepsi naziredir.

Kâmî (9): 2310, 3544, 3623, 4110, 4765, 6741, 6979, 7390, 7627.

2310 numaralı şiiri Şeyhî'ye, 3544 numaralı şiir Necâtî'ye, 3623 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4110 numaralı şiir Rahmî'ye, 4765 numaralı şiir Hamdî'ye, 6741 numaralı şiir Hafî'ye, 6979 numaralı şiir Mesîhî'ye, 7390 numaralı şiir Zâtî'ye, 7627 numaralı şiir Necâtî'ye naziredir.

Bu verilere bakıldığında hiç zemin şiiri olmadığı görülen Kâmî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda bulunan 9 şiirinin 8 şaire nazire olduğu görülmektedir. 2 şiiri Necâtî'ye nazire olan Kâmî, en fazla nazire yazılan şairlerden olan Ahmed Paşa ve Şeyhî'ye de nazire yazmıştır.

7. Helâkî

Karaman'da doğdu. Asıl adı Mahmut'tur. Tahsilini yarım bıraktı ve İstanbul'a yerleşti. Yarhisar ve İstanbul'da imamlık yaptı (Açıkgöz, 2018: 346, Canım, 2000: 569, İpekten vd., 1988: 203, İpekten vd., 2017: 180, İsen, 1994: 285, Karataş vd., 2013: 68, Kılıç, 2010: I/539, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/1202, Solmaz, 2005: 588, Sungurhan, 2017a: 233, Sungurhan, 2017b: 919).

Helâkî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 59 şiiri vardır. Bunlardan 1 tanesi zemin şiir, diğerleri naziredir.

Helâkî (59): 318, 525, 535, 631, 1073, 1101, 1102, 1135, 1317, 1364, 1395, 1466, 1526, 1645, 1664, 1735, 1811, 1861, 1915, 2185, 2283, 2348, 2467, 2500, 2845, 3383, 3418, 3428, 3478, 3646, 3685, 3777, 3876, 3893, 4130, 4200, 4531, 4787, 4932, 4996, 5083, 5197, 5251, 5324, 5496, 5779, 5992, 6066, 6266, 6383, 6410, 6986, 7049, 7074, 7100, 7522, 7628, 7685, 8166.

Helâkî:Zemin şiir sayısı: 1; zemin şiiri: 5779. Kendisine yazılan nazire sayısı: 2, nazireler: Muhibbî, Müslimi.

318 numaralı şiir Kâbilî'ye, 525 ve 535 numaralı şiirler Âhî'ye, 631 numaralı şiir Derûnî'ye, 1073 numaralı şiir Nizâmî'ye, 1101 ve 1102 numaralı şiirler Haffî'ye, 1135 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 1317 numaralı şiir Resmî'ye, 1364 numaralı şiir Selîmî (Sultân Selîm)'ye 1395 numaralı şiir Kâdirî'ye, 1466 numaralı şiir Cem Sultan'a, 1526 numaralı şiir Necâtî'ye, 1645 numaralı şiir Tâcî-zâde Cafer Çelebi'ye, 1664 numaralı şiir Revânî'ye, 1735 numaralı şiir Yahyâ Bey'e, 1811 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 1861 numaralı şiir Necâtî'ye, 1915 numaralı şiir Nizâmî'ye, 2185 numaralı şiir Tâcî-zâde Cafer Çelebi'ye, 2283 numaralı şiir Tâcî-zâde Cafer Çelebi'ye, 2348 numaralı şiir Şevkî'ye, 2467 numaralı şiir Zâtî'ye, 2500 numaralı şiir Bahârî'ye, 2845 numaralı şiir Necâtî'ye, 3383 numaralı şiir Amrî'ye, 3418 numaralı şiir Kâdirî'ye, 3428 numaralı şiir Mesîhî'ye, 3478 numaralı şiir Lâmi'î'ye, 3646 numaralı şiir Atâ'ya, 3685 numaralı şiir Adlî (Sultan Bayezit)'ye, 3777 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 3876 numaralı şiir Hilâlî'ye, 3893 numaralı şiir Mesîhî'ye, 4130 numaralı şiir Rahmî'ye, 4200 numaralı şiir Necâtî'ye, 4531 numaralı şiir Âhî'ye, 4787 numaralı şiir Lâmi'î'ye, 4932 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4996 numaralı şiir Muhibbî (Kanuni Sultan Süleyman)'ye, 5083 numaralı şiir Atâyî'ye, 5197 numaralı şiir Cem Sultan'a, 5251 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5324 numaralı şiir Necâtî'ye, 5496 numaralı şiir Necâtî'ye, 5992 numaralı şiir Necâtî'ye, 6066 numaralı şiir Şevkî'ye, 6266 numaralı şiir Necâtî'ye, 6383 numaralı şiir Adnî (Mahmud Paşa)'ye, 6410 numaralı şiir Şevkî'ye, 6986 numaralı şiir Mesîhî'ye, 7049 numaralı şiir Şevkî'ye, 7074 numaralı şiir Kemâl Paşa-zâde'ye, 7100 numaralı şiir Şem'î'ye, 7522 numaralı şiir Necâtî'ye, 7628 numaralı şiir Necâtî'ye, 7685 numaralı şiir Necâtî'ye, 8166 numaralı şiir Necâtî'ye naziredir.

Helâkî, 58 naziresini 30 şaire yazmıştır. Helâkî'nin nazire tercihlerine bakıldığında şunlar görülmektedir: Helâkî en fazla nazireyi 12 şiirle Necâtî'ye yazmıştır. İkinci sırada 5 şiirle Ahmed Paşa, üçüncü sırada 4 şiirle Şevkî yer almaktadır. Helâkî, hemşehrîsi olan Nizâmî'ye 2 nazire yazmıştır.

8. Sabûhî

Karaman'da doğdu. Asıl adı Abdullah'tır. Abdî-i Zarîf diye tanındı. Kanuni devri şairlerindendir. Medrese tahsilini bitirdikten sonra Kanuni Sultan Süleyman'ın hocası Hayreddin Hoca'dan mülazım oldu. Müderrislik ve bazı Arap beldelerinde kadılık yaptı.

Baalbek kadısı iken öldü (Açıkgöz, 2018: 205, İpekten vd., 1988: 401, Karataş vd., 2013: 82, Kılıç, 2010: III/1283, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/548, Sungurhan, 2017a: 110, Sungurhan, 2017b: 506).

Sabûhî'nin, Pervâne Bey Mecmuası'nda 24 şiiri bulunmaktadır ve bu şiirlerin hepsi naziredir.

Sabûhî (24): 281, 980, 1020, 1144, 1218, 1258, 1316, 1471, 2165, 3188, 3327, 3443, 3781, 3849, 4756, 5174, 5749, 5769, 5869, 5925, 6396, 6964, 7042, 7104.

281 numaralı şiir Şeyhî'ye, 980 numaralı şiir Mesîhî'ye, 1020 numaralı şiir Necâtî'ye, 1144 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 1218 numaralı şiir Selmân (Kâdî)'a, 1258 numaralı şiir Şeyhî'ye, 1316 numaralı şiir Resmî'ye, 1471 numaralı şiir Cem Sultan'a, 2165 numaralı şiir Nizâmî'ye, 3188 numaralı şiir Tâli'î'ye, 3327 numaralı şiir Atâyî'ye, 3443 numaralı şiir Resmî'ye, 3781 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 3849 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4756 numaralı şiir Necâtî'ye, 5174 numaralı şiir Necâtî'ye, 5749 numaralı şiir Necâtî'ye, 5769 numaralı şiir Zâtî'ye, 5869 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5925 numaralı şiir Zâtî'ye, 6396 numaralı şiir Şevkî'ye, 6964 numaralı şiir Mesîhî'ye, 7042 numaralı şiir Usûlî'ye, 7104 numaralı şiir Şemî'ye naziredir.

Pervâne Bey Mecmuası'nda Sabûhî'nin 14 şaire yazılmış 24 naziresi bulunmaktadır. Sabûhî en fazla nazireyi dörder şiirle Ahmed Paşa ve Necâtî'ye yazmıştır. Sabûhî ikinci olarak Şeyhî, Mesîhî, Resmî ve Zâtî'ye ikişer nazire yazmıştır. Diğer şairlere ise birer nazire yazmıştır. Sabûhî'nin nazire tercihleri de Pervâne Bey Mecmuası'ndaki diğer nazire tercihlerinin geneliyle uyushmaktadır. Sabûhî, hemşehrileri Selmân ve Nizâmî'ye de birer nazire yazmıştır.

9. Şânî

Larende'de doğdu. Asıl adı Mehmet'tir. II. Selîm'in hocası olan Ataullah Efendi'den mülazım olup müderrislik yaptı (Donuk, 2017: II/1386, İpekten vd., 1988: 468, İsen, 1994: 311, Karataş vd., 2013: 90, Kurnaz-Tatçı, 2001: II/474, Sungurhan, 2017b: 461).

Şânî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 14 şiiri vardır ve bunların tamamı naziredir.

Şânî (14): 1005, 1228, 2071, 2250, 2976, 3368, 3724, 3863, 4128, 5707, 6083, 6336, 6401, 7719

1005 numaralı şiir Hayretî'ye, 1228 numaralı şiir Selmân-ı Kâdî'ye, 2071 numaralı şiir Atâ'ya, 2250 numaralı şiir Necâtî'ye, 2976 numaralı şiir Necâtî'ye, 3368 numaralı şiir Atâyî'ye, 3724 numaralı şiir Şeyhî'ye, 3863 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4128 numaralı şiir Rahmî'ye, 5707 numaralı şiir Tâcî-zâde Cafer Çelebi'ye, 6083 numaralı şiir Şeyhî'ye, 6336 numaralı şiir Necâtî'ye, 6401 numaralı şiir Şevkî'ye, 7719 numaralı şiir Sâfî (Cezerî Kâsım Paşa)'ye naziredir.

Pervâne Bey Mecmuası'nda Şânî'nin 11 şaire yazılmış 14 naziresi bulunmaktadır. Şânî en fazla nazireyi 3 şiirle Necâtî'ye yazmıştır. Şeyhî'ye 2 nazire yazan Şânî diğer dokuz şaire birer nazire yazmıştır. Şânî'nin nazire tercihleri de Pervâne Bey Mecmuası'ndaki diğer nazire tercihleriyle uyushmaktadır. Şânî, hemşehrisi Selmân'a da 1 nazire yazmıştır.

10. Gubârî

Doğum yeri, kaynaklarda farklılık göstermektedir. Âşık Çelebi Hamîdîli (Isparta), Latîfî Karaman Larendeli, Beyânî, Hasan Çelebi, Ahdî, Riyâzî ve Kaf-zâde Fâ'izî ise Akşehir'de doğduğunu kaydeder. Ancak Pervâne Bey Mecmuası'nda "Gubârî-i Karamânî" şeklinde kayıtlıdır. Gubarî'nin asıl adı Abdurrahman'dır. Tahsilini tamamladıktan sonra bir süre medreselerde müderrislik yaptı(Açıkgöz, 2018: 247, Akbayan, 1996: II/549, Canım, 2000: 407, Donuk, 2017: I/662, İpekten vd., 1988: 162, İsen, 1994: 247, Kılıç, 2010: III/1613, Kurnaz-Tatçı, 2000: III/112, Kurnaz-Tatçı, 2001: I/1024, Solmaz, 2005: 451, Sungurhan, 2017a: 137, Sungurhan, 2017b: 627).

Gubârî'nin Pervâne Bey Mecmuası'nda 21 şiiri vardır. Bunların 2 tanesi zemin şiir, 19 tanesi ise naziredir.

Gubârî (21): 319, 1455, 1489, 2277, 2852, 2980, 3191, 3231, 3875, 3937, 4231, 4384, 4433, 4798, 5298, 5318, 5918, 6001, 6269, 6496, 6961.

Gubârî: Zemin şiir sayısı: 2, zemin şiirleri: 6001, 6496. Kendisine yazılan nazire sayısı: 7; nazireler: Cûyî Bey, Gedâyî, Hafî, Nazmî, Sâlih Efendi, Zâtî (2).

Gubârî'nin 2 zemin şiiri vardır. Bu zemin şiirlere 7 nazire yazılmıştır. En fazla nazireyi 2 şiirle Zâtî yazmıştır.

319 numaralı şiir Kâbilî'ye, 1455 numaralı şiir Cem Sultan'a, 1489 numaralı şiir Şeyhî'ye, 2277 numaralı şiir Tâcî-zâde Cafer Çelebi'ye, 2852 numaralı şiir Hayâlî Bey'e, 2980 numaralı şiir Necâtî'ye, 3191 numaralı şiir Hayâlî Bey'e, 3231 numaralı şiir Sirozlu Hâfız'a, 3875 numaralı şiir Hilâlî'ye, 3937 numaralı şiir Nizâmî'ye, 4231 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 4384 numaralı şiir Vefâyî'ye, 4433 numaralı şiir Cem Sultan'a, 4798 numaralı şiir Necâtî'ye, 5298 numaralı şiir Necâtî'ye, 5318 numaralı şiir Necâtî'ye, 5918 numaralı şiir Zâtî'ye, 6269 numaralı şiir Lâmi'î'ye, 6961 numaralı şiir Mesîhî'ye naziredir.

Pervâne Bey Mecmuası'nda Gubârî'nin 14 şaire yazılmış 19 naziresi bulunmaktadır. Gubârî en fazla nazireyi 4 şiirle Necâtî'ye yazmıştır. Hayâlî Bey ve Cem Sultan'a 2'şer nazire yazan Gubârî diğer 11 şaire birer nazire yazmıştır. Gubârî, hemşehrisi Nizâmî'ye de 1 nazire yazmıştır.

11. Selmân

Tezkirelerde 16. yüzyılda yaşamış dört farklı Selman bulunmaktadır. Ancak bunların doğum yerleri Aydın, Bursa, Kavala ve Vardar Yenicesi'dir. Pervâne Bey Mecmuası'nda, kadı olduğu belirtilen ve 26 şiiri bulunan Selmân'ın Karamanlı olduğu "Selmân-ı Kâdî Karamânî'dür" şeklinde belirtilmektedir Bu bilgiden hareketle bu Selmân'ın tezkirelere girmemiş başka bir şair olabileceği akla gelmektedir. (Akbayan 1996: V/1494, İpekten vd., 1988: 435, İsen 1994: 294, Kılıç 2010: II/997, Kılıç 2010: II/1000, Kurnaz-Tatçı, 2001: I/639-640, Solmaz 2005: 223, Solmaz 2005: 344, Sungurhan, 2017b: 442).

Selmân'ın Pervâne Bey Mecmuası'nda 32 şiiri bulunmaktadır. Bunların 2 tanesi zemin şiir, 30 tanesi ise naziredir.

Selmân-ı Kâdî (32): 31, 32, 538, 1217, 1351, 1397, 1398, 1467, 1559, 1761, 1869, 2641, 2724, 3133, 3316, 3654, 4180, 4408, 4512, 4892, 5217, 5257, 5504, 5682, 5797, 5798, 5920, 6536, 6619, 7780, 7802, 8025.

Selmân: Zemin şiir sayısı: 2; zemin şiirleri: 1217, 1351. Kendisine yazılan nazire sayısı: 17; nazireler: Câmî'î, Celîlî (2), Gedâyî, Hadîdî, Hasbî, Hayâlî, Hilâlî, Nazmî, Rahîmî, Refikî, Sabûhî, Sübûtî, Şâmî, Şânî, Ulvî, Zâtî.

Selmân'ın 2 zemin şiiri vardır. Bu zemin şiirlere 17 nazire yazılmıştır. En fazla nazireyi 2 şiirle Celîlî yazmıştır. Selmân'ın hemşehrileri Sabûhî, Sübûtî ve Şânî de kendisine birer nazire yazmıştır.

31 ve 32 numaralı şiirler Atâ'ya, 538 numaralı şiir Sâfî (Cezerî Kâsım Paşa)'ye, 1397 ve 1398 numaralı şiirler Kâdirî'ye, 1467 numaralı şiir Cem Sultan'a, 1559 numaralı şiir Kâdirî'ye, 1761 numaralı şiir Zâtî'ye, 1869 numaralı şiir Necâtî'ye, 2641 numaralı şiir Adnî (Mahmud Paşa)'ye, 2724 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 3133 numaralı şiir Visâlî'ye, 3316 numaralı şiir Atâyî'ye, 3654 numaralı şiir Necmî'ye, 4180 numaralı şiir Necâtî'ye, 4408 numaralı şiir Nizâmî'ye, 4512 numaralı şiir Atâ'ya, 4892 numaralı şiir Kemâl-i Zerd'e, 5217 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5257 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 5504 numaralı şiir Şeyhî'ye, 5682 numaralı şiir Âhî'ye, 5797 ve 5798 numaralı şiirler Hilâlî'ye, 5920 numaralı şiir Zâtî'ye, 6536 numaralı şiir Cem Sultan'a, 6619 numaralı şiir Necâtî'ye, 7780 numaralı şiir Hafî'ye, 7802 numaralı şiir Ahmed Paşa'ya, 8025 numaralı şiir Mesîhî'ye naziredir.

Pervâne Bey Mecmuası'nda Selmân'ın 18 şaire yazılmış 30 naziresi bulunmaktadır. Selmân en fazla nazireyi 4 şiirle Ahmed Paşa'ya yazmıştır. Atâ, Kâdirî ve Necâtî'ye 3'er nazire yazan şair, Cem Sultan ve Zâtî'ye de 2'şer nazire yazmıştır. Selmân, diğer 12 şaire birer nazire yazmıştır. Selmân, hemşehrileri Nizâmî'ye de 1 nazire yazmıştır.

Sonuç

Pervâne Bey Mecmuası'nda Karamanlı olduğu tespit edilebilen 11 şair bulunmaktadır. Bu 11 şairin toplam 274 şiiri bulunmaktadır. Bu da Pervâne Bey Mecmuası'ndaki 8172 şiirin %3.35'inin Karamanlı şairlere ait olduğunu göstermektedir.

Karamanlı şairlerin Pervâne Bey Mecmuası'ndaki şiir sayılarına bakıldığında ilk sırada 59 şiirle Helâkî görülmektedir. İkinci sırada 52 şiirle Nizâmî, üçüncü sırada 32 şiirle Selmân bulunmaktadır. Bunlardan sonra 28 şiirle Sübûtî, 24 şiirle Sabûhî, 21 şiirle Gubârî, 17 şiirle Niyâzî, 15 şiirle Cemâlî, 14 şiirle Şânî, 9 şiirle Kâmî, 3 şiirle Remzî yer almaktadır.

Zemin şiir sahibi olan 7 şair vardır. Nizâmî'nin 21 zemin şiirine 346 nazire yazılmıştır. Cemâlî'nin 2 zemin şiirine 31 nazire yazılmıştır. Selmân'ın 2 zemin şiirine 17, Gubârî'nin 2 zemin şiirine 7, Remzî'nin 2 zemin şiirine 5, Helâkî'nin 1 zemin şiirine 2, Niyâzî'nin 1 zemin şiirine 2 nazire yazılmıştır. Mecmuada 747 zemin şiir bulunmaktadır. Bunlardan 31 tanesi Karamanlı şairlere aittir. Bu da mecmuada bulunan zemin şiirlerin %4.14'ünün Karamanlı şairlere ait olduğunu göstermektedir. Bu zemin şiirlere 410 nazire yazılmıştır. Mecmuada 6598 nazire bulunmaktadır, dolayısıyla mecmuadaki nazirelerin %6.21'i Karamanlı şairlere naziredir.

Karamanlı şairler hemşehrilerine ve aynı meclislerde bulundukları şairlere de nazire yazmışlardır. Nizâmî'ye Helâkî, Niyâzî, Remzî, Sübûtî ikişer, Gubârî, Selmân ve Sabûhî birer nazire yazmıştır. Selmân'a ise Sabûhî, Sübûtî ve Şânî birer nazire yazmıştır.

Bu çalışmayla 16. yüzyılda derlenmiş Pervâne Bey Mecmuası'ndaki Karamanlı şairler tespit edilmiş, bunların kimleri etkiledikleri ve kimlerden etkilendikleri yazdıkları zemin şiirler ve nazireler aracılığıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Açıkgöz, Namık (2018). Riyâzü's-Şuara (Tezkiretü's-Şuara). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. E-kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?0> [Erişim Tarihi: 03.11.2018].
- Akbayar, Nuri (1996). *Mehmed Süreyyâ, Sicill-i Osmanî*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aksoyak, İsmail Hakkı (2014). Selmân, Selman Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyat isimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=5062> [Erişim Tarihi: 15.10.2018].
- Bilgin, A. Azmi (2001). Karamanlı Nizâmî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 24. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 453-454.
- Canım, Rıdvan (2000). *Latîfî, Tezkiretü's-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Derdiyok, İ. Çetin (1994). *Cemâlî, Hayatı, Eserleri ve Dîvânı, Critical Edition with Facsimile*. Published at the Department of Near Eastern Languages and Civilizations Harvard University.
- Devellioğlu, Ferit (2017). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Donuk, Suat (2017). *Nev'îzâde Atâyî, Hadâ'îku'l-hakâ'ik fî Tekmileti's-şakâ'ik*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Ekinci, Ramazan (2013). Selmân/İlâhî, Seyyid Selmân Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyat isimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2860> [Erişim Tarihi: 09.10.2018].
- Erünsal, İsmail E. (2010). Tâcîzâde Ca'fer Çelebi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 39. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. s. 353-356.
- Horata, Osman (2013). Cemâlî, Bâyezîd. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyat isimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=40> [Erişim Tarihi: 02.11.2018].
- Gıynaş, Kamil Ali (2014). *Pervâne Bey Mecmuası*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Gıynaş, Kamil Ali (2017). Pervâne Bey Mecmuası'ndaki Amasyalı Şairler. *Uluslararası Amasya Sempozyumu, 4-7 Ekim 2017 Amasya, Bildiri Kitabı C. 2*, s. 1045-1057.
- İpekten, Haluk (1974). *Karamanlı Nizâmî, Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanı*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- İpekten, Haluk-Mustafa İsen-Recep Toparlı-Naci Okçu-Turgut Karabey (1988). *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İpekten, Haluk (1996). *Divan Edebiyatında Edebî Muhitler*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- İpekten, Halûk-Günay Kut-Mustafa İsen-Hüseyin Ayan-Turgut Karabey (2017). *Sehî Beg Heşt-Bihîşt*. E-kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/53013,sehibeyhestbihistpdf.pdf?0> [Erişim Tarihi: 06.10.2018].
- İsen, Mustafa (1994). *Künhü'l-Ahbar'ın Tezkire Kısım*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Kaplan, Yunus (2014). Gubârî, Abdurrahman Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2176> [Erişim Tarihi: 30.10.2018].
- Kaplan, Yunus (2014). Kâmî, Seyyid Kâmî Mehmed Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2176> [Erişim Tarihi: 04.10.2018].
- Kaplan, Yunus (2014). Remzî/Pîrî, Pîrî Mehmed Paşa. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2176> [Erişim Tarihi: 04.11.2018].
- Kaplan, Yunus (2013). Selmân. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=1476> [Erişim Tarihi: 03.10.2018].
- Kaplan, Yunus (2014). Selmân, Selmân Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=4720> [Erişim Tarihi: 28.10.2018].
- Kaplan, Yunus (2014). Sübûtî, Seyyid Sübûtî Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=1476> [Erişim Tarihi: 03.11.2018].
- Karataş, Turan-Mert Öksüz-Onur Aykaç-Hakan Sevindik (2013). *Karamanlı Şairler ve Yazarlar*. Ankara: Asitan Yayıncılık.
- Kılıç, Filiz (2010). *Âşık Çelebi, Meşâ'irü's-Şu'arâ, İnceleme-Metin (3 Cilt)*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Köksal, M. Fatih (2013). Helâkî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=365> [Erişim Tarihi: 01.11.2018].
- Köksal, M. Fatih (2014). Sabûhî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=4854> [Erişim Tarihi: 31.10.2018].
- Köksal, M. Fatih (2018). *Sana Benzer Güzel Olmaz –Divan Şiirinde Nazire-*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Kurnaz, Cemal, M. Tatçı (2000). *Bursalı Mehmed Tâhir, Osmânî Müellifleri ve Ahmet Remzi Akyürek Miftahu'l-Kütüb ve Esami-i Müellifin Fihristi*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

- Kurnaz, Cemal, M. Tatçı (2001). *Nail Tuman, Tuhfe-i Nâilî, Dîvân Şâirlerinin Muhtasar Biyografileri, C. I-II*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Savran, Ömer (2013). Karamanlı Nizâmî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://www.turkedebiyat isimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=1028> [Erişim Tarihi: 02.11.2018].
- Solmaz, Süleyman (2005). *Ahdî, Gülşen-i Şu'arâ (İnceleme-Metin)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Sungurhan, Aysun (2017a). *Beyânî, Tezkîretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. E-kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/55835,beyani-tezkiresipdf.pdf?0> [Erişim Tarihi: 03.11.2018].
- Sungurhan, Aysun (2017b). *Kınalı-zâde Hasan Çelebi, Tezkîretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. E-kitap: <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?0> [Erişim Tarihi: 06.11.2018].
- Şemseddin Sami (2006). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Timurtaş, Faruk Kadri (1951). Fatih Devri Şairlerinden Cemâlî ve Eserleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* IV (3): 189-213.

تصور مقترح في ضوء النظرية السلوكية
لمعالجة الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري

**Türkiye’de Hazırlık Sınıfından Sonra Arapça Eğitiminin Kesintiye
Uğramasının Telafisi Üzerine Davranışçılık Teorisi Bağlamında Bir
Düşünce Önerisi**

Abdülcevad HARDAN*

Özet

Edebiyat ve islami ilimler fakültelerinde arapça öğretim setlerini bitirenlerde aşağıdaki durumlar gözlemlenmektedir:

Bu setlerin eğitimi almaları yüksek sınıflardaki derslerdeki metinleri anlamaları için duydukları ihtiyaçları gidermemektedir.

İleriki sınıflarda gördükleri kültür mirası kitaplarının üslupları ile bu eğitim setlerinin üslupları büyük oranda farklılık arz etmektedir.

Bu türden eğitim setleri Arapçayı genel amaçlar için öğretmektedir. Ancak kültür mirasını anlamalarını kolaylaştırmak için ileriki seviyelerde alanlarıyla ilgili setler okutulması gerekirdi.

İkinci olarak: araştırmanın sorunsalı, üç soruda ortaya çıkmaktadır.

Hazırlık sınıfından sonra ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapçaya ilişkilerinin kesilmesinin sebepleri nelerdir?

Hazırlık sınıfından sonra Arapçayla alakası kesilen öğrencilerin eğitim sürecine devam eden öğrencilere oranı nedir?

Davranış teorisi ışığında bu sorunu gidermek için teklif edilen düşünce nedir? Uygulamalı araştırmamız bazı yabancılar için arapça öğretim setleriyle sınırlı olacaktır. Bunlar: el-Lisan, el-Arabiyye Beyne Yedeyk, Ebced ve sarf ve Nahiv alanındaki Silsiletu’l-kavaidi’l-müşeccia adlı setlerdir.

Davranışçılık teorisi ifadesinden maksat: kişinin iç dinamiklerinden ve dış çevreden kaynaklanan davranışını araştıran, bu davranışı değiştirmek ve geliştirmek için uygulamalı yöntemler teklif eden bilgi teorisidir.

Öğrenimin kalitesi, yararlanıcının en büyük kazancı en az masrafla elde etmesi için memnun edilmesi ilkesine dayanır. Yararlanıcıdan maksat öğrenci ve devlettir.

Eğitim programları davranışçılık teorisine faydasız bir şekilde bağlıdır. Çünkü bunlar içsel ve dışsal öğrenim mirası çeşitlerini ihmal etmekte olup yalnızca Ballum merdivenindeki (skalasındaki) bir takım bilgi seviyelerini gerçekleştirmeye çalışmakta ve vicdana ve becerilere pek önem vermemektedir.

Davranışçılık teorisine göre eğitim hedeflerinin olabildiğince en üst seviyeden tutturulması için olumlu yanıtlar verilmesine sebep olabilecek teşvik edici ders içeriklerinin hazırlanmasına, öğrencinin arzularının ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, üst sınıflarda ve sorunlarının çözülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Teorik eğitimin sonuçlarından bazıları:

* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Branşlaşmış öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemeye önem veren Özel amaçlarla Arapça öğretim serileri hazırlama maksatlı araştırmaların azlığı.

Özel amaçlarla arapça öğrenim serileri oluşturma planlaması safhasında eğitim bilimleri dersi müfredatının başında yer alacak şekilde Dini ve Bilimsel dil özelliklerini, kullanılan yöntemleri çokça gözetten tümevarımcı araştırmaların yokluğu.

Şu anda kullanılan el-Lisan, el-Arabiyye Beyne Yedeyk, Ebced ve sarf ve Nahiv alanındaki Silsiletu'l-kavaidi'l-müşeccia adlı setler genel amaçlar için oluşturulmuş olup Türk yüksek öğrenimi ve branşlaşmış öğrencilere hizmet amacıyla oluşturulmamıştır. Bu durum iç dinamiklerin eksikliği sebebiyle öğrencilerin ona yönelmesini zayıflatmaktadır.

İslami ilimler fakültelerindeki özel amaçlı Arapça öğretim programları davranışçılık teorisinin müfredat içeriğinin öğrenciyi teşvik edici olması yani ders içeriklerinin faydalanıcıların istek ve arzularının belirlenmesi doğrultusunda yapılan alan araştırmalarından sonra hazırlanması gibi hiçbir önemli özelliğine önem vermemiştir.

Alan araştırması sonuçlarından bazıları

İlk olarak zorunlu dersler dışında hazırlık sınıfından sonra Arapça öğreniminden kopma oranı

Toplam (Kız erkek) denek sayısı	Zorunlu dersler dışında hazırlık sınıfından sonra Arapça öğreniminden kopmaların sayısı	En azından günlük veya haftalık öğrenime devam edenlerin oranı
107 öğrenci	94(%87.85)	13 (%12.14)

İkinci olarak: davranışçılık teorisi ve kopma nedenleri sonuçları ışığında hazırlık sınıflarından sonra arapça öğreniminden kopma sorununu çözmek için öneri esasları:

Birinci esas: Edebiyat ve ilahiyat fakültelerinde Arapça öğretiminden yararlananların maddi külfet, zaman, gösterilen çabalar ışığında isteklerinin belirlenmesi(bunlar Türkiye devleti ve öğrencilerdir.)

İkinci esas: ders içeriklerinin çoğunluğunun arapça eğitiminden yararlananların arzularına uyan etkinlikler, alıştırmalar ve konularla sınırlı olması. Bunlar aşağıdaki gibidir:

Hazırlık seviyesi günümüz Arapçasıyla iletişim becerileri bakımından en alt seviyeyi kapsamaktadır.

Bir sonraki seviye iletişim becerilerinin oluşturulması, uzmanlık konusuyla alakalı kelimelerin, diyaloga dayalı konuların uzmanlık diline doğru tedricen yükselmesin tamamlama.

Üçüncü seviye uzmanlıkla ilgili güncel dilde metin ve diyalogların bulunduğu etkinlikler, alıştırmalar ve konularla sınırlıdır.

Dilbilgisinde: üçüncü seviye aynı şekilde kısa sureler ve zikirler gibi merak uyandıran ezberlenmiş belîğ dil metinlerinin analizini kapsamaktadır.

Dördüncü seviye uzmanlık alanında şerhler ve haşiyelerden başlayarak seviye sonunda metin diline ulaşan kademeli bir kültürel dil ile etkinlikler, alıştırmalar ve konularla sınırlıdır. Türk üniversitelerinin çoğunda genellikle üst sınıflarda okutulan Kültür kitapları olması iyi olur.

Kişisel farklılıkların, farklı yararlanıcıların arzularının gözetilmesi ve bazı seviyelerde bazı öğrencilerin dili bırakmasının çözülmesi:

Program kurulu ileri seviyelerde öğrencilerin istekleriyle uyumlu ve onların hedeflerini gerçekleştirecek çeşitli, dikkat çekici seçmeli uzmanlık konuları teklif eder.

Çalışmayanların gecikmesi sorununu çözecek farklı teşvikler ve ileri seviyedekileri malzeme yönünden zenginleştirecek kolaylaştırılmış eğitim etkinlikleri hazırlanması.

İleri seviyeler arapça uzmanlık kaynakları ve terimleri hakkında bir veya daha fazla konuyu ve kullanım yöntemini içermelidir.

Üçüncü esas: uzmanlık dil anahtarları: muhteva, öğrencinin kültür kitaplarıyla etkileşime geçmesi için uzmanlık üslup ve terkiplerini tedricen ve uzmanlık kitaplarında çok kullanılacak şekilde içermelidir.

Dördüncü esas: sınavların anlam, uygulama, tahlil ve terkip becerileri üzerine bina edilmesi bu muhtevanın öğrenciye bu becerileri en iyi bir şekilde kazandırılması amacına odaklanmasıdır. Kelime ve eş anlam ezberlerinin bir kısmı metin ezberleriyle değiştirilebilir.

beşinci esas: aşağıdaki durumlar vasıtasıyla arapça pratiği:

İlgili kuruluşlar ders salonlarında Arapça öğretimini yüzde yüz Arapça yaparlar.

İstenilen yönlendirmeleri tekrarlamak için arapça bir okul radyosu kurma.

Öğrencinin arapça ders anlatması, yarışmalar gibi öğrenciler için belirlenmiş içeriğe uygun uygulama ve faaliyetler yapılması.

Arapça araştırmalar yazma fırsatını artırma ve arapça yazarlar için imtiyazlı görev vb. verilmesi.

Her şehirde bir veya daha fazla yerde arapça ilmi uzmanlık dersleri yapılması için üniversite ve müftülük arasındaki yardımlaşmayı artırma çabası.

Basın yayın araçları, yayınevleri ve Arapça öğretim kurumları arasında yardımlaşarak ansiklopedik tercüme projeleri tanzim etme.

Arap ülkelerindeki Öğretim ve araştırma kurumlarıyla öğrenciler arasında ve kurumsal olarak iletişim kurmak suretiyle öğrencilerin ve araştırmacıların veriminin artırılması.

بسم الله الرحمن الرحيم

المبحث الأول

مشكلة البحث وخطة الدراسة

حدّد هذا المبحث مشكلة الدِّراسة، وبَيَّنَّ الأسباب الدَّاعية للقيام بها، وإجراءات معالجتها، فهو يهدف إلى تقديم تصور نظري تمهيداً للدراسة الميدانية التي ترصد وتشخص وتعالج انقطاع الطلاب عن تعلم العربية في الصفوف العليا، وهذا هو مدرك الإحساس بالمشكلة وبرهان واقعيتها، وبلي ذلك صياغة المشكلة في أسئلة بحثية، والتعريف الإجرائي للمصطلحات الأساسية، والخطوات الإجرائية اللازمة للتحقق منها.

أولاً: الإحساس بالمشكلة

تُعَدُّ النظريتان السلوكية والبنائية من أشهر نظريات التربية، بل إن تعليم اللغات الأجنبية يستند إليهما معاً، لكنَّ الغلبة للسلوكية في البرامج التعليمية عامةً وفي اللغات الأجنبية خاصةً؛ وخدمةً لهذا الهدف صدرت سلاسل لتعليم العربية تفاوتت في نسبة كفاءتها ومدى كفايتها، ولوحظَ على الذين أكملوا دراسة هذه السلاسل في أقسام اللغة العربية بكلّيات الآداب أو العلوم الإسلامية:

1_ أنَّ دراستهم لهذه السلاسل في الصف التحضيري لم تزوّدهم بروابط كافية لفهم النصوص المقررة في الصفوف العليا.

2_ أن أسلوب هذه السلاسل مختلف إلى حدٍ كبير عن أساليب كتب التراث التي يدرسونها في الصفوف التالية.

3_ أن هذه السلاسل أعدت لتعليم العربية لأغراض عامة، وكان ينبغي أن تكون المستويات المتقدمة منها مبنية على أغراض خاصة، تستهدف الارتقاء بمستوى الطلاب في الصف التحضيري؛ لبلوغ الرتبة التي تؤهلهم لفهم التراث وتحليل النصوص والمصطلحات والمفاهيم التخصصية.

4_ أن لغة التعليم تحمل الطلاب إلى الاعتماد على الترجمة ودراسة المواد باللغة الأم، وهذا أحد العوامل التي تُبعد الطالب عن استمرار ممارسة العربية، وتجعله يختار أسير الطريقين، وتولد لديه قناعةً سلبية مفادها أن الترجمة تغني عن النصّ الأم.

ثانيًا: مشكلة البحث:

بناءً على ملاحظة نماذج من مشكلات اللغات، التي غدت من العقبات دون استمرار تعلم العربية وفهم التراث باللغة العربية؛ يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1_ ما أسباب انقطاع الطلاب عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري؟

2_ ما نسبة الطلاب المنقطعين عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري مقارنةً بالمواصلين لعملية التعلم؟

3_ ما التصور المقترح لمعالجة هذه المشكلة في ضوء النظرية السلوكية؟

ثالثًا: حدود البحث:

انحصر تطبيق الدراسة فيما يلي:

- بعض سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها (اللسان، العربية بين يديك، أبجد) ومعها (سلسلة القواعد المشجعة في النحو والصرف).
- بعض أنظمة التعليم في الصف التحضيري (كليات الإلهيات في جامعتي عثمان غازي وسوتجو إمام).
- العينة التي جرى توزيع استبانة المعايير المقترحة عليها: طلاب كلية الإلهيات بعد الصف التحضيري.
- تقديم معايير علمية تستند إلى نتائج الدراسة الإحصائية وتحليلها، وإلى الإطار النظري للنظرية السلوكية وقوانينها في ضوء تعليم العربية لأغراض خاصة بطلاب كليات الشريعة.

رابعًا: مصطلحات الدراسة

1. الانقطاع: فاقد فيه مؤشرات دالة على حالات تعليمية تعليمية تُعيق تحقيق الأهداف ونجاعة عملية التعلم.

التعريف الإجرائي للانقطاع: توقف كلي أو جزئي عن متابعة تعلم العربية بعد الصف التحضيري على نحو يحوّل دون استثمار أهداف تعليم العربية الحاصلة في التحضيري، ويرفع تكلفة هذا البرنامج، ويصفّر عائداته كليًا أو نسبيًا.

2. النظرية السلوكية: كلية مفاهيمية تبحث في السلوك البشري الناتج عن المثيرات الداخلية الذاتية والخارجية البيئية، وفق دراسات موضوعية، وطرائق تجريبية تستهدف تغيير السلوك¹.

3. أغراض خاصة: أهداف وظيفية محدّدة لفئات خاصة، تتطلب أعمالها قدرًا معينًا من اللغة الأجنبية، التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال².

محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 9.

رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989م²

ص 276.

التعريف الإجرائي: أهداف وظيفية تحددها حاجات طلاب الإلهيات ورغبات سياسة التعليم التركية، وتناسب تخصصات كليات العلوم الإسلامية، ويتطلب تحقيقها قدرًا معينًا من اللغة العربية يمكن توظيفه في بلوغ هذه الأهداف.

خامسًا: الإجراءات

اتبعت الدراسة الخطوات الآتية للإجابة عن أسئلة البحث:

- 1) دراسة نظرية تبرز أهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث للإفادة منها في الإجراءات والنتائج، وتبحث في النظرية السلوكية وقوانينها، وفي ماهية الأغراض الخاصة بتعليم اللغات.
- 2) إعداد استبانات لاستطلاع آراء الطلاب لمعرفة أسباب الانقطاع عن تعلم العربية.
- 3) رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.
- 4) جدولة نتائج الدراسة وتنظيمها حسب أسئلة الدراسة.
- 5) التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتحليلها.

سادسًا: أهداف الدراسة

- 1_ تحديد أهم أسباب انقطاع طلاب الإلهيات عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري.
- 2_ تحديد نسبة الطلاب المنقطعين عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري مقارنةً بالمواصلين لعملية التعلم.
- 3_ عرض تصور مقترح لمعالجة هذه المشكلة.

سابعًا: أهمية الدراسة

يمكن لهذا البحث أن يفيد كلاً من المعلمين والمتعلمين وخبراء المناهج والسياسات التعليمية:

- فالمعلمون قد يجدون فيه ما يرشدهم إلى رسم أهداف تتوافق والهدف الأهم لطلاب الإلهيات من تعلم العربية.
 - والمتعلمون يستجيبون لرؤية التصور المقترح إذا ما سعى لتحقيق الهدف الأهم لهم، كأن يلي حاجة ماسة لديهم يستهدفون تلبيتها من تعلمهم للعربية، فيكون المنهج استجابة طبيعية لرغبتهم.
 - وأما خبراء المناهج ففي هذه الدراسة ما يرشدهم إلى ضرورة البحث الميداني المستمر للكشف عن رغبات المستفيدين من تعلم العربية للاستجابة لها بمعايير وأسس مقترحة متلاحقة؛ ليطوّر المناهج في ضوءها بتتابع واستمرار وتكامل.
- وقد تغدو هذه الدراسة مفتاحًا لدراسات أخرى على منوالها في تخصص مناهج تعليم العربية، وهو ما يعزز المسار الذي يحقق رغبات الجهات المستفيدة من تدريسها.

المبحث الثاني

الانقطاع عن تعلّم اللغة العربية والتصور المقترح في ضوء النظرية السلوكية

بين مفهوم الانقطاع عن التعلّم ومفاهيم أخرى متصلة به علاقة تجعلها مترادفة من بعض الوجوه، ومن هذه المفاهيم: الهدر الدراسي، والإخفاق المدرسي، والتسرب، فهي ظواهر مختلفة لكنها واحدة من حيث النتيجة، فالتسرب³ توقف كلي أو جزئي في مرحلة معينة دون أن يستكمل المتعلم مرحلته الدراسية، واشترط آخرون للتسرب الانقطاع التام عن الدراسة⁴، أما الهدر التعليمي فهو: كل ما يعيق نجاح العملية التعليمية التعلمية، ومنه عند بعض علماء التربية عدم إكمال البرنامج الدراسي، فالهدر التعليمي هو: حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والانقطاع، فهو بالجملة هدر لطاقات المجتمع، وتكلفة عالية لا تحقق الحد الأدنى من العائد المرتقب في اقتصاديات التعليم.

ويتوقع أن يؤدي أي انقطاع في العملية التعليمية - وخاصة تعليم اللغات - إلى الإخفاق في بلوغ تلك الأهداف على الوجه الذي ينتظره المستفيد، ونقصد به في سياق دراستنا الطالب وبيئته ودولته؛ لأنّ تدكّر اللغة الأجنبية مرتبط بالممارسة والتكرار وقابلية التطبيق والواقعية والتنفيذ أي ارتباط المخرجات الحاصلة من تعلم العربية بحياة الدارس العلمية أو المهنية ليتحقق له التعلم المستمر الذي يؤدي دور التغذية المرتدة، ويطرد نسيان اللغة عند الانقطاع الحقيقي أو النتائجي، وأعني به تعليم العربية التي لا تُفعل في حياة المستفيد وظائفيًا ولا علميًا، وهذا ما تؤيده نظرية التلف⁵ أو الترك والضمور التي تفسّر النسيان، فهي ترى أن المعلومات والخبرات السابقة تضعف عند ترك استخدامها، فإذا طال عليها الزمن كادت تنلاشي؛ لأنّ منحنى النسيان الراجع إلى الزمن يشير إلى أنّ هناك علاقة بين الفترة الزمنية وزيادة النسيان وفقًا لدراسات إنكههاوس 1885م، أما النسيان الراجع إلى نظرية الكبت فيفسّر في حالتنا هذه بدراسة الطالب قدرًا من العربية لا يخدم رغبته ولا يحقق غايته، فيضيق بدراساتها رغم اضطرابه لدراساتها لتجاوز الصف التحضيري، فيولد ذلك كبتًا قهريًا وفقًا لفرويد يجعله ينسى ما لا يرغب فيه ولا يريد تدكّره⁶.

ومنع الانقطاع في مجال اللغات يقتضي تقويم تعليمها باستمرار وفقًا لرغبات المستفيد وأهدافه؛ ذلك أنّ لتعليم اللغات الأجنبية أهدافًا عامة وأخرى خاصة، ومنهما انطلقت سلاسل تعليم اللغات في رسم خططها، وقد أكدت مفاهيم الجودة في التعليم أن العملية التعليمية التي تستجمع معايير الجودة يجب أن تقوم على إرضاء المستفيد في موازنة دقيقة بين التكلفة والعائد، وهذا يحمل المؤسسات التي تعلم العربية لأغراض خاصة على أن تحدّد أولاً الغرض من تعليمها، وترصدّه بدقة لدى كلّ من المتعلم والأسرة والمجتمع والدولة الراعية للبرنامج، وهو تحديد يعنى بشكل رئيس بتحليل حاجات المستفيد الأهم من تعليم العربية في تركية وهم الطلاب والدولة؛ ليبيّن المحتوى وينظّم المنهج عمومًا ويتم اختيار طريقة التدريس على أساس حاجات هؤلاء المستفيدين من تعلم العربية، وهذا يبين أن عناية أقسام تعليم العربية بهدف التخاطب والاتصال فقط ليس مؤشر جودة عندما لا يكون الهدف الأهم للمتعلم والدولة هو التخاطب والاتصال، بل تسهيل الوصول إلى مصادر التراث العربي مثلًا، أو إتقان تخصصهم بلغته الأم، أو مكافحة فكر المتطرفين بفهم وتحليل وتقويم منهجي لا بالاستناد إلى الترجمة وفهم المترجمين على تنوع مشاريعهم، وهي أهداف لها استراتيجيات تدريس ومناهج لا تطابق أهداف تعليم العربية للتخاطب، أو أهداف تعليمها لأغراض خاصة أخرى أكاديمية كانت أو وظيفية مثل التجارة أو السياحة أو العلوم أو المهن أو زيارة الأماكن

فخر الدين القلا: مستوى التعليم الابتدائي وانعكاساته على مشكلة الأمية، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 1977، ص 10.³
محمد سيف الدين فهمي: اقتصاديات التسرب، بحث مقدم إلى حلقة التسرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، 1971، ص 2. حسان محمد حسان وآخرون: الأصول الاجتماعية للتربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990، ص 61. سعيد إسماعيل علي: دراسات عن التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص 175.
أحمد يحيى الزق: علم النفس، عمان: دار وائل، 2006، عادل بن عايش بن أحمد الثبيتي: عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية الجامعية بمحافظة الطائف دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، ص 63.
سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار المسيرة، عادل بن عايش بن أحمد الثبيتي: مرجع⁶
سابق، ص 67.

المقدسة⁷ أو دراسة الاقتصاد أو التاريخ أو الفنون العربية أو العلوم العسكرية⁸؛ وهذا الضرب من تعليم اللغات أثبتت الدراسات فاعليته في لغات أخرى وسياقات أخرى منها الإنجليزية، فكتب السيد أبو مسلم بحثًا بعنوان: الإنجليزية لتعليم ضباط الشرطة في مصر⁹.

وتأتي أهمية رعاية الأغراض الخاصة من أنَّ معظم الطلاب الذين لا يخططون للسفر أو العمل في نطاق العربية والبلدان الناطقة بها يتعلمونها لأغراض معينة مثل مراجعة المصادر والمراجع بالعربية لا لغرض الاتصال¹⁰، وهذا يعني أنَّ على المؤسسات مراجعة تقديمها للمهارات الأربع والعناية المركزة بمهارة على حساب غيرها وفقًا لحاجات المتعلمين ودافعيتهم، ففي الحقل التربوي رُصدت عدة دراسات لوضع معايير خاصة وأسس معينة لتعليم العربية لأغراض خاصة للطلاب الراغبين في التخصص في الدراسات الإسلامية مرفقةً بنماذج لمحتوى تخصصي وطرائق تدريس مناسبة لهذا التخصص¹¹، منها دراسة محمد آزاد تثير فيها نصوصًا ميسرة في العقيدة، وطبق عليها الدراسة اللغوية بمستوى تعليم العربية لهذا الغرض، ووصل إلى أنَّ أسس تعليم العربية لأغراض عامة لا يختلف كثيرًا عن أسس تعليمها لأغراض خاصة، وأكدت دراسته ضرورة إجراء دراسات لتحديد حاجات الدارسين قبل وضع أي برنامج يستهدف تعليم العربية لأغراض خاصة¹²، واعتمدته ندوة داود في بناء الوحدات الدراسية واختيار النصوص على أسس خاصة بالتخصص، ولاحظت بعض خصائص لغة الفقه مثل كثرة استخدام الأساليب الشرطية والاستثناء والجمل المركبة، وقدمت دراسة إبراهيم سليمان نموذجًا آخر يستهدف طلبة كليات الطب عُني فيه بالمصطلحات الطبية باللغة العربية والمحدثات التي تستلزمها ممارسة مهنة الطب¹³، أما تحديات برنامج تعليم العربية لأغراض خاصة قبل إجرائه وأثناء إجرائه فقد أوعبتها جميلة صالح بحثًا مع نموذج تجريبي لتدريس العربية للمتخصصين في التربية الإسلامية بجامعة ملابا، طبقت مرتين على الدارسين، وكانت نتيجة الدلالة الإحصائية دالة لصالح التطبيق البعدي وفقًا لنتائج الاختبارات ومقارنة دلائلها الإحصائية بالاختبار السابق لتطبيق البرنامج¹⁴.

هذه الدراسات ونظاؤها تُجمع على أنه ينبغي أن يكون لأقسام تعليم العربية في ترقية سلاسل تعليمية خاصة متدرجة، تبدأ بتضمين السلسلة محتوى ومهارة غالبية تحديات رغبات المستفيدين، ومهارات مغلوطة تتحقق بها نسبيًا الأهداف العامة من تعلم العربية في زمنٍ وجهودٍ محدودٍ، ثم تنتقل السلسلة إلى تقديم محتوى يقتصر على مهارات لغوية تناسب التخصص وتقرب طلاب العربية من المادة اللغوية التراثية التي يقتربون منها يومًا بعد يوم في الصفوف العليا، فالانقطاع الملحوظ في مسافات تعلم طلاب الصفوف العليا للعربية أو عدم رغبتهم لدراسة التخصص بما هو لغته الأم - مؤشِّر على

عبد الحليم بن صالح: تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، رسالة ماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2005م.

من الدراسات المعنوية بالبحث في هذه الجزئية: دراسة عبد الرحيم شيك (الإطار النظري لبرنامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تعليم مهارة القراءة في الجامعة الإسلامية بماليزية نموذجًا). رسالة دكتوراه، جامعة سالفورد، ماليزية 1988م. دراسة رشدي أحمد طعيمة: (تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه وأسس منهجياته)، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الخرطوم، 4-6 كانون الثاني 2003م. نجيمة بنت هاشم: تعليم العربية لأغراض خاصة لدروس للمتخصصين في مجال الاقتصاد، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2009، ص 8

نجيمة بنت هاشم: تعليم العربية لأغراض خاصة لدروس للمتخصصين في مجال الاقتصاد، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2009، ص 5

من هذه الدراسات دراسة ندوة داود: تعليم العربية لأغراض علمية: بناء وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للمتخصصين في الفقه، رسالة ماجستير في تخصص تدريس العربية للناطقين بغيرها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 1988م. ولها دراسة أخرى بعنوان: تطوير منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، جامعة بنديديكين، ماليزية، 2006م. ودراسة محمد نظام عبد القادر: تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية للطلبة المتخصصين في الشريعة الإسلامية بكلية أحمد إبراهيم للقانون بالجامعة الإسلامية بماليزية، رسالة ماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2005. ودراسة نجيمة بنت هاشم: تعليم العربية لأغراض خاصة لدروس للمتخصصين في مجال الاقتصاد، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2009.

محمد آزاد: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، رسالة ماجستير في تخصص تدريس العربية للناطقين بغيرها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 1998م.

إبراهيم سليمان أحمد مختار: تعليم اللغة العربية لأغراض علمية بكلية الطب، ماليزية، مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزية، 2006م.

جميلة محمد صالح: تعليم العربية لأغراض خاصة، نظرة أولية، ماليزية، 2006.¹⁴

خللٍ ما في العملية التعليمية، ولا يخلو سبب الانقطاع إمّا أن يرجع إلى عوامل ذاتية أو عرضية في هذه العملية، ويُتوقع أن يكون أحد هذه العوامل المنهج التعليمي بعناصره الستة.

وعلى هذا فليس من الصواب أن تُقدّم لطلاب أقسام العربية في مستويات الصف التحضيري كلّها سلاسل تعليمية وُضعت لأهدافٍ عامّة، ولم تُؤصّل لتخدم الأهداف التي تكلفت مؤسسة التعليم العالي التركية افتتاح الصفّ التحضيري من أجل تحقيقها، ومنها: أن يفسّر ويحلّل الطالب نصوص التراث باللغة العربية، وأن يستنبط منها ما يلزمه في حياته العلمية ثم المهنية، وهذا رهقٌ بإتقان العربية وبلوغها وفقهٍ مباحث دلالات الألفاظ المسماة بعلم أصول الفقه.

وإذا كانت جودة المُدخلات تُقاس بما تنتجه من مُخرجاتٍ وُفقًا لما يطمح إليه المستفيد ويلبي رغباته في ضوء التكلفة والعائد، فأين إذا ما كانت تنتظره الدولة التركية من تدريسها للعربية في إطار الاقتصاد والسياحة والعلاقات العربية وتحسين الفكر من التطرف وترجمة العلوم؟ وأين ما كان يؤمله الطلبة وأولياء الأمور من دراسة العربية في مجال العمل والتواصل والتعلم مدى الحياة؟

إنّ رضا المستفيد الأساس –الدولة التركية– ورغباتها وطموحاتها أصلٌ في الحكم على جودة تعليم العربية في أقسامها التخصصية، فلم يعد المستفيد من دراسة الإلهيات باللغة العربية مثلاً هو المتعلّم وبيئته فحسب، بل اتسعت خريطة المستفيدين من منظور الدولة التركية لتشمل المجتمع المحلي والدوليّ أيضاً، ويفسّر هذا الاتساع محاولة الدولة التركية بطريقي المناعة الوقائية والمكتسبة معالجة انعكاسات تأثر العالم قاطبةً بالآثار السلبية للتطرف الذي من شأنه أن يقوّض دعائم الحياة الخمس؛ فيتعين على كليات الإلهيات أن تضع معايير جودة لاختيار منهج دراسي فعال يخدم هدف الدولة من إنشاء هذه المؤسسات وزيادة؛ لأن من مقتضيات الجودة الشاملة لسلاسل تعليم العربية مع عناصر المنهج الأخرى أنها تمنح المستفيدين من التعليم أكثر مما يتوقعون الحصول عليه بأقلّ مما يتأهبون لبذله، فهي تُعنى بتحقيق رغبات المستفيد وأهداف المؤسسة التعليمية بأقلّ تكلفة ممكنة¹⁵، فمعنى الجودة الواقعي هنا: الالتزام بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معدلات التكلفة والعائد من منهج ما؛ لأن الجودة بطبيعتها تنافي التنظير، فهي من الواقع تبدأ وإليه تنتهي، فالتطبيق أوّل العقد وأوسطه ومنتهاه في مدخل الجودة الشاملة عموماً وفي معايير المناهج خاصّة، ولدى البحث عن سبل معالجة الانقطاع يلاحظ أنّ جودة برامج تعليم العربية في أقسام تعليم العربية بحاجة إلى أمور¹⁶:

1 – توافر التكامل للملامح وخصائص برامج تعليم العربية بصورة تمكّن من تلبية احتياجات محدّدة وخدمة أهداف واضحة يحتاجها المستفيدون –الطلبة والدولة–، ويمكن قياسها من خلال رصد مستويات طلاب الصفوف التالية للصف التحضيري.

2 . ضرورة تفاعل مجموعة من الخصائص للبرنامج التعليمي والمؤسسة التعليمية التي تقدّمه لتعبّر عن قدرتها على تحقيق احتياجات المستفيد.

3 . توزيع المسؤوليات والصلاحيات على منفذي المناهج، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة التنفيذ ومتابعته.

وتفترض هذه الدراسة في إعداد التصور المقترح لمعالجة الانقطاع أن تُبنى برامج تعليم العربية لأغراضٍ خاصّة وُفقًا للنظرية السلوكية في ضوء مخرجات الدراسة؛ لأنّ جل البرامج التعليمية قائم على النظرية السلوكية على نحو مبتور يُهمّل أنواعاً من المثيرات التعليمية الذاتية الداخلية والخارجية البيئية، ويقتصر على تحقيق بعض مستويات الأهداف المعرفية في سلّم بلوم دون التفاتٍ إلى الوجدانية والمهارية إلاّ لِمَاقاً، فضلاً عن أنّ ثمة متغيرات ومفاهيم عامة لتفسير الظواهر والتنبؤ بها غدت نظرياتٍ أو اتجاهات مستقلة مثل الاتجاه الارتباطي أو الاشتراطي أو التكاملي المعروف بالجشطالت، وأكثرها يرجع إلى السلوكية المنسوبة إلى الإمام الغزالي ثم بافلوف، وأبرز ما فيها اختيار نوع المثير الذي يولد استجابة نوعية لدى الطلاب مع التعزيز ومراعاة الفروق الفردية بينهم، فاللّدارس إن لم ير في محتوى مقررات الصف التحضيري ما يخدم هدفه ويمتد ليتصل بما سيدرسه في الصفوف العليا فلن يجد فيها ما يثيره ويحفزه على تعلّم ذلك المحتوى،

شاكور محمد فتحي أحمد: مدخل في الإدارة والإشراف التربوي، معهد البحوث والدراسات العربية، 2007م، ص 74. 76. 15

¹⁶ يراجع: مصطفى السايح محمد: الجودة الشاملة في التعليم: الجودة –جودة التعليم– إدارة الجودة الشاملة، مقال متاح بتاريخ 2012/11/9م منشور على الرابط التالي:

ولن يحدث التعلم إلا نتيجة مثير خارجي عند كل من واطسون وثورندايك وبافلوف وسكينر؛ فهم يرون أن عقل الإنسان مثل الصندوق الأسود، ولا ينظرون إلى ما يحدث بداخله، فتجاهلوا تأثير عمليات التفكير في السلوك الملاحظ.

وقد فسرت النظرية السلوكية عملية التعلم من الناحية الكمية، فانعكس انتشار التصميم التعليمي وفقاً للنظرية السلوكية وتمثل في الآتي: تحديد أهداف سلوكية، وتحليل المحتوى الذي يحقق تلك الأهداف، واستخدام استراتيجيات مناسبة لعرض المحتوى تسمح للمتعلم بالخطو الذاتي في عملية التعلم، وتهيئة مواقف لممارسة ما تعلمه، وتقويم تعلمه والتعرف على ما حققه من أهداف.

ومن أهم قوانين النظرية السلوكية لتصميم التعليم قانون الأثر، وهو تعزيز مباشر لتقوية الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون التمرين لتقوية الروابط بالتمرين الموجه (التغذية الراجعة) ليكتشف المتعلم أخطائه؛ وقانون العناصر السائدة يستجيب فيه المتعلم للعناصر السائدة في المشكلة، وينتقي العنصر المهم في الموقف، ويوجه استجاباته إليه؛ وقانون التجميع: يسيطر على الارتباطات أن تسلك مرة أخرى الاتجاه الذي سلكته، ليسلك المتعلم السلوك نفسه في الموضوعات المشابهة؛ وقانون اليسر الذي يهتم بعامل النضج، فكلما كانت الاستجابة في مقدرة المتعلم سهّل ارتباطها بموقف التعلم؛ وآخر هذه القوانين انتقال التعلم إلى المواقف الجديدة بسبب العناصر المشتركة بين الموقف القديم والموقف الجديد، وهو انتقال أثر التعلم¹⁷.

وتُستنتج من هذه القوانين مبادئ التصميم التعليمي وفق المنظور السلوكي:

- 1- وصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به المتعلم، وتحديد، وتحليله، وتجزئته إلى عناصره الفرعية .
- 2- تقديم كل المعلومات والمثيرات التعليمية في المحتوى التعليمي محدد البنية على شكل وحدات أو موضوعات؛ ليحصلها المتعلم ويحقق السلوك المرغوب فيه.
- 3- التدرج في صياغة مثيرات المحتوى بطريقة متدرجة من السهل والبسيط إلى الصعب المركب.
- 4- تقديم التعزيز المناسب لتدعيم السلوك المطلوب.
- 5- الاهتمام بعمليات تكرار السلوك؛ لتقوية الربط بين المثيرات والاستجابات.
- 6- الاهتمام بتأثير الخبرات الماضية في التعلم دون الحاضرة .
- 7- الاهتمام بالدافعية الخارجية أو الداخلية، وإشباع الحاجة للحصول على الرضا وتحقيق التعلم المطلوب.
- 8- تقويم التعلم وفقاً للأهداف¹⁸.

وعلى الرغم من انتشار استخدام نماذج التصميم التعليمي من المنظور السلوكي إلا إن تجزئة المحتوى إلى أقسام منفصلة يؤدي إلى تجزئته التعلم، ويحرم المتعلم من تكوين المعنى العام، ويركز على تغيير السلوك الخارجي للفرد بطريقة آلية، ويهمل عقله والعمليات التي يجريها رغم أن العقل معالج للمعلومات، فيؤدي ذلك إلى حفظ الصُّم.

ورغم الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية إلا إنها الأقدم تاريخياً، وهي المدخل التعليمي السائد الآن في المؤسسات التعليمية المختلفة، فهي تركز على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات المحددة والمتابعة خطوة بخطوة؛ لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة لديهم باستخدام طريقة العرض، ثم اختبارهم للتأكد من تحقيق هذه الأهداف.

وللنظرية السلوكية عناصر أساسية تقوم عليها، أهمها: الدافعية، والمثير، والاستجابة، والتعزيز والممارسة، وأن السلوك في الغالب متعلم.

وتستند النظرية السلوكية إلى المسلّمات الآتية:

- 1_ السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية الذاتية أو الخارجية البيئية.

¹⁷ إبراهيم وجيه محمود: التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية (1996)، (100_107)، محمود عبد الحليم منسي: التعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، (2001)، (89_103).

محمد خميس: تطور تكنولوجيا التعليم، دار قباء، القاهرة، 2003م، 29.

2_ السلوك المعزّز أكثر قابلية للتكرار من غيره. 3_ السلوك الإنساني إجرائياً قابل للملاحظة والقياس والتقويم ضمن معايير محددة.

4_ السلوك الإنساني سواء الإيجابي أو السلبي منه متعلم، أي مكتسب.

5_ السلوك لدى فرد أو مجموعة أفراد ليس بالضرورة أن يكون قد نتج عن العوامل والمؤثرات نفسها، وقد لا يؤدي المؤثر نفسه إلى الاستجابة نفسها عند الأفراد المختلفين، ولا عند نفس الفرد تحت ظروف مختلفة.

وأهم الشروط الأساسية لحدوث التعلم وفقاً للسلوكية: الدافع للتعلم، ومراعاة عامل النضج في التعلم المدرسي، والممارسة والتعلم المدرسي، وزيادة دافعية الطلبة للتعلم واستشارتها نحو الموضوعات لا بد لها من تنظيم عملية التدريس بحيث تتضمن: التعليمات والملقّنات والمعززات¹⁹.

خلاصة المبحث الثاني:

يمكن تفسير ظاهرة الانقطاع بعدة وجوه في سياق الإطار النظري لمفهومي الأغراض الخاصة والنظرية السلوكية في تعليم اللغات، إضافةً إلى تفسير الدراسة الميدانية للظاهرة وأسبابها، ومن هذه الوجوه:

1_ المخرجات دالة على المدى الحقيقي لتحقيق الأهداف، ووفقاً للنظرية السلوكية فإنَّ تحقُّق أعلى قدرٍ ممكنٍ منها رهقٌ بإعداد المحتوى على نحوٍ مثيرٍ مشوّقٍ، يحقق استجاباتٍ إيجابيةً، ويسد رغبات الطلاب وحاجاتهم، ويحل مشكلاتهم في الصفوف العليا.

2_ محتوى سلاسل تعليم العربية فيه قدرٌ لا يخدم رغبة الطالب، ولا يحقق غايته، ويولّد الضيق باللغة الأجنبية، ويضعف دافعيته نحوها لغياب المثيرات الداخلية والخارجية.

3_ أقسام اللغة العربية تُعنى بمهدف التخاطب والاتصال، وهو هدف مهم حقاً، لكن الهدف الأهم للتعلم والدولة ليس هو التخاطب والاتصال، بل ثمة أهداف علمية خاصة دقيقة سبق ذكر بعضها، وهذا حال معظم الطلاب الذين لا يخططون للسفر أو العمل في نطاق العربية.

4_ ندرة الدراسات المعنية بتحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم قبل وضع برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

5_ غياب الدراسات الاستقرائية التي ترصد خصائص لغة العلوم العلمية والإسلامية وأساليبها المستخدمة بكثرة؛ لتأخذ مكانتها في صدر مفردات المادة العلمية التعليمية عند التخطيط لبناء سلسلة لتعليم العربية لأغراض خاصة أو تقويم سلسلة من هذا الضرب.

6_ ثمة عوامل ذاتية أو عرضية في هذه العملية لا تنفصل عن بناء المنهج التعليمي بعناصره الستة، منها:

أ_ تراجع النظرة لأهمية فهم النص العربي بلسان العرب، والميل نحو الاستغناء بالمصادر المترجمة.

ب_ محدودية دور أقسام اللغة العربية في تأهيل متعلمي العربية؛ لتقديم رسالتها ووظيفتها التعليمية والدعوية للمجتمع.

ج_ يعاني بعض الطلاب من ضعف المستوى، ولا قدرة له على مواكبة البرنامج الدراسي، ولا تتاح له برامج ترميم، فيتجه نحو اتخاذ قرار الانقطاع عن دراسة العربية؛ لإنهاء معاناته من هذا الواجب الثقيل على قدرته الذهنية والفكرية.

د_ عدم استعمال الوسائل التعليمية الترفيفية السمعية البصرية التي تجذب انتباه الطلاب.

هـ_ ضعف طرائق وأساليب تعليم العربية ومحتوياتها، فالتعليم يجب أن يسعى إلى إعداد المتعلم لرسالته لا إلى تلقينه مجموعة من القواعد النظرية المتداخلة والكم الكثيف من المفردات معزولةً عن سياقها.

و_ تأخر إصلاح المناهج وضعف البرامج وتكرار أساليب التلقيح.

ز_ ضعف التلاميذ في تطبيق القواعد اللغوية؛ لاعتماد الجانب النظري والتدريبات الآلية أصلاً في تعليم القواعد وتطبيقاتها.

7_ السلاسل التعليمية محل الدراسة (اللسان، العربية بين يديك، أبجد) و(القواعد المشجعة) وضعت لأهداف عامة لا أهداف مؤسسة التعليم العالي التركيبية، وأقربها للأغراض الخاصة بكلية الشريعة مثلاً: العربية بين يديك، رغم أنها لا تُصنّف في سلاسل الأغراض الخاصة.

8_ لم تُعنِ برامج تعليم العربية لأغراض خاصة في كليات العلوم الإسلامية بإحدى أهمّ خصائص النظرية السلوكية، وهي أن تكون مفردات المحتوى مثيرة للطلاب، وهي لا تكون كذلك إلا إذا بُني المحتوى وفق رغبات المستفيدين بعد دراسة ميدانية تحدد حاجاتهم ومشكلاتهم.

المرجع السابق، 31، 19.

المبحث الثالث

الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

أولاً: الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يهدف هذا المبحث إلى توضيح الإجراءات الميدانية التي اتبعتها الدراسة في تحديد أسباب انقطاع الطلاب عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري، فيتناول هذا الفصل تحديد العينة نوعاً وكمّاً، وبناء أدوات جمع المعلومات، وتطبيق تلك الأدوات، وتفرغ البيانات وتحليلها لتحديد الأسباب ثم تفسيرها وبناء التصور المقترح، وذلك من خلال تصميم قائمة تتضمن أسباب الانقطاع للكشف عن وزن تلك الأسباب لتقديم مفردات التصور المقترح بناءً عليها.

وبناءً على هذا جاء تقسيم المبحث على النحو الآتي:

1. استبانة تضمنت أسباب الانقطاع، وقسمتها قسمين: أسباب تتعلق بالمحتوى المقرر في الصف التحضيري، وأسباب أخرى موضوعية لا علاقة للمحتوى المقرر بها.
2. أفراد عينة البحث كمّاً وكيفاً، وتشمل الطلاب والطالبات في كلية الشريعة/قهرمان مرعش.
3. تصميم استبانة لتحكيم المفردات المعروضة على أفراد العينة.
4. عرض الاستبانة على السادة المحكمين.
5. إجراءات تحليل محتوى السلاسل الثلاث في ضوء أهداف تعليم العربية لأغراض خاصة بطلاب الشريعة وفقاً للنظرية السلوكية.

استبانة أسباب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري:

- 1- الهدف من الاستبانة: التعرف على أسباب الانقطاع للتوصل من خلالها إلى تصور مقترح للعلاج.
 - 2- مصادر بناء الاستبانة: الدراسات السابقة المعنية بتعليم العربية لأغراض خاصة، وبالنظرية السلوكية، وبدراسة الانقطاع والهدر الدراسي، إضافةً إلى أدبيات تربوية متعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وأخرى معيّنة بتحقيق رغبات المستفيدين من تعلم العربية وفقاً للجودة بأقل تكلفة وأعلى عائد.
 - 3- الاستبانة في صورتها الأولية:
- اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على مقدمة تبين: الهدف منها، والمصادر التي بُنيَتْ في ضوءها مفردات القائمة الخاصة بسرد أسباب الانقطاع الراجعة إلى المحتوى المقرر في الصف التحضيري والأسباب الأخرى التي لا علاقة للمحتوى المقرر بها.
- 4- صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة عُرِضَتْ على مجموعة من المحكمين⁽²⁰⁾ المتخصصين في التربية على وجه العموم، وفي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصةً، وشملت قائمة التحكيم أساتذة من مختلف الجامعات؛ وذلك للحكم على مفردات القائمة من الوجوه الآتية:

- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لكل فقرة: (مناسبة - غير مناسبة).
- مدى انتماء كل فقرة للموضوع: (منتمية - غير منتمية).
- مدى كفايتها في دلالة الدراسة الإحصائية: (كافية - غير كافية).

وفي آخر الاستبانة مقترح مفتوح لتسجيل آراء السادة المحكمين حول حذف أو إضافة ما يروونه مناسباً من فقرات.

ملحق رقم (2) القائمة المعروضة على السادة المحكمين.²⁰

بعد عرض الاستبانة على المحكمين قام الباحث بتطبيقها فعلياً، وقد تطلب تطبيقها إجراءين اثنين هما:

أ_ تحديد مجموعة الدراسة: اختيرت مجموعة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة في كلية الشريعة/قهرمان مرعش، وفي الجدول التالي ما يوضح ذلك، وقد اعتمد الجدول عدد العينة الخالص:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة

اسم الكلية	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	المجموع
الشريعة/مرعش	37	52	18	107

ب. إجراءات التطبيق:

بعد توزيع الاستبانة وضّح الباحث الغرض من الاستبانة، وطريقة الجواب، وعرفَ العينة أنها ليست اختباراً، ولا يتعلق بها هدف للكلية المعنية، وإنما هي مجرد أداة لاستكمال بحث علمي يخصّ الباحث، ثم قام بمراجعة الاستبانات لاستبعاد الإجابات التي تشير إلى أن الطالب لم يقرأ مفردات الاستبانة قراءة دألة، والتي تضمنت عيوباً واضحة في الإجابة.

__ تحليل محتوى السلاسل الثلاث في ضوء أهداف تعليم العربية لأغراض خاصة وفقاً للنظرية السلوكية:

تحليل المحتوى: هو أحد الأساليب الموضوعية التي تصف المحتوى وصفاً كمياً بهدف تقويم المنهج ثم تطويره في ضوء مجموعة من المعايير²¹.

وتمثّلت عينة التحليل في سلاسل تعليم العربية الثلاث (اللسان، أبجد، العربية بين يديك) و(سلسلة القواعد المشجعة في النحو والصرف)، وجرى تحليل عينة التحليل من خلال الوحدات التعليمية التي وردت في محتوى هذه السلاسل.

وتمثّل فئات التحليل في مجموعة المفردات الواردة في قائمة استبانة أسباب انقطاع الطلاب عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري، المستندة إلى الأغراض الخاصة لتعليم العربية القائمة على النظرية السلوكية؛ إذ إنّ "فئات التحليل هي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي تمثّل وحدات التحليل (مثل الكلمة، الموضوع، القيمة...)، ويمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى في ميزانها لتصنف على أساسها"⁽²²⁾.

توصيف سلاسل تعليم العربية:

* محتوى سلسلة اللسان: (89) وحدة دراسية موزعة في ثمانية كتب وأربعة مستويات، وهي من كتب تعليم العربية لأغراض عامة، اعتمدت الأساليب والمفردات الفصيحة المحكية المعاصرة، وأغلب موضوعاتها معالجة للقضايا الثقافية والاجتماعية، وقد خلا الكتاب بمستوياته الأربعة من أي موضوعات تتعلق بتعليم العربية لأغراض خاصة ما عدا جزئيات متفرقة في موضوعات السعادة، والعلماء والتاريخ في المستوى المتوسط، والتواضع في المستوى المتقدم.

* محتوى سلسلة العربية بين يديك: (64) وحدة دراسية موزعة في ثمانية كتب وأربعة مستويات، وهي من كتب تعليم العربية لأغراض عامة، لكنها من أقرب السلاسل إلى تعليم العربية لأغراض خاصة، وخاصةً المستوى الثالث والرابع، وفي المستوى الأول موضوعان وفي الثاني كذلك، ومن عيوبها حشر المذهبية الفكرية في تعليم العربية، ومثل هذه السلسلة في الميل إلى تعليم العربية لأغراض خاصة بكليات الشريعة سلسلة أبجد، ففي المستويات المتقدمة

هذا التعريف مُستقى من عدة تعريفات لتحليل المحتوى، يُنظر: أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1989م، ص473. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1999م، ص48. رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ط1، 1987م، ص31.

رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، مرجع سابق، ص25.

موضوعات عدة ذات صلة، لكن الحكم على الجوانب الأخرى يحتاج إلى دراسة تقييمية تعنى بالكشف عن مدى معالجة هاتين السلسلتين للأساليب والمصطلحات والتراكيب كثيرة الاستعمال في نطاق العلوم الشرعية.

ولم يعد الباحث استمارة لتحليل المحتوى، بل اكتفى باستقراء الموضوعات وأجمل نتائج استقراؤه لها على النحو المذكور لمعرفة مدى معالجة السلاسل لموضوعات تتعلق بتعليم العربية لأغراض خاصة، وكانت النتيجة كما هو مبين أن سلسلة اللسان خلت من هذا النمط تقريباً، بينما شملت سلسلة أبجد والعربية بين يديك قدرًا لا بأس به، أما بيان مدى شمولها للأساليب والتراكيب الخاصة بتعليم العربية لأغراض خاصة بطلاب الأدب العربي أو الشريعة فيحتاج إلى بحثٍ آخر.

ثانيًا: نتائج وتفسير أسباب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري

فيما يلي عرض وتفسير لنتائج تطبيق الاستبانة المطروحة على طلاب الشريعة لمعرفة أسباب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري، ثم توصلت الدراسة إلى تصور مقترح في ضوء كل من النظرية السلوكية ونتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: نتائج تطبيق الاستبانة:

تم رصد تكرار أسباب انقطاع تعلم الطلاب للعربية بعد الصف التحضيري، واستخدمت الدراسة النسب المئوية والمتوسطات لمعالجة البيانات وتحليلها، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (2) نسبة الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري عدا المواد الإلزامية

العدد الإجمالي للعينة (بنين وبنات)	عدد ونسبة من تركوا تعلم العربية بعد الصف التحضيري عدا المواد المقررة إلزاماً	نسبة المستمرين بتعلمها مرة يومياً أو أسبوعياً على الأقل
107	94 (87.85%)	13 (12.14%)

جدول رقم (3) يبين النسب المئوية لتكرار أسباب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري

م	مفردات قائمة أسباب انقطاع الطلاب بعد التحضيري	الصف (4,3,2)		الصف (4,3,2)	
		المجموع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
	تركزت تعلم اللغة العربية بعد الصف التحضيري لأن مقررات الصف التحضيري:				
1	لا علاقة لنصوصها وموضوعاتها وتدريباتها بتخصص الشريعة	41	37.38	63	58.87
2	لم تُعْطِي المفاتيح والمهارات اللغوية اللازمة لفهم العلوم الشرعية من الكتب العربية بدون ترجمة	62	57.94	37	34.57
3	لم تساعدني على النجاح في مواد الشريعة المقررة بالعربية	42	39.25	62	57.94

4	أكثرها قواعد نظرية لم تُدرَّب على تطبيقها في سياق النصِّ العلميِّ الشرعيِّ	68	63.55	37	34.57
5	لم تدرِّبني على طريقة تركيب وتحليل عبارات الكتب العلميَّة الشرعية.	69	64.48	37	34.57
6	لم تشتمل على تراكيب وأساليب ومصطلحات تخصصية تساعدني في دراستي	46	42.99	57	53.27
7	لم تكن تركز في الامتحانات على فهم النص بل كانت تركز على حفظ المرادفات والأضداد	61	57	42	39.25
8	لم تدرِّبني على تأليف الجملة العربية لأجيب عن أسئلة الامتحان بأسلوب عربي أو لأعمل مترجماً أو معلماً.	59	55.14	48	44.85
9	لم تساعدني على استخدام المصادر العربية، فاكتفيت بالمصادر التركيبة المترجمة	60	56.07	53	49.53
10	لم تساعدني على الوصول إلى التفكير في النصِّ وفق المنطق العربي لأنَّ لغة التدريس كانت اللغة التركية.	59	55.14	43	40.18
11	كانت سهلة جداً، أما نصوص المواد العربية في الصفوف العليا فوجدتها صعبة جداً	49	45.79	54	50.46

يتضح من خلال الجدول السابق:

- **البند الأول: لا علاقة لنصوص مقررات الصف التحضيري وموضوعاتها وتدريباتها بتخصص الشريعة:** تفاوتت آراء الطلاب، وهم فريق من المستفيدين من تدريس اللغة العربية في الصف التحضيري؛ فيلاحظ ارتفاع نسبة الإجابة لصالح (لا) وهي (58.87%)، بينما كانت النسبة المئوية لصالح (نعم) محدود (37.38%)، وقد تفسر النسبة المرتفعة -التي ترى معالجة سلسلة اللسان المقررة عليهم لما يفيدهم في التخصص الشرعي-: بأنَّ تطبيقات السلسلة المكثفة كانت عوناً لهم على فهم نصوص كتب العلوم الشرعية؛ وقد يرجع هذا التفاوت عموماً إلى الفروق الفردية بين الطلبة واختلاف مستوى إدراكهم وفهمهم للمفردة، وهذا مؤشرٌ على قصور هذا الضرب من الاستبانة، ودليلٌ على أن تحليل المحتوى أجدى، وبرهان ذلك أنَّ سلسلة اللسان التي يدرسها الطلاب الذين أجريت عليهم الاستبانة خالية من أي موضوعات أو تدريبات أو نصوص متعلقة بتخصص الشريعة سوى نصٍّ واحد كما سبق هنا في الدراسة المسحية لنصوص وموضوعات ووحدات السلسلة، فالدراسة المسحية تؤكد رجحان النسبة الأقل في الاستبانة القائلة بأنَّ الكتاب لم يوضع لتعليم العربية لأغراض خاصة بطلاب الشريعة، وهو ما نصَّت عليه لجنة المؤلفين في مقدمة الكتاب في فقرة بعنوان لمن سلسلة اللسان: "تم إعداد هذه السلسلة لكل من يرغب بتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها وزاد عمره عن ستة عشر عاماً، وتُعَدُّ هذه السلسلة مناسبة لجميع المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس

والمعاهد²³، فالسلسلة وضعت لأغراض عامة وهو ما أكدته الفئة الطلابية التي أجابت على هذا البند بالموافقة بنسبة (37.38%).

• **البند الثاني: لم تُعْطِي المفاتيح والمهارات اللغوية اللازمة لفهم العلوم الشرعية من الكتب العربية بدون ترجمة:** يُلاحظ ارتفاع نسبة الإجابة لصالح (نعم) وهي (57.94%)، بينما كانت النسبة المئوية لصالح (لا) محدود (34.57%)، ويجوز أن يفسّر هذه النسبة العالية بأنّها تأكيد لتفسير البند الأول؛ فإنّ رجحان النسبة في هذا البند _غياب المفاتيح والمهارات اللازمة لفهم العلوم الشرعية_ يؤكّد أنّ السلسلة التي درسها الطلاب لم توضع لتعليم العربية لأغراض خاصة بطلبة العلوم الإسلامية، ويشير إلى أنّ المفاتيح والمهارات اللازمة لفهم كتب التراث تختلف إلى حدٍّ ما عن المهارات اللغوية العامة التي تقدّم عند دراسة العربية لأغراض عامة، وهذه النسبة العالية تعزّز ما تقدّم في خلاصة الدراسة النظرية بأن الأهداف الحاصلة للطلبة لن تُثمر _كما تقول النظرية السلوكية_ إلا إن كان المحتوى يتضمن مثيرات للمتعلّمين ليلبي رغبات المستفيدين، ولا معنى للحديث عن المثيرات إذا كان مضمون المحتوى لا ينفع الطالب في الصفوف العليا التخصصية ولو نسبياً²⁴.

• **البند الثالث: لم تساعدني على النجاح في مواد الشريعة المقررة بالعربية،** يمكن تفسير النسبة الأعلى (57.94%) القائلة بأن مقررات الصف التحضيري في سلسلة اللسان ساعدت أفراد هذه العينة على النجاح في هذه المواد: بما تميزت به سلسلة اللسان من تطبيقات مكثفة تنهض بمستوى الطالب، فتجعله يمتلك المهارة اللغوية العامة التي تقترب من مستوى المهارة ذاتها فيما إذا كانت في محتوى يستهدف تعليم العربية لأغراض خاصة بطلاب الشريعة، وهذا التفسير استناداً إلى النسبة العالية في هذا البند يحتاج للتأكد من صدّقه وثباته إلى دراسة تحليل المحتوى، وإلى استبانات تطبيقية في بحثٍ شبه تجريبي قائم على تحليل المحتوى وتقويمه، وأما النسبة المقابلة (39.25%) القائلة: إن مقررات الصف التحضيري لم تساعدهم على النجاح في مواد العلوم الشرعية المقررة بالعربية في الصفوف العليا، فهي تشير من جانب إلى غياب التخصص في السلسلة التي درسها الطلاب، وإلى ضعف المثيرات، وإلى ندرة اشتغالها على الأساليب المركبة كثيرة الاستعمال في كتب التراث، وهذا التفسير تُعوزه دراسة بحثية خاصة به في سلسلة اللسان وغيرها.

• **البند الرابع: أكثرها قواعد نظرية لم تُدرّب على تطبيقها في سياق النصّ العلميّ الشرعيّ،** ظهر رجحان النسبة القائلة بأن مقررات الصف التحضيري ليس فيها تمرين عملي للطلاب لتطبيقها في سياق نص عملي شرعي، وكانت النسبة عالية (63.55%)، وهذه النسبة تُعزّز إلى وجود مقررات رديفة لسلسلة اللسان، وهي سلسلة القواعد المشجعة في النحو والصرف المقررة على عينة الدراسة مع غياب أي إشارة إلى علم البلاغة، وكانت النسبة المقابلة (34.57%) ترى أن المقررات ليست كذلك بل كانت فيها تطبيقات، ويجوز أن تُعزّز هذه النسبة إلى تعزيز تطبيقات اللسان على النصوص في نطاق القواعد اللغوية للتدريبات الآلية المكثفة التي اشتملت عليها سلسلة القواعد المشجعة في النحو والصرف، فوجدت هذه العينة أن هذا التعزيز بمنزلة تطبيقات للقواعد في سياقات النص العلمي الشرعي؛ وذلك لأن واقع الدراسة المسحية أثبت أنّ كلاً من سلسلة اللسان وسلسلة القواعد المشجعة ليس فيهما نصوص تتعلق بالعلوم الشرعية وتراثها إلا نادراً في السلسلة، وآيات وأحاديث ونصوص تمثل نسبة لا تتجاوز 10% من مجموع تدريبات كتاب القواعد المشجعة، وأكثرها ليست نصوصاً كاملة بل مجتزأة.

• **البند الخامس: لم تُدرّبني على طريقة تركيب وتحليل عبارات الكتب العلميّة الشرعية،** أكدت غالبية العينة (64.48%) بأن مقررات الصف التحضيري ليس فيها تمرين عملي على هذه المهارة، وأنّ لكتب التراث أساليب غير تلك التي تعلم العربية المعاصرة، ثم إنّ هذه النسبة تؤكّد صواب تفسيرات البنود الثلاثة الأولى، وتعزّز القول بأن سلسلة اللسان والقواعد المشجعة لم يجر إعدادهما وفقاً لمقتضى النظرية السلوكية التي تُعنى بحاجات طلاب الشريعة من تعلم العربية، وتكيّف المثيرات المتعلقة بالتخصص، وأنّ هذه السلاسل بدت أقرب إلى النظرية منها إلى التطبيقية لغياب هذا الجانب رغم كثرة تطبيقاتها الآلية، أمّا النسبة المقابلة (34.57%)، القائلة بأن مقررات الصف التحضيري كان فيها تدريبات على طريقة تركيب وتحليل عبارات الكتب العلميّة الشرعية، فمرجع ذلك إلى اشتغال سلسلة القواعد المشجعة على نسبة محدودة كما تقدم، وقد تكون كافية لهم، كما يمكن ردّ هذه النسبة إلى تطبيقات سلسلة اللسان المكثفة في القواعد.

• **البند السادس: لم تشتمل على تراكيب وأساليب ومصطلحات تخصصية تساعدني في دراستي،** يمكن تفسير النسبة الأعلى (53.27%) القائلة بأن المقررات في الصف التحضيري اشتملت على المصطلحات والتراكيب والأساليب التخصصية إلى ما تضمنته سلسلة القواعد المشجعة نسبياً وبعض تدريبات سلسلة اللسان على ندرتها، ولعل هذه النسبة تؤكد أيضاً قصور هذا النوع من استبانات استطلاع الرأي،

محمد صبحي عبس وآخرون: سلسلة اللسان، المقدمة، فقرة "لمن سلسلة اللسان؟".²³

ينظر خلاصة الدراسة النظرية ص 13-14.²⁴

وتعزز ضرورة تحليل المحتويات للمقارن بينها؛ فإنَّ الباحث إذا قارن مقررات الصف التحضيري بكتاب تفسير الماتريدي "تأويلات أهل السنة" المقرر على العينة في الصف الثاني فإنه لا يكاد يجد في سلسلة اللسان شيئاً من عباراته وأساليبه وتركيبه ومصطلحاته التخصصية، وإن وجدها في القواعد المشجعة فمن النادر الذي يعضد النسبة الراجعة في الدراسة، أما النسبة المقابلة (42.99%) فهي التي أكدتها الدراسة المسحية لسلسلة اللسان والقواعد المشجعة، وهي نسبة تعضد تفسيرات البنود السابقة التي نسبت القصور إلى اختيار محتويات وضعت لأغراض عامة، لكنها لم تعتمد أهمَّ أسس النظرية السلوكية في ذلك.

● **البند السابع: لم تكن تركُّز في الامتحانات على فهم النص بل كانت تركُّز على حفظ المرادفات والأضداد، دلَّت النسبة العالية (57%) القائلة بأنَّ تقويم المحتوى في الاختبارات كان كما دُكر: على أنَّ معالجة الهيئة التدريسية للمقرَّر تتجه إلى التركيز على المستوى الأول من الأهداف المعرفية للمحتوى وهو الحفظ والاستيعاب بالدرجة الأولى، أما المستويات الأعلى من فهم وتطبيق وتركيب وتحليل وتقويم فهي أقلُّ، وهذا الاتجاه يختزل المحتوى في جزء من أهدافه الرامية إلى تحصيل المهارات اللغوية في التواصل والتحصيل العلمي العملي، ويغفل الاختبار في هذه الحالة اكتساب مهارات أكثر أهمية لفهم وتحليل نصوص التراث في الصفوف العليا، وأشارت النسبة الأخرى (39.25%) القائلة بخلاف ذلك إلى حضور الأهداف الأخرى في تقويم امتحانات المحتوى، وهذا الاختزال فيه إهمال لأهداف النظرية السلوكية الأخرى المعرفية والمهارية والوجدانية اكتفاءً بمستوى معرفي واحد.**

● **البند الثامن: لم تدريَّني على تأليف الجملة العربية لأجيب عن أسئلة الامتحان بأسلوب عربيٍّ أو لأعمل مترجماً أو معلماً، تشير النسبة الأكبر (55.14%) القائلة بأنَّ مقررات الصف التحضيري لم تدرب المتعلم على نحوٍ يبلغ به هذه الأغراض إلى أنَّ المحتوى أو طريقة تدريسه وسيطرة اللغة التركية في تعليم العربية لم تتخَّ للطالب اكتساب مهارة التحليل والتركيب للجمل وفق المنطق اللغوي العربي، بل إنَّ الطالب ما زال بعد دراسة سنة كاملة يفكِّر ويفهم ويحاول أن يركِّب النص العربي وفق تركيب القوالب اللغوية التركية، ودلَّت النسبة القوية المقابلة (44.85%) إلى أنَّ قصور النسبة العالية قد ينسب جزء منه إلى أسباب أخرى، منها قدرات الطالب ودرجة تحصيله، وتشير هذه النسبة إلى أنَّ المحتوى كان ناجحاً في تنمية مهارة التفكير باللغة العربية ثم التحليل والتركيب وفق منطق أساليبيها اللغوية، وهذا الاختلاف في النسب بين العيتين يمكن عزوه إلى أسباب عدة، منها الفروق الفردية للمتعلمين، وكذا مستوى جدهم وجديتهم وعزمهم على التحول نحو التفكير بمنطق الأساليب العربية وتحصيلهم لها، ومنها اختلاف المعلم من مجموعة إلى أخرى.**

● **البند التاسع: لم تساعدني على استخدام المصادر العربية، فاكثفت بالمصادر التركية المترجمة، دلَّت النسبة الأعلى (56.07%) على ما دلت عليه البنود الثلاثة الأولى، وعلى أنَّ المهارات اللغوية المكتسبة في الصف التحضيري لم تكن كافية للرجوع إلى المصادر العربية وطريقة استخدامها وفهم نصوصها بالقدر الذي يغني عن المصادر المترجمة أو يجعلها رديفة على الأقل، وكانت النسبة المقابلة (49.53%) القائلة بأنَّ دراسة التحضيري ساعدت على استخدام المصادر دالةً نسبياً على أنَّ هذه المقررات لها كفاية لغوية نسبية وقدرة معينة على إكساب مهارة استعمال المصادر العربية، وهذه النسبة وتفسيرها يعترها ما سبق الحديث عنه من قصور ينسب إلى هذه العينة في فهم المفردة، أو إلى العوامل المتحكممة في بعض أفرادها لدى الحكم على هذه المفردة.**

● **البند العاشر: لم تساعدني على الوصول إلى التفكير في النصِّ وفقِّ المنطق العربيَّ لأنَّ لغة التدريس كانت اللغة التركية، النسبة الأعلى (55.14%) القائلة بأنَّ مقررات الصف التحضيري لم تساعد على اكتساب هذه المهارة تطابقت بدرجة 100% مع البند الثامن المتقدِّم المشابه في مضمونه وتفسيراته لهذا البند، وكذلك كانت النسبة المقابلة (40.18%).**

● **البند الحادي عشر: كانت سهلةً جداً، أما نصوص المواد العربية في الصفوف العليا فوجدتها صعبةً جداً، أشارت النسبة الأعلى (50.46%) إلى أنَّ مواد الدراسة الشرعية باللغة العربية في الصفوف العليا كانت بدرجة مقررات الصف التحضيري أو أسهل، وهذه النسبة في صدقها شك لا يخفى؛ وتحليل المحتوى هو أكثر صدقاً ومطابقةً لما صدق محتويات المقررات في التحضيري والصفوف الأخرى، فلا يختلف اثنان أن كتاب تأويلات أهل السنة للإمام التريدي أصعب أضعافاً مضاعفة من كتاب سلسلة اللسان ومفردات القواعد المشجعة، فأما النسبة الأقل (45.79%) القائلة بأنَّ مواد الدراسة الشرعية باللغة العربية في الصفوف العليا كانت أصعب من الصف التحضيري، فهذا هو ما أيده الدراسة المسحية لمقررات الصف التحضيري لدى مقارنتها بمادة من مواد الصفوف العليا المقرر باللغة العربية على عينة الدراسة وهي تفسير الإمام الماتريدي؛ فأكدت هذه النسب مرة أخرى ما دل عليه البند السابق من عيوب هذا الضرب من الاستبانة ونسبة الطلاب الذين فهموا مفردات الاستبانة مقارنة بغيرهم.**

ولما كانت البنود السابقة ليست هي وحدها المؤثر الحقيقي الدالّ على سبب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري، لزم لتحقيق الموضوعية أن تُعرض على الطلاب استبانة أخرى فيها بنود ليست متصلة بالمحتوى، بل ترجع إلى عوامل أخرى، منها ما يتعلق بالمُتعلم، ومنها ما يتعلق بالإدارة أو المعلم أو بيئة التعلم أو طبيعة اللغة الأجنبية التي يدرسها الطالب ومدى الحاجة إلى تعلمها؛ فهذه النظرة الثنائية التي تجعل تفسير أسباب الانقطاع أقرب إلى الموضوعية من حصرها بالمحتوى المقرر في الصف التحضيري هي التي دعت الباحث إلى طرح استبانة وفق البنود التالية:

جدول رقم (4) يبيّن النسب المئوية لتكرار أسباب الانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري غير المتعلقة بالمحتوى المقرر

م	قائمة أسباب انقطاع الطلاب بعد التحضيري غير المتعلقة بالمحتوى المقرر	الصف (4,3,2)		الصف (4,3,2)	
		النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية	المجموع
		%100	(لا)	%100	(نعم)
	تركّ تعلم اللغة العربية بعد الصف التحضيري ما عدا المواد الإلزامية المقررة في الإلهيات؛				
1	لأن نتائج دراسة مواد الشريعة بالتركية مثل دراستها بالعربية أو أفضل	59.81	33	30.84	64
2	لأن طريقة تدريس اللغة العربية لم تعجني	54.20	39	36.44	58
3	لأنني لا أميل إلى تعلم اللغات الأجنبية	33.64	60	56.07	36
4	لأنني لا أرى فائدة لتعلم العربية في تخصص الشريعة	28.97	66	61.68	31
5	لأنني لا أمارس هذه اللغة في الحياة اليومية والعملية	71.02	22	20.56	76
6	لأن الغالب نسيان هذه اللغة بعد التخرج بما أن فرص عمل متعلّمي اللغة العربية ضعيفة	71.02	20	18.69	76
7	لأسباب أخرى نفسية أو اجتماعية أو صحية	34.57	57	53.27	37

يتضح من خلال الجدول السابق:

- دلت المفردات السبع في هذه الاستبانة أنّ للانقطاع عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري أسباباً أخرى لا علاقة لها بالمحتوى، منها ما يرجع إلى ضعف المثيرات والتعزيز والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى بعض الطلبة، وهو ما أدّى إلى غياب الوعي بأهداف تعلم العربية خاصة لطلاب الشريعة حتى وهم بعضهم أن المصادر المترجمة تغني عن تراث العربية كما في الفقرة الأولى (59.81%) مقابل (30.84%)، بل أدّى ضعف الدافعية أيضاً إلى عدم إدراك أهمية أهداف تعلم العربية ومدى حاجة الطالب لتحقيقها من أجل مستقبله ومعاشه ومعاده معاً، وإلى عدم ربط هذه الأهداف العامة بأهداف متوسطة وقريبة المدى نحوضاً بحمة الطالب وحثاً له على التحصيل، ومنها عدم إتاحة الفرصة لممارسة هذه اللغة لتأكيد التعلم وتعزيزه، وهذه التفسيرات دالة على إغفال أسس النظرية السلوكية القائمة على المثيرات

وجملة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وثمة عوامل أخرى للانقطاع جاءت بنسبة أضعف كما هو واضح في فقرة طريقة التدريس والأسباب النفسية وغيرها.

ثانيًا: التصور المقترح لمعالجة انقطاع تعلم العربية بعد الصف التحضيري في ضوء النظرية السلوكية:

توصلت الدراسة من خلال تحديد أسباب انقطاع المستفيدين من تعلم العربية في الصف التحضيري إلى قائمة مقترحات في ضوء نتائج الاستبانة، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (5) يتضمن أسسًا مقترحة لمعالجة الانقطاع في ضوء نتائج أسباب الانقطاع والنظرية السلوكية:

الأساس الأول: تحديد رغبات أهم المستفيدين من تعليم العربية في كليات الشريعة (الدولة والطلاب)

المؤشرات	العلامات المرجعية
— تتعرف لجنة المناهج وتحدد أهم رغبات الدولة "السياسة التعليمية" من تعليم العربية في كليات الشريعة على نحو يتكافأ فيه تحقيق الرغبة والتكلفة التي تبذلها الدولة. — تتعرف لجنة المناهج وتحدد أهم رغبات المستفيد الأهم "الطالب" من تعلم العربية في كليات الشريعة على نحو يتكافأ فيه تحقيق الرغبة والجهد والوقت الذي يبذله الطالب.	دراسة حاجات الدولة "السياسة التعليمية" وحاجات المتعلمين للغة العربية

الأساس الثاني: بناء المحتوى وفق رغبات أهم المستفيدين من تعليم العربية في كليات الشريعة (الدولة والطلاب)

المؤشرات	العلامات المرجعية
— يشمل المستوى التمهيدي ما يحقق امتلاك الحد الأدنى من مهارات التواصل بالعربية المعاصرة. — يتدرج المستوى التالي من خلال استكمال تأسيس مهارات التواصل منطلقًا نحو لغة التخصص الشرعي باختياره موضوعات حوارية مرتبطة بهذا التخصص الذي يتوقع أنه هو المستهدف لأهم المستفيدين المذكورين. — يقتصر المستوى الثالث على موضوعات وتدرّيات وأنشطة في التخصص بلغة معاصرة. — في إطار القواعد ونصوص القراءة معًا يشتمل المستوى الثالث أيضًا على تحليل لغوي لنصوص بليغة مثيرة <u>محفوطة</u> للطلاب مثل قصار السور وأذكار الصلاة وبعض الأدعية. — يقتصر المستوى الرابع على موضوعات وتدرّيات وأنشطة في التخصص بلغة تراثية <u>متدرّجة</u> من لغة الشروح والخواشي وصولًا إلى لغة المتون في نهاية المستوى، وبحسن أن تكون بعض هذه النصوص من كتب التراث العربي التخصصية التي تُدرّس عادةً في الصفوف العليا في غالب الجامعات التركية. — مراعاةً للفروق الفردية ورغبات المستفيدين المتباينة: 1— تطرح لجنة المناهج في المستويات المتقدمة أهداف موضوعات تخصصية مقترحة فيها مثيرات متنوعة؛ ليجتاز الطلاب منها ما يوافق رغبتهم، ويحقق أهدافهم، ثم تقوم لجنة فرعية للجنة المناهج في المؤسسة التعليمية بإعداد محتوى هذه الموضوعات. 2— إعداد نشاطات تعليمية ميسرة تمثل مثيرات متفاوتة لمعالجة تأخر المقصرين وأخرى إثرائية للمتقدمين.	بعد تحصيل الحد الأدنى من مهارات التواصل بالعربية: يقتصر المحتوى على موضوعات وتدرّيات وأنشطة توافق رغبات أهم المستفيدين (الدولة والطلاب)

— تتضمن المستويات المتقدّمة موضوعًا أو أكثر عن المصادر العربية التخصصية وطريقة استعمالها مع أفراد المصطلحات الأساسية اللازمة للرجوع إلى مصادر كلّ علمٍ في قائمة مرفقة.	

الأساس الثالث: المفاتيح اللغوية التخصصية

المؤشرات	العلامات المرجعية
— تُضمّن المستويات بعد التمهيدي قدراً تدريجياً من المصطلحات التخصصية والأساليب والتراكيب كثيرة الاستعمال في كتب التخصص التراثية مع تدريبات متفاوتة المستوى على طريقة فهم هذه الأساليب وتحليلها وإعادة تركيبها. — تكتنف تدريبات قواعد النحو والصرف وأساسيات البلاغة بدراسة نصوص تراثية متدرجة تحتوي على مصطلحات وأساليب وتراكيب تخصصية يستهدف المتعلم تحليلها والتمرن على إعادة تركيبها. — تكرار عرض القواعد النظرية المرتبطة بالمفاتيح اللغوية إجمالاً أو تفصيلاً على حسب الحاجة والفروق الفردية، وذلك كلما مرّت نماذج لهذه القواعد في تحليل النص التراثي. — تكرار استعمال هذه الأساليب والتراكيب في مواقف تعليمية جديدة: بأن يكلف الطالب بتكرار كتابة الموضوع نفسه بأسلوبه أو بكتابة موضوع جديد سبقت دراسته على أن يتضمن بعض هذه الأساليب ليعتاد التفكير بالمنطق العربي التخصصي.	تضمن المحتوى أساليب وتراكيب تخصصية تُكسب الطالب مهارة التواصل مع كتب التراث

الأساس الرابع: بناء الاختبارات على مهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب

المؤشرات	العلامات المرجعية
— يركّز المحتوى على اكساب المتعلّم مهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم والنقد بدرجة أكبر، ويستبدل بحفظ قسم من المفردات والمرادفات حفظاً نصّ أو أكثر في كل مستوى. — تُبنى الاختبارات لتقيس فهم النص وتطبيق معانيه في موقف تعليمي جديد، ولقياس قدرة الطالب على تحليل النص وإعادة تركيب جملة البسيطة والمركّبة. — يُستبدل بجزء من أسئلة حفظ المفردات والمرادفات والأضداد والجموع: سؤال عن نصّ محفوظ أو أكثر في كل مستوى لكتابته غيباً في الامتحان.	قياس المهارات العليا والحد من قياس مهارة الحفظ على حساب المهارات الأخرى

الأساس الخامس: زيادة الدافعية نحو تعلم العربية

المؤشرات	العلامات المرجعية
— تتضمن المناهج في المحتوى أو الأنشطة أو التدريبات موضوعاً أو أكثر يشتمل على مثيرات ومحجّزات تزيد وعي طلاب الشريعة بأهمية تعلم العربية وتحدّد لهم أهدافها القريبة والمتوسطة والبعيدة في مواقف تعليمية مختلفة. — يتضمن المحتوى خطّةً لأنشطة لاصفية فردية وجماعية على شكل مسابقات أو أعمال محددة تهدف إلى نشر الوعي بأهمية تعلم العربية وأهدافها.	زيادة دافعية الطلاب ووعيهم بأهمية تعلم العربية وبأهدافها القريبة والبعيدة والمتوسطة العائدة إلى المتعلم وإلى وطنه والعالم أجمع.

الأساس السادس: ممارسة اللغة العربية

المؤشرات	العلامات المرجعية
— تجعل المؤسسات المعنية بتعليم العربية لغة التعليم في القاعات الدراسية هي العربية فقط. — إحداث إذاعة مدرسية ناطقة باللغة العربية لتكرار التوجيهات المطلوبة. — أنشطة وفعاليات تطبيقية تناسب المحتوى المقرر على الطلبة مثل المسابقات وإلقاء الطالب درسًا تضمنه الكتاب في مسجد أو قاعة دراسية في صف آخر. — زيادة فرص كتابة البحوث بالعربية ومنح امتيازات وظيفية ونحوها لمن يكتب بالعربية. — السعي لتعاون دار الإفتاء مع الجامعة لقيام دروس علمية عربية تخصصية في مكان أو أكثر من كل مدينة من خلال قراءة كتب تخصصية لطلاب العلم أو لإذاعة محلية تخصص ساعة للغة العربية، ويلقي الدروس الأساتذة أحيانًا ويكلفون طلابهم أحيانًا. — تنظيم مشروعات ترجمة موسوعية بالتعاون بين المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم العربية ودور النشر ووسائل الإعلام. — زيادة التواصل الطلابي والمؤسسي مع المؤسسات التعليمية والعلمية والبحثية في البلاد العربية لتفعيل إنتاج الطلاب والباحثين باللغة العربية.	تنوع المجالات التي تمارس فيها اللغة العربية وزيادتها بصورة ترضي المتعلم وتشعره بأثر هذه اللغة في حياته اليومية والدينية والأخرى

ولدى استقراء تدريس العربية في الجامعات التركية لم أجد جامعة تُعنى بإعداد محتوى تعليمي، يرعى هذه الأسس المقترحة كاملةً، ويحل معضلة الانقطاع بين الصف التحضيري والصفوف العليا، لكن بعض الجامعات لما أحسّت بالمشكلة ولمست الصدع حاولت ترميمه، فقررت على الطلاب أسبوعياً درساً تحت اسم مادة النصوص الدينية، وللباحث كتاب بعنوان مفاتيح التراث، حاول فيه وضع لبنة في ترميم هذا الصدع على هذا النحو، وقد قامت جامعة عثمان غازي في أسكي شهير بتدريسه للطلاب، وكانت له آثار نسبية في سدّ الفجوة الواقعة بين مقررات الصف التحضيري والصفوف العليا.

ملخص الدراسة وأهمّ النتائج والتوصيات

موضوع الدراسة "تصور مقترح في ضوء النظرية السلوكية لمعالجة الانقطاع عن تعليم اللغة العربية بعد الصف التحضيري"

أسئلة الدراسة:

1. ما نسبة انقطاع الطلاب عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري؟

2. ما أسباب انقطاع هؤلاء الطلاب عن اللغة العربية بعد الصف التحضيري؟

3. ما الحلول المقترحة لمعالجة هذه المشكلة في ضوء النظرية السلوكية؟

ولدى البحث عن الإجابة استخلصت ما يلي:

— تنوعت أسباب الانقطاع ما بين المنهج والسياسة التعليمية وطبيعة الدراسة في الصف التحضيري والسلاسل التي درسها الطالب فيه.

— جاءت الحلول المقترحة مناسبة لأسباب المشكلة، ويرفق بالحلول نموذج عملي طبقته بعض الجامعات في تركية لسدّ الفجوة والتقريب بين دراسة الصف التحضيري والصفوف العليا.

نتائج الدراسة:

جواب السؤال الأول: تمّ تحديد نسبة المنقطعين عن تعلم العربية بعد الصف التحضيري باستثناء المواد الإلزامية التخصصية المقررة باللغة العربية، وبلغت النسبة (87.85%) مقابل (12.14%) مستمرين مرةً أسبوعيًا أو يوميًا، وكان عدد العينة (107) من طلاب كلية الشريعة/قهرمان مرعش من البنين والبنات.

جواب السؤال الثاني: حدّدت الدراسة أسباب الانقطاع في استبانتين: الأولى اثنا عشر سببًا رئيسًا، والثانية سبعةً أخرى فرعية، ودلت نتائج الاستبانة الأولى أن تسعةً من مفردات الاستبانة حصلت على نسبة عالية دالة على حقيقة هذه الأسباب، وكلها متعلقة بالمحتوى المقرر في الصف التحضيري، ودلّت نتائج الاستبانة الثانية أن ثمة أسبابًا أخرى لا علاقة لها بالمحتوى كانت سببًا في الانقطاع، وهي أربعة أسباب تتعلق بالدافعية والممارسة العملية للغة العربية وضعف الوعي بأهمية تعلمها ومعرفة أهداف هذا التعلم.

وأما السؤال الثالث فجوابه تمثل في إعداد تصور مقترح تمثل في خمسة أسس لكل منها علامة مرجعية ومؤشرات.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

- 1- ضرورة تتبع رغبات أهم المستفيدين من دراسة العربية (الدولة والمتعلم).
- 2- دعوة إلى بناء منهج تعليمي جديد يستند إلى أغراض خاصة بطلاب الشريعة في عملية تعليم اللغة العربية.
- 3- أهمية تطبيق أسس النظرية السلوكية كاملة وخاصة المثبرات والمعززات لدى بناء سلسلة تعليمية جديدة.
- 4- ترميم القصور الواقع في سلاسل تعليم العربية لأغراض عامة من خلال تقرير مادة النصوص الدينية أربع ساعات أسبوعيًا على الأقل.

Nazlı Eray'ın 'Elyazması Rüyalar' Adlı Eserinde İzleksel Kurgu

Veysel ŞAHİN*

Özet

Sanatın, insanı açmılayan yüzü kurgu metinlerde yeni anlam evrenlerinin oluşturulmasını sağlar. Gerçek yaşamın sınırlayıcı yönünü, kendi düşlem evreninde yeniden kurgulayan sanatçılar, düş ile gerçek arasında yeni metinsel düzlemler yaratır. Yaratılan bu metinsel yeni düzlemler, hayal gücüyle oluşturulan, fantastik, gerçeküstü olay ve durumları anlatmaya yönelik bir atılımdır. İnsanın hayal gücünün ürünü olan fantastik kurgular, düş gücünün mimetik dünyada yansıması olarak ortaya çıkar. Nazlı Eray, düş dünyasını fantastik bir yapıda edebiyat evrenine taşır. Eserlerinde fantastik unsur ve değerlere oldukça fazla yer veren Nazlı Eray, bu türde eser veren sanatçılar arasında yer alır. Giritli Aziz Efendi'nin Muhayyelât'ı ile başlayan fantastik içerikli metin kurgulama süreci; Ahmet Mithat Efendi, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Peyami Safa, Latife Tekin, Alev Alatl ve İlhan Oktay Anar gibi Türk edebiyatındaki önemli sanatçıların bu yönde eserler vermesiyle zenginleşir. Nazlı Erayda yazmış olduğu öykü ve romanlarında fantastik unsurlara sıklıkla yer vererek metin kurgusunu zenginleştirir.

Nazlı Eray'ın önemli romanlarından olan *Elyazması Rüyalar* adlı romanı düş, anı, hayal ve fantastik değerleri, gerçek yaşamın ironik anlatımıyla yüzleştirir. Hayal ile gerçeğin ironik bir biçimde okuyucuya aktarıldığı *Elyazması Rüyalar* romanı otobiyografik bir eserdir. Eserde unutulmuş ya da bilinçaltına atılan değerlerin çatışması vardır. Aşkın anatomisini, kadının kendilik süreçlerini, başarısız evlilikleri, kendi değerlerine ötekileşmiş kişileri ve siyasal çatışmaları hayatın açmazları içinde ortaya koyar. Hayata tutunan ya da tutunamayan kişilerin yaşamla olan mücadeleleri gerçeğe rüya arasında kalışları irdeler.

Nazlı Eray'ın hayal ile gerçeği aynı düzlemde ele aldığı *Elyazması Rüyalar* romanı anlatı kişileri ve okuyucuyu kendi bilinçaltı ve bilinçdışı düzlemlerinde yeniden simgesel bir yolculuğa çıkarır. Bu yolculukta rüya, bireysel yaşam, bilinçdışının arketipsel görüntüleri metnin izleksel kurgusunu derinleştirir.

Anahtar Kelimeler: Nazlı Eray, 'Elyazması Rüyalar', rüya, hayal, aşk, kadın, cinsellik.

Thematic Fiction in the Novel "Elyazması Rüyalar" of Nazlı Eray

Abstract

The human-expressing face of art provides the creation of new semantics of meaning in fictional texts. The artists who recreate the limiting aspect of real life in their universe of phantasy create new textual planes between dream and reality. These textual levels create dare a breakthrough created by imagination, to express fantastic and surrealevents and situations. Fantastic fictions, the product of a human mind's boundless imagination, emerge as a combination of a literary pen and imagination. Nazlı Eray has proven itself in this field. Nazlı Eray, who gave quite a lot of fantastic elements and values in her works, is one of the artists who made works of many important fantastic novel types from past to present. Beginning with Muhayyelat-ı Aziz Efendi, the process of constructing a text with a fantastic content is enriched by the works of Ahmet Mithat, Hüseyin Rahmi Gürpınar and Peyami Safa. Nazlı Eray enriches the fiction and fiction in his stories and novels.

Nazlı Eray's novel, *Elyazması Rüyalar* rom (The Manuscript of Dreams) confronts dreams, dreams and fantasy with the ironic expression of real life. The novel *Elyazması Rüyalar*, in which the imagination and reality are ironically conveyed to the reader, is an autobiographical work. In the work there is a conflict between forgotten or subconscious values. It reveals the anatomy of love, the self-processes of women, the failed marriages, the people who are alienated to their values and the political conflicts in the dilemmas of life. The struggles of the people who cannot or cannot hold on to life reveal their dreams between reality and dream.

Nazlı Eray's novel *Elyazması Rüyalar* (The Manuscript of Dreams) which narrates the reality in the same plane with imagination and narrates the reader and the reader on a symbolic journey on his own subconscious and

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Böl./ELAZIĞ, vsahin@firat.edu.tr

unconscious planes. In this journey dream, individual life, the archetypical images of the unconscious deepen the digitalswan of the text.

Keywords: Nazlı Eray, 'Elyazması Rüiyalar', love, dream, dream, woman, sexuality.

GİRİŞ

Nazlı Eray, 28 Haziran 1945 tarihinde Ankara'da doğar. Nazlı Eray'ın babası, Anayasa Mahkemesi üyesi ve Türkiye İş Bankası Dışişleri Müdürlüğü yapmış olan Lütfullah Bütün, annesi ise İkdam gazetesi Başyazarı ve Büyükelçi Tahir Lütfi Bey'in kızı Süreyya Hanım'dır. Eray, baba ve annesinin evliliklerini "*Annem, onu Ankara'da Güvenevler'deki iki katlı villanın bahçesinde görüp aşık olan, araya Belkıs halasını sokarak onu isteyen babamın kismetiydi.*" (Eray, 2013: 207) diyerek anlatır. 1958'de İstanbul'da İngiliz Kız Ortaokulu'nu bitiren Eray, ortaöğrenimini 1962'de Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nde tamamlar. Bir süre İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde okuduktan sonra üçüncü sınıftayken okuldan ayrılır. Bu durum anne ve babasını üzdüğü gibi okuldaki hocalarını da üzer;

"Hukuk bana göre değildi. O sıkıntı ve bunalımın içinde böyle düşünüyordum, kararımı vermiştim. Bir akşamüstü tüm hukuk kitaplarımı bir fileye doldurup, Beyazıt'taki Sahaflar çarşısında sattım." (Eray, 1997: 31).

Hukuk Fakültesini bıraktıktan sonra içindeki tiyatro sevgisinin peşinden giden yazar, hiç aksatmadan kazanamadığı ve kayıtsız olduğu Beyoğlu'ndaki Elhamra Tiyatrosu'na devam eder. Eray, bu durumu ruhunun şaşırtıcı yanlarından biri olarak değerlendirir. Daha sonra aynı üniversitenin Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü'ne kayıt yapan yazar, Felsefe Bölümü'nü de tamamlayamadan okuldan ayrılır (Yılmaz Önal, 2017: 5-6).

Nazlı Eray 1965 ve 1968 yılları arasında Turizm ve Tanıtma Bakanlığı'nın tercüme bölümünde mütercim olarak çalışır. 1977 yılında konuk öğretim üyesi olarak bir sömestr Amerika'da bulunan Eray, bu süre içinde Iowa Üniversitesi'nde yaratıcı edebiyat ve yazarlık dersi verir.

1990-1992 yılları arasında Cumhuriyet ve Güneş gazetelerinde köşe yazarlığı yapan Nazlı Eray, Cumhuriyet Halk Partisi Meclisi'nde üç dönem üyelik yapar. Öykü yazarlığına lise yıllarında başlayan Nazlı Eray, ilk öyküsü 'Mösyö Hristo'yu (1959) on altı yaşında yazar.

Yazdığı öyküler 1960 yılında Varlık'ta yayımlanır. 1973'ten itibaren ise Türk Dili, Yazko Edebiyat, Varlık, Oluşum, Adam-Öykü, Dönemeç ve Gösteri adlı dergilerde fantastik öyküler yazmaya devam eder. On sekiz öyküden oluşan ilk kitabı "Ah Bayım Ah" 1976'da yayımlanır. Öyküleri ortaokul ders kitaplarında da yer alır ve birçoğu İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Hintçe, Urduca ve Arapça'ya çevrilerek Japonya ile Amerika'da yayımlanan antolojilere girer. "Ah Bayım Ah" adlı kitabında yer alan "Monte Kristo" adlı öyküsü ve beş kısa öyküsü "Aşk Üzerine Söylenmemiş Her Şey" isimli filmde yer alır. 1998 yılında Ankara'da bir resim sergisi açan Eray, 2001 yılından itibaren Ankara Magazine dergisinde "Nazlı'nın Cumbası" adlı köşede de yazılar yazar.

Nazlı Eray düş dünyasını fantastik bir yapıda edebiyat evrenine taşır. Eserlerinde fantastik unsur ve değerlere oldukça fazla yer veren Nazlı Eray, geçmişten günümüze fantastik roman türünde eser veren sanatçılar arasında yer alır. Giritli Aziz Efendi'nin Muhayyelât'ı ile başlayan fantastik içerikli metin kurgulama süreci; Ahmet Mithat Efendi, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Peyami Safa, Latife Tekin, Alev Alatlı ve İhsan Oktay Anar gibi Türk edebiyatındaki önemli sanatçıların bu yönde eserler vermesiyle zenginleşir. Nazlı Erayda yazmış olduğu öykü ve romanlarında fantastik unsurlar sıklıkla yer vererek metin kurgusunu zenginleştirir.

Nazlı Eray'ın sanat anlayışının çözümleyici öğeleri fantezi ve düştür. Fantezi ile düş arasındaki bağ gerçeğin izdüşümünde edebi metinlerin kurgusuna dâhil edilir. Nazlı Eray, kurmaca metinlerini genellikle “*fantastik, fantezist, düş-gerçek alaşımı, olağanüstü, fizikötesi vb. kavramlar*” (Öner, 2016: 131) etrafında toplar. Hayatı, düşlem gücüyle fantastik olarak yeniden kurgulama, Nazlı Eray'ın eserlerinde büyülü gerçeği anlatmakta bir araçtır. Nitekim; *Sanatçı, maddî gerçekleri, estetik image'lar hâlinde görür, eserine yansıtır. Onun görüş tarzı, nesnel dünyanın nesnel deyimlemesinden çok; nesnel dünyanın öznel ve artistik, biçimler hâlinde yansıtılmasını sağlar.*” (İlhan, 1999: 23). Yazar düş ve düşlemin söz konusu olduğu yerde tabi olarak olağanüstüden ve olağandışılıktan faydalanır.

Nazlı Eray eserlerini genellikle düş-rüyanın büyülü ve sıra dışı ikliminde kurar. Eray'ın eserlerinde düş ile rüya, gerçeğin iç içeliği, büyülü gerçeklik ve fantastik unsurların temel eksenini oluşturur. Eray'ın düş gücünü tetikleyen gerçeklik yaşantısının belirli bir alanıyla sınırlandırılmaz. O, yaşantısının her alanını, kendi imge dünyası içinde yeniden yoğurarak kurmaca/ fiktif âlemine, itibarî metneaktarır. Bu durum yazarın sanatı kendi kimliğine dönüştürmesinin en büyülü yoludur;

“Yazarın düş kurma yetisini harekete geçiren etmenler çoğunlukla biyografik gerçeklik ve düşler olduğu kadar doğrudan gelen sesler, bazen bir gazete haberi gibi yaşamın akışı içindeki her an gibi bir ayrıntı olabilmektedir. Gerçekçiliğin ters yüz edildiği eserlerinde kişiler toplum içinde kenara atılmış kişiler, kent insanının halleri olarak söylenebilir. İlk dönem eserlerinde daha çok ilişkileri gevşek ve kopuk olarak veren Eray'ın kadınlarında ileride görüleceği gibi cinsel disipline sahip olmayan, aldatmaya meyilli, aldatmaya maruz kişiler olarak öne çıkarlar. Onun insanları günlük hayatta sık sık karşılaşılan, gerçekleştirmemiş özlem ve hayalleriyle itilmiş dışlanmış ve ezik tiplerdir. Nazlı Eray düşlerinde veya fantezilerinde bu insanları arzuladıkları yaşamları tattırır. Amacı mutlu olmak ve onları mutlu etmektir.” (Balık, 2005: 15).

Yazar, postmodern kurmacanın metinsel düzlemde sağladığı imkânlardan hareketle roman anlayışının büyülü gerçeklik kavramı etrafında şekillendirerek eserlerine farklı bir kurgu boyutu kazandırır. Hayattan seçtiği kişilerin yaşamlarını fantastiğin sınırları ve büyülü gerçekçilik atmosferi içerisinde kurgulayan yazar, onları birer roman kahramanına dönüştürür.

Nazlı Eray ilk romanını *Pasifik Günleri* (1981) adıyla yayımlar. Yazar 1983 yılında ise fantastik anlatının egemen olduğu *Orphée* adlı romanı kaleme alır. Eray, *Arzu Sapağında İnecek Var* (1994), *Ay Falcısı* (1994), *İmparator Çay Bahçesi*, *Uyku İstasyonu* (1995), *Deniz Kenarında Pazartesi* (1997), *Örümceğin Kitabı* (1998), *Aşık Papağan Barı* (1998), *Ayışığı Sofrası* (1999), *Elyazması Rüyalar* (2000), *Aşkı Giyinen Adam* (2001), *Sis Kelebekleri* (2003) *Beyoğlu'nda Gezersin* (2005), *Aydaki Adam Tanpınar* (2014), *Rüya Yolcusu* (2016) adlı romanlarını yayımlar (Çetaku, 2005: 5-7).

Yazarın *Elyazması Rüyalar* adlı romanın 2000 yılında Can Yayınları tarafından ilk baskısı yapılır. *Elyazması Rüyalar* romanında fantastik ile ironiyi dış dünyanın gerçekliğiyle uzlaştırmaya çalışılır. Düş-rüya ve gerçeğin ironik bir biçimde okuyucuya aktarıldığı roman otobiyografik bir içeriğe sahiptir;

“Nazlı Eray'ın ‘Elyazması Rüyalar’, bir unutulmayan ve unutturulmaya çalışanlar kitabıdır. Sevdalar, bir dönemin öncü tiyatro oyunları, başarısız evliliklerin, gerçek suçluları, hilelerle dolu siyasal yaşam... Bütün bu hayat belki de boşa geçtiğini söylememek için işi şakaya vurduğumuz bir hayat. Nazlı Eray böyle bir hayatı, trajik komik bir süreci bir yap-bor oyuncağı gibi düzenleyerek oluşturur.” (Sezer, 2000: 6).

Elyazması Rüyalar adlı roman, bir genç kadının yaşamın tekdüzeliğinden kurtulma çabalarını irdeler. Romanda anlatı kişisi genç kadının öğrenim gördüğü şehirden ayrılıp başka

bir şehre taşınır. Genç kadın yeni taşındığı bu şehirde kısa bir süre sonra evlenir. Ancak taşındığı bu yeni şehirde yaptığı bu evlilik onu mutlu etmez. Genç kadın, güzelliği ve açık sözlüğü yüzündendiğer kadınlar tarafından sevilmez. Genç kadın da içine düştüğü sıkıcı ve bunaltıcı yaşamdan kurtulmak için çareler arar. Bu yüzden de roman anlatı kişilerinin yaşamın dayanılmaz baskısından kurtulup şifa bulmak amacıyla gelip gecelediği Abalı Dede Türbesi'nde uyuyup rüyaya yatan insanların tirajı komik yaşamları ele alınır. Abalı Dede Türbesi'nde uykuya dalan tüm kişiler, hastalıklarına deva bulacağına inanır. Zira bu türbede zaman, büyümlü bir şekilde dönüşüme uğrayarak gece ve gündüz zamansal olarak başkalaşmakta; uyku ile uyanıklık, gerçek ile düş iç içe geçmektedir. Uyku ile uyanıklığın gerçek ile düşün iç içe geçmesi, anlatı kişilerin benliğinde kimlik yitimi ve değişimine neden olur. Romanın özne kişisi de acı ve sıkıntılarını dönüştürmek ve onlardan arınmak için bu türbeye gelir. Başkışı, *“uyku ve uyanıklık arasında sallanıp duran o geçmiş, anılar, insanlar ve duygular içinde dolaşıp durmakta(dır)”* (Eray, 2000: 132).

Anlatıda Abalı Dede Türbesi'nde uyuyan insanların düş-rüya ve yaşam öyküleri, özne “ben”indüş-rüya, anı ve gerçekleriyle bütünleştirilerek ilişkilendirilir. Başkışının hayat hikâyesi ile şekillenen kurguda düş-rüya ile iç içe geçen anılar bir yap-boz içinde sona ulaşır.

“Sanki gerçektir. Ne kadar canlıydı. Ürkütücüydü. Geçmişten bir şeyler gördüm. Rüya değildi. Rüya olduğunu sanmıyorum.” (Eray, 2000: 29).

Eray'ın diğer romanlarında kimikleştirdiğişoför Sulakyurtlu Kazım'ın büyümlü ve fantastik yaşam serüveni, anlatı dünyasına dâhil olur. Romanda kendisini Fransız romancı, şair ve oyun yazarı, Alfred Jarry'nin tiyatro eseri “Kral Übü”deki Tanrı Ciguri olduğunu zanneden Kazım, kurgudaki fantastik ve düşsellığı ortaya çıkarır. (Toyman, 2006: 98).

Romanda anlatıcı özne bir kitapçada Tanrı Ciguri ile konuşmaya gider. Orada şair Rimbaud ve Baudelaire'i eşcinsel kimlikler olarak karşımıza çıkar. İşkence Tiyatrosu'nun kurucusu ve modern tiyatronun temellerini atan Antonin Artaud da Tanrı'yı dinlemek için gelenler arasındadır.

Çiğnediği tohumlarla rüya değiştiren başkışı, hayatı boyunca tanıdığı ve gördüğü tüm kadınları Kadınlar Locası denilen yerde bulur. Başkışı sevmeyen kadınların toplandığı bu büyümlü düşsel mekân kadını derinden etkiler. Başkışı düşsel mekânı anlamlandırmaya çalışırken, anlatı kişisi Tanrı Ciguri kendisine bir defter verir. Bu defter başkışının anılarının ve hayatının yer aldığı bir anı defteridir. Defteri çantasından düşüren kadın, geçmişini bir anda unuttur. Anlatı kişisinin anı defterine ulaşma çabası, onu yeni düşsel maceralara sürükler. Anlatı kişisi, defteri bulduktan sonra ise geçmiş, anıları ve hayatını yeniden kazanır (Toyman, 2006: 98).

*Elyazması Rüya*lar adlı romanı incelediğimizde bakış açısı olarak “ben”- kahraman anlatıcı tarafından kurgulanır. Bu bakış açısında anlatıcı, anlatı kişilerinden biridir. Onun “ben”i ve tasavvurları olayların merkezinde yansıtıcı bir güçtür. Olaylar anlatıcının başından geçtiği gibi ya da tanık olduğu, gördüğü biçimde anlatır;

“Romanlarında genellikle ben merkezli bir anlatım tarzını uygular. Yazar, aynı zamanda romanın anlatıcı kahramanıdır. Bu anlatıcı, kendi kişiliğini gizlemez, aksine kurgularında kendi hayatıyla ilgili pek çok olayı açıklıkla dile getirir.” (Toyman, 2006: 98).

*Elyazması Rüya*lar adlı roman, kahraman “ben”in kişilik değerlerinin anlatının merkezinde yer aldığı otobiyografik karakterli eserdir. *“Kahraman anlatıcının kültür seviyesi, mizacı, dikkatli ve içinde bulunduğu sosyolojik ve psikolojik şartlar etkili olur.”* (Aktaş 2000: 87) Bu bakış açısında kahraman daima ön plandadır, olay ve kurgu anlatıcının etrafında cereyan etmektedir. Nazlı Eray'ın romanlarının bakış açısı ve anlatıcı düzlemi incelendiğinde kahraman

anlatıcılar ya isimsiz ya da Nazlı ismini taşır. İsimsiz anlatıcı olayların merkezindeki özne “ben” kişisidir. *Elyazması Rüya*lar romanında anlatıcı kendisinin de içinde bulunduğu durumu birebir yaşayarak anlatmaktadır;

“O gece çok önemli, karar vermişim. Gelecekteki yaşamımı tümüyle etkileyecek bir karardı bu. Belki o anda bilincinde değildim bunun. Çok sevdiğim kenti, annemi, babamı, kısaca her şeyimi arkada bırakarak, acılarımdan sıyrılmak ve beni mutlu edecek yepyeni hayata başlamak üzere, yaşamının önemli bir bölümünden çocukluğundan ve ilk gençliğimden sonsuza dek ayrılıyordum.” (Eray, 2000: 59).

“Ben” anlatıcının başkişinin ruhsal durumu hakkında görüş ve duyguları, okuyucunun başkişinin dünyası hakkında bilgi edinmesine katkı sağlayarak karakterler hakkında daha derinlemesine çözümleme yapmasına olanak sunar.

*Elyazması Rüya*lar romanında yer alan mekânlar düşsel yani ütöpiktir. Romanda mekânlar özne konumundaki başkişinin algısı, düş ve düşünsel dünyasına göre biçimlenir. Özne konumundaki başkişinin yaşamı, anı ve hayalleri bütün oluşturacak şekilde düşsel mekânlarla iç içe geçer. Romanda, İstanbul (çevresel mekân), turşucu dükkânı, Frej Apartmanı, Kalamış İskelesi, Yağmur Lokantası, Kadınlar Locası, Abalı Dede Türbesi gibi mekanalar algısal anlamda boyutlu mekânlardır. Romanda en önemli algısal mekân, merkez yani ortak mekân konumundaki Abalı Dede Türbesi’dir. “Abalı Dede Türbesi her kesimden insanın şifa bulmak için gelip içinde gecelediği rüyalar gördüğü, rüyaların bile birbirine karıştığı, birbiriyle konuştuğu bir mekândır. Türbe de bir kronotop olarak tıpkı bir karnaval dünyası gibi bütün farklılıkların silindiği bir ortama dönüşür.” (Arslan, 2015: 122) Bu yönüyle Abalı Dede Türbesi, merkezi düşsel mekân olarak doğum, erginleşme, dönüşüm ve yolculukların başlangıç yeridir.

*Elyazması Rüya*lar romanında öykü zamanışimdiki zamandan geçmişe yani anılara dönerek akronik karaktere dönüşür. Romanda yer yer öykü zamanı ile öyküleme zamanının kesiştiği noktalar olsa da genellikle öyküleme zamanı ile öykü zamanı arasında zamansal fark vardır. Düş anlatımının fazla olduğu romanda gerçekten düşe, bilinçten bilinçaltı ve bilinçdışına yönelim zamanı okunu geriye, geçmişe yönlendirir. Zamanda her geriye dönüş helezonik olarak dış metin halkasından iç metin halkasına geçişi sağlar. Dış metin halkasının ortak mekânında kendi gerçek zamanı yaşayan anlatı kişisi ve kişileri, iç metin halkasının gerçek dışı mekânında ise akronik düzlemli büyülü fantastik anlarını yaşar.

2. İZLEKSEL KURGU

Nazlı Eray’ın *Elyazması Rüya*lar adlı romanı düş, anı, hayal ve fantastik değerleri, gerçek yaşamın ironik anlatımıyla yüzleştirir. Hayal ile gerçeğin ironik bir biçimde okuyucuya aktarıldığı *Elyazması Rüya*lar romanı otobiyografik eserdir. Eserde unutulmuş ya da bilinçaltına atılan değerlerin çatışması vardır. Aşkın anatomisini, kadının kendilik süreçlerini başarısız evlilikleri, kendi değerlerine ötekileşmiş kişileri ve siyasal çatışmaları hayatın açmazları içinde ortaya koyar. Nazlı Eray, hayal ile gerçeği aynı düzlemde ele aldığı *Elyazması Rüya*lar romanında anlatı kişileri ve okuyucuyu kendi bilinçaltı ve bilinçdışı düzlemlerinde yeniden bir simgesel yolculuğa çıkarır. Bu yolculukta rüya, bireysel yaşam, bilinçdışının arketipsel görüntüleri metnin izleksel kurgusunu derinleştirir.

*Elyazması Rüya*lar, romanında başkişinin hayat serüveninde yaşamış olduğu başkalaşım, değişim, dönüşüm, ruhsal çöküntüler ve büyülü düşsellik izleksel kurgunun ana eksenini oluşturur. Romanda entrik kurgu ve dramatik aksiyonu sağlayan değerler genel olarak “KORA” (Korkmaz, 2015: 103)şemasındaki gibidir.

ELYAZMASI RÜYALAR	TEMATİK GÜÇ/ ÜLKÜDEĞER	KARŞIT GÜÇ/ KARŞIDEĞER
KİŞİLER	Başıkişi, Müveddet Hanım, Maden Anjel, Behice, Tanrı Ciguri, Azime Hanım.	Yücel, Memduh Bey, Sulakyurtlu Kazım, Memduh Bey’in kızı, Rasim, İstanbul’daki sevgili.
KAVRAMLAR	Kaçış, Aşk, Sadakat, Özlem, Düş- Rüya, Dönüşüm Fantastik unsurlar, İroni.	Bencillik, Nefret, İntihar İntikam, Kadın-Erkek İlişkisi, Hırsızlık, Siyasi Yaşam, Politika, Başkalaşma.
SİMGELER	Türbe, Anı defteri, İstanbul, Tohum, Turşu Kavanozları, Kanarya, Kitap.	Büyü, Muska, Büyülü Ekran, Fotoğraf, Paspas.

2.1. Büyülü Bir Yanılsama: Aşk ve Sevgi

Aşk, varlığını insanoğlunun yaşadığı sürece göstermiş ve hep gösterecek en önemli edimlerdenidir. Aşk insanın kendini tanıması ve tamamlaması için dönüştürücü tümenden gelen edimdir. *“Aşk karşısındakini zenginleştirir, yeteneklerini açığa çıkarır. Oysa günümüz özgürlük ve aşk ilişkisi, tam bir karşıtlık oluşturur.”*(May, 2008:7) Aşık olmak aslında bir büyülenme ve öznenin kendi varlığını bilme ve bulma yoludur. Çünkü aşk özel ve gizemlidir. Romanda da aşk, özel bir değer olarak anlatı kişilerini çepeçevre sarar. Nitekim başkişibu gizemli duyguyla ilk on altı yaşında tanışır. Bu durum romanda başkişinin yerine İstanbul’u rüyasında gören adam tarafından okuyucuya şöyle anlatılır;

“On altı yaşındaydın...” diye mırıldandı. Duygu ve coşku doluydun. Onu yeni tanımış olmalıydın. Bir dergide çıkan ilk öykülerinden birini okumuş, peşine düşmüştü. Belki yaşamında “benim” dediğin ilk erkekti. Seni etkilemişti. Onunla birlikte, özel bir dünya paylaşmak istemiştin.”(Eray, 2000:49)

diyerek başkarakterin aşk yolundaki ilk yolculuğu ve umutları anlatılır. İsteddiği aşkı bulduğunu sanan anlatı kişisi, aşkın nesnesine tamamen bağlanıp ütopyik hayaller dünyasına yönelir.

Nazlı Eray romanda aşkı ilk başta kutsal bir olayın içinde büyütme çalışır. Daha sonra karşı cins erkeklerin üzerinden nasıl yok olduğunu ortaya koyar. Romanda umut vedüşsel bir evren olarak başlayan aşk macerası, insanların yıkıcılığı yüzünden büyük bir trajediye dönüşür. Bu durumu anlatı kişisi okuyucuya şöyle aktarır;

“Ne tuhaf şey” diye mırıldandı. “sonra bir gün, gündüzleri onun eski sevgiliyle buluştuğunu öğrendin. Geceleri seninle birlikte Kalamış İskelesi’nde ki o büyülü geceyi yaşıyor, gündüzleri peşini bırakmayan eski sevgiliyle buluşuyordu. Bir-iki kez yalan söyledikten sonra bunu sana kendisi anlatmıştı. Şaşkındın. O güzel geceyi seninle paylaşan birisi, gündüzleri gizlice eski sevgiliyle nasıl buluşabilirdi? Belki de kadın-erkek dünyasındaki yalanları ilk kez görüyor, bunları ilk kez yaşıyordun.” (Eray, 2000:50).

Romanda yaşanan kısa süreli aşk macerası, anlatıdaki “özne ben” üzerinde ruhsal anlamda derin yaralar açar. Kısa süreli yaşanan bu olumsuz aşk deneyimi başkişinin bilincinde

İstanbul'dan kaçma isteği doğurur. Nitekim; *“Aşkın değer ve anlamın eklemlemesiyle ortaya çıkan boşluk ve hiçlik olduğumdan”* (Şen, 2017: 189) başkişinin kendisine, hayatına öteki olmasına ve bilinçaltında bastırıldığı düşlere sığınmasına neden olur.

“Zaman geçtikçe yaralar alan, kirlenen şekil değiştiren bu aşk aslında taşıması ne güç bir şeydi. Mutsuzdum. Bir dolap beygiri gibi döne döne aynı şeyleri dinliyor; aynı acıları yaşayıp duruyordum. Kaçmaya kurtulmaya çalışıyordum. Bu yüzden İstanbul'u bırakıp gittin ya,” dedio. *“Kim bilir...”* dedim. *Belki de sıradan bir inşa için eşsiz bir dünya yaratmış; sonra onun yıkılışını sıradanlaştırtılışını izlerken o sonsuz acıyı ilk kez tatmışım.”*(Eray, 2000: 5).

“Çok sevdiğim kenti, annemi, babamı, kısaca her şeyimi arkada bırakarak, acılarımdan sıyrılmak ve beni mutlu edecek yepyeni bir yaşama başlamak üzere, yaşamının önemli bir bölümünden, çocukluğumdan ve ilk gençliğimden sonsuza dek ayrılıyordum.”(Eray, 2000:59).

Elyazması Rüiyalar romanında aşk geleneksel anlamda değerini yitirmiş olumsuz bir kavram olarak karşımıza çıkar. Başkişinin yaşadığı aşk sonrasında uğradığı yıkım onun dünya karşıda olumsuz bir tavır almasına neden olduğu gibi onun psikolojinsindemelankolik ruh halinin, acı ve hüznün egemen olmasına yol açar. Bu yönüyle yıkıcı bir değere dönüşen aşk, anlatı kişinin içinde açtığı mutsuzluğun temel nedeni olur.

2.2.Büyü Bozumu: Evlilikle Değişen Yaşam

Romanda evlilik, yeni bir hayata başlamak, hayatına beyaz sayfa açmak geçmişini arkada bırakarak hayatına devam etmek isteyen başkişinin aşkı ve evliliği üzerinde derin yaralar açar. Yaşamış olduğu geçmişi bir türlü peşine bırakmaz. Acılarından kaçarak kurtulacağını sanan başkişi aceleyle yapılmış mutsuz bir evliliğin içinde kendinibulur. Başkişi ben'in, kafası karışık olduğu zamanda yaşlı ve dul bir adamla evlenmesi, onun yaşamını iyiden iyiye içinden çıkılmaz bir hale sokar. Yapılan bu evlilik ve eşinin sorunları da kahramanı sıkıştırarak çepeçevre sarar. Böylece kadının hayatında ikinci mutsuz dönem başlar;

“...yıllar önce genç bir kadın gelirdi bana. Yaşlı bir erkekle tuhaf bir evlilik yapmıştı. Mutsuzdu, içine düştüğü bu garip durumdan kurtulmaya çalışıyordu. Yaşlı adam onu delice kışkandırıyor, sıkılıyor, hayatını zehir ediyordu. Belki de kadını mutlu etmek için değilde, mutsuz etmek için yaratılmış bir erkekti.”(Eray, 2000:22).

“...yaşlı adamın bitmek bilmeyen kaprisleri. Cimriliği, ilgi isteği bunaltmıştı genç kadını. Nasıl olmuştu da böyle bir evliliğin içine düşüvermişti. Anlatır.”(Eray, 2000: 23).

Evlilik, iki kişi arasındaki ruh ve beden en ömür boyu bir araya gelmesidir. Ancak romanın başkişi genç kadının acelece aldığı karar sonrasında yaptığı evlilik, sevgi ve iletişim yoksunluğunda dolaylı onu kendisine ve etrafına öteki haline getirir. Kadının yaptığı evlilikten duyduğu büyük hayal kırıklığı, romanda kadın-erkek arasındaki uyumsuzluk sorununu ortaya çıkarır;

“Yaşlı adamın ona uyguladığı bu manevi baskı, ruhsal işkence dayanılmaz bir şeydi. O adam evde yastık gibi oturan bir kadına alışmış. Onunla münakaşa etmeye, ona dış geçirmeye. Senin canlılığın, hareketliliğin, coşkun, ilk başta nasıl cezbettiyse onu, sonradan bir türlü nedenini anlayamadığı şeylere dönüşmüştü.”(Eray, 2000:56).

Mutsuz geçen evlilik hayatından kurtulmak isteyen anlatı “öznesi ben”, aradığı mutluluğu yaptığı evlilikten bulamayınca bunalıma girer. Bu durumdan kurtulmanın yolunu da kendinden ve içinde yaşadığı gerçek yaşamdan kaçmaktabulur;

“Şu an içinde bulunduğum açmazlardan da kurtulacağım. Belki çok daha kolay olacak, diye ekledi.Şu anki duygularım o zaman ki gibi yoğun değil. Yıllardır içindeyim hayatın, belki de beni bağlayan yalnızca bir evlilik cüzdanı.”(Eray, 2000:59).

Romandaki evlilik sorunu yalnız iki kişi arasında yaşanan bir sorun değildir. Bu sorunun doğmasına neden olan diğer kişiler de evlilik müessesesini derinden etkiler.Başkişi kadının, evlendiği erkek dul ve önceki evliğinden bir kızı vardır. Kadının evlendiği erkeğin eski eşi ve kızı durumu hazmedemezve bu evliliğin son bulması için elinden gelen bütün kötülüğü yapar;

“Kızıma dedim ki, kadına iyi davran. Bir şey belli etme. Babanı yalnız bırakma. Her an o evin içinde ol. Kaçırırız onu, merak etme. “sonunda onu evden kaçırmayı başardık, dedi kadın. Bir gün eşyalarını toplayıp evi terk etmiş. Başardık sonunda kaçtı, gitti.”(Eray, 2000:118-119).

Nazlı Eraykadın-erkek ilişkisinde evlilik önemli sorunsal olarak değerlendirilir. Romanda evlilik kurucu olumlu bir değer olarak görülmek yerine ikili ilişkilerde eşlerin birbirine ayak bağı olduğu, özne “ben”in özgürlüğünü kısıtlayıcı değer olarakkarşımıza çıkar. Bu yönüyle romanında evlilik, başkişinin hayatında büyük bir değişikliğe neden olur.

2.3. Bölünmüş Benlik ve Kimlikler

Romanında önemli diğer izlek kimlik bunalımı ve benlik bölünmesidir. Romanda anlatı kişilerinin değişim, dönüşüm toplumsal baskılar, toplumun gelenek ve göreneklerindeki katı anlayışı çatışmaya yol açar. Ne istediğini bilmeyen, ya da ne olmak istediğini bilmeyen anlatı kişileri düş ile dolu bireysel dünyalarıyla gerçek yaşamın normları arsına sıkışır. Bu durum onların bilinçlerini parçaladığı için sürekli bir benlik ve kişilik bölünmesi yaşar. Yaşanan bu benlik ve kişilik bölünmesi anlatı kişilerinin bilinçsel ve bedensel olarak başkalaşmasına neden olur. Romanda anlatı kişilerinin yaşadığı her benlik ve kişilik parçalanması, kurguya fantastik açıdan büyümlü bir gerçeklik kazandırır;

“Bedensel değişim, başkalaşım veya başkasının bedeninin yerine geçme fantastik kurgunun vazgeçilmezleri arasındadır. Bu değişimin yanı sıra kişilik bölünmesi, yazarın anlatılarının fantastik yönünü oluşturur. Geleneğin sert ve katı anlayışını kabullenemeyen kişi, kendi ruhunda bir çeşit suçluluk duygusu hisseder ve çatışma içine girer. Bu sebeple kişinin yarattığı çoğul kişiler farklı karakterlerin temsilcisi haline gelirler. Bu bağımsız kişiliklerin her birinin kendine özgü duygu ve düşünce sistemi olur.”(Toyman, 2006:135).

Romanında bedensel yönden olağanüstülük,başkalaşım ve dönüşüm su tesisatçısı Rasim ile gerçeklik kazanır. Rasim, elli üç yaşında birdenbire genç, sarışın ve mavi gözlü bir bayana dönüşür. Bu değişim rüyayla birlikte gerçekleşir;

“-Bir rüya... Bir rüyada gerçekleşti bu, dedi o.”

“-Demek bir rüyada gerçekleşti bu değişim?”

“-Evet, bir rüyada gerçekleşti.”

“-Ne denli ilginç. Peki, rüyada uyanmadınız mı?”

“-Uyandım, uyanmaz olur muyum; uyandım dedi kız.”

“-Uyanınca...”

“-Uyanınca koşup aynaya baktım. Böyle kalmıştım. Kendimi rüyamda gördüğüm gibi. Özümü, gerçeğimi bulmuştum. Anladım bunu.”(Eray, 2000:43).

Rasim'in geçirdiği bu değişimi, türbedeki yaşlı bekçi Müveddet, bir rüya takılması olarak yorumlar. Rasim bu rüya takılmasında memnundur; çünkü yeni vücudu ona yaşama sevinci verir. Bir daha uyuyup tekrar rüya görmesi halinde eski haline döneceği ihtimali olmasına rağmen Rasimbundan vazgeçer;

“Elli üç yılını öyle yaşamışım; kimsenin dikkat bile etmediği sıradan bir adam. Oysa şimdi bütün yaşamın önüme serildiğini hissediyorum. Gençlik, güzellik.” (Eray, 2000:44).

Genel olarak bakıldığında cinsiyet değişimi çevreyle birlikte bilinçaltında yatan bastırılmış duyguları dışa vurulmasıyla ortaya çıkar. Nazlı Eray, bu değişimi mizahi ve ironik olarak okuyucuya sunar.

2.4. Büyülü Gerçekler: Rüya-Düş ve Varlıklar

Fantastik olay, yazarın düş ve hayal gücüyle yeteneklerini birleştirip yeni olağanüstü düşsel fiktifevren yaratma sürecidir. Bu tür mimetik metinler, okuyucuyu dış dünyanın kaba ve kuşatılmış gerçekliğinden uzaklaştırarak düş ve hayal âleminde yeni değerler üretmesini sağlar. Zira; *“Fantastiğin bu türünde, metinde yer alan doğaüstü olayların mantıksal bir dayanağı verilmez ve okuyucu yeni doğa(üstü) yasalarını kabul etmek zorunda kalır.”* (Balık, 2005: 70). Fantastik kurguya sahip anlatılarda izlek, mekân ve zamanın kurgunun içinde varolan olağanüstü değere dönüşmesini acımlar. *Elyazması Rüylar* romanı bu türe örnek bir romandır. Roman gerçek hayat ile olağanüstü olayları birleştirerek fantastik bir kurgu ortaya çıkarır. *“Romanda rüya motifi, fantastik bir anlatımla sunulurken, anlatıcı entrik kurgu içerisinde doğrudan yer vermediği, kişilerin bilinçaltına dair gerçekleri rüyalardan hareketle okuyucuya sunar.”* (Yılmaz Önal, 2017: 126) Romandayaşanan olaylar sürekli düş ile gerçek arasında gidip gelir. Bu açıdan olay örgüsü gerçek dünyanın içinde hayal ile gerçek bir araya getirerek insanları şaşırtır.

Elyazması Rüylar romanı, Abalı Dede Türbesi'nde ziyarete gelen kişilerin uykuyatmasıyla başlar. Abalı Dede Türbesi'ne şifa bulmak için gelenler insanlar burada rüyaya yatar. Rüyaya yatan su tesisatçısı Rasim de uyandığında cinsiyet değiştirir. Romanda yer alan anlatı kişisi Rasim de yaşadığı başkalaşım sonrasında sarışın, mavi gözlü kız haline gelir;

“- Demek ki siz su tesisatçısı Rasim'siniz,” diye mırıldandı yaşlı kadın.”

“- Nasıl oluyor bu?”

“-Bunun nasıl olduğunu ben de tam bilemiyorum. Yani böyle bir değişimin nasıl meydana geldiğini; yaşamımın elli üç yılını su tesisatçısı Rasim olarak yaşadktan sonra, nasıl böyle olduğunu bende anlamış değilim,” diye yanıtladı kız. Birdenbire oldu.” (Eray, 2000:42).

“Bir rüya... Bir rüyada gerçekleşti bu”, dedi o.” (Eray, 2000:43).

Romanda “zaman” normal akışın dışında fantastik bir biçimde hızlı ilerler. Zamanla birlikte olay ve durumlarda hızlı bir şekilde gelişir. Yazar bu değişim ve dönüşümleri ironik bir şekilde eleştirir;

“-Ekran gitti”

“-Ne oldu diye sordum Müveddet'e.”

“-RTÜK yayını kesti” dedi.

“-Yirmi dört saat ekran yok ,” dedi o.

“-Ekran belirdi dedim şaşkınlıkla. Hani yayın yirmi dört saat kesilmişti?”

“- Bilmem ki dedi”Müveddet. Demek aradan yirmi dört saat geçti.

“-Tüylerim ürpermişti ben aradan iki dakika geçtiğini sanıyordum.”

Romanda başkışının hayatında yer işgal eden tüm kadınlar, türbenin içindeki Kadınlar Locası”nda ortaya çıkar. Kadınlar Locası’nda bulunan kişiler, anlatı öznesi kadının güzelliği, gençliği ve dürüstlüğüne kıskanır. Bu kadınlar aynı zamanda anlatı içinde değişip başkalaşan adamdan da nefret eder;

“ Adam, locadaki kadınları gördüm onu anlatacaktım. Bildiğin bilmediğin bir sürü kadın. Locada oturuyorlar. Paylaştığı tek şey hepsi seni tanıyan kadınlardı. Senden nefret ediyorlardı.

“-Nerede bu loca?”

“-İşte burada”, dedi adam.

“Gösterdiği tarafa bakınca büyük bir şaşkınlıkla, türbenin dibindeki duvarda loca gibi bir çıkıntının yavaş yavaş aydınlatıldığını gördüm, içi kadın doluydu.”(Eray, 2000:115-116).

Cansız varlıkların kişileştirilmesi, postmodern metinleri ve fantastik kurguları olağanüstülüğe götüren önemli bir unsurdur. Romanda cansız nesnelerin canlandırılıp bitkilerin kişileştirilmesi anlatıya olağanüstülük kazandırdığı gibi aynı zamanda anlatıyı eğlenceli hale getirir(Toyman,2006: 159);

“-Benim eski fotoğrafım burada mıydı?

“-Evet, geldi bana. Konuştum onunla.”

“-Demek konuştu sizinle,” dedim

“-Bir şeyler anlattı” dedi Tanrı Ciguri. Çok güler yüzlü neşeli, dedi. “Eski günlerden söz etti.”(Eray, 2000:176).

Romanın diğer bir karakteri Sulakyurtlu Kazım’ın rüyada vurulması neticesinde ölmesi veyine kendi tabutunu taşıyıp, cesedine bakması, türbedeki diğer insanlar tarafından görülür. Romanda Sulakyurtlu Kazım’ın ölü olmasına rağmen sokakta kendi tabutunu taşıyıp cenaze törenine katılması, kendi ölüsüne ağlaması olağanüstü bir durumdur. Sulakyurtlu Kazım’ın rüyasında vurulmasına rağmen bu durumun gerçek yaşamını etkilemesi fantastik bir durumdur;

“- Ne var ne oluyor? diye sordum.

“-Ölüyor” dedi Müveddet. “Adam uykusunda ölüyor. Bir şeyler yapmalıyız.”

“-Öldü”, dedi. Adam öldü. “Ne yapacağımızı bilmeden adama bakıyorduk.”

“-Ben buradayım! Diye bir ses duydum. Dönüp baktığımda Sulakyurtlu Kazım’ı gördüm. Kendi ölüsünü seyreden bir adamın dehşeti içerisindeydi. Gözleri kımıldısız yatan adama bakıyordu.

“- Ölmüşüm,” dedi bitkin sesle. Nefes almıyorum ölmüşüm.” (Eray, 2000:185-186).

Sulakyurtlu Kazım'ın tabutunu taşıması" cenaze alayı sessizce, gecenin içinden bize doğru yaklaşıyor şimdi. En önde Sulakyurtlu Kazım'ı gördüm. Kendi tabutunu omuzlamıştı." (Eray, 2000:189).

Son olarak romanda en ilginç sahnelerden biri başkarakterin geçmişi ve anılarının olduğu **kara kaplı defterdir**. Romanda başkışının kara kaplı defteri kaybetmesiyle geçmişi ve anıları bir anda yok olur, defteri bulmasıyla anıları ve hafızası yerine gelir;

"- Başımı kaldırmış, gözlerime bakıyordu."

"- Yoksa ben yaşamımı kayıp mı ettim, Müveddet?" diye sordum."

"- Defteri kaybettin, gitti yaşamın! Dedi. Müveddet."(Eray, 2000:194)

"- Defter bulundu! Diye bağırdı bir çocuk. "Bu o içindeki yazı aynı! Defter bulundu!"

"Üstüme bir ağırlık çöktü. Daralıyorum," dedim.

"- Dur kolay değil bu. Defter bulundu.Olaylar, anılar duygular yerine yerleşiyor."(Eray, 2000:203).

Genel olarak bakıldığında olağanüstüyü kullanarak fantastik kurguya yaklaşan yazar, bu durumlara mantıklı açıklamalar getirme gereği duymaz. Anlatıcının kısa süreli şaşkınlığından sonra olaylar kaldığı yerden devam eder.

2.5. Cinsellik ve Bilinçaltı

Cinsellik, insanın bilinçaltında varlığını toplumsal ve psikolojik baskılardan dolayı arkaya atılmış alt benliktir. *"Bilinçaltına gelince, değişmez, dural bir niteliktedir, kesiksizdir. Sürekliliği durmuş oturmuştur. Bilinçten apayrıdır... Varlığını bilinçaltındaki etkinliği biçiminde sürdürür."* (Jung, 1997: 64-65). Freud'un insan psikolojisini incelerken yalnız dış dünyadan ibaret olmadığını, gerçek olanın insanın bilinçaltına gizlediği duygu olduğundan bahseder. Freud insan psikolojisini "id", "ego", "süper ego" denilen üç bölüme ayırır. *"biyolojik dürtüleri içeren "id" ile şartlanmalar sonucu içerikleştirilerek benliğe mal edilmiş toplum normlarını ve beklentilerini simgeleyen "süperego", birbirlerine karşı talepleri dolayısıyla sürekli bir çatışma durumundadır. Bu karşıtlık arasında bir uzlaşma sağlamaya çalışan "ego", üçüncü bir güç olarak bebeklikten yetişkinliğe doğru gelişir ve kişiliğin dış dünya ile ilişkilerini düzenler."* (Geçtan, 1990: 27). "İd" özünde ilkel cinsi ve biyolojik dürtüleri içeren durumları içerikleştirilerek benliğe mal eder. Bu açıdan "id" birey ve toplumunahlaki değerlerdendolayı bilinçaltına atılmış bölümdür. Kendini tatmin etmek isteyen birey duygularını bilinçaltına iterek rüya âleminde kendini ve değerlerini var etmeye çalışır. *"Bilinçaltına alınan duyguların dışa vurulmasında dengeleyici unsurdur. Süper ego veya şuur, akıl, töre, sosyal ve dini değerler kurallar şuuraltı ve onun değerlerinin ortaya çıkmasına engel olur."* (Çetişli, 2009: 137). Cinsellik ile bilinçaltının bütün olarak ele alınması, bireyin dışa vurmadığı duyguları düş-rüya âleminde anlamlandırmasıyla çok katmanlı bir var olma düzlemi oluşur.

Elyazması Rüyalar romanında türbede rüya gören bir erkek, görünmeyen bir kadınla cinsel ilişkiye girer. Türbedekiler, bu süre içerisinde erkeğin davranışları karşısında şaşkına dönerler. Rüyasında hayal ettiği kadın ile cinsel ilişki yaşaması onun bilinçaltında yatan duyguları dışa vurulmasının sonucudur;

"Kollarından tuttuğu o görünmeyen kadına baktığını anlıyorum. Kadını soymaya başladığını anlıyorum. Kadının üstünden çıkarttığı bir şeyi sedirin üstüne atıyor. Gömleğin düğmelerini hızla çözüyor. Pantolonunu hızla sıyrıp yere fırlatıyor. Gözleri kapalı. Sedirle arasında bir boşluk var. Havada duruyor sanki. Bu değişik görüntüye

şaşkınlıkla bakıyorum. Sedirle, havada yatan adamın arasındaki o boşluğun, göremediğim kadın olduğunu anlıyorum birden.” (Eray, 2000: 13).

Romanda gördüğümüz rüya halinde cinsel ilişki, bilinçaltında bastırılmış duyguları olan libidoların dışavurumudur. Nitekim romanda; “*Cinselliği düşsel olanın içine yerleştiren yazar, zaman ve mekân değişimlerinde bu tür ilişkileri sınırlı bir biçimde işler. Fantastik kurgularda olduğu gibi cinselliği insanlar arasında gerçekleşen tensel bir çekim gücü olarak görmez. Cinselliği gerçek aşk ve hayalle şekillendirerek işler.*” (Toyman,2006: 157). Yazar cinselliği bir fantezi olarak haz duygusu ile değil bilinçaltındaki saklı gerçekler olarak sunar.

SONUÇ

Türk roman ve öykücülüğünde fantezi yazarlığının önemli isimlerinden olan Nazlı Eray, yazın yaşamına adım attığı 1960’lı yıllardan itibaren kendi çizgisinde edebi hayatını fantastik kurgular üzerine kurar. Yazar eserlerini fantastik, büyülü gerçek kurgu ve düşsel oyun eşliğinde kurgular.

Nazlı Eray, romanında düş ve anılarından hareketle fantastik büyülü kurgusal bir dünya oluşturur ve oluşturduğu bu dünyayı gerçek dünya taşır. Yazarromanlarında gerçek ile kurmaca, düş ile gerçek arasında sürekli gelgitler gider gelir.

Eray,*Elyazması Rüyalar* romanında fantastik, masalsı, bilim kurgu ve rüyayı bir araya getirerek hayattaki kaybedilmiş sevgi, ihanet, politik çıkar acı ve umutsuzlukları samimi bir şekilde işler. Yazar “..*romanlarında gerçeklik arayışlarını ortadan kaldırır, fantastiğe yönelir; şahıs kadrosu, zaman, mekân gibi unsurlarda belirsizlik ve çoğulluğa yer verir, olay örgüsünü neden-sonuç ilişkisine dayandırmadan ele alır. Dolayısıyla... postmodernist anlatının özelliklerine romanlarında yer ver(ir)*” (Özdemir, 2008: 2).Yazar anıları barındırdığı insan ve olayları yeniden gündeme getirerek hayattaki mutsuzluk ve kırgınlıkların nedenlerini de sorgular.

Nazlı Eray,*Elyazması Rüyalar* romanında rüya ve gerçekle iç içe geçmiş fantastik olayları çerçeve yani helezonik olay tekniğini kullanarak büyülü bir atmosfer yaratır. Böylece iç içe geçmiş olayın rüyalarda gerçekliği ve düşselliği yoğunlaşır.

Sonuç olarak Nazlı Eray’ın *Elyazması Rüyalar* romanında düş ve gerçek bir arada sunulur. Bu açıdan *Elyazması Rüyalar* romanı “bir unutulmayan ve unutturulmaya çalışanlar kitabıdır.” Sevdalar, bir dönemin öncü tiyatro oyunları, başarısız evliliklerin, gerçek suçlular, hilelerle dolu siyasi yaşam...

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, Şerif (2000), **Roman Sanatı ve İncelemesine Giriş**, Akçağ Yay., Ankara.
- ARSLAN, Nihayet (2015), “*Büyülü Gerçekçilik ve Nazlı Eray’n Anlatılarında Batıl İnançların Kurgusal İşlevi*”, **TheJournal of AcademicSocialScienceStudies (Jasss)**, N. 36, s. 115-125.
- BALIK, Macit (2005), “*Nazlı Eray’ın Öykülerinde Düş, Düşlem ve Gerçeklik*”,**Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- ÇETAKU, Drita (2005), “*Nazlı Eray’ın Yapıtlarında (Oto) Biyografik Öğeler*”,**Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2009),**Batı Edebiyatında Edebi Akımlar**, Akçağ Yay., Ankara.
- ERAY, Nazlı (1997), **Deniz Kenarında Pazartesi**, Can Yay., İstanbul.

- ERAY, Nazlı (2000), **Elyazması Rüyalara**, Can Yay., İstanbul.
- ERAY, Nazlı (2013), **Bir Rüya Gibi Hatırlıyorum Seni**, Doğan Kitap, İstanbul.
- GEÇTAN, Engin (2000), **Engin Varoluş ve Psikiyatri**, Metis Yay., İstanbul.
- İLHAN, Attila(1999), “*Gerçekçilik Savaşı*”, **Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler**, Gündoğan Yay., Ankara..
- JUNG, Carl Gustav (1997), **Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi**,(Çev. Engin Büyükuşal), Say. Yay., İstanbul.
- KORKMAZ, Ramazan (2015), “*Romanda Dramatik Aksiyonu Sağlayan Değerlerin Görüntü Seviyeleri Üzerine Bazı Öneriler*”, **Yazınsal Okumalar**, İstanbul, Kesit Yay., s.100-114.
- MAY, Rollo (2008), **Aşk ve İrade**, (Çev. JuditNamer), Okuyan Us Yay., İstanbul.
- ÖNER, Haluk (2016), “*Nazlı Eray Öykücülüğünde Rüya*”,**International Journal of CulturalandSocialStudies (IntJCSS)**, s. 129-139.
- ÖZDEMİR, Gülseren (2008), “*1980 Sonrası Toplum Problemlerinin İnci Aral’ın Romanlarına Yansıması*”,**Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi**, (4-6 Ağustos 2008),İstanbul Kültür Üniversitesi Yay.İstanbul.
- SEZER, Sennur (2000), “*Elyazması Rüyalara*”,**Varlık Kitap Eki**, Şubat, s. 6–7.
- ŞEN, Cafer (2017), “*Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde Aşkın Halleri/ Fenomenoloji (Görüngüsü) Üzerine Bir İnceleme*”, **Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları**, S. 9, s. 185-206.
- TOYMAN, Yeliz Özge (2006), “*Nazlı Eray’ın Roman Dünyasında Düşü ve Büyülü Gerçekliğin Kurgusu İle Fantastik Unsurlar*”,**Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta.
- YILMAZ ÖNAL,Şule (2017), “*Nazlı Eray’ın Öykülerinde Yapı ve İzlek*”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Elazığ.

Necip Fazıl Kısakürek'in 'Bir Adam Yaratmak' Adlı Tiyatrosu Üzerine Bir İnceleme

Veysel ŞAHİN*

Özet

Necip Fazıl Kısakürek, 26 Mayıs 1904'te, Mediha Hanım ve Abdülbaki Fazıl Bey'in oğlu olarak dünyaya gelir. Necip Fazıl Kısakürek, ilk şiirlerini 'Yeni Mecmua' adlı edebiyat dergisinde yayımlar. Takip eden yıllarda her biri edebiyat çevrelerinden büyük takdirler toplayan ilk dönem şiirlerini yazmaya devam eden Necip Fazıl, 1924'te açılan bir sınavı kazanarak dört arkadaşıyla beraber Paris Sorbonne Üniversitesi'ne devlet bursuyla gönderilir. 1932 yılında eski ve yeni şiirlerinden oluşan 'Ben ve Ötesi' adlı eserini kaleme alan Necip Fazıl, metafizik ürperti ve içsel çatışmaları farklı bir anlatımla okuyucularıyla paylaşır. 1934 yılına içsel buhran ve çatışmaları artan Necip Fazıl, Abdülhâkim Arvasi ile tanışır. Bu hadise, onun hayatındaki en önemli dönüm noktasıdır.

1935 yılında Muhsin Ertuğrul'un tavsiyesiyle ilk piyesi olan 'Tohum'u kaleme alan Necip Fazıl Kısakürek, sanat çevrinde büyük ilgi görür. Necip Fazıl Kısakürek 'Tohum' adlı eserinden elde ettiği tecrübeyi, 1937 yılında kaleme aldığı 'Bir Adam Yaratmak' eseriyle zirveye taşır.

'Bir Adam Yaratmak' adlı eser, Necip Fazıl'ın Zonguldak'ta bir maden ocağında yazdığı, Muhsin Ertuğrul tarafından başarıyla sahnelenen üç perdelik bir tiyatro oyunudur. Konusu meçhul bir tarihte, İstanbul'da geçen oyunun karanlık, boğucu bir atmosferi vardır. Yazar, aralıklarla iki yıl süren bir çalışma sonucunda oyunu tamamlar. Eser Türk edebiyatında büyük bir etki yaratır. Eser gerek olay örgüsü, gerekse yazarın bilinçaltı dünyasında yaşadığı düşünsel çatışmaları diyalog, monolog ve iç çözümlemeler vasıtasıyla izleyici ve okuyucuyla buluşturduğu için derin bir etki yaratır.

'Bir Adam Yaratmak' adlı eser üç perdelik bir oyundur ve yazarının yaşadığı büyük ruhsal kırılmaları anlatır. Eserde ölüm korkusu, metafizik ürperti, tevarüs eden kader, cinnet konularına derin bir yoğunla ele alır. Yazar eserde oyun kahramanı, anlatı kişisi olan yazar Hüsrev'in kaleme aldığı 'Ölüm Korkusu' adlı oyun ile 'Bir Adam Yaratmak' piyesinin içine ustalıkla yerleştirilerek üst bir kurmaca elde eder. Bu kurmaca içinde yer alan kişilerin mekân (dekor) zaman içinde yaşadıkları trajik durum ve kendileri kurma çabası esere psikolojik bir boyut kazandırır. Kişilerin yaşadığı içsel çatışmalar, olayların girift bir yapıya dönüşmesini sağlar.

Anahtar Kelimeler: Necip Fazıl Kısakürek, 'Bir Adam Yaratmak', zaman, mekân kişiler, izleksel kurgu.

An Investigation on Necip Fazıl's Theater Work *Creating a Man*

Abstract

Necip Fazıl Kısakürek was born on May 26, 1904 as the son of Mediha Hanım and Abdülbaki Fazıl Bey. Necip Fazıl, who continues to write poems, won an exam in 1924 and is sent to Paris Sorbonne University with a scholarship. In 1932, Necip Fazıl, who wrote his old and new poems *I and Beyond*, shared metaphysical chills and intrinsic conflicts with his readers in a different way. Necip Fazıl, who has increased his internal crises and conflicts in 1934, is introduced to Abdülhâkim Arvasi. This event is the most important turning point in his life.

Necip Fazıl Kısakürek, who wrote *Creating a Man* which was his first play in 1935 with the advice of Muhsin Ertuğrul, has a great interest in art. Necip Fazıl Kısakürek brings his experience from 'Tohum' to the top with his *Creating a Man* work written in 1937.

Creating a Man is a three-act theater play by Necip Fazıl who wrote in a mine in Zonguldak and was successfully staged by Muhsin Ertuğrul. The play that takes place on an unknown date in Istanbul has a dark, stifling atmosphere. The author completes the game as a result of a two-year study periodically. The work has a

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Böl./ELAZIĞ, vsahin@firat.edu.tr

great impact in Turkish literature. The work creates a profound impact on both the plot and the writer's intellectual conflicts in the author's subconscious world because he brings the audience and the reader together through dialogue, monologue and internal analysis.

Creating a Man is a three-act play and tells the great spirit of his writer. Creating a Man belongs to the period when he was called istik mystic poet dı. It deals with the fear of death, metaphysical shivering, destiny, and insanity. The author, with his play kurma Fear of Death yazar written by the writer Hüsrev, who is a protagonist, the play hero and the narrative person, is skillfully placed into the 'Creating a Man' and obtains a fiction. The tragic situation of the people in this fiction and the effort they try to establish themselves give a psychological dimension to the work. The internal conflicts in which people live make the events turn into an intricate structure.

Keywords: Necip Fazıl Kısakürek, 'Bir Adam Yaratmak', time, space contacts, digital fiction.

GİRİŞ

Necip Fazıl Kısakürek, 26 Mayıs 1904'te, Mediha Hanım ve Abdülbaki Fazıl Bey'in oğlu olarak dünyaya gelir. Dedesi, İstanbul Cinayet Mahkemesi ve İstinâf Reisliğinden emekli, İkinci Abdülhamîd Han'a Ermenilerce girilen suikastın tarihî muhakemesini yapan ve Mecelleyi kaleme alan heyet içinde imzası bulunduğu için, 6 Ekim 1902'de "Legion d'honneur" nişaniyle ödüllendirilen vekâr ve ciddiyet timsali Mehmet Hilmi Efendi'dir. Necip Fazıl, ilk eğitimini dedesi Mehmed Hilmi Efendi'den alır. Henüz beş yaşındayken günlük gazeteleri okuyup çevresindekilere anlatabilecek birikime sahiptir. Çocukluğunda yaramaz olan Necip Fazıl'ı altı yedi yaşlarından itibaren büyükannesi Zafer Hanım Alexandre Dumas ve Michael Zevaco gibi romancılarla tanıştırır. Necip Fazıl'ı kız kardeşi Selma ve dedesi Hilmi Efendi'nin ölümü derinden etkiler. Necip Fazıl'ın ruhunda ölüm düşüncesi metafizik ürperti olarak ilk defa bu yıllarda ortaya çıkar.

Necip Fazıl Gedikpaşa Fransız ve Kumkapı Amerikan Kolejlerinden başlamak üzere, Emin Efendi Mahalle Mektebi, Büyük Reşit Paşa Numûne Mektebi, Rehber-i İttihad-ı Osmanî Mektebi, Gebze'deki Aydınli köyü ilk Mektebi ve Heybeliada Numûne Mekteplerinde okur. 1916'da girdiği Mekteb-i Fünûn-u Bahriye-i Şahane'de Yahya Kemal, Aksekili Ahmed Hamdi ve Hamdullah Suphi gibi hocalardan ders alır. Tasavvufî ilk teması edebiyat hocası İbrahim Aşkî (Tanık) Bey'in kendisine verdiği Semerât-ül Fuad (Gönül Verimleri) ve Divan-ı Nakşî eserleriyle derinleşir. Necip Fazıl'ın gerek ilk şiirlerinde görülen tasavvuf bilgisi, 1934 yılında gerçekleşecek olan büyük değişimin habercisidir. Bu yıllarda 'şair' olarak tanınmaya başlayan Necip Fazıl, Aksekili Ahmed Hamdi, İbrahim Aşkî ve Yahya Kemal gibi hocalarından takdir ve teşviklerini mazhar olur.

Necip Fazıl, hazırlık sınıflarından sonra üç yıl daha okuduğu Bahriye Mektebi'ne oradan da Darülfünun Edebiyat Medresesi Felsefe Şubesi'ne girer. Bu esnada, ilk şiirlerini on üç on dört yaşlarındayken 'Yeni Mecmua' adlı edebiyat dergisinde yayınlanır. Takip eden yıllarda her biri edebiyat çevrelerinden büyük takdirler toplayan ilk dönem şiirlerini yazmaya devam eden Necip Fazıl, 1924'te açılan bir sınavı kazanarak dört arkadaşıyla beraber Paris Sorbonne Üniversitesi'ne devlet burslu gönderilir. Yazar, burada Henry Bergson'un derslerine girme fırsatı da bulur. Zira bu yıllar, Necip Fazıl'ın bohem bir yaşam sürdüğü yıllardır. Bu sarsıntı bohem yıllar, Necip Fazıl'ın okulu bırakmasına ve tekrardan Türkiye'ye dönmesine neden olur. (<http://www.n-f-k.com>).

Türkiye'ye döndükten sonrailk şiir kitabı 'Örümcek Ağı'nı yayımlayan Necip Fazıl, 1928'de ikinci şiir kitabı 'Kaldırımlar' yayımlar. Kaldırımlar şiiri, düşünce girdabı yaşayan bir 'ben'in ruhsal çatışma heyecanlarını simgesel bir anlatımla ortaya koyar. Bu eserinden dolayı

Yaşar Nabi ve Nurullah Ataç birçok şair ve düşünür kendisinden “Üstad” diyerek söz ederek büyük övgüler dile getirir.

1932 yılında eski ve yeni şiirlerinden oluşan ‘Ben ve Ötesi’ adlı eserini kaleme alan Necip Fazıl, metafizik ürperti ve içsel çatışmaları farklı bir anlatımla okuyucularıyla paylaşır. 1934 yılına içsel buhran ve çatışmaları artan Necip Fazıl, düşünsel anlamda büyük bir boşluk içindedir. Düşünsel ve ruhsal anlamda yaşanan çatışmalar arttığı her şeyin biraz daha içsel dünyasında sarsıntıya neden olduğu günlerde vapurda tanıştığı bir kişi tarafından Abdülhâkim Arvasi ile tanıştırılır. Bu hadise, onun hayatındaki en önemli dönüm noktasıdır. Bu ana kadar çevresinde neredeyse mitleştirilen Necip Fazıl, arayış buhranlarından büyük ölçüde kurtulacak ve keskin kalemını bir davaya adanarak inandığı davanın en büyük savunucusu, edebi ve fikri temsilcisi haline gelir.

1935 yılında Muhsin Ertuğrul’un tavsiyesiyle ilk piyesi olan ‘Tohum’u kaleme alan Necip Fazıl Kısakürek, sanat çevrelerinden büyük ilgi görür. Necip Fazıl Kısakürek ‘Tohum’ adlı eserinden elde ettiği tecrübeyi 1937 yılında kaleme aldığı ‘Bir Adam Yaratmak’ eseriyle zirveye taşır. ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı tiyatro eseri Fazıl’ın Zonguldak’ta yazdığı, Muhsin Ertuğrul tarafından başarıyla sahnelenen üç perdelik bir tiyatro oyunudur. Eser Türk edebiyatında büyük bir etki yaratır. Eser gerek olay örgüsü, gerekse yazarın bilinçaltı dünyasında yaşadığı düşünsel çatışmaları diyalog, monolog ve iç çözümlemeler vasıtasıyla izleyici ve okuyucuyla buluşturduğu için derin bir etki yaratır.(<http://www.n-f-k.com>).

‘Bir Adam Yaratmak’ piyesinin yayınlandıktan şiirlerini derlediği Senfonya (sonradan Çile) adlı şiirin yayınlayan Necip Fazıl, Türk edebiyatındaki yerini kalıcı hale getirir. 1941 yılında Abdülhâkim Arvasi’nin teşvikiyle Fatma Neslihan hanımla evlenen Necip Fazıl, bu evlilikten altı çocuğa sahip olur. 1963 yılından itibaren Anadolu’yu şehir şehir gezerek konferans veren yazar, düşünür ve mütefekkir Necip Fazıl Kısakürek, halkı kendi değerlerine dönmesi için Türk İslam bayrağı altında tekrardan yüceltmenin yollarını arar.

Yüzyıllar boyu süregelen entelektüel fetrete dur diyebilen ve uyuyan bir dev ayağa kaldıran Necip Fazıl, bu atılımıyla Türk gençliğinin önemli bir dava adamına dönüşür. Ondan bugüne kalanlar, uykusundan uyanıp kıpırdanmaya başlayan bir gençlik, yüze yakın yetkin eser, İslâm dairesindeki tezatsız fikir sistemiyle binlerce makaleden ibarettir (Doğan, 1984: 143-160).

Tiyatro Perdesinde Bir Adam: Necip Fazıl Kısakürek

Şairliği ve şiirleriyle Cumhuriyet’ten sonrası edebiyatımızın önemli isimlerinden olan Necip Fazıl Kısakürek, tiyatro, hikâye, roman ve hatıra gibi birçok edebî türde eserler kaleme alır. Bu türler arasında şiir alanında kendisinden söz ettiren sanatçı, şiirden sonra tiyatrotüründe güzel örnekler ortaya koyar. İnci Enginün Necip Fazıl’ın çok yönlü kişiliğini; *“Necip Fazıl Kısakürek gerçek bir tiyatro yazarı değildir [vurgu benim TK], birçok şair ve gazeteci yazarda görüldüğü gibi söze ağırlık verir. Onca önemli olan savunduğu tezdır, fakat şair-yazar eserlerinde çok çarpıcı, düşündürücü imajlar bulur ve onları bazen lirik bazen didaktik olarak işler.”* (Enginün, 2001: 164) diyerek ele alır. Ancak hiç kuşkusuz şiir dışında tiyatro hususunda yazar çok boyutlu eserler verir

Necip Fazıl, tiyatroyu *“güzel sanatlar içinde bir zirve”* olarak kabul eder.” (Okay, 1998: 93). Necip Fazıl tiyatroyu, *“hayatın ‘kantine’ gibi değersiz ve geçici yüzünü değil, ‘kalite’ gibi derin ve sonsuz şahsiyetini zapt eden”* ayna olarak tanımlar;

“Öyle bir dört köşe ki, uçsuz bucaksız hayatın en başboş kıvrılışları onun darlığı içine sığdırılacak, dışarıdaki ‘realitesinden hiçbir şey kaybetmeden ona sığın hayat, dışarıdaki genişliğe sığmayacak kadar hudutsuz güzellik tecellilerine orada kavuşacaktır. O, hayatın ‘kantine’ gibi değersiz ve geçici yüzünü değil, ‘kalite’ gibi

derin ve sonsuz şahsiyetini zapt eden ve onu molozlarından ayıklayarak tasfiye eden, tıpkısını, fakat başka türlüünü gösteren mistik bir aynadır.” (Kısakürek, 1990: 10)

Düşüncelerini geniş kitlelere, kalabalıklara duyurmak Necip Fazıl’ın temel amaçları arasındır. Necip Fazıl bir yönüyle kendi değerleri için mücadele eden bir ‘dava’ adamıdır. Onun kendi değerler dünyasını gençlere ve kalabalıklarla aktarması için tiyatro çek geniş imkân sunar (<http://www.n-f-k.com>). Necip Fazıl bir konuşmasında bu durmu şöyle ifade eder;

“Tiyatro benim için içtimâî davada en büyük bir vaaz kürsüsüdür. Aynı şairi her yerde bulacaksınız. İdeolocya Örgüsü’nde o şairin tefekkürü vardır. Şiir kitabında tahassüsü vardır. Tiyatro çok enteresan bir Batılı keşiftir. Hayat donuyor, o çerçevenin içinde. Dondurulmuş bir hayat. Orada da benim davamın şahıslara intikal etmiş, entrikaya intikal etmiş, vakıaya intikal etmiş şekli vardır. Bunlar hep sanatımın müştaklarıdır.” (Kısakürek,1990:175).

Necip Fazıl eserlerinde oyun kişileri genellikle iyi ve kötüler olarak üzere iki gruba ayrılır. Yazar, okuyucu ve izleyicinin merakını canlı tutup dramatik aksiyonu sağlama için entrik kurguya büyük önem verir. Olay örgüsünde, tesadüfler ve olağanüstü durumlar sıklıkla yer alır. Necip Fazıl, oyun yazarlığı boyunca ortaya koyduğu eserlerde önermesini açık bir biçimde söylemeyi tercih eder. Bu türden ilk eseri ‘Tohum’ sahneye konulup kitap olarak yayımlandığında Necip Fazıl, adı edebiyat ve sanat çevrelerinde tanınan ünlü bir şairdir. ‘Kaldırımlar’ şairinin, tiyatro türünde eser kaleme alması da, şairliği gibi ilginç bir nedene dayanır. Muhsin Ertuğrul, bir gün ona tiyatro yazmasını teklif eder. O da, bir şartla kabul eder. (<http://www.n-f-k.com>).

Bu ilk tecrübenin hayal kırıklığına rağmen, Necip Fazıl, Muhsin Ertuğrul’un kendisi için gösterdiği fedakârlığa karşı borcunu ödemek hem de ilk deneyiminin olumsuzluklarını silmek, farklı bir söyleyişle tiyatrosunu kurtarmak için ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eserini yazar.

Necip Fazıl ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı tiyatro eserini çalışmakta olduğu İş Bankası tarafından Zonguldak’taki 63. ocak idaresinin teftişi için görevlendirildiğinde başlar. Teftiş heyeti reisinin onu hayli konforlu, tabiatla iç içe bir köşkte eserini yazması için teşvik etmesi üzerine de, bu teftiş onun için büyük bir fırsata dönüşür. Yaşadığı buhranlardan kaynağını alan bu eseri kaleme alan Kısakürek, geçirdiği at kazasının neticesinde ölümün eşliğine gelir. Maddî ve manevî şartların uygun oluşu, onu, kendisini piyesine vermesi hususunda hayli rahatlatmış ve Zonguldak’ta yazılmaya başlayan piyes, yine Zonguldak’ta, 8 Temmuz 1937 Perşembe gecesi tamamlanır. (<https://www.n-f-k.com>)

Necip Fazıl yazmış olduğu bu eseri ilk olarak Muhsin Ertuğrul okumuştur. Muhsin Ertuğrul eseri çok beğenmiş hatta gözyaşlarını tutamamış, ‘Bir Adam Yaratmak’ 1937-1938 kışında oynanmaya başlanmış ve 10 ay gibi uzun uzun süre kapalı gişe oynar. Eserin izleksel kurgusu ve sahnelenişindeki ustalık sebebiyle İstanbul’daki bazı gösterilerde izleyiciler ruhi bunalım geçirerek tiyatroyu terk eder. İkinci oyunun, hem tiyatro ve edebiyat çevrelerince hem de izleyiciden gördüğü büyük ilgi, Necip Fazıl’ı tiyatro yazmaya sevk eder. Ancak yazar, ‘Bir Adam Yaratmak’ ta yakaladığı başarıyı sonraki eserlerinde gösteremez.

Yazar, oyunlarının içeriğine göre değişen bir dil ve üslubu tercih eder. Bu nedenle oyunlarında dili, açık, anlaşılır bir yapıya sahiptir. Edebi türler arasında tiyatroya büyük önem veren Necip Fazıl Kısakürek’in oyunları tezli tiyatro türüne girerse de bunlarda ana fikir eserin güçlü anlatım tekniği kullanımıyla ortadan kaldırır.

Necip Fazıl’ın, tiyatrolarını yazarken bazı Batılı müelliflerden etkilenmiş, esinlenmiş, yararlanmış olması tabiidir. Çünkü tiyatro bize Batı’dan gelen bir türdür. Kimden nasıl etkilendiği, ne şekilde yararlandığı ya da esinlendiği ciddî bir mukayeseli çalışma sonunda ortaya konabilir;

“Sembolik bir ifade ile aşırı bir idealizm, karamsar bir dünya görüşü ve korku duygularıyla tezahür eden Avrupalı yazarların (Ibsen, Strindberg, Maeterlinck) doğrudan doğruya veya Muhsin Ertuğrul tesiriyle Necip Fazıl üzerinde rolleri olduğu

düşünülebilir. Bununla beraber Necip Fazıl'ın tiyatrolarında vaka, mekân ve kahramanlar tamamen yerli olduğu gibi, tesir etmiş olduğu ileri sürülen bu temaların işleniş de yerli motiflerle gerçekleşmiştir.”(Okay,1998: 93-94).

Necip Fazıl'ın tiyatroları, Türk edebiyatı ve tiyatrosunda önemli eserler arasındadır. ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eseri de Necip Fazıl'ın bu anlamda en önemli eseridir.

1. ‘BİR ADAM YARATMAK’TA KURMACA EVREN

Necip Fazıl Kısakürek'in 1937 yılında yazdığı üç perdelik oyun. Eser, bir tiyatro yazarının geçirdiği büyük ruh çilesini anlatır. ‘Bir Adam Yaratmak’, Kısakürek'in “mistik şair” olarak anıldığı döneme ait bir eserdir ve 1937 yılının 8 Temmuz’unda tamamlanır. Ölüm korkusu, sanatın çilesi, kader, cinnet konularına değinir. Konusu meçhul bir tarihte, İstanbul’da geçen oyunun karanlık, boğucu bir atmosferi vardır. Yazar, aralıklarla iki yıl süren bir çalışma sonucunda oyunu tamamlanır. İlk piyesi olan ‘Tohum’dan sonra ikinci tiyatro esrini yazan Necip Fazıl'ın tiyatro yazarlığı konusunda ilk ustalık eseri ve Türk tiyatrosunun bir trajedi şaheseri kabul edilir. Eserde oyun kahramanı olan yazar Hüsrev'in kaleme aldığı ‘Ölüm Korkusu’ adlı oyun ‘Bir Adam Yaratmak’ piyesinin iç içe ustalıkla eklenir.

Eser, ilk defa 1937-1938 sezonunda İstanbul Şehir Tiyatroları tarafından sahnelenir, başrolü Muhsin Ertuğrul oynamıştır. 1978 yılında Yücel Çakmaklı tarafından televizyon filmi olarak çekildi. 1994 yılında İstanbul Devlet Tiyatroları tarafından sahnelenir.

‘Bir Adam Yaratmak’ Necip Fazıl Kısakürek'in kendi yaşadığı fikir buhranlarını çarpıcı bir üslupla seyirciye aktardığı eseridir.Eser; *“Ölüm korkusu, sanatın çilesi, kader, cinnet konularına sürekli, farklı açılardan değinir. Konusu “meçhul bir tarihte, İstanbul’da” geçen oyunun karanlık, boğucu ve iç karartıcı bir atmosferi vardır.”* (Yavuz, 2018: 269).

Eserin başkışisi Hüsrev'in yazmış olduğu ‘Ölüm Korkusu’ piyesinin başkışisi bir kaza kurşunuyla annesini öldürdükten sonra sıkıntılı ve bunalımların ağır olduğu dönemler geçirir. Hüsrev, eserinde bir adam yaratmaya kalkışmış fakat başarılı olamamıştır gün geçtikçe yarattığı adama dönüşür onun gibi çileli ve ıstıraplı günler geçirmeye başlar.

Eserin içeriği ile isminin uyum içinde olduğunu görürüz. Anlatıda bir adam yaratmak isteyen Hüsrev, kendi benlik buhranlarını söyle ifade eder;

“Bir adam yaratmağa kalkıştım. Ona bir surat ve kader bulmak... Nerede bulayım? Kendimi buldum. Suratsız ve kadersiz adam şahlandı. Zincirini kırdı. Elimden kaçtı. Ben insanım. Beni arkamdan vurdu. Suratsız ve kadersiz adam benim suratımı takındı. Kalıbımı giyindi. Kaderimin içine yattı.” (s. 127).

“-Bir adam yaratmaya kalkıştım. Bir adam yaratmak. Bir adam yaratmak... Ona bir surat kader bulmak. Nereden bulayım? Kendimi buldum. Suratsız ve kadersiz adam şahlandı. Zincirini kırdı. Elimden kaçtı. Ben insanım. Beni arkamdan vurdu. Suratsız ve kadersiz adam benim suratımı takındı. Kalıbımı giyindi. Kaderimin içine yattı. Benim de kaderim buymuş.”(s.128).

Bu eser Hüsrev ile yarattığı karakterin yaşantılarının birbirine paralel gidişatını gözler önüne serer ve insanın kader karşısındaki acziyetini okura bir mesaj olarak vermeye çalışır.

1.1. Sahneye Yansıyan Olaylar

Eserde anlam boyutunun gerçekleşmesi olay örgüsünün şekillenmesiyle ortaya çıkar. Bu açıdan olay örgüsü, eserde yer alan vaka ve durumların belirli bir zaman, mekân içinde neden sonuç ilişkisi bağlamında düzenleniş halidir. Anlatı türene bağlı edebî metinlerde kurmaca evren oluşturmak, karakterlerin özelliklerini yeniden tanımlayarak onların bireysel ya da toplumsal serüvenlerini zamansal bir bağlam içinde oluşturmaktır. ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eserde de olay örgüsü, anlatı kişilerinin psikoloji ve sosyal yaşamlarına göre derinlik kazanıp ve genişler. Eserde olay, durum ve kişiler arasındaki bağ, neden sonuç ilişkisi bakımından birbirine bağlıdır. Yazar birbiriyle alakalı olan vakaları kart ve norm karakterler

aracılığıyla birleştirir. Eserde olay örgüsü helezonik yapıdadır. Nitekim “helezonik” olay örgüsü bu tür olayörgülerinde bir öncekinde olduğu gibi dallanma değil birden çok vaka halkalarının iç içe olması söz konusudur. En dışta bir vaka zinciri (çerçeve vaka) bunun içinde de bir başka vaka zinciri veya (iç vaka) vakalar yer alır. Romanda metin ve vaka halkalarının vaka biricikleriyle neden sonuç ilişkisi içerisinde bağıntı kurması, merkezi fonksiyon görevi üstlenen çerçeve vakanın içinde iç içe geçmesine olanak sunar.

‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eser, olay kurgusu bakımından üç ana bölümden oluşur. Birinci bölümün iki, ikinci bölüm (sahne) on bir, üçüncü bölüm (sahne) ise on dört bölümden oluşmaktadır. Eser üç bölüm üç metin halkasından meydana gelir. Bu üç metin halkasındaki iç vaka halkaları birbiriyle neden sonuç ilişkisi bakımından bağlantılıdır.

M: Metin Halkası

V: Vaka Halkası

BİRİNCİ BÖLÜM

Hüsrev, ‘Ölüm Korkusu’ adlı bir eser kaleme alır. Hüsrev yazdığı ‘Ölüm Korkusu’ adlı eserde yer alan başkişi bir kaza kurşunuyla annesini öldürür. Bu olay sonrasında piyesin başkişisiaklını kaybedip daha önce babasının yaptığı gibi kendisini incir ağacına asarak intihar eder;

“Turgut - Piyes, «Babam kendisini bir incir dalına asmıştı» diye başlıyor. Piyesin kahramanı, babası intihar etmiş bir tip. İhtiyar annesiyle beraber bir yalıda yaşıyor, yalının bahçesinde büyük bir incir ağacı. Babasının asıldığı ağaç. Efendim...” (s. 14).

Piyes yazarı Hüsrev’in de babası kendisini incir ağacına asıp intihar etmiş biridir. Bir gün yalıda Ulviye Hanım, hala kızı Selma, Mansur, gazete patronu Şeref ve karısı Zeynep, ruh doktoru Nevzat, Hüsrev’in yazdığı ‘Ölüm Korkusu’ adlı piyesi tartışır. Eserdeki kaza ile annesini vurma bölümünü gerçekçi bulmayan misafirlere Hüsrev sahneyi izah etmeye çalışırken boş olduğunu düşündüğü tabanca ateş alır. Bu olay sonrasında Hüsrev, kazayla Selma’yı öldürür.

M1.Hüsrev, ‘Ölüm Korkusu’ adında bir piyes yazmıştır ve bu eser toplum tarafından büyük ilgiyle karşılanır. Hüsrev’in Halasının kızı Selma’yı vuruncaya dek olaylar esere bağlı olarak olaylar gelişmesi.

V1.Başkişi Hüsrev’in yazdığı eserin büyük yankı uyandırması ve meşhur olmaya başlaması.

V2.Gazeteci Turgut’un Hüsrev’in yazdığı eser ile hayatı arasında bir bağlantı olup olmadığını sorgulaması.

V3.Gazeteci Turgut’un piyesteki kahramanının babasıyla Hüsrev’in babasının aynı şekilde kendini öldürdüğü için bu haberi gazetede yayınlaması.

V4. Hüsrev’in annesi Ulviye Hanım, Mansur ve Selma’nın odaya gelmesi ve çay içmek istediklerini söylemesi.

V5.Hüsrev’in gazeteci Turgut ile annesini tanıştırması.

V6.Hüsrev’in gazeteci Turgut’un piyesi anlayıp anlamadığını sorgulamak için ondan piyesi anlatmasını istemesi.

V7.Gazeteci Turgut’un Hüsrev’in babasının ne zaman öldüğünü öğrenmek istemesi ve Hüsrev’in bu soruya sinirlenmesi.

V8.Bu sorunun cevabını öğrenmek isteyen Turgut’un Ulviye Hanıma sorular sorması.

V9.Selma ve Mansur’un Hüsrev’in sinirlerini yatıştırmak için onu teselli etmesi.

V10.Mansur ve Selma’nın Hüsrev’in piyesine almadığı sahneleri almak için evin üst katına çıkması.

V11.Hüsrev’in Mansur’un Selma’yı istediğini annesine söylemesi ve Selma’yla konuşması, Selma’nın bu teklifi reddetmesi.

V12.Hüsrev'in arkadaşlarının piyesi hakkında konuşmak için ikinci çayına gelmesi, Hüsrev'in piyesteki kahramanın annesini nasıl öldürdüğünü izah etmeye çalışırken kazayla halasının kızı Selma'yı öldürmesi.

İKİNCİ BÖLÜM

Hüsrev, Selma olayından beş ay kadar sonra Maçka'daki apartman dairesinde annesine babasının niçin intihar ettiği hakkında sorular sorar. Selma olayından derinden etkilenen Hüsrev, büyük bunalım ve yalnızlık içindedir. Hüsrev'in doktor arkadaşı Nevzat, onu bir reklam aracı olarak kullanma peşindedir. Aynı zamanda Şeref ise bu olayı yayarak gazetesinin satışlarını arttırmayı amaçlar. Bu kargaşa içinde babasının niye intihar ettiğini öğrenmeye çalışan Hüsrev, ölümü ne olduğunu sorgulayıp 'Yaratılış Sırrını' çözmeye çalışır. Bu süreç onu delirmenin eşiğine getirir.

M1.*Hüsrev'in kazayla halasının kızı Selma'yı vurmasıyla bağlantılı olarak yaşadığı bunalımlı ve üzüntülü günler yaşanır. Hüsrev bu bölümde yazdığı eserin kendi hayatında cereyan ettiğini görmekte ve ölüm düşüncesi zihninde daha da derin bir anlam kazanmaktadır.*

V1.Bu ölüm olayından sonra Hüsrev'in iyice bunalıma girmesi.

V2.Babasının kendisini bahçedeki ağaca astığı için annesine sorular sorması.

V3.Hüsrev'in yalıda sürekli Selma'nın suretini görmesi ve Maçka'daki apartman dairesine taşınması.

V4.Nevzat Bey'in bu bunalımdan faydalanarak Hüsrev'i hastaneye yatırmak için Ulviye Hanımı kliniğine götürmek istemesi.

V5.Selma öldüğünde Zeynep'in onun cebinden not defterini gizlice alması ve kocasına vermesi.

V6.Şeref Bey'in de gazetesinin tirajını artırmak için deftere yazılan ve dostuna ait mahrem bir konuyu gazetesinde yayınlaması.

V7.Mansur'un gazetede yazılanları görerek sinirlenip deliye dönmesi.

V8.Hüsrev'in de gazetede ki olumsuz haberleri görünce Doktor Nevzat'ı evinden kovması.

V9.Zeynep'in Hüsrev'in yanına gelerek ona olan aşkını itiraf etmesi ve bunun sonucunda Hüsrev'in, Zeynep'i reddetmesi.

V10.Şeref Bey'ingazetede Hüsrev'in mahremini yazdığı için sitem etmesi.

V11.Hüsrev'in, Şeref Bey'e onun karısıyla yaşadığı gizli ilişkiyi itiraf etmesi ve bunun da gazetede yayınlanmasını istemesi.

V12.Hüsrev'in ölümü sorgulaması ve yaratılış sırrını çözme girişimlerinin onu hep divaneliğine sürgün kılması

V13.Hüsrev'in sürekli olarak istem dışı kalkıştığı işin cezasını çektiğini düşünmesi.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Hüsrev'in annesi oğlunun da babası gibi intihar etmesinden korkarak yalı bahçesindeki incir ağacını uşak Osman'a kestirir. Hüsrev, ağacı kestiren annesini kendisine komplo hazırlayan dostları gibi düşman olarak görmeye başlar. Hüsrev babasının portresi karşısında babasıyla konuşur ve sıkı sık ölümden bahseder. Oyunun son sahnesinde Hüsrev, onu tımarhaneye götürmeye gelen hükümet doktoru, hastane gardiyanı, Nevzat ve Şeref'e teslim olur

M3.*Bilincini yitiren Hüsrev, çıldırma noktasına gelir. Dost bildikleri arkasından kuyusunu kazmış Hüsrev'i akıl hastanesine kapatmak ister. Hüsrev ise bu durum sonrasında çaresizlik içinde tımarhaneye yatmayı kabul eder.*

V1.Hüsrev annesinin oğlu Hüsrev'in de babası gibi kendisini bahçedeki incir ağacına asacağından korkup ağacı dibinden kestirmesi.

V2.Hüsrev'in bunalım yaşadığı bir gece kendini öldürmek için yalının bahçesine indiğinde incir ağacının kesilmiş olduğunu görmesi.

V3.Gazeteci arkadaşı Şeref Bey'in gazetesinde Hüsrev'in çıldırdığına yönelik haberler yaptırmaması.

V4.Gazeteci Turgut'un, Şeref ve Nevzat Bey'in planını duyması bunun sonucunda Hüsrev'i uyarmak için yalıya gitmesi.

V5.Hüsrev'in birden Selma'nın portesini görün cinnet geçirmesi.

V6.Hüsrev'in ruh hastalıkları doktoru Nevzat Bey'in ünlü bir yazarı kliniğinde ağırlamanın iyi bir reklam olacağını düşünmesi.

V7.Şeref ve Nevzat Bey'in yanlarına polis memurları ve hükümet doktorunu alarak Hüsrev'i tutuklatmak için yalıya gelmesi.

V8.Komplolar ortasında kalan Hüsrev'in sinirlerinin iyice gerilip bireysel ve toplumsal bunalım ve bulantı yaşaması.

V9.Hüsrev'in yaşadığı bunalım sonucunda bir devlet akıl hastanesine gitmesi.

1.2. Dekora Yansıyan Zamansal Notlar ve Çıkarımlar

Zaman bütün varlıkları ve eylemlerini içine alan bir olgudur. Varlığın zaman içindeki konumu ve zamanın varlığı kendi akışkanlığı içinde sürüklemesi, insanın zamanla kopmaz bağına gösterir. Heidegger bu döngüyü; “*varlık ve zaman*”, “*zaman ve varlık*” (Heidegger, 2002: 62) şeklinde ifade ederken zamanın varlıktan kopmaz bağına ortaya koyar.

‘Bir Adam Yaratmak’ eser Türk tiyatro tarihinde bir trajedi şaheseridir. Eserinpsikolojik derinliği yanında vakalarda akıcı bir dinamik yapıdadır. Yazar eserde bireyi ve onun ruhsal kırılma ve bunalımlarını ön plana çıkararak, sahneyi bireyin trajedisinin oynandığı bir alana dönüştürür. Bu açıdan ‘Bir Adam Yaratmak’adlı eser kendi varlığının soylu “*ben ve öteki*” değerlerini kavramaya çalışan bireyinsahnedeki kendini gerçekleştirme denemesidir.

Oyununun başında “*Olay, meçhul bir tarihte İstanbul’da geçer.*”(s.8) notu yer alır. Bu anlamda olay örgüsünün yaşandığı sosyal zaman hakkında kesin bilgi vermek mümkün değildir.

Sosyal zaman kozmik zamandır. Takvime bağlı olarak ilerleyen zaman türüdür. Dış dünyanın, evrenin, toplumların yaşamış oldukları, insan bilincinin bir bakıma dışında kalan genel zamandır.

Eserdeki nesnel zaman yazdığı ‘Ölüm Korkusu’ piyesiyle şöhretin zirvesine ulaşanve oyunun başkışı olan Hüsrev’in hayatının belli bir kesitidir;

“*Muvazenemi kaybediyorum, öyle mi? Muvazene dediğin ne? Dünyamı kaybediyorum. Dünya benim için artık o dünya değil. Kırk sene içinde yaşadığım âlem, o âlem değil. Kırk sene inandığım hakikatler, başımı bir yastık gibi dayadığım emniyetler, üstüne binalar kurduğum nispetler, avucumdan kayıp gidiyor.*” (s.67)

cümlesinden Hüsrev’in kırk yaşlarında olduğunu anlaşılır. Yazdığıyla ‘Ölüm Korkusu’ piyesiyle bir anda meşhur olan Hüsrev’in hayatı, diğer insanlarca merak konusu olur. Gazeteciler piyesin konusuyla Hüsrev’in kendi hayatı arasında bağlantı kurmaya çalışır.. Hüsrev’in hayatının bu döneminden başlayarak onun tımarhaneye gidene kadar olan evresi işlenir (Kazımlı, 2010: 29).

Nesnel zamanların tamamını kapsamayan, sadece olayların cereyan ettiği zaman süresidir. Anlatılarda bu zaman dilini öykü zamanını kapsar. Bir yaz günü Zeynep, Nevzat ve Şeref yazdığı piyesle meşhur olan yazar Hüsrev’in başarısını kutlamaya gelir. Hüsrev misafirlerine ikinci çayı ikram eder. Eserde geçen;

“*Camlı kapının sol tarafından Zeynep görünür. Üstünde, itina edildiği belli yazlık bir kostüm. Giyimi ve tavırları hoppa. Kapıda manalı bir gülüşle durur. Selma’nın dikkat ettiğini görünce Hüsrev de o tarafa bakar.*” (s.30)

cümlelerde zamanın yaz mevsimi olduğunu anlaşılır.

Birinci perde Selma’nın ölümü ile biter. Birinci perdeyle ikinci perde arasında beş aylık bir zaman dilimi vardır. İkinci perde ile üçüncü perde arasında geçen zaman dilimi belli

değildir. Hüsrevlerin yalılarının tasviri ile başlayan üçüncü perdenin birinci sahnesinde mevsimin kış olduğunu anlaşılr;

*“Perde açılır açılmaz kitap odası olduğu gibi görünür. Bomboştur. Pencerelerden gelen tek tük ışık kırıntılarından başka meydanda hiç bir ışık yok. Mevsim kış, vakit gece ve oda karanlık. Uzaktan rüzgâr uğultusu gelmekte. Birdenbire telefon çalar ve durur. Gelen yoktur. Peşinden bir daha, bir daha çalar. Sağdaki büyük kapı açılır. Osman girer. Girince kapıyla kütüphane arasındaki elektrik düğmesini çevirir.”*s. 98).

Eserin vaka zamanı yaklaşık olarak 5-6 aylık bir süredir. (Kazımlı, 2010: 29).

Vaka zamanının anlatıldığı kısımlarda anlatma ve özetleme tekniğinin kullanıldığı görülür. Eserde birinci perdesi ile ikinci perde arasında beş aylık zamanın bulunması özetleme tekniğinin kullanıldığını gösterir. Yine aynı şekilde eser üçüncü perdesinde zaman artık kışır ve Hüsrevlerin yalısında uşak Osman çalan telefonu açar ve *“Hayır! Buraya hiç uğramadı. Ne bugün, ne dün...”*(s.102) yanıtını verir. Burada da iki günlük bir zaman diliminin atlanıldığını görülür.

Eserde atlama tekniği, özetlemenin yanı sıra yer yer geriye dönüşlerin, genişletmelerin kullanıldığı da görülür. Eserde zamansal geriye dönüşlerde, Hüsrev’in çocukluk ve öğrencilik yıllarına yer verilir;

“Ah oğlum, o vakit yine böyle Maçka taraflarında oturuyorduk. Babanın halinde hiçbir şey yoktu. Sevimli, soğukkanlı, tabii. Bir kış gecesi idi. Eve gelmedi. Ertesi sabah haberini aldık. İçinde in cin olmayan yalıya gitmiş. Geceyi orada geçirmiş. Sabaha karşı o işi yapmış. Günlerce şaşkın gezdim. Günlerce ağladım.” (s. 52).

Bunun dışında eserin içerisinde Hüsrev’in uşak Osman’a çocukluğuyla, babasıyla ilgili sorular sorduğunu ve bu sorular doğrultusunda geçmişe döndüğünü yansıtan konuşmalar da yer almaktadır.

1.3. Dekorlaşan Mekân: Mekanlaşan Sahne

Gerçeğin iz düşümü olan kurmaca dünyanın en önemli unsurlardan biri de mekândır. Nitekim Bachelard, mekânı; *“Geçmişin tiyatrosu olan belleğimizin dekoru, kişileri baskın rolleri ile korur. İnsan bazen zaman içinde kendini tanıdığını sanır, oysa tanıdığını sandığı şey, varlığın durağanlık kazandığı mekânlar içindeki bir dizi bağlanmalardır yalnızca; geçip gitmek istemeyen varlığın, geçmişte bile, yitirilen zamanın peşine düştüğünde, zamanın akışını ‘durdurmak’ isteyen varlığın. Mekân, peteklerinin binlerce gözünde, zamanı sıkıştırılmış olarak tutar. Mekân, bu işe yarar”* (1996: 36) diyerek tanımlar. Olaya dayalı eserlerin var olabilmesi için nasıl olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, bakış açısı ve anlatıcı gibi unsurlar gerekliyse mekân da o derece gerekli bir unsurdur. Ontolojik açıdan bir oturma yeri olan mekân, insanın evrendeki tek tutunma noktasıdır. İnsanın kendini gerçekleştirmek için gönderildiği beden/dünya, bütün oluşların mekânsal düzlemdeki en geniş yeridir. Anlatı türlerinde yapısal unsurların bir mekân içinde verilme ihtiyacı da romandaki kişilerin itibarı de olsa kendileri için bir oturma, tutunma yerine ihtiyaç duymasındandır. Ontolojik anlamda mekân, insan varlığının evrendeki tutunma yeri, bir oluşlar/kılışlar mekânıdır. Bu açıdan insanın tutunma noktası olan mekân, mimetik eserlerde de anlatı kişilerini kuşatan bir değerler düzlemine sahiptir.

1.3.1 Kararan Dekor: Kapalı-Dar Yutucu Sahne/Mekanlar

Kapalı dar mekânlar kahramanı sıkı, bunaltan ortamlardır. Kahraman bu ortamlarda çevresiyle olumsuz ilişkiler kurar. Bu ortamlarda kahraman, psikolojik olarak bir çöküşün yaşandığı kısıtlayıcı, engelleyici özelliklere sahiptir. Kapalı-dar mekân anlatı kişisi için olumsuzlukların bir araya geldiği ve kahramanın ontolojik olarak kendine bir tutunma ve oturma yeri bulamadığı yutucu mekânlardır. Kapalı-dar ve yutucu mekânlar, fiziki boyutuna göre değil anlatı kişinin ruhsal durumuna göre anlam üretir. Anlatı kişilerinin ayağını adeta yere basmakta korktuğu dar mekânlar, olayın karmaşık bir yapıya dönüşmesine neden olur. Kahramanların kendilik süreçlerini kısıtlayan kapalı-dar mekânlar, birey ve insanların kendini mutsuz, huzursuz, yalıtık ve hissettirir.

Tiyatro yazarını sınırlayan unsurlardan biri de mekândır. ‘Bir Adam Yaratmak’ adlı tiyatro oyununda mekân ilk olarak Hüsrev’in doğup büyüdüğü, çocukluğunun geçtiği Anadolu yakasında büyük bir yalı olarak tasvir edilmiştir. Mekânla alakalı tasvirler o kadar kuvvetlidir ki okuyucu betimlemeler sayesinde eseri gözünde canlandırabilir.

Kapalı mekân olarak değerlendirebileceğimiz eserde adı geçen “*Maçka taraflarında bir apartman dairesi*” şeklinde tasvir edilen ve Hüsrev’in halasının kızı Selma’yı vurduktan sonra kendisini kapattığı evdir.

“Maçka taraflarında bir apartmanın büyük salonu. Karşısında ve orta yerde, bir buçuk metre genişliğinde, kapısız bir geçit. Bu geçit, salonun yarısı büyüklüğünde, son nısfâ isabet eden bir iç odaya açılır. Salonun ortasından, iç odanın yalnız sağ köşesi görünür. Bu köşede, kenarları yastıklarla çevrili bir duvar, duvarın önünde, duvara bitişik bir tabure. Taburede bir abajur. Salonun sağ duvarının ortasında bir kapı. Kapının bir adım ilerisinde, sağ duvara muvazi bir kanep; kanepenin sağ yanı bir paravanaya dayalı. Salonun cephesinde ve sağ köşeye yakın bir yerde antreye açılan ve paravananın arkasında kaldığı için görünmeyen bir kapı vardır. Her tarafa serpilmiş koltuklar, iskemleler, sigara masaları vesaire. Salonun sol duvarı ortasında, kocaman bir endam aynası.” (s.51).

Hüsrev, piyesinde yazdığı o olayı kendi hayatında yaşamasının ardından kendini Maçka’daki bu eve kapatır. Annesine sürekli babasının neden kendini öldürdüğünü sorar ve cevaplar aramaya başlar. Babasının bir deli olup olmadığını sorgular.

Hüsrev bu evde derin ıstıraplar ve acılar çeker. Hayatının en zor dönemlerini geçirir aklını yitirmek üzeredir. Yaşadığı olaylar yetmiyormuş gibi etrafında oynanan oyunlar, dost bildiklerinin arkasından iş çevirmesi de onu daha da yalnızlığa ve karanlığa itmektedir. Hüsrev’in kendisini rahat hissettiği, güvendiği tek yer dostu Mansur’un yanıdır. Onunla her şeyi konuşur her şeyi paylaşır;

Hüsrev- “*senin yanında gömleğimi yırtabilirim. Senin yanında ağlayabilirim. Mansur çok fenayım. Düşüyorum.*” (s.69)

Maçka’daki bu ev Hüsrev için kapalı bir mekândır. Çünkü o en derin ıstırapları burada yaşamıştır. Hayata karşı en büyük sorgulamaları bu evde yalnız başına yapmış ve derinlere inmiştir.

Eser bir diğer önemli mekân yakalıdır. Yalı, eserin başında şöyle tanıtılır;

“Boğaziçinin Anadolu yakasında, büyük bir yalının taşıdığı. Karşıda ve orta yerde rıhtıma açılan camlı kapı. Kapının sağ ve solunda, baklava biçiminde, demir parmaklıklı iki pencere; sağda ve ortada çifte koldan yukarı kata çıkan merdiven. Merdivenin iki kolu içinde bahçeye bağlı antre. Solda, birbirinden uzak iki kapı. İki kapı arasında, üstünde çay takımları duran rönesans bir dresuar. Her tarafta hasır koltuklar, tabureler. Orta yerde İngiliz stilinde, büyük, yuvarlak, maun masa. Tavanda, masanın merkezine doğru sarkan billur avize. Duvarlarda tek tük yağlı boya resimler. İki kanadı açık kapıdan çırpıntılı deniz ve Rumeli kıyıları görünür.” (s. 11).

Genel olarak bakıldığında eserin başında yalı, geniş ve besleyici mekân olarak tasvir edilse de anlatının üçüncü bölümünde kapalı dar yapıya dönüşür. Bu bölümde Hüsrev yaşadığı kötü günlerden sonra kendisini babası gibi yarattığı kahramanın da yaptığı gibi incir ağacına asmak için yallıya dönmüştür. Yalıya yönelik tüm anı ve yaşamlar bu yüzden hep sıkıcı ve bunaltıcıdır. Yalı bu bölümde kapalı bir mekân olarak karşımıza çıkar;

“Hüsrev, birdenbire parmaklarının uciyle kafasını tutarak durur. Müzik yalvarıyor. Osman, Hüsrev’in arkasından fırlar. Efendisinin sağ yanma geçer. Hüsrev, sanki beyninde bir bomba patlamış gibi, tüyler ürpertici bir halde. Osman’ın yanına koştuğunu fark etmiş, fakat tavrını bozmamıştır. Gözleri yaş ve kan hücumundan pıhtılaşmış. Eliyle başını kavramış, bir şey keşfetmek istiyor gibi. Müzik son ve kısa bir

çarpıntıdan sonra durur. Hüsrev kaşlarını alabildiğine çatmış, bir şey tutmak istiyor.” (s.109).

Çünkü Hüsrev, yalının uşağı Osman’a da annesine sorduğu gibi babasını sorar. Kendi yaşadığı çilelerden bahseder. Annesi, Mansur, Osman ne kadar konuşsa da Hüsrev’in düşünceleri bir türlü değişmez. O artık bir deli olduğunu düşünür. Kadere inanmaya başlar ve eserini kendisinin oynadığını düşünür.

Bölümün sonunda ise Hüsrev’i akıl hastanesine götürmek için Hükümet doktorları, Şeref ve Nevzat Bey gelirler. Hüsrev o adamlarla aynı havayı solumaktansa teslim olmayı yeğler ve annesinin gitme naralarına rağmen teslim olur. Bu teslimiyet aslında babası ve Selma’ya bir kavuşmadır. Eserin son bölümünde yaşanan bu hadiselerden dolayı yalı kapalıdar- yutucu mekândır.

1.3.2. Dekora Yansıyan Işık: Açık-Geniş Sahne/Mekânlar

Açık mekânlar, kahramanın kendisini huzurlu ve güvende hissettiği mekânlardır. Kahramanlar bu mekânlarda çevresiyle olumlu ilişkiler kurar. İnsanın huzur bulduğu açık-geniş mekânlar, düşler ve anıların barındığı bir sığınaktır. Romanda anlatıcı kişileri bu mekânlarda kendilerini güvende hisseder ve çevreleriyle devamlı olumlu ilişkiler kurar. Açık-geniş mekânlarda insanlar ontolojik olarak genişler, yayılır ve huzur bulur. İnsanı yaşatan, besleyen ve yaşattıkça onun düş kurmasına yardımcı olan açık, geniş mekânlar, bireyin özgürlük duygusunu güçlendiren mekânlardır.

Eserin birinci bölümünde Hüsrev Anadolu yakasındaki yalıda büyük yankı uyandıran eserin hakkında röportaj vermektedir. Ve eserin bu derece beğenilip takdir edilmesi onu hoşnut etmektedir. Bu anların yaşandığı zaman diliminde Hüsrev huzurlu ve mutludur.

Gazeteciye verdiği röportajda çocukluk anılarından bahseder. Çocukluğundaki o huzurlu günleri anımsar. Röportajın ardından arkadaşlarını ikinci çayına davet etmiştir. Onları güzelce ağırlar sohbet ederler konu piyese gelir. Ve sonunda o acı olay yaşanır.

Yalı başlangıçta Hüsrev için açık bir mekândır çünkü çocukluğu burada geçmiştir. Hayatının en huzurlu yılları bu yalıda ailesiyle birlikte geçirdiği zamanlardır. Ta ki halasının kızı Selma’nın ölümüne vesile olan o olay yaşanıncaya kadar. Zaten eserin ilerleyen bölümlerinde Hüsrev’i yalıda bir kez görüyoruz o da kendisini o meşhur incir ağacına asıp ıstıraplarından kurtulmak için gelir. Fakat ağaç kesildiği için bu olay gerçekleşmez. Huzurlu ve mutlu günlerini yaşadığı o yalıdan bir veda edercesine ayrılır ve teslim olur.

1.4. Dekarda Kimlik Bulan Kişiler

1.4.1. Başkişi: Kendini Yeniden Yaratmak İsteyen Hüsrev

Başkişi eserin dramatik aksiyonu kuran temel güçtür. Eserdeki değerler düzlemi ve olay ağı, başkişilerinin derinliğine ve konumuna göre gelişir. Bu bakımdan *“başkişiler, iç dünyaları ve hayatları en ayrıntılı bir şekilde belirtilen karakterlerdir. Bunlar, daha canlı olmasa da daha karmaşık bir şekilde, hikâyenin akışı içinde çatışmalar ve değişme süreçleri yaşayan, tepkilerimizi sürekli ve tam olarak yönlendiren karakterlerdir.”* (Harvey, 2004: 173) Nitekim karakter, doğuştan oluşan bir kimlik kurgusu sahip olan kendi ferdî bütünlüğünü ortaya koymaya çalışan kişidir.

Eserde oyunun dramatik aksiyonunu kuran başkişi Hüsrev’dir. Hüsrev, *“dinamik anlatımın oyun kurucu”* (Bourneur-Real, 1989: 153) kişisidir. Anlatı kişisi Hüsrev’in geçmişi hakkında pek bilgi verilmemektedir. Eser, Hüsrev’in yazar olduğu dönemden başlar.

Eserin belli bir bölümünde Hüsrev’in kırklı yaşlarda olduğunu öğrenmekteyiz. Eserin başından sonuna kadar büyük acılar, ıstıraplar içinde geçirdiği hayat ile iç içedir. Yazdığı piyesteki başkişi yanlışlıkla annesini öldürmüştür. Evine gelen konukları bu olaya bir türlü akıl sır erdiremezler;

“Üstadım, istihzanızı anlamıyor değilim. Fakat bu incir ağacı bence çok manalı. Bahçenizde böyle bir ağaç olmasaydı, piyesinizdeki kahraman herhalde kendisini bir incir dalına asmayacaktı. Babası daha evvelce aynı ağaca asılmış olmayacaktı.”(s.42)

ve şeklinde konuşurlar. Hüsrev buna sinirlenir ve masanın üzerindeki silahı kaptığı gibi oyununu misafirlerinin önde canlandırmaya başlar tam silahı annesine doğrulttuğu anda Selma ayağa kalkar ve silahtan çıkan kurşun Selma'yı öldürür.

Bu ölüm Hüsrev için normal bir ölüm değildir. Hüsrev bu ölümü piyesindeki ölüme benzetmektedir. Günler geçtikçe yaşadığı çileler onu bir çıkmaza sürüklemektedir. Bu olaydan sonra Hüsrev yaşadığı toplum içerisinde kendisine bir yer bulamamış dünyayı, yaşamı, ölümü, var olma ve yok olma problemlerini derin boyutlarıyla sürekli beynini yiyip bitiren düşünceler haline getirmiştir.

Hüsrev kendi yazdığı eseri oynamasının sonucunda Allah'a ve onun kudretine olan inancı artmıştır. Bunu şu cümlelerle dile getirir;

“Çünkü bir adam yaratmaya kalkıştım. Bir adam yaratmak. Bir adam yaratmak... Ona bir kafa, bir çift göz, bir burun, bir ağız uydurmak. Ona göre bir beyin yapmak ve göğsünün içine bir kalp takmak. Saat gibi işlesin, kanını vücudunda döndüren bir kalp. Bir kalp anlıyor musun? Güya duyan, acılarına, sevinçlerine yataklık eden yer de orası. Bir kalp. Bitti mi? Biter mi? Bu adama bir de kader çizmek lazım. Bu adam yaşayacak, gezecek, tozacak, başından bir şeyler geçecek. Bu adamın mesela bir babası olacak. O baba bir incir dalına asılmış bulunacak. Sonra o da... Eee? Ben Allah mıyım ?” (s.132).

Yaşadıkları ve hayat karşısında savunmasız olan Hüsrev aynı zamanda eserde karakter özelliği gösteren tek kişidir. Hüsrev'in dışındaki tüm kişiler birer gölge varlıklardır. Hüsrev bir buhranın insanıdır. Eserinde bir insan yarattığı ve böylece Allah'a karşı geldiği için cezalandırıldığını düşünmektedir. İnsanın iradesi yoktur, her hadise onu mukadder sona doğru götürecektir.

1.4.2. Norm Karakterler: Dekorun İçtenliğiyle Bütünleşen Kişiler

Eserde başkişisinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan norm karakterler; *“kahramanların kusurlarını yansıtmaya, somutlaştırma gibi fonksiyonları vardır.”* (Korkmaz, 1997: 298). Norm karakterler; eserde amaç olmaktan çok bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan bir araçtır. Eserdeki norm karakterler; Mansur, Ulviye ve Selma'dır.

Mansur

Otuz iki yaşlarında Hüsrev'in 'Ölüm Korkusu' piyesinin başaktörüdür. Aynı zamanda Hüsrev'in en yakın dostudur. Alçak gönüllü, sevecen, kalbinde kötü niyet barındırmayan bir insandır. Hüsrev'e her koşulda destek olan yaşadığı bunalımdan kurtulacağını söyleyen en büyük teselli veren kişidir;

“Hüsrev, sen dünyanın en kuvvetli insanlarından birisin. Bu buhranı yeneceksin. Kendini kurtaracaksın eminim” (s.67).

“Hüsrev! Seni böyle gördükçe parça parça oluyorum. Ne yapabilirim senin için?” (s.69).

Hüsrev'in etrafındaki düşmanlara karşı duran onu koruyan kollayan bir insandır. Hüsrev'in kuzeni Selma'yı sever. Hüsrev'in son derece güvendiği ve saygı duyduğu bir kişidir;

“Mansur- Şeref Bey! Sizin bu kadar insanlıktan uzak olduğunuzu bilmiyordum.

Hala nasıl da durabiliyorsunuz bu evde? Nasıl da konuşabiliyorsunuz? “ (s.67),

Mahsur, Hüsrev'in her sıkıntısına ana yardım eder. Hüsrev Şeref'le Nevzat'la ne zaman yüzleşse, ne zaman onların dost görünümlü düşman olduklarını anlasa yıkılır. Hüsrev'in bütün yıkılmalarında ona güç veren en büyük destekçisi Mansur olur.

Ulviye

Hüsrev'in annesidir. Eserin başından sonuna kadar aktif bir kadındır. Hemen hemen elli altı yaşlarındadır. Ulviye Hanım eşini otuz yıl önce sebebini bilmediği bir nedenden dolayı kaybeder. Ulviye Hanım eşinden sonra tek tutanağı oğlu olur. Hüsrev, babasının yokluğunda annesine bakar, onu korumuş ve yardımcı olur. Ulviye Hanım zaman zaman Hüsrev'in arkadaşı Nevzat Bey'in sözlerine kanıp oğlunu Hüsrev akıl hastanesine kapatmak istese de annelik duyguları buna engel olur. Oğlunun tımarhaneye kapatılmasına içi el vermez;

“Olmaz Nevzat Bey, başka bir hastalık olsa ne ise, delilere bakılan bir yere oğlumu gönderemem. O deli değil. Çok ıstırap çekiyor, kuruntular getiriyor o kadar.” (s.55).

Hüsrev, annesi Ulviye Hanımı babasının ölümü konusunda çoğu zaman sorgulasa da Ulviye Hanım oğluna büyük bir sabırla her defasında babasını ve ölümü hakkında bildiklerini anlatır;

“Ah oğlum, o vakit yine böyle Maçka taraflarında oturuyorduk. Babanın halinde hiçbir şey yoktu. Sevimli, soğukkanlı, tabii. Bir kış gecesi idi. Eve gelmedi. Ertesi sabah haberini aldık. İçinde in cin olmayan yalıya gitmiş. Geceyi orda geçirmiş. Sabaha karşı o işi yapmış. Günlerce şaşkın gezdim. Günlerce ağladım. Daha ne söyleyeyim?” (s.52)

Ulviye Hanım Hüsrev çıldırmanın eşiğine geldiğinde oğlunun da babası gibi kendisini öldüreceği düşüncesine kapılır ve bahçedeki incir ağacını kökünden kestirir. Bu açıdan Ulviye Hanım Oğlu için elinden gelenin fazlasını yapan fedakâr bir annedir.

Selma

Selma, Hüsrev’in halasının kızıdır. Selma, anne ve babası ölünce Hüsrevlerin yalıya gelir. Hüsrev’in annesi ile Hüsrev Selma sahip çıkar. Hüsrev, Selma’nın hem babası, hem de abisi olur. Selma içten içe Hüsrev’e karşı bir şeyler hisseder. Selma edebiyattan anlar ve kendi çapında bir günlük tutar. Hislerini o günlüne yazar. Selma’ya göre Hüsrev çok yetenekli ve kuvvetlibir kişidir.

Selma piyeste çok önemli bir anlatı kişisidir. Çünkü Hüsrev’in yanlışlıkla onu vurup öldürmesinden sonra Hüsrev baktığı yerde sürekli olarak Selma görür;

“Ulviye - (Osman’ı görünce) Koş! Telefona koş! Hastahaneye telefon. Telefon. Koş! (Osman hızla sağdaki merdivenlerden pat pat çıkar. Ulviye Hüsrev’e bakar, Deminki şimşekler yüzünden uçar. Çizgileri tatlılaşır. Yalvarır bir hal alır. Hüsrev’e yaklaşmaya başlar. Hüsrev gözlerini, Ulviye’nin açık bıraktığı kapıya dikmiştir. Ulviye Hüsrev’in bakışı istikametinde yürüyemez. Gittikçe, kollarını Hüsrev’e doğru açarak, pencerenin önünden geniş bir kavisle oğlunun sağ yanına geçer.

Ulviye - (Kolları Hüsrev’e doğru uzanmış) Hüsrev! Evlâdım! Kaybetme kendini! (Hüsrev hep o. Cevap vermez. Kıpırdamaz. Ulviye kolları uzanmış bekler, birden Hüsrev’de bir hareket başlar. Sağ eli oynar. Tabancayı yavaşça masaya bırakır. Aynı kol, bir ölü kol gibi yanına düşer.” (s. 48).

Hüsrev artık her yerde onun “iç benliğinin” tamamlayıcı kimliği olan Selma’yı düşünür. Selma içtenlik değeri olarak sadece birinci perde de karşımıza çıkar. Ancak perde ve sahnelerde Selma’nın sureti yer alır. Hüsrev çıldırdığı anlarda Selma’yı görür. Selma’nın izleri Hüsrev’in gözlerinin önünden bir türlü silinmez.

1.4.3. Dekorü Yıkan ve Karartan Kart Karakterler

Eserdeki kart karakterler, kahramanın kişisel macerasının olumlu yönde gelişmesine mani olan engelleyici kişilerdir. Bu kişilere roman içinde üstlendikleri fonksiyon açısından tek boyutlu hasım kahramanlar olarak kemikleşir. Bu kişiler, yalnızca bir özelliğe sahip oldukları için değişmeye kapalı, karşıt değerleri simgeleyen *yıkıcı bir karakter* yapısına sahiptir. Piyesteki kart karakterler; Doktor Nevzat, Şeref Bey ve Zeynep’tir.

Doktor Nevzat

Hüsrev’in arkadaşıdır. Başlangıçta Hüsrev’in yanında gibi görünür. Eserinin başkarakterinin psikolojik olarak sorunlu bir tip olduğunu düşünür ve marazi açıdan o karakter üzerinde inceleme yapmaya başlar. Aslında Nevzat Bey, başlangıçta iyi bir karakter olarak görünür. Okuyucu onun arkadaşını düşünen bir insan olduğunu düşünür ilk etapta. Fakat Nevzat Bey daha sonra Şeref Bey ile birlikte olur ve Hüsrev’in arkasından iş çevirirler. Nevzat Bey Hüsrev’i hastaneye kapatacak, Şeref Bey de gazetesinde haberini yapıp Hüsrev üzerinden gazetesinin adını duyuracak ve bu yolla para kazanacaktır. Bu kötü şeyleri düşünenler Hüsrev’in kendine dost olarak bildiği yakınındaki kişilerdir. Bunun için önce annesiyle görüşür

onu ikna etmeye çalışır. Bu teklifi annesi reddeder. Oğlunun akıl hastanesinde yatmasına içi el vermez. Ama Nevzat Bey bu durumu kendi aleyhine çevirir ve bir şekilde Ulviye’yi ikna eder.

Nevzat Bey Ulviye Hanım’ı hastanesine götürür ve bu durum Hüsrev’in kulağına gider bunu duyan Hüsrev çılgına döner;

“Yalan, bu da yalan! Söyle annemi niçin götürdün hastanene? Ne de olsa anadır, oğlunun tımarhaneye girmesine razı olmaz; görsün, akli yatsın, razı olsun diye değil mi? Ya bunu niçin istedin? Ben hastanede yatayım diye. Yatmamı niçin istedin? İyi olayım diye mi? İçin götürmüyordu halimi değil mi? Dostluk duygusu değil mi?” (s.91).

Hüsrev bu cümlelerle Nevzat’ın gerçek dost olmadığını anlar. Nevzat Bey kendisini açıklamak istese de artık Hüsrev buna inanmaz. Nevzat hakkındaki gerçekleri anlar ve onu evinden kovar.

Şeref Bey

Otuz altı yaşlarında bir gazetenin sahibidir. Hüsrev’in ‘Ölüm Korkusu’ piyesi büyük yankı uyandırınca gazetesinde çalışan bir muhabiri Hüsrev Bey’in yalısına gönderir. Eser hakkında röportajlar yaptırır ve gazetesinde yayınlar. Şeref Bey’in eşi Zeynep Hüsrev’e âşıktır. Şeref Bey bundan habersizdir. Zeynep de eşiyle bir olup Hüsrev hakkında bilinmeyen gerçekleri gün yüzüne çıkartır ve kocasına söyler kocası bunu gazetesinde yayınlar. Şeref Bey’in gündemi artık Hüsrev’in piyesi olmaktan çıkmıştır. Onun özel hayatıyla ilgilenir. Çünkü Hüsrev tanınmış ve büyük bir yazardır onun hakkında haberler yapması halkın dikkatini çekecek ve Hüsrev sayesinde gazetesi ön plana çıkacaktır.

Hüsrev’in hayatını yazmakla kalmayan Şeref Bey, Nevzat Bey’i gazetesine çağırır ve onunla Hüsrev’i tımarhaneye kapatma planları yapar. Karısını Zeynep’i de Hüsrev’in yanında gören Şeref Bey, daha da sinirlenir ve intikam ateşi onun bütün benliğini sarar;

“ŞEREF: Şunun için konuşuyorum ki, Hüsrev Bey yakınlarını iyice tanısin. Kasıtlarını bilsin. Kendini ona göre kollasın. Bense nişan alacağım yeri açıksa haber veriyorum. Bu bir avanstır. Nevzat gibi gazete gazete gezip sizi tımarhanemde yatıracağımı yazmıyorum.” (s.85).

Bu cümleleri söyleyen Şeref Bey de Hüsrev’e nasıl düşman kesildiğini çok net belli ederek bu cümleleri Hüsrev’in yüzüne söyler. Hüsrev, bir kez daha yıkılır.

1.4.4.Dekordaki Fonlaşanlar:Fon Karakterler

Eserde sosyal ortamın oluşmasını sağlayan fon karakterler, derinlikleri olmayan kişilerdir. *“Psikolojik ve sosyal derinliği az olan fon karakterler, romandaki sosyal ortamın oluşması ve olayların gerçeğe yakın bir şekilde verilmesi için anlatıya yerleştirilen dekoratif unsur niteliğindeki”* (Aktaş, 2000: 142) kişilerdir. Romanda bu kişilerin üstlendiği bir görev yoktur.

Romanda fon karakterler; hizmetçi kız, Turgut ve Osman’dır.

Hizmetçi Kız

Eserin birinci bölümünde sadece yalıya gelen misafirlere çay ikramında bulunmak için sahneye çıkar ve onun dışında görünmez.

Turgut

Yalıya röportaj için gelen muhabirdir. Eserin başlangıcında karşımıza röportaj yaparken çıkar. Onun dışında üçüncü bölümde Şeref ve Nevzat Bey’in planını Hüsrev’e anlatmak için yalıya gelir. Olayın gidişatını değiştirecek kadar fonksiyonel bir tip değildir.

Osman

Yalıdaki bahçe işlerinden sorumlu olan Osman, misafirleri karşılayan yalının dışındaki işlerini yapan, uzun yıllar bu yalıda çalışan bir insandır. Aileden biri gibidir.

1.5. İZLEKSEL KURGU

Eser, ‘Ölüm Korkusu’ piyesiyle şöhretin zirvesine ulaşan ve oyunun başkışısı olan Hüsrev’in hayatının belli bir kesimidir. Hüsrev’in hayatı artık insanlarca merak konusu haline

gelir. Gazeteciler piyesin konusuyla Hüsrev'in hayatı arasında bağlantı kurmaya çalışırlar ve olaylar cereyan etmeye başlar.

Eserdeki temel kurguyu etkileyen değerler düzlemi aşağıdaki “KORA” (Korkmaz, 2015: 103) şemasındaki değerlerden oluşur.

	<i>Tematik Güç/ Ülkü Değerler</i>	<i>Karşıt Güç/ Karşıt Değer</i>
Kişiler	Hüsrev, Ulviye Hanım, Mansur, Selma, Osman, Turgut	Doktor Nevzat, Şeref Bey, Zeynep
Kavramlar	Sadakat, Sevgi, Annelik Duygusu, Merhamet, Kader,	Menfaat, İkiyüzlülük, Yozlaşma, Ölüm Yabancılaşma,
Simgeler	Selma'nın Portresi, Selma'nın Günlüğü, Sandal, Şömine. Yazı Masası	İncir Ağacı, Gazete, Silah, Tımarhane.

1.5.1. Bir Adam'ın Alın yazısı: Soyaçekim Olarak Yazgı

Alın yazısı izleğinin, “aslın görünmesi için gerekli araz” hüviyetinde olmasının anlamı, onun var olanın Varlıkla karşılaşmasına en uygun ontolojik zemini sağlaması demektir. Eserde kader kavramına ilişkin belirleyici unsur yazılan eserle, yazarın hayatı arasında paralellikler olmasıdır. Hüsrev, kadere inanır ve onu şu şekilde tanımlar:

Güneşli bir havada bir gök gürültüsünü bekler misiniz? Beklemezsiniz fakat o gelir. Hayat beklenmediklerle doludur. Şimdi şu tavan çöker ve hepimiz altında kalabiliriz. Hiç de hayret etmem. Ne bileyim her şey olabilir.” (s.42).

Hüsrev son derece kadereci bir yaklaşımla eserinde bahsettiği ölüm algısını misafirlerine açıklamaya çalışır. Eserde kaderin ne olduğundan tam olarak bahsedilmez. O zaten bir sırdır. İnsanlık tarihinden eski ve derin olan zaman kavramı çözülmedikçe kader hep bir sır olarak kalacaktır. Zira zaman kaderin örtüsü niteliğindedir. Herkes hayretle onun kadere inandığını düşünür ve şaşkına dönerler. Eseri üzerinden orada gerçekleşen ölüm olayını kadere bağlar. Bu olayı sahnede gören arkadaşları hala bu olayın nasıl gerçekleştiğine anlam veremez. Hüsrev gergin bir şekilde masanın üzerinden silahı kaptığı gibi oyununda geçen ölüm sahnesini canlandırmaya başlar. Ve silahı tam annesine doğrulttuğu sırada halasının kızı Selma doğrulur ve Hüsrev Selma'yı vurur.

Bir adam yaratmaya kalkışan yazar, Hüsrev, yarattığı adamın esiri olmuştur. Ona yazdığı kaderi kendisi yaşamaya başlamıştır. Oysaki o, bu eseri kaleme alırken, olacıklardan habersizdir. Piyesindeki baş aktöre çizdiği kaderi tamamıyla yaşamaya başlar. İnsanın kendi kaderinin sınırlarını baştan kavrayamamasından doğan yüzeydeki mutluluk, ruhun kendisini hesaba çekmesine doğru gelişir ve nihayetinde insan kendi faniliğini görür. Tanrıya inanmakla inanmamak arasında gidip gelen birey, kader konusunda da aynı şüpheli ruh hâlini sürdürür.

Anlatı kişisi Hüsrev'in yazdığı oyunu bir kader olarak kendi yaşaması, onu dehşete düşürür. Onun keder karşısında bocalamalarını en iyi yansıtan cümlelerinden şunlardır;

“Ben ne yaptım? Bir hududu zorladım. Bendimin dışına çıkmak isterken, kendime rast geldim. Meğer kul olduğumu anlamak için Allahlık taslamalıyım! Meğer nasıl yaratıldığımı anlamak için bir adam yaratmaya kalkışmalıyım! Ben ne yaptım? En sağlam basamağı ayağımdan kaydırđım. Körlüğü zedeledim. Şimdi görünen şeye nasıl bakayım? İnsan kaderini bir rüya gibi uykuda bulur. Bu rüyayı uyanık nasıl seyredeyim? Allah’la kalabalık arasında kaldım. Boşlukta nasıl durayım?” (s.68).

Hüsrev, yaşadığı bu felaketten sonra neyin ne olduğunu idrak eder. Aslında kendi içinde çatıştığı ve yenemediğı duyguları eserine yansıtır. Ancak Hüsrev kendi eserinin başına gelen kötü yazgıyı kabullenmez. Lakin kısa bir süre sonra farkında olmadan kendi yazdığı oyunu yaşamaya başlar. Hüsrev kendi hayat oyunun içine sıkışıp kalır. Artık Hüsrev hem kendi piyesinde hem de kendi yaşamında bir adam yaratmıştır ve yarattığı adam ona, aklına, düşüncelerine, hayatına sahip olmuştur.

1.5.2. ‘Ölüm Korkusu’ ve Tevarüs Eden Yazgı: İntihar

Hayatın olduğu her yerde ölümün olmaması kaçınılmazdır. İnsanın değişmeyen yazgısı olan ölüm, evrenin başlangıcı ile bütün varlıklar için geçerli bir duruma dönüşür. Nitekim insan dünyaya geldiğı andan itibaren ölümün soğuk yüzünü kendi bedeni ve bilincinde bir çığlık olarak anımsar.

Yaşamın kabullenilmesine karşın ölüm gerçeğı, her zaman trajik olarak görülür. Ancak ölümün insana doğumla birlikte verilmesi, ölümü kendi varlığını kavramaya çalışan insan için *“en geniş anlamıyla yaşama dair bir fenomen yapar.”* (Ökten, 2004: 136). Bu açıdan ölüm düşüncesi, öteden beri insanoğlunun zihnini meşgul eden konuların başında gelir.

Piyesin en önemli olgularından incir ağacı simgesidir ‘Ölüm Korkusu’nun kahramanı ve Hüsrev’in babası, kendilerini incir ağacına asarak intihar etmişlerdir. Bu durum, Hüsrev’de bahçedeki incir ağacını bir saplantı hâline getirmiştir. İncir ağacının kesildiğini gören Hüsrev; *“Kendimi aynı yere asmayayım diye korktunuz. Onu göre göre babamın yolundan gitmeyeyim diye korktunuz. Vah akılsızlar! Başımı, üstünde bir ayva gibi kıracağım taş mı yok, duvar mı yok? Deniz mi, dere mi, uçurum mu yok? Cam, kemik, odun mu yok?*

İnsanı ne öldürmez ki? Görüyorsun ya, insan ne çerden çöpten!” (s.120).

Ademiyet, hem beşeriyeti hem de insaniyeti kuşatan bir kavramdır. İnsanın ilk yaratılışı ifadesinde, insaniyetten ziyade beşeriyete vurgu var. Beşeriyet, biyolojik ihtiyaç ve temayüllerle, fizik ve maddî yapıyla ilgili gerçekliktir; oysa insaniyet, ruhî ve manevî yapıyla ilgili gerçekliktir. Dolayısıyla, insanın gelişimi veya tekâmülü, aşkın değerlerle, daha müşahhas bir ifadeyle Rabbi’yle sürekli bir ünsiyet hâlinde olmakla mümkündür. Bu çerçevede, ölüm, tekâmülden kesilmektir. Hüsrev’in annesinin incir ağacını kesmesi, oğlunun insan olma memuriyetini sürdürmesi için hayata bir müdahaledir. Zira intihar, beşeriyete doğru bir geri düşüştür.

Hüsrev’in en çok aklına takılan konu babasının neden kendisini astığı düşüncesidir. Bunu sürekli annesine sorar. Babasının not yazdığı bir kâğıdı kitapların arasında bulur;

“Aptal muharrir! Ölüme ilaç, ölümdür.” Babamın bu üç kelimesini vaktiyle bilmiş olsaydım hiç yazar mıydım eserimi? Sorar mıydım sana hiç babam niçin kendini astı diye?” (s.124).

Hüsrev, bu bunalımlı günleri yaşarken en çok kortluğu şey ölümdür. Babasının ölümünden sonra hep “ölüm” kavramını kafasına takmıştır. Ölümü düşünür ve bunun üzerine otuzlu yaşlarda ‘Ölüm Korkusu’ adlı piyesini kaleme alır. Hayatının gidişatının eseriyle benzediğini anladığında hem ölüme yaklaştığını hisseder hem de ölümden çok korkar. Yok olmak düşüncesi beynini kemirir. Bunun için Allah’a yalvarır;

“Allah’ım, ben yok olamam! Her şey olurum yok olamam. Parça parça doğranabilirim. Nokta nokta lekelere dönebilirim. Tütün gibi kurutulabilir, ince ince kıyılır, bir çubuğa doldurulur, içilir, havaya savrulabilirim. Fakat yok olamam... Bir sigara kâğıdını şu

masaya koy, üstüne bir taş bırak, kapıları kapa ve git! Üç yüz sene sonra gel, yerinde bulursun. Belki sararmış, belki buruşmuş, fakat yine o. Bir sigara kâğıdı kadar yaşayamıyoruz. Kefenimizden evvel çürüyoruz. Duyuyorum! Toprak altında milyonlarca kurdun, çıtır çıtır dut yapraklarını yiyen milyonlarca ipek böceği gibi, milyonlarca ölüyü yediğini duyuyorum. Ölümler! Korkunç bir saklambacın korkunç oyuncularını... Kurtarın beni ebedilikten! Öldüm sizi araya araya. Kurtarın beni düşünmekten!” (s.108)

Bu yakarışlar eserin bazı bölümlerinde farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Kahramanımız Hüsrev, ölüm korkusu sebebiyle gün be gün çıldırmaktadır.

1.5.3. Bir Adam’ın Dekora Yansıyan Yüzü:Yozlaşan Yaşamlar

Edebiyatın evrensel temalarından biri olan aşk, roman ve hikâye dâhil olmak üzere genelde hemen hemen her edebî türde yer alan temel konulardan biridir. “Yasak aşk” ifadesiyle kastedilen, evli erkek ya da kadınların; özellikle de kadınların yasal bir evlilik sınırları içinde kalarak başka karşı cinsleriyle gizlice yaşadıkları aşktır. Sosyal bir sorun olan eşlerin birbirlerini aldatmaları, hemen hemen her zaman ve mekânda devam ede gelen bir olaydır. Kocalarında aradıklarını ve görmek istediklerini değişik nedenlerden dolayı bulamayan genç kadınların evli iken gizlice yaşadıkları yasak aşk teması, birçok romanda ele alınmıştır. Yazarların bu temaya eğilmelerinde Fransız realist romancıların etkisi olduğu muhakkaktır.

Eserde Şeref Bey’in eşi Zeynep’in Hüsrev ile olan aşkı yasak bir aşktır. Zeynep Hüsrev’e âşıktır. Hüsrev ile Zeynep arasında beş yıl süren bir aşk yaşanmıştır. Zamanla Hüsrev bunun yanlış olduğunu anlamış ve Zeynep’ten uzaklaşır. Aslında onu gerçekten hiç sevmemiştir. Onun gerçek sevgi beslediği kişi Selma’dır. Hüsrev Bey Zeynep’ten soğuduğu dönemlerde onu istemez fakat Zeynep yalaya gelir. Hüsrev’e şu sözleriyle yalvarır;

“ZEYNEP- Hüsrev! Artık tahammülüm kalmadı. Kovulacağımı bile bile geldim. Size her zamankinden daha bağlıyım. Felaketiniz içinde, sizi daha çok seviyorum. Eğmeyin başınızı, eğmeyin benden! Hiç beni bu kadar düşkün gördünüz mü? Artık dönün bana! Bu dakika yanınızda bulunmak istiyorum. Sizi teselli edebileceğime eminim. Belki size birçok şeyleri unutturabileceğim.” (s.70)

Zeynep, bu sözleri Hüsrev’in kabulleneceğini düşünür. Onu yeniden seveceğini hayatında ona yer vereceğini umut eder ama Hüsrev son derece isteksiz bir şekilde Zeynep’i reddeder.

Ünlü bir psikolog olan arkadaşı Nevzat, Hüsrev’i hususi muayenehanesinde akıl sağlığını kaybettiği şayiasına istinaden yatırarak halk nezdinde reklam yapmak istemekte, gazete patronu olan Şeref ismindeki bir diğer dostu ise onunla ilgili sansasyonel haberler yaparak ünlü yazarın akıl sağlığını yitirdiğini ilan etmektedir. Hüsrev, tüm bu olanları acı içerisinde izlemekte, çevresinde gerçekleşen her hadisenin kendisini daha da yalnızlaştırdığının farkına varmakta, neticede de buhranlarına sarılmakta, kahramanı ile özdeşleşmekte olduğunu görmekte ve Allah’ın üstün kaderine müdahale ettiği düşüncesiyle kahrolmaktadır;

“Sade benden beklemeyin! Dostunuz akliyecisi Nevzat’ın da fikri bu. Hatta işlettiği hususi tımarhane için iyi bir reklam olacağınıza da emin. Demin gördüm, şu dakikada annenize tımarhanesini gezdiriyor. İyi bir yer olduğunu kabul ettirmek için.” (s.84-85).

Nevzat Bey Şeref Bey ile birlikte olup onun olanlarına alet olmakta ve kendi çıkarları için dostuna yüz çevirmektedir. Bunun için türlü yolları deneyen Nevzat Bey bir türlü amacına ulaşamaz. Şeref Bey ise Nevzat Bey’in harekete geçip kendi özel akıl hastanesinde Hüsrev’i yatıracağı günü dört gözle beklemektedir. Bu insanlar güya Hüsrev’in yakınında bulunan onu düşünen insanlardır. Nevzat Bey’in girişimleri başarılı olamaz ve Hüsrev’i hastanesine yatırma planları suya düşer. Şeref Bey Hüsrev’i Hükümet doktorlarına şikâyet ederler ve doktorların

tutuklama emrine çaresiz kahramanımız teslim olur. Son gözleri ise annesine söylediği: “*Ne yapayım anne! Kestiniz incir ağacını.*” (s.142) Şeklinde olur.

Trajik insan tipinin en büyük örneği olan Hüsrev, yaşadığı bu çileli günleri, ikiyüzlü ve sahtekâr adamlarla aynı havayı solumamak için teslimiyeti seçmiştir. Bu teslimiyet aslında onun için bit kavuşmadır. Hüsrev bu sonla gerçek sevgiye, yani Selma’ya ve babasına kavuşacaktır.

SONUÇ

‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eseri kurgu ve söylem biçimi olarak Türk Tiyatro tarihinin yazılmış en güzel eserler arasındadır. Soyut ve metafizik konudan bahseden eser, dramatik yönden de oldukça güçlüdür.

Eserdeki anlatı karakterleri üzerinde durulduğunda da özel manada dönemin çürüklüğünü, genel manada ise insanların kendi çıkar ve kariyerleri için dostlarına nasıl ihanet ettiği simgeler üzerinden ortaya konur. Bunun dışında karakterlere bakarak hakiki dostluğun, sevginin, saflık ve temizliğinin, ölümle ayrılıncaya dek fark edilemeyen trajik platonik aşkların insan yaşamındaki önemi irdelenir.

‘Bir Adam Yaratmak’ adlı eserin başkişisi Hüsrev’in yazmış olduğu ‘Ölüm Korkusu’ adlı piyesi’in başkişisi bir kaza kurşunuyla annesini öldürür. Bu olay sonrasında bunalıma gerer. Hüsrev, de eserinde yaratmaya adam gibi hayat karşında yenilgiye uğrar ve kendini dönüştüremez. Nitekim Hüsrev de piyesinde yarattığı adamla aynı kaderi paylaşır ve onun gibi çileli, ıstıraplı günler geçirir.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, Şerif (2000), **Roman İncelemesine Giriş**, Akçağ Yay.,İstanbul.
- BACHELARD, Gaston (1996), **Mekânın Poetikası**, Çev. Aykut Derman, Kesit Yay., İstanbul.
- BOURNEUR, Roland- QUELLET Real (1989), **Roman Dünyası ve İncelenmesi**, (Çev. Hüseyin Gümüş), Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- DOĞAN, Muzaffer (1984), “*Büyük Doğu’da Yazı Yazarların Listesi*”,**Suffe Kültür ve Sanat Yıllığı**, Necip Fazıl Armağanı, Suffe Yay., İstanbul.
- ENGİNÜN, İnci (2001), **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı**, Dergâh Yay., İstanbul.
- HARVEY, W.J. (2004), “*Romanda Sosyal Ortam (The Human Context)*”,**Roman Teorisi**, (Haz. Philip Stevick), (Çev. Sevim Kantarcıoğlu), Akçağ Yay., Ankara
- HEİDEGGER, Martin (2002), **Hümanizm Üzerine Mektup, Hümanizmin Özü**, (Çev. Ahmet Aydoğan), İz Yay., İstanbul
- [HTTPS://www.n-f-k.com/sinif-calismalarimiz/bir-adam-yaratmak-eser-incelemesi](https://www.n-f-k.com/sinif-calismalarimiz/bir-adam-yaratmak-eser-incelemesi) (04.12.2018)
- KAZIMLI, Mensure (2010), “*Necip Fazıl Kısakürek’in Tiyatroları ve ‘Bir Adam Yaratmak’ Eserinde Zaman*”,**Journal Of Qafqaz**, S. 29, s. 25-30, Bakü/ Azerbaycan.
- KISAKÜREK, Necip Fazıl (1990), **Konuşmalar Büyük**, Doğu Yay., İstanbul.
- KISAKÜREK, Necip Fazıl (1998),**Bir Adam Yaratmak**,Büyük Doğu Yay., İstanbul.
- KORKMAZ, Ramazan (1997), **Sabahattin Ali İnsan ve Eser**, Y.K.Y., İstanbul.
- KORKMAZ, Ramazan (2015), “*Romanda Dramatik Aksiyonu Sağlayan Değerlerin Görüntü Seviyeleri Üzerine Bazı Öneriler*”, **Yazınsal Okumalar**, İstanbul, Kesit Yay., s.100-114.
- OKAY, M. Orhan (1998), **Necip Fazıl Kısakürek**, Şûle Yay., İstanbul.
- Ökten, Kaan H. (2004), “*Heidegger’in Varlık ve Zamandaki Ölüm Çözümlemesi*”, Ölüm: Bir Topoğrafya, **Cogito**, S. 40, s. 122-155.
- Yavuz, Mehmet Ertuğ (2018), “*Necip Fazıl Kısakürek’in Bir Adam Yaratmak ve William Shakespeare’in Hamlet Adlı Eserlerinde Ruh Çileleri*”, **Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. V, S. 1, s. 265-280.